

DERS KİTABI YAZIM KOMİSYONLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Hasan NASIRCI*, Birsal AYBEK**

Özet

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan ders kitabı yazım komisyonlarında yazar olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 7 öğretmen yer almaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, öğretmenlerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin düşünmeyi zihinsel aktivite, fikir üretme, beyin fırtınası; eleştirel düşünmeyi bilgi temelli ve amaçlı düşünme olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler eleştirel düşünme bileşenlerinden en fazla amaç ve alternatiflere yönelik açıklamalarda bulunurken eleştirel düşünme standartlarında en çok önem/alakaya değinmişlerdir. Öğretmenler, eleştirel düşünen bireylerin bilgili, muhalif ve öz eleştiri yapabilen bireyler olduklarını vurgulamışlardır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, ders kitabı, yazar, öğretmen, görüş

THE SURVEY OF THE OPINIONS OF THE THEACHERS IN TEXTBOOKS WRITING COMMISSION ON CRITICAL THINKING

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of the teachers who work as an author in the textbook writing commissions of the Ministry of National Education for critical thinking. There are 7 teachers who are determined through sample sampling from the purposive sampling methods in the research. In the study, case studies are used in qualitative research methods. Individual interviews with teachers were conducted using a structured interview form for collecting data. In the analysis of the data obtained from the interviews, content analysis method was used. At the end of the research, teachers found thinking as mental activity, idea generation, brainstorming; and they found critical thinking as knowledge-based and purposeful thinking. In addition, teachers have made explanations for the most objective and alternative of critical thinking components and they have emphasized the most importance

* Öğretmen, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye, hasannasirci@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-8455-0610

** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, baybek@cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-5846-9838

in critical thinking standards. Teachers have emphasized that critical thinking individuals are individuals who are knowledgeable, dissident and self-critical.

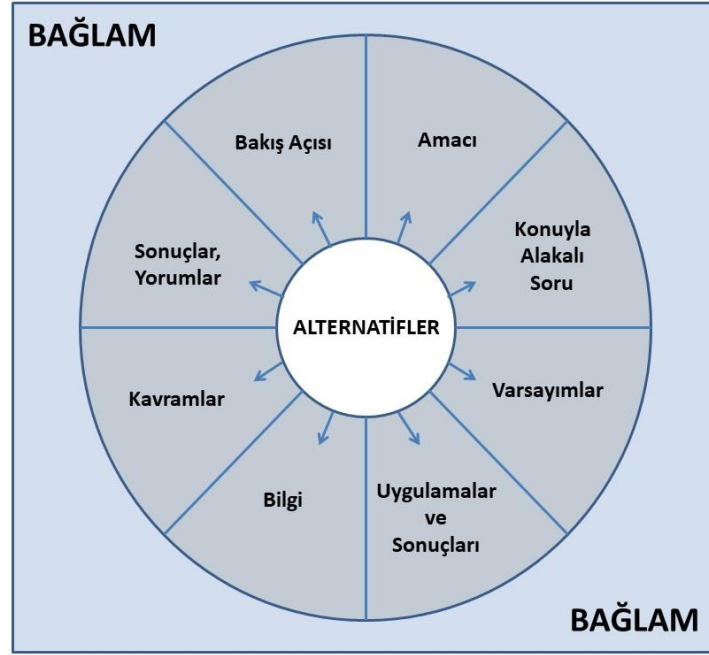
Key words: Critical thinking, textbook, author, teacher, opinion

GİRİŞ

Eleştirel düşünebilmek, herhangi bir konu hakkında sağlıklı bir karara varabilmenin temelini oluşturmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan her türlü problemin çözümünde, farkında olunmasa bile, eleştirel düşünme becerilerine başvurulmaktadır. Konuya dair sorular sorularak, belirli varsayımlar göz önünde bulundurularak, konunun/olayların sonuçları düşünülerek ya da oluşabilecek alternatif durumlar dikkate alınarak işlevsel bir sonuca varılmaktadır. Birey olarak bir öğretmenin dünyaya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşması ne kadar önemliyse, öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini desteklemesi de o kadar önemlidir. Ancak eleştirel düşünen bir öğretmen, eleştirel düşünmeyi geliştiren bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Eleştirel düşünme ile temel bir bilme edimi olan düşünme arasında ayırım yapmak gerekir. Düşünme bilginin zihinde işlenmesi anlamını taşıırken eleştirel düşünme, düşünme üzerine düşünme ve düşünmeyi organize etme işlemidir (Erdamar ve Alpan, 2017).

