



Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları

Melis YEŞİLPINAR^{*a}, Ahmet DOĞANAY^a

^a Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2014.013

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Kasım 2013
Düzeltilme 05 Mart 2014
Kabul 28 Ağustos 2014

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel düşünme,
Öz-yeterlik algısı,
Sınıf öğretmeni adayı.

Öz

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda katılımcıların; eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Olgu bilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 35 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi ilgili alan yazında da belirtilen entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme kavramları altında açıkladıkları görülmüştür. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Self-Efficacy Perceptions of Classroom Teacher and Prospective Teacher About the Instruction of Critical Thinking

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.013

Article history:

Received 09 November 2013
Revised 05 March 2014
Accepted 28 August 2014

Keywords:

Critical thinking,
Self-efficacy perception,
Prospective classroom teacher.

Abstract

The general purpose of this study is to determine the efficacy perceptions of classroom teachers and prospective teachers about the instruction of critical thinking. In accordance with this general purpose, the opinions of the participants regarding the efficacy perceptions about the instruction of critical thinking and the conceptualization of critical thinking were asked. Interview method was used during the process of data collection of the study performed with phenomenology design. 35 prospective classroom teachers who were determined according to the method of measure sampling, studying in fourth grade at the department of classroom teaching at Faculty of Education of Çukurova University and doing their jobs in central counties of the city Adana make up the working group of the study. Semi-structured interview forms that were prepared by the researchers were used for the collection of data, and the technique of content analysis was utilized for the analyze of the data. As a result of the analyze of the data, it was seen that the classroom teachers and prospective teachers explained critical thinking under the concepts of intellectual skepticism, interpreting and judging the data, multiple point of views and thinking independently which were all stated in the related body of literature. None the less, it was inferred from this that classroom teachers and the majority of prospective teachers perceived themselves efficient about the instruction of critical thinking.

* Yazar: myesilpinar@cu.edu.tr

Giriş

Eleştirel düşünme, kökeni binyıllar öncesine dayanan bir konu iken, eleştirel düşünme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların Sokrates'e kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu ifade edilmektedir. Ülkemizde ise, eleştirel düşünmenin 1980'li yıllardan beri üzerinde çalışılan bir konu olduğu görülmektedir (Demir, 2006).

Eleştirel düşünmenin teorik dayanağını hem bilişsel süreçler hem de düşünme odaklı felsefi yaklaşımlar oluşturmaktadır. Felsefi yaklaşım daha çok düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünmenin bilişsel ve felsefi yaklaşımları yapısında barındırması araştırmacıların da bu yönde eleştirel düşünmeyi yorumlaması ve kendi bakış açılarına göre tanımlamalarına yol açmaktadır.

Dewey (1966) eleştirel düşünmeyi yansıtıcı bir süreç olarak ele alırken, deneyime dayalı bu sürecin değerlendirme yapma, inceleme ve sonuca ulaşma gibi eylemleri içerdiğini vurgulamaktadır. Paul (1991) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlarken, Ennis (1991) tutumlarla da ilişkilendirerek, neye inanılacağı ve hangi eylemde bulunulacağına dair karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Halpern'in (2003) tanımında ise arzulanan hedeflere ulaşma olasılığını artıran bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanımı ön plana çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmeyi tanımlamaya dönük farklı çalışmaların varlığından söz edilebilirken, bu çalışmalardan bir tanesi de 46 bilim adamının bir araya gelerek oluşturduğu Delphi raporudur. Bu kapsamlı rapora göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanması ile amaca dayalı karar verme ve öz-denetimli bir şekilde yargıda bulunma olarak tanımlanmıştır. Araştırma yapma sürecinin en önemli aracı olarak nitelendirilen eleştirel düşünme, aynı zamanda eğitim sürecinde özgürleştirici bir güç ve bireylerin bireysel ve toplumsal yaşamda etkili bir kaynak olarak görülmektedir (Facione, 1990). Eleştirel düşünmeyle ilgili alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin birçok boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutları beceriler, tutumlar ve işlemler olarak sınıflandırmak olasıdır (Doğanay, 2009, s. 326).

Bu açıklamalar doğrultusunda eleştirel düşünme; bilgi edinme ve istenilen amaçlara ulaşmada düşünme süreçlerinin öz denetimli bir şekilde kullanımını gerektiren, ölçütlere dayalı karar vermeyi ve değerlendirmeyi içeren bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlandığında, bilgi, beceri ve eğilimleri yapısında barındıran bu sürecin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu ise birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Demirel, 2007; Ennis, 1991; Fisher, 1995; Paul, 1995; Schafersman, 1991).

Günümüzde de eğitimin temel amaçlarından birinin, hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerde düşünme becerilerinin özellikle de eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi olduğu konusunda eğitimciler ortak bir görüşte birleşmektedirler (Kurfiss, 1988; van Gelder, 2005). İki bin beş yılında yürürlüğe giren ilköğretim programlarında, öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu vurgulanan eleştirel düşünme becerisi, diğer birçok düşünme becerisiyle birlikte ortak zorunlu beceriler arasında yer almıştır. Öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine tüm dersler açısından bu denli önem verilmesi, bu programları uygulayan öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine ilişkin yeterliklerinin ve buna paralel olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının aldığı eğitimin de sorgulanmasını gerekli kılmıştır.

Bu gereklilikten hareketle, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde öngörülen yenilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olması beklenilmektedir. Ancak öğretmenlerin etkili ve nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde bir takım yeterliklere sahip olmaları tek başına yeterli görülmemektedir.

Öğretmenin bildiklerini uygulama konusundaki çabası, motivasyonu ve göstereceği performansa yönelik algısı mesleki hedefleri etkileyen ve öğretime yön veren önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Hoy ve Spero, 2005). Öz-yeterlik algısının sosyal öğrenme kuramında çok önemli bir rol

oynadığını ifade eden Bandura (1997), davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü öz-yeterlik algısını; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli amaçları oluşturmasında gerekli olan davranışı organize edip, yerine getirme kapasitesine ilişkin kendi inancı olarak tanımlamaktadır.

Bandura (1977, 1994) yeterlik algısının dört kaynağın etkisiyle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu kaynaklar: bireyin kişisel deneyimleri, dolaylı deneyimler, toplumsal onay ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Birinci kaynağa göre başarılar bireylerin yeterlik beklentisini arttırırken, tekrarlanan başarısızlıklar ise azaltmaktadır. Öz-yeterlik inancını yaratan ve güçlendiren diğer bir yol ise sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı deneyimlerdir. Gözlemcinin modeli kendine benzer olarak algılaması öz-yeterlik algısını güçlü şekilde etkilemektedir. Bireyin başarıyı elde etmede sahip olduğu inancını güçlendiren üçüncü kaynak olan toplumsal onaya göre, bireylerin bir eylemi yerine getirmek için sahip oldukları kapasitelerine ilişkin sözel ifadelerle onaylanması, bireylerin gösterecekleri çabayı harekete geçirmede ve bu çabanın süreklilik göstermesinde önemli görülmektedir. Bireyin fiziksel ve psikolojik durumda ise, duygusal durum bireylerin kişisel yeterliklerine ilişkin yargılarını etkilerken, bu duyguların olumlu olması algılanan öz-yeterliği arttırmakta, umutsuzluğu ise azaltmaktadır. Bu anlamda öz-yeterlik kavramı, bireylerin belirli amaçlara ulaşmasında gereken davranışı organize etmesi ve yerine getirmesine ilişkin niteliğine ve yeteneğine ilişkin yargısı, inancı ya da algısı olarak ele alınırken, farklı kaynakların etkisiyle de değişebilmektedir.

Öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin belirli bir bağlamda özel bir öğretimsel görevi organize edip yerine getirerek başarıyla tamamlamalarında yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bu bağlamdan hareketle öğretmen öz-yeterliği de öğretmenlerin öğretimsel amaçlara ulaşmasında ve istenen nitelikleri kazandırmasında kendi yeterliklerine ilişkin inançları, algıları ya da yargıları olarak ifade edilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemeye yönelik yeterliklerine ilişkin algılarının gerçek başarı adına oldukça önemli olduğu ifade edilmiş ve güçlü etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları yarattıkları öğrenme ortamlarını, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını diğer bir ifadeyle öğretimin niteliğini etkilemekte (Ross, 1994,1998., Akt., Hoy ve Spero, 2005), bu durum öğrencilerin başarı düzeylerinde de farklılaşmaya neden olabilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Gibson ve Dembo, 1984; Klausmeier ve Alen, 1978; Akt., Akbaş ve Çelikkaleli, 2006 ; Ross, 1994,1998., Akt., Hoy ve Spero, 2005;Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 1998).

Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey düşünmeye yönelik amaçlar üzerinde durmasının, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre daha olası olduğu öne sürülürken (Davies, 2004), düşünmeye yöneltici etkinlikler geliştirebileceği, öğrenme gücünü çeken ve başarıya ulaşmada yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları ve bu öğrencileri başarılı olunan durumlarda ödüllendirdikleri ortaya konmuştur (Schunk, 1995). Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliğin ise öğretmenlerin bildiklerini uygulamaya dönüştürmesinde aracı olduğu (Raudembush, Rowen ve Cheong, 1992), bununla birlikte bireylerin düşünme becerilerini kazanmasında, senteze varmasında, uygulamasında ve değerlendirmesinde sürecin niteliğini belirleyen belli başlı noktalardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Hampton, 1996).

Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmen yeterlik algısının, mesleki seçimler, motivasyon ve öğretime yönelik tutuma etkisi üzerinde durulmuş, yeterlik algısının farklı değişkenler açısından incelendiği, ölçümüne dönük araçların geliştirildiği ve farklı derslerin öğretimi ile ilişkilendirilerek araştırıldığı görülmüştür (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Denizoğlu, 2008; Hackett, 1995; Pajares, 2003; Sünbül ve Arslan, 2007; Tshannen-Moran ve Hoy, 2001;). Öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretime yönelik yeterliklerini konu alan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir (Davies, 2004; Gelen, 2002; Kaya, 2008; Tebbs, 2000; Zohar ve Schwartz, 2005).

Özellikle ülkemizde eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin çalışmalarda, genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, becerileri ve eğilimleri üzerinde yoğunlaşıldığı, bu eğilim ve becerileri belirlemede ise çeşitli ölçme araçlarından yararlanıldığı görülmektedir (Çekiç, 2007; Çetin, 2008;Ekinci, 2009; Gülveren, 2007; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Kürüm, 2002; Yıldırım, 2005)

Bu bağlamdan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada, aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimi konusundaki bilgi ve beceri düzeyine ilişkin yeterlik algıları nasıldır?

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yanıt aranan araştırma soruları ve problemin araştırılmasında kullanılan olgubilim deseni bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda araştırmacının katılımcıları 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen ve öğretmen adayları ile; araştırmacının veri toplama aracı ise görüşme yöntemi ile sınırlıdır. Bununla birlikte ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçların, katılımcıların seçildiği gruba genellenemeyecek olması araştırma sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınması gereken diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temel alınan olgu sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterlik algılarıdır. Bu algıların derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesi adına görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler; sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde görev yapıyor olması ve sınıf öğretmeni adaylarının dördüncü sınıfta öğrenimine devam ediyor olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıfta görev yapıyor olmalarının ölçüt olarak alınmasında etkili unsur, sınıf öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda öğretim programındaki derslerin eleştirel düşünmeye uygunluğu açısından değerlendirmesine ilişkin bir soruya yer verilmiş olmasıdır. Bu alt amaç doğrultusunda dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi alan derslerinin öğretimine yer veriliyor olması sınıf öğretmenlerinin bu düzeyde görev yapıyor olmalarını gerekli kılmıştır.

Belirlenen ölçütler doğrultusunda, Adana İli Merkez İlçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi 2009-2010 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri arasından belirlenen 35 sınıf öğretmeni adayları araştırmacının katılımcılarını oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 20'si alt, üçü orta ve 12'si üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 16'sı kadın, 19'u erkek olup, bu katılımcılar arasında 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar çoğunluktadır. Bununla birlikte 17 sınıf öğretmeni dördüncü sınıf düzeyinde, 18 sınıf öğretmeni ise beşinci sınıf düzeyinde görev yapmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının (f:16) eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken, öğrenim düzeyi lisans olan katılımcılar çoğunluktadır. Bununla birlikte 5 katılımcı düşünme becerilerinin öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 18'i kadın, 17'si erkektir. Katılımcıların yarısından fazlasının (f:19) genel lise mezunu olduğu ve sınıf öğretmenliği bölümü tercih sıralarının ise 7-12 arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakını ise 2.51-3.00 arasında akademik başarı ortalamasına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde, ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacının alt amaçları doğrultusunda, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları için taslak görüşme formları hazırlanmıştır. Taslak formlar Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak iki sınıf öğretmeni adayı ve üç sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen düzenlemelerin ardından araştırma sürecinde kullanılmak üzere sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik iki görüşme formu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yöneltilen sorularda ilk önce katılımcıların kişisel bilgileri sonrasında ise eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına, öğretimine ve bu süreçteki yeterlik algılarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri için hazırlanan formda ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine yönelik sorulara yer verilmiş, öğretmen adaylarına yöneltilen sorularda ise katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını eleştirel düşünmenin öğretimine katkısı açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Aralık ve Şubat ayları arasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve ham veri metinleri elde edilmiştir. Kodlama işlemine geçmeden önce her iki gruba ait görüşmeler katılımcıların görüşme formunda sıra numarasına göre kodlanmış, öğretmenler için Ö1, Ö2..., öğretmen adayları için ise A1, A2,... şeklinde kodlar kullanarak, araştırma verileri, iki ayrı veri seti halinde düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için önerilen stratejilerden ilki doğrultusunda (LeCompte ve Goetz de 1982, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 262) araştırma bulguları herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bu alıntılarının ham veri metinlerindeki sayfa numaralarına yer verilmiştir. Buna ek olarak veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiş,

sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının katılımıyla ve aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilmesine dikkat edilerek bu farklı kaynaklardan ulaşılan bilgilerin tutarlılığı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi formülü kullanılmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .87 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına yönelik olarak katılımcılara “Size göre eleştirel düşünme ne anlama geliyor?” ve “Kendinizi bu beceriye sahip olma açısından nasıl görüyorsunuz” soruları yöneltilmiştir

Bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi “Entelektüel Şüphecilik”, “Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama”, “Çoklu Bakış Açısı” ve “Bağımsız Düşünme” temaları altında kavramsallaştırdıkları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo1’de sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Kavramına İlişkin Görüşleri

Tablo 1’de belirtilen temalar incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının (f:18) eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 14’ü eleştirel düşünmeyi sorgulama kavramıyla açıklamıştır. Ö13 bu yöndeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “ (...) bir de bu eleştirel düşüncede kendi düşüncesinin yanında bir de çevresinin düşünceleri de çok önemli. Onları da sorgulayabilmeli. Sorgularsa kendi düşüncesini ya da çevresindeki düşüncelerin yanlı ya da taraflı olduğunu ya da hataya düştüğünde onu da ayırt edebilir” (s. 132).

Entelektüel şüphecilik teması altında görüş belirten 3 katılımcı eleştirme kavramıyla eleştirel düşünmeyi açıklarken, 1 katılımcı ise nedenleri sunma olarak tanımlamıştır. Sınıf öğretmenleri arasından 14 katılımcı bilgiyi anlamlandırma ve yargılama teması altında görüş belirtirken, bu tema altında görüş belirten 6 katılımcının yorumlamayı, 4 katılımcının ise akıl süzgecinden geçirmeyi vurgulayarak eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu katılımcılardan biri eleştirel düşünmeyi bu iki kavrama da değinerek şu şekilde açıklamıştır: “Eleştirel düşünme öğrencilerin aldığı bilgileri, kendi akıl süzgecinden geçirerek yeniden yorumlayarak hayata uygulaması anlamı taşıyor bence” (Ö30, s. 339). Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcıların ise eleştirel düşünmeyi bilgiyi anlamlandırma ve ölçüte dayalı karar verme ile ilişkilendirerek tanımladığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusuna ortaya çıkan diğer bir tema ise çoklu bakış açısidir. Bu tema altında görüş belirten 13 katılımcının 5’i eleştirel düşünmeyi farklı açılardan bakma kavramıyla açıklamış, diğer katılımcılar ise farklı görüşlere açık olma (f:3), artı ve eksikleri görme (f:3), ortak karara varma (f:1) ve birden fazla doğru(f:1) kavramı ile ilişkilendirerek tanımlamıştır. Ö22 farklı açılardan bakmayı vurgulayarak, eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı şu şekilde ifade etmiştir: “Eleştirel düşünme farklı yönden düşünme yani çocuğun tek yöne bakmayıp düşüncelerini daha geniş kapsamlı anlatabilmesi anlamına geliyor bana göre”(Ö22, s. 239). Bağımsız düşünme teması altında ise 4 katılımcı eleştirel düşünmeyi görüş belirtme olarak görürken, Ö25 öğrenci davranışları ile ilişkilendirdiği tanımında eleştirel düşünme kavramına yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Benim açımdan, öğrenci gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını hissettiklerini rahatlıkla söyleyebilmelidir” (Ö25, s. 274). Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcıların ise önyargılardan uzak olma, kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkma ve yaratıcılıkla ilişkilendirerek eleştirel düşünmeyi tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Değerleri