Eleştirel düşünmeye yönelik literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Eleştirel kelimesi etimolojik olarak iki Yunan kökenli kelimedenden türetilmiştir: Kriticos (yargı) ve kriterion (ölçütler). Buna göre eleştirel düşünme en genel anlamda ölçütlere bağlı olarak yargıya varmadır (Paul ve Elder, 2013). Johnson (2000)'a göre eleştirel düşünme örgütlenme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerini içeren bir düşünme biçimidir. Beyer (1987) eleştirel düşünmeyi bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesi ile ilişkilendirir.

Nosich (2016), eleştirel düşünmenin temelini mantık kurma olarak açıklamış ve mantık kurmanın bileşenlerini, amaç, konuyla alakalı soru, varsayımlar, uygulamalar ve sonuçları, bilgi, kavramlar, sonuçlar/yorumlar ve bakış açısı olarak belirlemiştir. Daha sonra bu bileşenlere bağlam ve alternatifi ekleyerek "8+ bileşen" olarak tanımlamıştır. Bu bileşenler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Bileşenler çemberi (Nosich, 2016)

Nosich (2016), belirlediği bu bileşenlerin her birinin faydalı olduğunu ve üzerinde eleştirel düşünülen konunun özüne götüreceği nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre her bir bileşen dâhilinde sorulabilecek muhtemel sorular Tablo 1'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 1. Mantık kurmanın bileşenleri ve bu bileşenlerle ilgili sorulabilecek sorular

Bileşenler	Sorulabilecek Sorular
Amaç	Bundaki amaç nedir?
Konuyla Alakalı Soru	Bu konuyla alakalı soru nedir? İfade edilen problem nedir?
Varsayımlar	Benim kendi varsayımlarım nelerdir? Bundan sonra ne gelecek?
Uygulamalar ve Sonuçları	Bu tutumun uygulamaları nelerdir? Bu kararı değil de diğerini verseydim ne olurdu?
Bilgi	Bu konuyla hangi bilgi alakalıdır? Hangi bilgiye sahibim? Hangi bilgiye sahip değilim ama ihtiyacım var?
Kavramlar	Bu terimden anladığım nedir? Bu terimin ortaya koyduğu kavramlarla ilgili anladığım nedir?
Sonuçlar, Yorumlar	Bunu nasıl yorumluyorum? Bundan hangi sonuçları çıkarabilirim?
Bakış Açısı	Konuya hangi açıdan yaklaşıyorum?
Alternatifler	Bu konuyla ilgili üzerinde durmam gereken diğer sorular nelerdir?

	Ek olarak neye ulaşabilirim?
	Yararlanabileceğim diğer bilgi kaynakları nelerdir?
Bağlam	Bu mantıklı düşünmenin yapıldığı bağlam nedir?

Yine Nosich (2016), eleştirel düşünmeyi iyi yapılmış ve düşünme becerisine ait yüksek standartları karşılayan bir beceri olarak görmektedir. Nosich (2016), eleştirel düşünmenin bahsedilen bu standartlarını açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak belirtmektedir. Buna göre: açıklık, düşünmenin açık olup olmadığını; doğruluk, düşünmenin gerçekliğini; önem ve alaka, düşünmenin önemli olan şeyin üzerine odaklanıp odaklanmadığını; yeterlilik, düşünmenin yeterli bir şekilde yapılıp yapılmadığını; derinlik ve genişlik, düşünmenin yeterince derinlemesine ve geniş bir açıyla yapılmasını; kesinlik ise düşünmenin kesin ve yeteri kadar ayrıntılı olmasını ifade etmektedir.

Özden (2005)'e göre eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri, önyargıların farkına varma, birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme, çıkarımların nedenlerini analiz etme, varsayımların ve iddiaların farkına varma, bir fikrin eksikliklerini görmedir. Cüceloğlu (2008) da eleştirel düşünmenin kalıplaşmış insan yerine gelişmiş insan görüşüne uygun olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünme becerisini herkesin göstermesi beklenmese de öğretmenler için eleştirel düşünebilmek istenen bir durumdur. Çünkü eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilmesi ancak eleştirel düşünebilen öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Erdamar ve Alpan, 2017). Bu nedenlerle eleştirel düşünme tüm eğitim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bir beceridir (Bailin, 2002; Smith, 2003) ve bu beceriler öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

Eğitim durumlarının planlanmasında, uygulanmaya konulmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitapları oldukça önemlidir. Bu yüzden ders kitaplarının sağlaması gereken ilk özellik bulunduğu ülkenin eğitim programlarına uygun olarak yazılmasıdır; bunun yanında içeriğe ait bilgileri olması gerektiği gibi ve doğru bir şekilde, öğrencilerin başkalarına ihtiyaç duymadan bağımsız olarak öğrenmelerini sağlamak adına hazırlanmaktadır (Çakır, 1997). Alkan (1995), ders kitabının öğretmen ve yazı tahtası aracılığıyla verilen bütün bilgilerin % 99'unu sağladığını belirtmiştir. Yalın (1996), öğretmenlerin dersin hedeflerini, öğrencilerin kullanacağı testleri, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrenci etkinliklerini, kullanılan ders kitaplarına göre belirlediğini; ders kitabının öğretmene sınıf içinde hangi öğretim-öğrenme faaliyetlerini kullanabileceğine yönelik fikirler verdiğini belirtmektedir. Ders kitapları sayesinde öğrenci, öğretmenin derste anlattıklarını dilediği zaman, dilediği yerde ve dilediği hızda tekrarlama fırsatı elde eder (Küçükahmet, 2002). Ders kitapları, öğrenciye iletilecek mesajın, en kestirme yoldan ve mesajın özünü koruyacak biçimde verilmesini

sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içi etkinlikleri yönlendirerek ve öğrenme ortamını zenginleştirerek öğrenciyi kendi öğrenme yaşantıları için çeşitli kaynaklara yönlendirebilmektedir (Alkan, 1995). Ders kitaplarının kullanılmasının altında farklı nedenler bulunmaktadır. Birincisi, öğretimin daha düzenli bir halde sürdürülmesidir. Ders kitapları, eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmaktadır. Haliyle eğitim programında yer alan amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamaları, ders kitabında sırasıyla yer almaktadır. İkinci neden ise ders kitabının bir öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Pek çok öğretmen ders kitabı seçmesinin üçüncü nedeni olarak, ders kitabının kullanışlı olmasını belirtmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Kuşaklar boyu eğitimde kullanılmaya devam eden ders kitaplarının yerini hiçbir eğitim ortamı tutamamaktadır. Ders kitapları, öğrencileri ders konuları hakkında bilgilendiren, amaçlarla bağlantılı olarak gerekli davranışları kazanmak üzere onlara kendi öğrenmelerini sağlamaya yönlendirecek ipuçları veren temel araçlardan biridir (Alkan, 1979). Hatta bazı okullarda çoğunlukla tek öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin akademik başarısında ve derslerle ilgili olumlu tutumlar geliştirmesinde oldukça önemlidir (Gürkan ve Gökçe, 2000).

Eğitim sistemlerinin, mevcut sosyal ve politik düzeni meşrulaştıran güçlü bir eğilime sahip olduğu bir gerçektir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf içinde yazı tahtasından sonra en sık kullandığı araç olan ders kitaplarının (Coşkun, 1996), eleştirel bakış açılarını ne derecede ifade ettiklerinin ve öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik etme durumlarının tam olarak incelenmesi önemlidir (Børhaug, 2014). Ders kitapları tasarlanırken hedef kitlenin doğru ve net bir biçimde tanımlanması gerekmektedir. Ders kitabının düzenlenmesinde çeşitli öğrenme kuramlarından yararlanılarak “Öğrencinin öğrenmesi daha iyi nasıl sağlanabilir?” sorusuna yanıt bulunmalıdır (Alpan, 2004).