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	Kodlar	f
Entelektüel Şüphencilik		18
	Sorgulama	14
	Eleştirme	3
	Nedenleri sunma	1
Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama		14
	Bilgiyi Yorumlama	6
	Akıl süzgecinden geçirme	4
	Bilgiyi anlamlandırma	3
	Ölçüte dayalı karar verme	1
Çoklu Bakış Açısı		13
	Farklı açılardan bakma	5
	Farklı görüşlere açık olma	3
	Artı ve eksileri görme	3
	Ortak karara varma	1
	Birden fazla doğru	1
Bağımsız Düşünme		8
	Görüş belirtme	4
	Görüşlerin tarafsız olması	1
	Önyargılardan uzak olma	1
	Kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkma	1
	Yaratıcılık	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Çoklu Bakış Açısı		21
	Farklı açılardan bakma	10
	Artı ve eksileri görme	7
	Farklı görüşlere açık olma	2
	Alternatifleri sunma	1
	Çok boyutlu düşünme	1
Entelektüel şüphencilik		16
	Sorgulama	10
	Eleştirme	3
	Nedenleri arama	3
Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama		10
	Bilgiyi Yorumlama	4
	Akıl süzgecinden geçirme	2
	Neden sonuç ilişkisi kurma	1
	Üst düzey düşünme	1
	Ölçüte dayalı karar verme	1
	Yargılama	1
Bağımsız Düşünme		3
	Kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma	2
	Bireysel bakış açısı	1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Kavramına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların yarısından fazlasının (f:21) eleştirel düşünmeyi çoklu bakış açısı temasıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 10'u farklı açılardan bakmaya, 7'si ise artı ve eksikleri görmeye değinmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise eleştirel düşünmeyi farklı görüşlere açık olma, alternatifleri sunma ve çok boyutlu düşünmeyle ilişkilendirerek kavramsallaştırmıştır. Eleştirel düşünmeyi, farklı açılardan bakma kavramını vurgulayarak ve öğretim süreci ile ilişkilendirerek açıklayan katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“ (...) Yani o yüzden eleştirel düşünme bir çocuğa bir noktadan değil birden farklı noktaya bakmasını öğretmelisin ki o çocuk eleştirel düşünebilmeli. Yani eleştirel düşünme budur bence hani. Bir noktaya takılıp kalmadan birçok yerden bir noktaya bakabilmeli” (A29, s. 290).

Ortaya çıkan entelektüel şüphecilik teması altında ise sıklıkla tekrarlanan kavramın sorgulama olduğu görülmektedir. A6 bu yöndeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Bana göre eleştirel düşünme bir olgunun bir kavramın sorgulanması anlamına geliyor”* (A6, s. 53). Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise eleştirme (f:3) ve nedenleri arama (f:3) kavramlarına değinmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen diğer bir tema ise bilgiyi anlamlandırma ve yargılamadır. Bu tema altında görüş belirten dört katılımcı bilgiyi yorumlama, iki katılımcı da ölçüte dayalı karar verme üzerinde durmuştur. Ortaya çıkan son tema olan bağımsız düşünme altında ise eleştirel düşünmenin kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma ve bireysel bakış açısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları bilgi düzeyi açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının (f:19) kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları, sınıf öğretmeni adaylarının ise orta düzeyde yeterli (f:15) ve yeterli (f: 13) algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini “yetersiz (f:12), orta düzeyde yeterli (f:10) ve yeterli (f:13)” algıladıkları görülmüş, öğretmen adaylarının çoğunluğunun ise yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini “yeterli” (f: 27) algıladıkları belirlenmiştir. Sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenleyebilme konusunda ise sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının (f:16) ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f:30) kendilerini yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşama aktarımı konusunda ise katılımcıların yarısından fazlasının -sınıf öğretmenleri (f: 18) ve öğretmen adayları (f:29)- kendilerini yeterli algıladıkları, eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi konusunda da yine katılımcıların yarısından fazlasının- sınıf öğretmenleri (f:18) ve öğretmen adayları (f: 25)- kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi boyutundaki; öğretmen adaylarının ise sınıf ortamının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenlenmesi konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre bu süreçte kendilerini daha yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının belirtilen süreçlere ilişkin kendilerini yetersiz ve yeterli görme nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar bütüncül bir şekilde ele alınarak, ulaşılan bu bulgulara Tablo 2 ve Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Yetersizlik Nedenlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Değerleri

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	Kodlar	f
Eğitim Eksikliği		23
	Hizmet içi eğitim almama	13
	Uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliği	5
	Lisans eğitiminin yetersizliği	3
	Mezuniyet zamanı	2
Sınıf Ortamındaki Eksikler ve Olumsuz Durumlar		20
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	8
	Sınıf mevcudu	7
	Öğrencilerin tümüne ulaşamama	3
	Teknolojik görsel araçların eksikliği	2
Çevresel Etmeler		20
	Yetersiz aile desteği	8
	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi	6
	Öğrencileri gerçek yaşamda gözleyememe	3
	Toplumun sınırlaması	3
Programa Dayalı Nedenler		7
	Program yoğunluğu	2
	Programa bağlı kalma zorunluluğu	1
	Ders çeşitliliğinin fazla olması	1
	Programda ayrılan zamanın yetersizliği	1
	Programın çevreye uygunsuzluğu	1
	Kılavuz kitabın yetersizliği	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		7
	Kitap okumama	3
	Kaynakları incelememe	2
	Araştırma yapmama	2
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		6
	Kişisel işlere ayrılan zaman	2
	Sosyo-ekonomik zorluklar	2
	Yetişme tarzının olumsuz etkisi	2
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		32
	Mesleki deneyim eksikliği	19
	Lisans eğitiminin eksikliği	8
	Sınav odaklı çalışma	3
	Lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği	2
Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		4
	Araştırma yapmama	3
	Kitap okumama	1

Sınıf Öğretmenlerinin Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 2 incelendiğinde ortaya çıkan temalardan ilkinin eğitim eksikliği olduğu görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 13 sınıf öğretmeni hizmet içi eğitim almamasını, 5 katılımcı uygulamaları çeşitlendirmedeki bilgi eksikliğini, 3 katılımcı lisans eğitiminin yetersizliğini, 2 katılımcı ise mezuniyet zamanını yetersiz görme nedenleri arasında ifade ederek görüşünü açıklamıştır. Bu katılımcılardan Ö10 hizmet içi eğitim almadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Çünkü neden fazla değil bunu öğretebilmem için benimde bu konuda eğitilmem gerekiyor mesela. Drama eğitimi almam gerekiyor ya da ne bileyim bu tarz bir şeyi yürütmek konusunda mesela bunun çeşitli soruları var dimi? Düşünceyi geliştirmek için, bunları elde etmem, nasıl soracağım, işte onun duruşu vardır hareket alanı vardır. Onlar hakkında çok bilgi sahibi olduğumu sanmıyorum”(s. 99).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer bir tema ise sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlardır. Bu tema altında görüş belirten katılımcılar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini (f:8), sınıf mevcudunu (f:7), sınıf ortamında öğrencilerin tümüne ulaşamamalarını (f:3) ve teknolojik görsel araçların eksikliğini (f:2) yetersizlik nedenleri arasında göstermiştir. Bu katılımcılardan Ö21 yetersiz hissetmesini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: *“Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi (...) bu açıdan her yaş ve seviyede öğretebildiğini düşünürsek etkinlikleri uygulamakta amaca ulaşmakta güçlük çekiyorum”* (Ö21, s.233-234).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük süreçlerde kendilerini yetersiz görmelerinde öne sürdükleri nedenlerden bir diğeri ise çevresel etmenlerdir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların yetersiz aile desteğini (f:8), ailelerin sosyo ekonomik düzeyini (f:6), öğrencileri gerçek yaşamda gözleyememelerini (f:3) ve toplumun sınırlamasını (f:3) yetersiz görme nedenleri arasında gördükleri belirlenmiştir. Programa dayalı nedenleri yetersizlik algısının kaynağı olarak gösteren katılımcılar ise, program yoğunluğunun (f:2), programa bağlı kalma zorunluluğunun (f:1), ders çeşitliliğinin fazla olmasının (f:1), programda ayrılan zamanın yetersiz olmasının (f:1), programın çevreye uygun olmamasının (f:1) ve kılavuz kitapların yetersiz olmasının (f:1) eleştirel düşünmenin öğretimine dönük süreçleri olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu nedenle de kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu dört tema altında da görüş belirten Ö2 yetersiz hissetmesini hizmet içi eğitim almamasına, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğine, programın uygun olmamasına ve ailelerin ekonomik düzeyinin yetersizliğine bağlamış ve dışsal nedenlere vurgu yaptığı bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Ya bu düşüncemin nedenleri ya ben bu konuda bir kere eleştirel düşünme konusunda niye çocuklara böyle bir şey kazandırmadım ya da niye donanımlı değilim diye kendimi suçlu hissetmiyorum, niye suçlu hissetmiyorum bir kere hazırlanan programlar, hazırlanan müfredatlar buna yönelik değil. Birincisi bu. İkincisi bu konuda eğitim almış değiliz yani herhangi bir programlar hazırlanıp da bize sunulmuş değil üçüncüsü çocukların seviyesi aile ortamları ve ekonomik durumda bence bunlar birbiriyle bir bütün zaten, uygun değil o yüzden kendimi suçlu hissetmiyorum” (Ö2, s. 16).