Ülkemizde öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan birçok çalışmada eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin yetersiz düzeyde olduğu saptanmıştır (Açıslı, 2016; Kızıldaş, 2011; Kuvaç ve Koç, 2014; Pekdoğan ve Bayar, 2016; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Torun, 2011; Tümkaya, 2011). Ayrıca Aybek ve Aslan (2016), ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının eleştirel düşünme standartlarına uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Söz konusu çalışmaların çoğunlukla nicel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve kitap yazım komisyonunda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri ayrıntılı analiz edilmeye çalışılmıştır. Ders kitabı yazımında görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye bakış açılarının belirlenmesi, hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünme standartlarını ve bileşenlerini hangi düzeyde sağladıklarını belirleyebilmek açısından önemlidir. Çünkü ders kitaplarının öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik etme düzeylerinin

belirlenmesi (Børhaug, 2014), bir anlamda ders kitabı yazan bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerine bağlıdır. Ayrıca kitap yazım komisyonunda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmmanın alan yazına katkı sunacağını düşündürmektedir. Buna göre bu araştırmmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ders kitabı yazım komisyonlarında yazar olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ders kitabı yazım komisyonunda yazar olarak görev yapan öğretmenlerin düşünmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ders kitabı yazım komisyonunda yazar olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3. Ders kitabı yazım komisyonlarında yazar olarak görev yapan öğretmenler, eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinde eleştirel düşünmenin bileşenleri ve standartlarının hangisi ya da hangilerine yer vermektedir?
4. Ders kitabı yazım komisyonunda yazar olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünen bireylerin kişisel özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmenin amacı bir bireyin bakış açısını, perspektifini anlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılandırılmış görüşmeler sayesinde bireylerin algıları, görüşleri düşünceleri vb. derinlemesine incelenebilmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesinde, ders kitabı yazım komisyonlarında yazar olarak en az 6 ay görev almış olmaları ölçüt olarak kullanılmıştır. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından kurulan ders kitabı yazım komisyonlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde kitap yazarı olarak görev yapan 7 öğretmen (4 kadın, 3 erkek), çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlerin farklı branşlarda ders kitabı yazıyor olmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünmenin bileşenleri ve standartları ile eleştirel düşünen bireyin özelliklerine yönelik görüşlerinin alınmasını sağlayan sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular anlaşılabilirliği ve veri toplamaya uygunluğu açısından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra üç öğretmen ile ön denemesi gerçekleştirilmiştir. Buna göre formda sekiz soru yer almıştır. Bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler 10-25 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izni dahilinde ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ses kaydına alınan görüşler yazıya geçirilmiştir. Veriler 5-10 Kasım 2017 tarihlerinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce görüşme yapılan öğretmenler kodlanmıştır. Örneğin "Ö1K", birinci sırada görüşülen öğretmenin kadın olduğunu belirtirken, "Ö4E" dördüncü sırada görüşülen öğretmenin erkek olduğunu göstermektedir. Ses kaydından transkript edilen görüşme notları okunmuş ve genel bir fikir edinilmiştir. Daha sonra her görüşme sorusu, kendi içinde bu fikirlerden yararlanılarak tek tek analiz edilmiştir. Analiz sonrası birbirleriyle ilişkili olan açıklamalar bir araya getirilerek frekanslar belirlenmiştir. Ayrıca daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri belirlenen kodlar göz önünde bulundurularak gruplandırılmış ve araştırma soruları doğrultusunda başlıklandırılmıştır.

BULGULAR

Verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırma sorularıyla ilişkili olarak ayrı başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Düşünmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin düşünmenin ne olduğuna ilişkin açıklamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere göre düşünme

Düşünme	<i>f</i>
Zihinsel aktivite	5
Fikir üretme	3
Beyin fırtınası	2
Bilgiyi organize etme	1
Konunun sınırını belirleme	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenler düşünmeyi en fazla zihinsel aktivite (f: 5) olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerden bazıları da düşünmeyi fikir üretme (f: 3), beyin fırtınası (f: 2), bilgiyi organize etme (f: 1) ve bir konunun sınırlarını belirleme (f: 1) olarak değerlendirmektedir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Düşünme, insan zihninin en üst faaliyetidir. Gerek kişinin entelektüel yapısı, gerek çevre, gerek deneyimleri, gerekse genetik faktörlerin hepsinin ama hepsinin üst üste konulup harmanlanmış halinin bir sonucudur.”
(Ö1K)

“Düşünme, insanın dış uyaranlardan aldığı uyarıcıları beyinde işleyerek bir fikir, bir düşünce, üretme işidir aslında.” (Ö3E)

“Beyin fırtınasıdır. Bir konu hakkında fikir yürütmedir. Beyinsel aktivitelerin son derece güçlü çalışmasıdır.” (Ö7K)

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin açıklamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlere göre eleştirel düşünme

Eleştirel Düşünme	f
Bilgi temelli düşünme	7
Amaçlı	3
Zengin düşünme	2
İnsanları ileriye götürür	2
Sorgulama	2
Kurallı	2
Araştırma	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmenler eleştirel düşünmeyi en fazla bilgi temelli düşünme (f: 7) olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler eleştirel düşünmeyi amaçlı (f: 3), zengin düşünme (f: 2), insanları ileriye götürme (f: 2), sorgulama (f: 2), kurallı (f: 2) ve araştırma (f: 1) olarak değerlendirmektedir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Eleştirel düşünme biraz daha farkında olarak düşünme diyebiliriz aslında. Eleştirel düşünme insanları daha ileriye götürebilir. Neden? Mesela, bir şeyin eksik yönlerini görürsek onu telafi etme imkânı buluruz. Eksik yönlerini düşünmeyip iyi yönlerine odaklanırsak, ilerleme ve geliştirme imkânımız çok fazla olmaz.” (Ö2E)

“Düşünmede herhangi bir konu hakkında akıl yürütüyorsun ama eleştirel düşünmeyi yapabilmen için eleştireceğin şeyle ilgili her şeyi bilmen gerekiyor.” (Ö5K)

“Eleştirel düşünmenin sınırları daha belli, daha kurallı, daha işlevsel, yani her şeyi düşünebiliriz ama eleştirel düşünmede olayın sadece belli bir boyutuna yöneliriz. Daha çözüm odaklı oluruz.” (Ö6K)

Öğretmenlerin Bileşenler ve Standartlar Açısından Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin bileşenler ve standartlar açısından eleştirel düşünmeye ilişkin açıklamaları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin bileşenler ve standartlara yönelik açıklamaları

		Açıklamalar	f
Bileşenler		Amaç	12
		Alternatifler	4
		Bilgi	3
		Konuyla Alakalı Soru	2
		Bakış Açısı	2
		Sonuçlar, Yorumlar	2
		Kavramlar	1
		Varsayımlar	-
		Bağlam	-
		Uygulamalar ve Sonuçları	-
Standartlar		Önem/Alaka	5
		Doğruluk	4
		Yeterlilik	1
		Derinlik	1
		Açıklık	1
		Genişlik	-
		Kesinlik	-

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenler, eleştirel düşünme bileşenlerinden en çok amaç (f: 12) için açıklamada bulunmuşlardır. Yine eleştirel düşünme standartlarından olan önem/alaka (f: 5) öğretmenlerin en fazla açıklama yaptığı standart olmuştur. Bununla birlikte öğretmenler, eleştirel düşünme bileşenlerinden varsayımlar, bağlam, uygulamalar ve sonuçları; eleştirel düşünme standartlarından genişlik ve kesinlik ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Yazdığım şeyi oluştururken şunu soruyorum kendime, bunu daha iyi nasıl yapabiliyordim, bunu daha farklı nasıl yazabiliyordim, daha anlamlı ifade edebilir miydim? Çünkü parça parça yazarken doğru gibi gelen şeyler, bütün haline geldiğinde çok içinize sinmeyebiliyor.” (Ö2E)

“Bilginin doğruluğu benim için daha önemlidir. Biz kitabı yazarken şunu yaparız, öncelikle kaynağı sorgularız. Aldığımız kaynak doğru bir kaynak mı, bilgileri tarafsız ve doğru mu diye sorgularız öncelikle.” (Ö7K)

“Eleştirel düşünme genellikle şüphyle bakmak, sürekli sorgulamak, neden nasıl şeklinde olaylara bakış açısı geliştirmektir bence.” (Ö3E)

“Eleştirel düşünebilmek için birikimin, alt yapının olması lazım. Çünkü bunlar olmadan söylediğimiz şeylerin gerçekliği, güvenilirliği yok. Dışarıdan birinin fikir beyan etmesi gibi bir şey olur bu.” (Ö4E)

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünen Bireylerin Özelliklerine Yönelik Görüşleri
Öğretmenlerin eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine ilişkin açıklamaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlere göre eleştirel düşünen bireylerin özellikleri