Bilgi kaynaklarını kullanmadığı için kendini yetersiz gören 7 katılımcının 3'ü kitap okumadığını belirtirken, 4 katılımcıdan 2'si kaynakları incelemeyeceğini diğer ikisi araştırma yapmadığını belirtmiş ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö27 yetersizlik algısını hizmet içi eğitim almamasının yanı sıra, bilgi kaynaklarını yeterince kullanmamasıyla açıklamıştır: *“Yani tek başına hizmet içi eğitimden tabii ki kaynaklanmıyor. Sonucunda bir bilgi düzeyinde ben de bu konunun üzerine yazılmış kitapları inceleyerek araştırarak okuyarak da yani kendi donanımı artırabilirim”* (Ö27, s. 308).

Geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında görüşlerini ifade eden katılımcıların kişisel işlere ayrılan zaman (f:2), sosyo-ekonomik zorluklar (f:2) ve yetiştirme tarzının olumsuz etkisi (f:2) sonucunda kendini yetersiz gördüğü ortaya çıkarken, Ö23 kişisel sorunlarına ayırdığı zamandan dolayı konuya odaklanmadığını ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Yani şey de fazla o kadar çok yoğun aile içi sorunlar var ki artık bazen çok fazla kendimizi o meselelerde sorgulamıyoruz. Fazla düşünmediğimizden de yani onu da düşünüyorum yani fazla iyi olmadığını”* (Ö23, s. 252).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun (f:32) eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında açıkladığı görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 19’u bu durumu mesleki deneyim eksikliğine bağlarken, 8 katılımcı lisans eğitiminin yetersizliği ile açıklamış, 3 katılımcı geçmişte yaptığı sınav odaklı çalışmalarını kendini yetersiz görmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. İki katılımcı ise yetersizlik nedenini lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği ile ilişkilendirmiştir. Bu tema altında görüş belirten A28 mesleki deneyim eksikliğini yetersiz görme nedeni olarak göstermiş, A17 ise mesleki deneyim eksikliğinin yanı sıra lisans eğitiminin yetersiz olmasına da değinmiştir. Katılımcılar yetersizlik algısının nedenlerine ilişkin bu görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Bunun en önemli faktörü şu an için mesleğin içine girmedim için. Hani acaba ne düzeyde uygulayabilirim acaba hani öğrencilere şu an düşündüklerimi ne kadar aktarabilirim? Bunun mutlaka kaygısı var, ancak mesleğin içerisine girip, olayı nasıl mutfağa geçtikten sonra karşılaşacağıma inanıyorum öyle olacaktır.” (A28, s. 281).

“Yani şuan öğretmen olmadığım için yeterli görmüyorum kendimi ama tecrübe kazanacağımı umuyorum ilerde gittikçe (...) Sürekli ezberde tamam bize yaratıcı düşünme eleştirel düşünme bunlar kazandırılmalı diye anlatılıyor ama bunun nasıl kazandırılacağını bilmiyoruz” (A17, s. 167). Katılımcıların görüşlerini ifade ettikleri diğer bir tema olan bilgi kaynaklarını kullanmama teması altında görüş belirten 4 katılımcıdan 3’ü bu durumu araştırma yapmalarıyla açıklarken, 1 katılımcı ise kitap okumamasının kendini yeterli görmesinde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan A4 araştırma yapma gereksinimi duyduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Bilgi düzeyi bakımından işte bilemiyorum. Mesela şu yapılırsa çocuklarda eleştirel düşünce gelişebilir, mesela şu zamandan şu uygulanırsa böyle olur gibi şeyler vardır illa ki. Onlar bakımından herhangi bir bilgim yok. Ne zaman, ne uygulanacağı bakımından. Dediğim gibi işte biraz zaman geçtikten sonra araştıracağım onları. Ne zaman verilecek, ne gibi etkinlikler yapılacak onlar üzerinden çalışmalar yapacağım” (A4, s. 33).

Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler, bilgi kaynaklarını kullanma ve kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler temaları altında açıkladıkları görülmektedir. Bu temalardan geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüş belirten katılımcıların 25’i etkili algıladıkları uygulamaların, 16’sı öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemelerinin ve dokuzu mesleki deneyimlerinin yeterlik algısına kaynaklık ettiğini belirtirken, diğer katılımcılar ise çevrenin olumlu dönütlerini (f:7), lisans eğitiminin etkisini (f:3) ve yaşam deneyimini (f:3) yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir.

Tablo 3. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Yeterlik Nedenlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Değerleri

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	Kodlar	f
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		63
	Etkili algılanan uygulamalar	25
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını gözleme	16
	Mesleki deneyim	9
	Çevrenin olumlu dönütleri	7
	Lisans eğitiminin etkisi	3
	Yaşam deneyimi	3
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		28
	Kitap okuma	8
	Çevreyle etkileşim kurma	7
	Araştırma yapma	5
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılma	4
	Kılavuz kitapların yönlendirmesi	4
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		11
	Çaba gösterme	3
	Mesleği sevme	3
	Eleştiriye açık olma	3
	Önem verme	2
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		52
	Lisans eğitiminin etkisi	27
	Staj okulu deneyimi	15
	Yaşam deneyimi	5
	Aile ortamının etkisi	3
	Çevrenin olumlu dönütleri	2
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		50
	Özgüven	10
	İletişim becerisi	8
	Gelişime açık olma	7
	Gerekliliğine inanma	6
	Eleştirel bakış açısı	5
	İstek duyma	4
	Çaba gösterme	4
	Hoşgörülü olma	3
	Önem verme	3
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		22
	Çevreyle etkileşim kurma	8
	Kitap okuma	5
	Günceli takip etme	4
	Araştırma yapma	3
	Sınava hazırlanma	2

Ö13 yeterlik algısını mesleki deneyimine bağlarken “ (...) ve tabii 13 yıllık tecrübe içerisindeki kazandığımız bilgilerden” (s. 134) , Ö8 ise etkili algıladığı uygulamalar sonucunda yeterli hissettiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Çocukları, kendi düşünce sistemime göre yeteri kadar sınıfta özgür bıraktığıma, fikirlerini söyleyebilmelerine başkalarının fikirlerine saygılı olabilmelerine yani bu ortamı hazırlayabildiğimi düşünüyorum” (Ö8, s.77).

Bilgi kaynaklarını kullanmalarının yeterli hissetmelerinde etkili olduğuna yönelik görüş belirten sınıf öğretmenlerinin sekizi bu görüşünü kitap okumaları ile ilişkilendirirken, 7 katılımcı çevreyle etkileşim kurmasını, 5 katılımcı ise araştırma yapmasını eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yeterli hale gelmelerinin nedenleri arasında göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarının (f:4) ve kılavuz kitapların yönlendirici olmasının (f:4) yeterlik algısına kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Ö26 yeterlik algısını çevreyle etkileşim kurmasına bağlayarak görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Çevremdeki arkadaşlarım çocuklarımı yetiştirirken kendi öğrenci yetiştirirken de yaptıkları doğru bir şeyleri hep algılamayı çalıştım. Ve onları uygulamaya çalıştım. Benim yaptığım her zaman doğrudur, on beş yirmi sene önceki yaptığım eğitim çalışması ile şundaki eğitim birbirinden farklı yok benim o zaman yaptığım doğru diye hala onu devam ettirmek gerekiyor diye asla düşünmem” (Ö26, s. 295).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları son tema olan kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında katılımcıların; çaba gösterme (f:3), mesleği sevme (f:3), eleştiriye açık olma (f:3) ve önem verme (f:2) gibi kişisel özellikleri ve duyuşsal etmenleri yeterlik algılarının nedenleri arasında belirttikleri görülmektedir. Ö30 yeterlik algısını mesleği sevmesine ve mesleğe dönük gösterdiği çabaya, dayandırarak şu şekilde ifade etmiştir: *“Yani bu anlamda eğitim yöntemlerini kullanma anlamında kendimi donanımlı görüyorum (...). Bu donanıma ulaşabilmek için öncelikle mesleğimi çok seviyorum. Bu mesleğimin gereklerini yerine getirmeye çalışıyorum. Bir öğretmenin yapması gerekenleri yapıyorum”* (Ö30, s. 342).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yeterlik algısının nedenlerini geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 27'si kendilerini yeterli görmelerinin nedenini lisans eğitiminin etkisiyle açıklarken, 15 katılımcı staj okulu deneyimine bağlamıştır. Diğer katılımcıların beşi yaşam deneyimiyle yeterli düzeye ulaştığını ifade ederken, 3 katılımcı aile ortamının, 2 katılımcı ise çevreden aldığı olumlu dönütlerin etkili olduğunu belirtmiştir. A26 yeterlik algısını lisans eğitiminin etkisine ve çevreden aldığı olumlu dönütlere dayandırarak açıklamıştır:

“Öncelikle hani burada biz günlük şey aldığımız derslerde zaten küçük çapta bunların uygulamalarını yaptığımız için kendimizi orada görüyoruz zaten orada hoca da değerlendiriyor. Bir de yanındaki mesela sınıfta uygulama yaptığında sınıftan çıktıktan sonra o arkadaşların hani orada hocanın not vermesiyle değil sonra senin hakkında yorumlar yapıyor. Sen bu sunuyu şu şekilde sundun. Birçok insanın da zaten fikirlerini duyduktan sonra kendini zaten biliyorsun kendini. Bu şekilde de buna dayanarak söylüyorum yeterli olduğumu” (A26, s. 259).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri açıkladıkları diğer bir tema olan kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında 10 katılımcı yeterlik algısını kendilerine duydukları güvenle açıklamış, 8 katılımcı ise iletişim becerisine sahip olmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında yer alan diğer görüşlerde ise gelişime açık olma (f:7), gerekliliğine inanma (f:6), eleştirel bakış açısı (f:5), istek duyma (f:4), çaba gösterme (f:4), hoşgörülü olma (f:3) ve önem verme (f:3) gibi kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler yeterlik algısının nedenleri arasında gösterilmiştir. A2 yeterlik algısının nedenini kendine duyduğu güvenle ilişkilendirmiştir: *“Öncelikle insanların kendine güvenmesi gerekiyor. Yani bir şeyler yapacağım dedin mi yapacaksın bu da başarmanın yarısı zaten”* (s. 14-15).

Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten katılımcıların sekizi yeterlik algısını çevreyle etkileşim kurmasına dayandırırken, 5 katılımcı ise yeterli hissetmesini kitap okumasına bağlamıştır. Diğer katılımcılar ise yeterlik algılarının nedenini günceli takip etmeleri (f:4), araştırma yapmaları (f:3) ve sinava hazırlanmaları (f:2) ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu tema altında görüş belirten A5 yeterlik algısını staj okulu deneyiminin yanı sıra araştırma yapmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına dayandırarak şu şekilde açıklamıştır:

“İlerde bu yöntemleri kullanacağım için arada sırada araştırıyorum. Gittiğim okullarda izliyorum. Bazı hocalar yaptığını düşünüyor. Yanlışlarını görüyorum. Bazıları gerçekten yapıyor onlardan ne yapabileceğim konusunda kendimde olmayan şeyleri alıyorum. Konuşuyorum arkadaşlarımla sınıfta bazen yapıyoruz. Kendi arkadaşlarımla deniyorum bazen. Normal bir konunun olduğunda kavga etmeden tartışmaya çalışıyoruz. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum” (A5, s. 45-46).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin bulgularda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi; “entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme” temaları altında tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların eleştirel düşünmeyi; daha çok sorgulama, bilgiyi yorumlama, akıl süzgecinden geçirme ve farklı açılardan bakma gibi özellikleri ile açıkladığı, bununla birlikte eleştirme ve görüş belirtme gibi kavramlardan da yararlanarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili alanyazında yer alan tanımlar incelendiğinde ise araştırmacıların, analiz, sentez, değerlendirme, çıkarım, açıklama, özdenetim gibi bilişsel becerilerden yararlandıkları (Facione, 1990; Halpern, 2003; Paul, 1995) entelektüel kaynakların kullanımına değinerek (Bailin, Case, Coombs, Daniels, 1999; Case, Wright, 1997; Paul, Elder, 2001), sorgulama ve akıl yürütme süreci içerisinde eleştirel düşünmeyi açıkladıkları (Case, Wright, 1997; Glaser, 1941, Akt., Alazzi, 2008; Paul, Elder, 2001) ve eleştirel düşünmeyi kanıtların, ölçütlerin kullanıldığı bir yargılama süreci olarak tanımladıkları (Facione, 1990; Ruggiero, 2004) görülmektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında araştırma sürecinde eleştirel düşünmeyi tanımlayan katılımcıların alanyazındaki önemli noktalara değindiği görülmektedir. Buna paralel olarak; Semerci (2010) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada katılımcıların eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik ve merak, özerklik-bağımsızlık, çok yönlü bakış açısı ve bilgi kullanımı temaları altında açıklamış olmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcıların değindiği bazı kavramlar ilgili alan yazında belirtilmiş olsa da eleştirel düşünmede önemli görülen problem çözme, yargıyı erteleme gibi kavramlara hiç değinmedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı kavramların ise alanyazındaki anlamından farklı ifade edildiği görülmektedir. “Eleştiri” katılımcıların farklı algıladığı bu kavramlardan biridir. Çünkü bazı katılımcılar bu kavramı olumsuz yönlerin belirtilmesi anlamında kullanmıştır. İlgili alanyazında ise eleştirel düşünmenin doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan bir düşünme olduğu fakat yalnızca hata ya da kusur bulma niyetiyle gerçekleştirilen negatif bir düşünme şekli olmadığı ifade edilmektedir (Gündoğdu, 2009, s. 62).

Semerci (2010) çalışmasında katılımcıların eleştirel düşünme konusunda eleştirme ve doğruyu bulma şeklinde bir algı gösterdiklerini belirtirken bu durumu katılımcıların eleştiri kavramını farklı algılamaları ile açıklamıştır. Bu çalışmayla benzerlik gösteren diğer bir önemli noktaysa, katılımcıların bağımsız düşünme teması altında değindikleri “görüş belirtme” kavramını özgürce görüşlerin ifade edilmesinden ziyade “korkmadan kendini ifade edebilme” ya da “olumsuz yöndeki eleştirilerini rahatça dile getirebilme” şeklinde algılayarak açıklamış olmalarıdır.

Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına dönük bulgular incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise öğretmen adaylarının tanımlarında çok boyutlu düşünme, üst düzey düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel süreçleri vurgulaması, bazı sınıf öğretmenlerinin ise eleştirel düşünmeyi ürüne yönelik tanımlamış olmasıdır. Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına dönük bir başka çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Lloyd ve Bahr, 2010). Öğretmen adayları ve akademisyenler

üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar eleştirel düşünmeyi alan yazında da değinilen zihinsel durum ve eğilimler, teknikler ve süreçler ve eleştiri yeteneği temaları altında yorumlama, varsayımları belirleme gibi kavramlara değinerek açıklamışlardır. Bununla birlikte akademisyenlerin eleştirel düşünmeyi sürece dönük tanımladıkları, öğretmen adaylarının ise ürüne odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel sözcüğünün anlamının düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesi olup, değerlendirmenin ise sadece düşünceye değil, düşünme işlemine de ilişkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, düşünme sürecinde yapılan değerlendirmenin sadece son ürün olan düşünce üzerine değil, bu düşünceye ulaşılmada kullanılan tüm düşünme işlemlerine yönelik bir değerlendirme olduğu belirtilmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). İlgili alanyazında belirtilen bu önemli noktalar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenleri arasında bazı katılımcıların eleştiriye olumsuz görüş, eleştirel düşünmeyi ise olumsuz düşüncelerin ortaya konması şeklinde algıladıkları, bu anlamda gerçek anlamından farklı yönde açıklayarak ürüne yönelik tanımladıkları görülmektedir.

Katılımcıların bu algıları, eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünmenin boyutları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olmasıyla açıklanabilir. Bu yönde bir algı içerisinde olan katılımcıların düşünme ve öğretime yönelik bir hizmet içi eğitim programına katılmamış olması da bu yönde yeterince bilgi sahibi olmadıklarının bir göstergesi olabilir. Bununla birlikte katılımcıların hizmet öncesinde aldıkları eğitimde, öğrencilerin gözlenebilen davranışlarına ve akademik başarılarındaki değişime odaklanan, diğer bir ifadeyle süreçten ziyade ortaya çıkan ürünlerin göz önünde bulundurulduğu bir yaklaşım çerçevesinde yetiştirilmiş olmaları da, eleştirel düşünmeyi ürüne yönelik tanımlamalarında etkili olabilir. Diğer bir boyutta katılımcıların eğitim yaşantılarını geçirdikleri ortamın ve içlerinde buldukları kültürün eleştirel düşünme becerisinin gelişimini yeterince desteklememesi bu görüşlerinde etkili olmuştur denilebilir.

Katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretime yönelik yeterlik algıları bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi boyutundaki; öğretmen adaylarının ise sınıf ortamının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenlenmesi konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre bu süreçte kendilerini daha yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin öğretime dönük yeterlik algılarının yüksek olması, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yenilenen ilköğretim programlarına uygun olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra katılımcıların lisans eğitimleri boyunca almış oldukları derslerin yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği program yapısına uygun olması, bu nedenle de aldıkları derslerde düşünme becerilerinin öğretime yer verilmiş olması yeterlik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir eğitim ortamının öğrencilerin sınıf etkinliklerine, eleştirel ve yansıtıcı tartışma ortamlarına katılımını gerektirdiği belirtilmekte ve öğrencilerin kendi, algı ve duyguları ile ilgili varsayımlarına ilişkin eleştirel bir farkındalık kazanmaları önemli görülmektedir (Akpınar, 2010). Zeichner (1983) öğretmen adaylarının uygulamada eleştirel düşünerek sorunlara farklı çözümler getirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının alternatif düşünme ve sorun çözme becerilerinin gelişimini destekleyen bir yapıda düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt., Yıldırım, 2011). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin altı yıldan fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise aldıkları lisans eğitiminin 2005 yılında yenilenen ve yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı program yapısına uygun olmaması, bununla birlikte lisans mezuniyetlerinin üzerinden geçen zamanın fazla olması eleştirel düşünmenin öğretime yönelik yeterlik algılarının daha düşük olmasında etkili olmuştur denilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerisini değerlendirme konusunda diğer boyutlara göre kendilerini daha yeterli görmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise farklı araştırmalarda öğretim programlarında vurgulanan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının tam olarak uygulanmadığı, bu süreçte birtakım güçlüklerle karşılaşıldığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli

bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir (Adanalı, 2008; Arslan-Sağlam, Kaymakçıoğlu-Devecioğlu, Arslan, 2009; Bay vd., 2010; Gelbal, Kellecioğlu, 2007; Kuran, Kanatlı, 2009). Çakan (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ise öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda kendini yetersiz algıladıklarını göstermektedir. Bu anlamda katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılması alanyazındaki araştırma sonuçları ile tutarlı görülmemektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak eleştirel düşünmenin öğretime yönelik bilgi düzeyi ile karşılaştırıldığında; değerlendirme süreci gibi uygulamaya yönelik bir boyutta kendilerini yeterli gören katılımcıların bu görüşlerinde, kılavuz kitapların uygulama sürecine dönük yönlendirici olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında kullanılan her etkinliğin sonunda ölçme-değerlendirme bölümünün yer alması ve bu bölümde alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak akran değerlendirme, grup değerlendirme, öz-değerlendirme ve gözlem formu gibi örneklere yer verilmesi katılımcıların uygulamalarında yol gösterici olup, değerlendirme sürecine dönük yeterli algılarını güçlendirmiş olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yeterli algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim sürecinin diğer boyutlarına göre sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenleyebilme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Kaya'nın (2008) çalışmasında da öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili maddelere "oldukça yeterli" şeklinde katılım göstermeleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) ve Yavuz'un (2009) yeterli algısına dönük çalışmalarında ise öğretmen adaylarının kendileri sınıf yönetiminde yeterli alt boyutunda mesleki açıdan diğer boyutlara göre daha yeterli gördükleri ortaya çıkarken, Ekici'nin (2008) araştırmasında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersinin etkisine görüşme sürecinde de değinmiş olması bu sonucu destekler niteliktedir.

Bu anlamda araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında öğretmen adaylarının sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretime dönük düzenleyebilme konusundaki yeterli algılarının daha yüksek olmasında sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha yeterli görmelerinin etkisi olabilir. Bu konudaki yeterli algılarında ise lisans öğrenimlerinde almış oldukları sınıf yönetimi dersinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu noktada araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yetersizlik ve yeterli algılarının nedenlerine ilişkin ortaya çıkan bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretime dönük yetersizlik nedenlerini çoğunlukla "eğitim eksikliğine", "sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlara" ve "çevresel etmenlere" bağladıkları görülmüş, bunun yanı sıra "programa dayalı nedenleri", "bilgi kaynaklarını kullanmamalarını" ve "geçmiş yaşantıların olumsuz etkisini" yetersizlik nedenleri arasında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ise eleştirel düşünme ve öğretime dönük yetersizlik nedenlerini çoğunlukla "geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine" bağladıkları görülmüş, bunun yanı sıra bazı katılımcıların "bilgi kaynaklarını kullanmamalarını" ve "geçmiş yaşantıların olumsuz etkisini" yetersizlik nedenleri arasında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim eksikliğine dayalı olarak kendilerini yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin bu görüşlerinde hizmet içi eğitim almamalarını ve uygulamaları çeşitlendirme bilgi eksikliğine sahip olmalarını sıklıkla vurguladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen yeterliklerine dönük olup özellikle yenilenen öğretim programları kapsamında gerçekleştirilen birçok çalışmada; öğretmenlerin temel becerileri kazandırmada, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda, temel becerilerin gerçek yaşama transferini sağlamada alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada ve süreç içerisinde etkinlikleri uygulamada bilgi ve donanım açısından eksikleri olduğu ortaya çıkmıştır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Gülkaynak, Üstel ve

Gülgöz, 2008;Şengül ve Üstündağ, 2009; Toptaş, 2011). Bu anlamda öğretmenlerin yetersiz hissetmelerinin nedenlerini uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliğine dayandırmaları alanyazınla tutarlı görülmektedir.

Hizmet içi eğitim alma durumunun öz-yeterlik düzeylerine etkisini araştıran çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel-Evin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik algılarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Karacaoğlu (2008) ise öğretmenlerin yeterlik algılarını araştırdığı çalışmasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini özellikle hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde daha yeterli algıladığı sonucuna ulaşmış, bu sonucu hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlik algısını yükselttiği şeklinde yorumlamıştır.

Bu araştırma açısından değerlendirildiğinde ise, düşünme ve öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alan beş katılımcının olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda hizmet içi eğitim alan katılımcıların çoğunluğu ise bu eğitimlerin nitelikli olmadığını ve fayda sağlamadığını ifade etmiştir. Narin'in (2009) çalışmasında da öğretmenlerin genel olarak düşünme ya da eleştirel düşünmeye yönelik katıldıkları hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz görmelerini hizmet içi eğitim almamaları ile donanım ve bilgi eksikliğine dayandırmaları ilgili alanyazınla tutarlı olan nedenler arasında gösterilebilir.

Yetersizlik algısının nedenleri arasında gösterilen diğer kategorilerde ise çevresel etmenlere (yetersiz aile desteği), sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlara (öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazlalığı) ve programa dayalı nedenlere (programa ve kılavuz kitaplara bağlı kalma zorunluluğu, ders çeşitliliğinin fazla olması, kullanımı uygun olmayan konular ve program yoğunluğu) değinildiği görülmektedir. Katılımcıların yetersizlik algısının nedenlerine ilişkin bu bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini engelleyen etmenleri ve öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri vurguladıkları söylenebilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde okulların yapısı, iç mekânların düzenlenmesi, sınav odaklılık, eğitimdeki ezber olgusu, sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, içeriğin çok yüzeysel ve geniş olması, öğretmenlerin bilgiyi dağıtan; öğrencilerin ise pasif alıcı rolünde olmaları gibi nedenlerin düşünmenin gelişimini engellediği görülmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008; Onosko, 1991; Özdemir, 2005). Farklı araştırma sonuçları dikkate alındığında ise öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği ve fiziksel olanakların yetersizliği, zaman sorunu ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir (Narin, 2009; Vural, 2008; Yağcı, 2008; Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