Özellikler	f
Bilgili	8
Muhalif	2
Öz eleştiri yapabilen	2
Net	2
Sorgulayıcı	2
Yapıcı	2
Araştırmacı	1
Zeki	1
Meraklı	1
Sosyal	1
Alternatifler üretebilen	1
Tarafsız	1

Tablo 5’e göre öğretmenler için eleştirel düşünen bir bireyin en önemli özelliği bilgili (f: 8) olmasıdır. Bunun dışında öğretmenler, eleştirel düşünen bir bireyin muhalif, öz eleştiri yapabilen, net, sorgulayıcı, yapıcı, araştırmacı, zeki, meraklı, sosyal, alternatif üretebilen ve tarafsız olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar sunulmuştur:

“Her şeye böyle sürekli sorgulayıcı bakan insanlar olduğunu düşünüyorum.” (Ö3E)

“Kültürlü, birikimli, donanımlı bir insandır bence. Bazı zamanlarda kendini de eleştirebilmeli. Özeleştiri de yapabilmeli.” (Ö4E)

“Bir kere özeleştiri yapabilecek biridir. Çünkü başta kendini eleştirebilmeli insan. İkinci çözüm odaklıdır, sorun odaklı değildir. Yani yapıcıdır aslında. Sorunları çok daha pratik yöntemlerle çözebilir.” (Ö6K)

“Donanımlı olur. Bir de zekâ lazım bunun için. Zeki olmalı ki sorgulayabilsin zaten. Sonra tarafsız olmalı. Olaylar ya da konuyla ilgili bilgi birikimine sahip olmalı çünkü yorum yapacak. Alternatifler üretebilecek kapasitede bir potansiyeli olmalı.” (Ö7K)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Düşünmenin içinde bulunduğumuz çevreyi anlayabilmek için yapılan aktif bir zihinsel süreç olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler de düşünmeyi çoğunlukla zihinsel aktivite ve fikir üretme olarak tanımlamaktadır. Nitekim Özer (2002) düşünmeyi, bir problem hakkında karar vermeden önce problemin anlaşılabilmesi için hazırda bulunan bilgilerin zihinsel bir değerlendirmeden geçirilip bir fikir öne sürme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamayla ilişkili olarak Çubukçu (2004), düşünme eylemini tanımlarken, bilginin yeni ve farklı bir forma çevrilmesi ve bir soruya, bir probleme cevap bulunması olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin düşünmeyle ilgili görüşlerinde zihinsel aktivite ve fikir üretmeye yer vermeleri, onların da düşünmeyi sonuca odaklı zihinsel bir süreç olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin düşünmeye yönelik görüşlerinin, literatürde yer alan düşünme tanımlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler eleştirel düşünmeyi bilgi temelli ve amaçlı bir düşünme olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünmeye yönelik literatürde çok sayıda tanım bulunmaktadır. En geniş manada eleştirel düşünme, yüksek düzeyde düşünmeyi gerektiren, ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt ederek bir çıkarımda bulunma süreci olarak tanımlanabilir (Moore, 2001; Vural, 2005). Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili yaptığı açıklamalarda bilgi temelli ve amaca dayalı olma özelliklerine yer vermeleri, öğretmenlerin eleştirel düşünme için bilgi altyapısının ve eleştirel düşünme sonunda bir yargıya, sonuca varmanın önemli olmasının farkında olduklarını göstermektedir. Bu açıdan öğretmenler, Beyler (1985)'in eleştirel düşünmeyle ilgili yaptığı, bilgiyi toplama, değerlendirme ve etkili bir sonuca ulaşma tanımına yakın bir açıklamada bulunmuşlardır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin kuramsal bilgilerinin yeterli olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretmenler, Nosich (2016)'in belirlediği eleştirel düşünme bileşenlerinden en fazla "amaç" için vurgu yapmışlardır. Amaç için yapılan vurgunun, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi açıklarken amaca dayalı olma özelliğini belirtmeleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan öğretmenler, eleştirel düşünme bileşenlerinden varsayımlar, bağlam, uygulamalar ve sonuçlarına yönelik herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Buna göre öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin başlangıç noktasını belirleyen varsayımlar ve ortaya çıktığı bağlama yeteri kadar önem vermedikleri söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin uygulamalar ve sonuçlarla ilgili açıklamalarda bulunmamaları, olayların veya düşüncelerin farklı yönlerine odaklanmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler, Nosich (2016)'in belirlediği eleştirel düşünme standartlarından en fazla önem/alakaya değinmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin o konuya karar vermenin önem taşıdığı durumlarda önemli olduğunun farkında olduklarını söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin açıklamalarında genişlik ve kesinlik standartlarına yer vermemeleri, üzerinde eleştirel düşündükleri konularda derinlemesine ve yeterli düşünmeye önem vermemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlere göre eleştirel düşünen bir bireyin en önemli özelliği bilgili olmasıdır. Literatürde bulunan eleştirel düşünme tanımlarında sıklıkla bilgiyi analiz etme, bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesi, bilgiyi yeniden organize etme, eksik ve yanlış bilgiyi ayıklama gibi ifadeler yer verilmektedir (Beyer, 1987; Doğanay ve Ünal, 2006; Kökdemir, 2003). Buradan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünen bireylerde en fazla bilgili olma özelliğini vurgulamaları, eleştirel düşünmeyi daha çok bilgi kaynaklı bir düşünme süreci olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ders kitapları, eğitim sürecinin güçlü bir parçasıdır ve öğrenciler ders kitaplarında geçen metinlerin gerçek olduğunu kabul etmektedirler (Hardin, Dodd ve Lauffer, 2006). Bu sebepten ders kitaplarının içeriğini oluşturan öğretmenlerin eleştirel düşünme bileşenlerini ve standartlarını doğru ve etkili bir biçimde kullanmaları önemlidir. Ayrıca Ehrensall (2001), ders kitaplarında neredeyse standartlaşan öğrenciyi pasif bir alıcı olarak görme anlayışının öğrenciyi eleştirel düşünmeden uzaklaştırdığını vurgulamaktadır. Oysa öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik etmenin en kolay ve kısa yolu onları düşünmeye ve kendi görüşlerini söylemeye yönlendirmektir. Bu da ancak eleştirel düşünmenin önemini fark eden öğretmenlere ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden ders kitaplarının varlığına bağlıdır. Bu yüzden ders kitapları yazım komisyonunda bulunan öğretmenlerle nicel ve nitel boyutu olan karma çalışmalar yapılarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri ve becerileri belirlenebilir. Yine bu öğretmenlerin hazırladıkları ders kitapları eleştirel düşünme bileşenleri ve standartları açısından incelenip değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıslı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285. doi: 10.17051/io.2016.78596
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Alpan, B. G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. (2015). Düşünme ve eleştirel düşünme. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (388-417). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science and Education*, 11, 361-375. doi: 10.1023/A:1016042608621
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: what is it?. *Social Education*, 49(4), 270-76.
- Beyer, B.K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. London: Allyn and Bacon.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. doi: 10.2304/pfie.2014.12.3.431
- Coşkun, H. (1996). *Kültürler arası eğitim Türkiye ve Almanya örneği*. Erişim tarihi: 18.04.2018, http://www.kas.de/wf/doc/kas_43918-1522-12-30.pdf?160118101810.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çakır, F. (1997). *İlkokul Türkçe ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ehrensall, K. N. (2001). Training capitalism's foot soldiers: The hidden curriculum of undergraduate business education. E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (97-115). New York: Routledge.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. doi: 10.17755/esosder.305631
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2000). İlköğretim ilkokuma-yazma kitaplarının incelenmesi. S. Sever (Ed.), *1. Ulusal çocuk kitapları sempozyumu sorunlar*

- ve çözüm yolları*, (51-66). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- Hardin, M., Dodd, J. E. ve Lauffer, K. (2006). Passing it on: The reinforcement of male hegemony in sports journalism textbooks. *Mass Communication and Society*, 9, 429-446. doi: 10.1207/s15327825mcs0904_3
- Johnson, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kızıltaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kuvaç, M. & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. doi: 10.19128/turje.181081
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: Mcgraw-Hill.
- Nosich, M. G. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, N. (2002). *Kritik düşünme*. Erişim tarihi: 18.04.2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/29182>
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce*. (E. Aslan ve G. Sart, Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. & Bayar, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bilimsel tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 669-682. doi: 10.7827/9683
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51. doi: 10.1177/1052562902239247
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö. & Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-76. ISSN: 1305-1385
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215- 234.