Öğretmen yeterliğine dönük alanyazın incelendiğinde ise, yeterlik algısının boyutlarının genel öğretim yeterliği ve bireysel öğretim yeterliği olarak açıklandığı görülmektedir (Gibson ve Dembo,1984). Davies (2004), bireysel öğretim yeterliğinin bir birey olarak öğretmenin öğrenci öğrenmesini etkileyen gerekli öğretimsel davranışları sergilemede kişisel yeterliğine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, genel öğretim yeterliğinde ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi gibi dışsal etmenlerin üstesinden gelebilmesine dönük yeterlik inancı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen yeterlik algısıyla üst düzey düşünmeye verilen önem arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında ise üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile bireysel öğretim yeterliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında sınıf öğretmenlerinin yetersizlik nedenlerinde eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenler ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerden yola çıkarak, dışsal nedenlere yüklemeye yaptığı, kişisel yetersizliğine dönük nedenlerden çok genel öğretim yetersizliklerine dönük nedenleri vurguladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yetersizlik nedenleri incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi altında lisans eğitiminin eksikliğine ve mesleki deneyim eksikliğine değindiği ortaya çıkmıştır. Yalçın ve Öçal'ın (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarına dönük araştırmalarında, kendilerini matematik öğretiminde yeterli bulmayan katılımcıların bu inançlarının arkasındaki nedenleri geçmişte yaşanan olumsuz durumlar ve geri dönütler teması altında üniversite eğitimlerinin teorik olmasıyla açıklamaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılan bir başka çalışmada ise öğretmen adayları okul öncesi eğitim programını uygulama konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmişler ve bu konudaki görüşlerini üniversite eğitimlerinin yetersiz olması ile açıklamışlardır (Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010). Bu anlamda farklı araştırma bulguları öğretmen adaylarının lisans eğitiminin eksikliğine yaptığı vurguyu destekler nitelikte olup, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz görmelerinde lisans eğitimlerinde gördükleri eksiklerin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yetersizlik algılarına kaynaklık eden diğer bir etmenin ise mesleki deneyim eksikliği olduğu görülmektedir. Çapri ve Kan'ın (2007) öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin hizmet sürelerinin artmasıyla birlikte öz-yeterlik inançlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Bandura'nın (1977, 1997) da belirttiği üzere yeterlik algısında bireyin doğrudan yaşadığı başarılı deneyimlerin bu algıya yön veren temel kaynaklar arasında olduğu dikkate alınır, öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili doğrudan başarılı deneyimleri yeterince yaşamamış olmaları kendilerini yetersiz görmelerinde etkili olabilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz görmelerinde lisans eğitiminin eksikliğinin yanı sıra mesleki deneyim eksikliğinin de büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulguların diğer bir boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yeterlik algılarını geçmiş yaşantıların olumlu etkisine dayandırdıkları ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda öz-yeterlik algısını biçimlendiren kaynaklardan en etkili olanının bireyin geçmiş performansları ve kişisel deneyimleri olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1977; Henson, 2001). Bireyin geçmişte yaşadığı başarılı deneyimleri ve performansları yeterlik algılarını arttırırken, başarısızlıkları ise öz-yeterliklerini düşürmektedir (Pajares, 2003). Sınıf öğretmeni adaylarının geçmişte yaşanan olumlu durumlar altındaki bu deneyimlerini lisans eğitiminin ve staj okulu deneyiminin etkisiyle açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Yeterlik algısına dönük gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da öğretmen adaylarının bu algılarının nedenlerini üniversitede aldıkları eğitimle ve staj deneyimleri ile ilişkilendirmeleri araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Hamurcu ve Vural-Ekinci, 2008; Yalçın ve Öçal, 2010). Diğer bir boyutta geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüşlerini açıklayan sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarında ise etkili algıladıkları uygulamalarının, mesleki deneyimlerinin, öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemelerinin ve çevreden aldıkları olumlu dönütlerin etkili olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında mesleki deneyimin ya da meslekteki çalışma süresinin uygulama sürecine dönük yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu gösteren farklı çalışmaların olması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Çapri ve Kan, 2007; Chester ve Beaudin, 1996; Cheung 2008; Imant ve De Brabender, 1996, Yayla, 2011). Bununla birlikte Sünbül ve Arslan (2007) meslek yaşamında kazanılan deneyimlerin bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda da daha yeterli görmelerine etki edebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını güçlendirdiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarında etkili algıladıkları uygulamalarının ve mesleki deneyimlerinin yanı sıra çevreden aldıkları olumlu dönütlerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Cheung (2008) de öğrencilerin ve velilerin öğretmene güveni ve saygısının da yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Araştırma sürecindeki bulgulara paralel olarak ortaya çıkan bu durumu Bandura (1994) toplumsal onay ya da sözel ikna kavramları ile açıklamıştır. Bu kaynağa göre bireylerin bir eylemi yerine getirmek için sahip oldukları kapasitelerine ilişkin sözel ifadelerle onaylanması, bireylerin gösterecekleri çabayı harekete geçirmede ve bu çabanın süreklilik göstermesinde önemli görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların yeterlik algılarını açıkladıkları görüşlerinin alanyazınla tutarlı olduğu ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli görmelerinde mesleki deneyimlerinin ve çevreden aldıkları dönütlerin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmada; sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmeyi ilgili alanyazında vurgulanan noktalara benzer şekilde kavramsallaştırdıkları ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada görüşlerine

başvurulan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarından elde edilen bulguların tüm öğretmenlere genellenmesi mümkün değildir. Bununla birlikte araştırmada derinlemesine sonuçlar ortaya konması ile birlikte sınıf içi gözlemlere yer verilmemiştir. Bu araştırmanın devamı olabilecek nitelikteki benzer bir çalışmayla sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ders içi gözlemlerle desteklenerek elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen kapsamlı çalışmalarla eksiklerin belirlenmesi ve giderilmesine katkı sağlanabilir.

Araştırma bulgularında ortaya konan katılımcıların sürece yönelik yetersizlik nedenleri ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretime yönelik beceri kazandırmanın gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için İskifoğlu ve Guzer'in de (2012) belirttikleri gibi öğrencilerin eleştirel düşünme yoluyla fikirler oluşturma, teoriler üretme ve bilgi üzerine bilgi inşa etmelerini sağlayacak bir program gereklidir. Ayrıca, eleştirel düşünme öğretmen eğitimi programlarının odak noktasını oluşturmalıdır. Elde edilen bulguların diğer bir boyutu ise öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilip, etkinlikle uygulanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Diğer bir boyutta programa, ortama ve aileye dayalı güçlüklerin, eleştirel düşünmenin öğretime yönelik yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına eğitim ortamlarının fiziksel ve teknolojik açıdan donanımlı hale getirilmesine, ailelerin sürece yönelik bilinçlendirmesine, öğretim programlarında yer alan etkinliklerde ve programın içerik boyutunda eleştirel düşünmenin öğretimi adına bazı düzenlemelere gereksinim duyulduğunun bir göstergesidir

Extended Abstract

Introduction

Today, the educationists associate with a consensus about one of the fundamental purposes of education, regardless of their levels, to develop thinking skills especially the critical thinking skills (Kurfiss, 1988; van Gelger, 2005). In the curriculums coming into force in two thousand five, accentuated as learnable and teachable, critical thinking skill took place among common skills along with many thinking skills. Giving so much importance to critical thinking skill in curriculums in terms of all courses necessitated the interrogation of the efficacies of the teachers who apply these programs regarding the instruction of these skills and in paralel with this, it also necessitated the education that was offered to teacher candidates.

With reference to this necessity, in view of the teacher efficacies determined by the Ministry of National Education and the developments foreseen in the training which the teachers received in pre-service, the teachers are expected to have enough knowledge and skills about critical thinking and its instruction and they are also expected to maintain a positive attitude against critical thinking. However, the fact that the teachers have a set of competences so as to actualize an effective and qualified instruction is not merely considered adequate.

The perception of the teacher about the effort, motivation and the performance that the he/she will show to practise what he/she knows take place among the significant variables that effect his/her vocational objectives and that direct the instruction (Hoy and Spero, 2005). Expressing that the self-efficacy perception plays a significant role in social learning theory, Bandura (1997) defines self-efficacy perception which he thinks that it has impact on behaviours, defines self-efficacy as a qualification that is effective in the emergence of the behaviours and the own faith of the individual in relation to the performance capacity by organizing the necessary behaviour for the individual to create some certain purposes.

Teacher efficacy is defined as their faith in their abilities when they accomplish a special educational duty within a certain scope by organizing it and complete successfully. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy and Hoy, 1998). With reference to this context, the self-efficacy of teacher can be defined as their faith, perceptions or decisions related to their own skills for reaching educational purposes and transfiguring into desired qualifications.

When the related body of literature was examined, it was expressed that the perceptions of the teachers about their adequacies for effecting the education in a positive way are extremely important for real success and that it has powerfull effects. The learning environments that the teachers create in relation to their adequacies, the methods and techniques used have an impact on the student's participation in learning and the students' understanding the things that are given (Ross, 1994, 1998, Akt, Hoy and Spero, 2005), and this case can cause differences in the success levels of the students. (Enochs and Riggs, 1990; Gibson and Dembo, 1984; ;Klausmeier and Alen, 1978; Akt, Akbaş and Çelikkaleli, 2006; Ross, 1994, 1998, Akt, Hoy and Spero, 2005; Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy,1998)

The impact of teacher adequacy perception on vocational shoices, motivations and on the attitude against education was accentuated in the studies carried out at home and abroad, it was seen that the adequacy perception was examined in terms of different variables, the instruments for its criterion were developed and it was serached by being associated with the instruction of different courses (Akbaş and Çelikkaleli, 2006; Denizoğlu, 2008; Hackett, 1995; Pajares, 2003; Sünbül and Arslan, 2007; Tshannen-Moran and Hoy, 2001;) the fact that the studies that are about the adequacies of the teachers and teacher candidates related to the instruction of top-end thinking skills are in a limited number draws

attention (Davies, 2004; Gelen, 2002; Kaya, 2008; Tebbs, 2000; Zohar and Schwartz, 2005). Especially in our country in studies about critical thinking and its teaching, it is seen that the emphasis was put generally on the power, skills and inclinations of critical thinking of the teachers and teacher candidates and various measurement tools were used to determine these inclinations and skills (Çekiç, 2007; Çetin, 2008; Ekinci, 2009; Gülveren, 2007; Korkmaz and Yeşil, 2009; Kürüm, 2002; Yıldırım, 2005).