- Vural, M. (2005). *İlköğretim okulu ders programları ve öğretim klavuzları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (1996). Ders kitaplarının değerlendirilmesi. 6. *Milli Eğitim Sempozyumu*, Kütahya, 4-5 Ekim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Thinking is a mental process to make sense of the outside world. Critical thinking is more purposeful and a higher level of thinking. It is important that the teachers have a critical perspective and that they are able to gain critical thinking skills to their students. There are many definitions in the literature for critical thinking. However, it is the process of reaching a judgment after the processes of critical thinking, regulation of thinking, analysis and evaluation according to standards in the most general way. Critical thinking is a skill that must be gained for students in all curriculums. The textbooks prepared in the direction of the curriculum of the country where they are located have an important place in this respect. Because the textbooks offer the opportunity to repeat what they learn in the place where they wish, when they do not stay with the information provided in the curriculum. In addition, textbooks provide instruction in classroom activities to keep teaching more regularly. It should be emphasized how students learn better when designing textbooks, which are the most frequently used educational tool after writing board. This depends only on the fact that the textbook authors have critical thinking skills. Because teachers' critical thinking views determine the level of critical thinking standards and components in prepared textbooks.

In this study, it was tried to determine the opinions of the teachers who worked as writers in the textbook writing commissions of the Ministry of National Education for critical thinking. Seven teachers (4 female, 3 male) who voluntarily participated in the study were selected by sampling. A structured interview form was used as a data gathering tool and interviews were conducted with teachers who participated in the study for 10-25 minutes. The related statements from the data obtained from the interviews were combined and the codes were determined and the opinions of the teachers were analyzed considering these codes.

According to the findings obtained by the analysis, teachers define thinking as the most mental activity, while they define critical thinking as knowledge-based thinking. Also, the teachers have made the most of the critical thinking components in the "purpose" explanations. The "importance / relevance" of critical thinking standards has become the standard that teachers make the most of their explanations. Teachers also stated that being knowledgeable is the most important feature found in a critically thinking individual.

Teachers' involvement in producing mental activity and ideas in their views of thought may be due to their perceived mental process as a consequence of thinking. From this point of view, it can be said that the teachers' opinions for thinking are consistent with the definitions of thinking in the literature. The fact that teachers include knowledge-based and reason-based characteristics in their

explanations of critical thinking show that teachers are aware of the importance of having a knowledge base for critical thinking and a judgment, a result of critical thinking. Given the information gathering, evaluation, and attainment of an effective result in the literature on critical thinking, it can be considered that the teachers' theoretical knowledge about critical thinking is sufficient. It can be said that the emphasis on teachers' "purpose" is consistent with the fact that teachers express their ability to be critical while explaining critical thinking. Teachers, on the other hand, have not made any statements about the assumptions, context, practices and outcomes of the critical thinking components. Accordingly, it can be said that the teachers do not attach importance to the assumptions that determine the starting point of critical thinking and to the ability to connect it. Likewise, teachers' inability to explain the practices and outcomes may be due to their lack of focus on the different aspects of events or thoughts. Teachers' attention to the most importance / relevance from critical thinking standards shows that they are aware that critical thinking is important in situations where it is important to decide on the topic. However, the fact that teachers do not include standards of breadth and accuracy in their descriptions may be due to the fact that they do not attach importance to thinking deeply and adequately on what they think critically. Definitions related to critical thinking in the literature often include statements such as analyzing knowledge, evaluating the accuracy of information, and correcting false and erroneous information. From this it can be assumed that teachers emphasize the ability to be most knowledgeable in critical thinking individuals because they regard them as critical thinking rather than as an information-based thinking process.

Course books are an important part of the education process. Students acknowledge that the information they have in the textbooks is true. In this sense, it is important that the teachers, who make up the content of the textbooks, use the critical thinking components and standards correctly and effectively. It is thought that the concept of seeing a student as a passive recipient, which has become almost standard in the textbooks, has distracted the student from critical thinking. However, the easiest and quickest way to encourage students to think critically is to think of them and to direct their opinions. This depends only on the existence of textbooks that encourage critical thinking and teachers who recognize the importance of critical thinking. Therefore, the teachers' critical thinking ideas and skills can be determined by the teachers who are in the textbook writing committee and the mixed and quantitative studies. The textbooks prepared by these teachers can also be evaluated in terms of critical thinking components and standards.