With reference to this context, the adequacy perceptions of the teacher candidates and teachers about critical thinking and its teaching which is one of the top-end thinking skills were needed. In the study that was carried out for his purpose, the answers to the following question were sought.

- How do the classroom teachers and teacher candidates conceptualize critical thinking?
- How are the adequacy perceptions of classroom teachers and teacher candidates related to their knowledge and skill levels about the instruction of critical thinking?

Method

Research Design

This study was performed with phenomenologic design, one of the qualitative research designs. The phenomenon that was selected as a baseline in the study is the adequacy perceptions of classroom teachers and teacher candidates about the teaching of critical thinking. Interview method was used so as to analyze these perceptions multi dimensionally and profoundly.

Participants

Among the purposeful sampling methods, criterion sampling method was used to choose the participants. The criterion determined by the researchers are that the classroom teachers do their jobs for fourth and fifth grades and that prospective classroom teachers continue their education at fourth grade. In line with the determined criterion, 35 classroom teachers who do their jobs at the central counties of the city Adana and 35 prospective classroom teachers who were determined among the fourth grade students attending in the department of classroom teaching in Çukurova University between the 2009-2010 school years make up the participants of the study.

Instruments

To obtain the survey data, semi-structured interview forms that were prepared by the researchers were used. During the process of the preparation of interview forms, the scanning of related body of literature was done and draft interview forms that were prepared for the sub-goals of the survey were submitted to domain experts working in Faculty of Education in Çukurova University. Pilot scheme was performed with two preservice classroom teachers and three classroom teachers by making the necessary arrangements in line with the opinions received. Subsequent to the arrangements made in accordance with the pilot application study and expert opinions, two interview forms were formed to be used during the process of the study.

Data Analysis

The survey data was collected by means of interviews carried out with teacher candidates and classroom teachers between the months December and February in 2010-2011 school year. The performed interviews were recorded by using tape recorders. Among the methods of qualitative data analysis, content analysis was used in the analysis of the data obtained from the study.

Results

According to the research results, it was determined that the majority of classroom teachers and teacher candidates conceptualized critical thinking in analogy to the points emphasized in the related body of literature and that they considered themselves adequate in relation to the teaching of critical thinking. When the findings that came up in relation to the reasons of adequacy and inadequacy perceptions of the participants are examined, it was seen that the majority of the classroom teachers who participated in the study attributed the reasons of inadequacy mostly to 'lack of education', 'deficiencies and negative conditions in classroom environment' and to 'environmental factor', besides that it was inferred that they considered the 'reasons based on the curriculum', 'not using information resources' and 'negative effects of past life' among the reasons of inadequacy. As for the prospective classroom teacher who joined in the study, they were seen to attribute the reasons of inadequacy about the education to 'negative effects of past life', in addition to this it was determined that they considered 'not using information resources' and 'negative effects of past life' among the reasons of inadequacy.

Discussion, Conclusion & Implementation

It was seen in the findings related to the conceptualizing of critical thinking that classroom teachers and teacher candidates defined critical thinking under the themes of '*intellectual skepticism, interpreting and judging the data, multiple points of view and thinking independently*'. It appeared that the participants explained critical thinking with features such as interrogating more, interpreting the knowledge and filtering it thorough brain and it also came out that they defined it by utilizing from concepts like criticizing and opining.

When examining the definitions in the related body of literature, it is seen that the researchers benefited from cognitive skills such as analyze, synthesis, evaluation, assumption, explanation, self-audit (Facione, 1990; Halpern, 2003, Paul, 1995), that they explained (Case, Wright, 1997; Glaser, 1941, Akt, Alazzi, 2008; Paul, Elder, 2001) critical thinking within the process of reasoning and questioning by mentioning the use of intellectual sources (Bailin, Case, Cooms, Daniels, 1999; Case, Wright, 1997; Paul, Elder, 2001) and that they explained critical thinking as a judgment process in which evidents and criteria were used (Facione, 1990; Ruggiero, 2004). When taking these explanations into consideration, it is seen that the researchers that defined the critical thinking dwelled upon the important points in the body of literature. In paralel with this; in a similar study that was carried out by Semerci (2010), the fact that the participants explained critical thinking under the themes of intellectual skepticism and curiosity, autonomy-independence, multiple point of view and usage of knowledge support the findings of the study.

It was seen that the classroom teachers who participated in the study attributed the reasons of inadequacy regarding the critical thinking and instruction to "lack of education", " deficiencies and negative conditions in the class environment " and to "environmental factors", in addition to this, it was inferred that they considered " not using information resources" and " the negative effects of past life" as reasons for inadequacy. It was seen that the prospective classroom teachers who participated in the study attributed the reasons of inadequacy mostly to the " negative effects of past life", besides that it was inferred that some participants considered "not using information resources" and "the negative effect of past life" as reasons for inadequacy.

It showed up that the classroom teachers who consider themselves as inadequate based on the lack of education emphasized that they didn't receive on-the-job training and that they are alck of knowledge to diversify the practises. In many studies carried out especially within the scope of renewed curriculums that are for the teacher competences; it showed up that the teachers had deficiencies in making people gain fundamental skills, in using teaching methods and techniques, in ensuring the transfer of basic skills to real life, in using alternative assessment and evaluation approaches and in practising the activities within the process. (Gelbal and Kellecioğlu, 2007; Gülkaynak, Üstel and Gülgöz,

2008; Şengül and Üstündağ, 2009; Toptaş, 2011). Within this context, it is seen that attributing the reasons why the teachers see themselves inadequate to lack of knowledge in diversifying the practises are consistent with the body of literature.

It was seen that the prospective classroom teachers who participated in the study attributed the reasons of inadequacy about the critical thinking and teaching to the “ negative effects of past life”, in addition to this, it was inferred that some participants considered “ not using information resources” and “ negative effects of past life” among the reasons of inadequacy. Different research findings (Girgin, Akamca, Ellez and Oğuz, 2010; Yalçın and Öçal, 2010) supported the emphasize that the teacher candidates put on the lack of license education. The deficiencies that the teacher candidates have in license education have considerable effects on the fact that the teacher candidates see themselves inadequate for the instruction of critical thinking.

The reasons of inadequacy about the process of the participants that were exposed in the research findings brought the necessity of gaining skills about critical thinking and its instruction in prospective teacher training into the forefront. In order for this to be actualized, as İskifoğlu and Guzer stated (2012), a curriculum which enables the students to create opinions and produce theories through critical thinking and to construct information over information is necessary. Furthermore, the critical thinking must constitute the focal point of the schedules of teachers training. Another extent of the findings obtained point at the necessity of the usage of implementation of on-the-job training in practice after developing them.

In another extent, a result was inferred that the hardships based on the environment and families have negative effects on efficacy perceptions about the instruction of critical thinking. This result is the indicator of the fact that some regulations are needed in the name of the instruction of critical thinking within the content of the curriculum and within the activities that take place in curriculums thus turning the education environments into equipped conditions in terms of physical and technological in the name of developing the critical thinking skills, consciousness raising of the families about the process.

Kaynakça

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alazzi, K. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: a study of Jordanian secondary school social studies teachers. *The Social Studies*, 99(6), 243-248.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L.B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman And Company.
- Case, R. & Wright, I. (1997). Taking seriously the teaching of critical thinking. *Canadian Social Studies*, 32(1), 12-19.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Davies, B. (2004). *The relationship between teacher efficacy and higher order instructional emphasis*, Retrieved January 31, 2011 from <http://www.aare.edu.au/04pap/dav04854.pdf>
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz- yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Facione, P.A. (1990). A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instructions. *Research findings and Recommendations*, American Philosophical Association(ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423), Newark, DE.
- Gelbal, S. & Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 100-119.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Girgin, R.G., Akamca, G.Ö., Ellez, A.M. & Oğuz, E. (2010). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. (3.Baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Hackett, G. (1995). Self- efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232- 258). New York: Cambridge University Press.

- Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking* (4 th ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hoy, A.W. & Spero, R.H. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- İskifoglu, G., & Guzer, B. (2012). The need for a reform in teacher education programs to cope with the demands of the 21st century and suggestions for possible practices. *Proceedings of the 5th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 4366-4371), SPAIN: Madrid.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking – theory, research, practice and possibilities*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Report no.2.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Pajares, F. (2003). Self- efficacy beliefs, motivation, and achievements in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Paul, R.W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundations for Critical Thinking.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3),1070-1091.
- Sünbül, A.M. & Arslan, C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-13.
- Şengül, C. & Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Tebbs, T. J. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 205- 219.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783- 805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk -Hoy, A., & Hoy, W.K.(1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Van Gelder, T. J. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-46.
- Yalçın, T. & Öçal, M. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretime yönelik öz yeterlilik inançları: nitel bir çalışma. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1119-1125.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Zohar, A. & Schwartz, N.(2005). Assessing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher- order thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13),1595-1620.