



Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı İhtiyaç Analizi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	2.2.2018	18.11.2018	19.11.2018

Şahika Ünlü ²
Milli Eğitim Bakanlığı

F. Dilek Gözütok ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı”na yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı, betimsel nitelikte tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Ankara’da bir üniversite vakfına ait özel ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe, sınıf, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler branşlarından 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları) hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf içerisinde göstermede yetersiz oldukları bulgulanmıştır. Tüm bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarının boyutlarını oluşturan “açık fikirlilik”, “üst düzey soru sorma”, “bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması” ve “neden-kanıt arama” konularında eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin belirlenen gereksinimlerinden hareketle “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı”nın geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları, ihtiyaç analizi, öğretmen eğitimi, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı (EDDÖEP).

¹Bu çalışma, Prof. Dr. Dilek Gözütok danışmanlığında yürütülen “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi” başlıklı doktora teziniden üretilmiştir. Çalışmanın sonuçları 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: sahi kau@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1155-4490>

³(Em.) Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: dgozutok@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9067-2518>

İhtiyaç (gereksinim) kavramı, “savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek” (Demirel, 2012, 72) ve herhangi bir şey için gerekli olma ve giderilmesi halinde de yararlı olma durumudur. İhtiyaç analizi ise, mevcut gereksinimlerin ortaya konabilmesi için gerekli olan bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasıdır (Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2004; Sönmez, 2010). Doğru hedeflerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin tasarlanması, gerçekçi bir sonuç ortaya konularak etkili bir program tasarımının yapılabilmesi için bir ön koşuldur (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli’nde ihtiyaç analizi, program geliştirme sürecinin ilk aşamasını oluşturduğundan (West, 1994; White, 1998) program tasarımına bu basamaktan başlanılmalıdır. Tyler (1993)’a göre; ihtiyaç saptama aşamasında toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli görüldüğünden aşağıda yer alan şu sorulara cevap aranmalıdır.

1. Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
2. Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?
3. Bireyin gereksinimleri nelerdir?

Bu araştırmanın giriş bölümünde alanyazın taraması yoluyla, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunda, toplumun ihtiyaçları ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar irdelenmiş, araştırmanın bulgular bölümünde ise hedef bireyin ihtiyaçları ortaya konmuştur.

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Bağlamında Toplumun Beklenti ve İhtiyaçları

Dünyada her alandaki kontrol edilemeyen bilgi akışı, toplumları değişim ve gelişime zorlayarak bu duruma uyum sağlamaya zorunlu bırakmıştır. Değişim ve gelişime uyum sağlamanın en önemli aracı nitelikli eğitimidir. 21.yüzyıl becerileri içerisinde yer verilen eleştirel düşünme becerisi nitelikli bir eğitim sonucunda oluşması beklenen nitelikli insan gücünü tanımlayan özelliklerden biri olarak kabul görmektedir. Ülkelerin ekonomik küresel rekabeti yönetebilme gücünün yanı sıra demokratik bir yaşam kültürünün oluşturulmasında da eleştirel düşünme önemli katkılarda bulunmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünme, demokratik ve çağdaş toplumun oluşumu sürecinde önemli bir eğitim göstergesidir (Facione, 2000; Norris, 1985; Paul, 1995; Robinson, 1996; Rudd, 2006). Bu anlamda, eğitim aracılığı ile kendine sunulan her şeyi hemen kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, etkili kararlar alabilen, üretebilen (Aybek, 2006) kendine ve yaşadığı topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirilebilmelidir. Bu sayede, bireylerin eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları, çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilecektir (Feuerstein, 1999). O halde demokratik toplum olma beklentisinde eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçası (Norris, 1985) olmalıdır.

Eleştirel düşünen bireyler nasıl yetiştirilebilir? Çoğu araştırmacıya göre, eleştirel düşünebilme eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel beceridir (National Commission on Excellence in Education, 1983). Norris (1985), eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın eğitilmiş olmanın bir ön koşulu olduğunu belirterek eleştirel düşünmenin eğitim programlarında yer alması gerekliliğine işaret etmektedir. Yine başka araştırmalarda (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997; Costa, 1991; Feuerstein, 1999; Gadzella ve diğ., 1996; İbrişoğlu, 2002; Paul, 1984; Tan, 1989) demokratik toplum oluşması sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirilmesinde eleştirel düşünmenin öğretim programları aracılığıyla kazandırılabilmesi vurgulanmıştır.

Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenin buradaki rolü ise önem taşımaktadır. Öğretmen salt bilgiyi aktaran değil; insan beyninin üretici becerisini kazanabilmesi için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerini (Kalaycı, 2001) kazandırmaya yardımcı olarak hangi bilgiye, hangi yolla, nasıl erişileceği, nasıl kullanılacağını ve de nasıl yorumlanacağına öğrenene rehberlik yapandır. Glewwe, Hanushek, Humpage ve Ravina'nın (2013) (akt. Ünlü, 2017) öğrenmenin belirleyicileri üzerine gerçekleştirdikleri büyük ölçekli eğitim araştırmalarında vurgulanan dikkat çekici sonuç ise kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağının öğretmen niteliğidir. Başka bir anlatımla, öğretmenin niteliği öğrenmeye ne ölçüde katkı yapabildiğiyle ölçülmektedir (OECD, 2013).

Özetle, bugün dünyada yaşanan yoksulluk ve açlık, küresel ısınma, çevre kirliliği, şiddet ve taciz, terör, cinsiyetler arası eşitsizlik gibi toplumsal sorunlar ancak bilimi temel alan ve kişiye zamanında sunulmuş nitelikli bir eğitim ile çözüme kavuşabilecektir (ERG, 2016). Bu bağlamda, yeniliklere açık, değişen koşullara uyum sağlayabilen, araştırmacı, esnek, yaratıcı, karar verme sürecinde etkin, sorgulayan, değerlendiren, seçimlerini kendini tanıyarak yapan, olaylara çok yönlü bakabilen ve tüm bu yeterlikleri yaşantısının bütün alanlarına yayarak kullanabilen kısacası, eleştirel düşünebilen bireylerden oluşmuş bir toplum yapısı bilgi toplumuna dönüşmede ulaşılmak istenen bir hedeftir. Bu hedef, toplumun demokratikleşme ve özgürleşme sürecinde yön belirleyici ve rehber konumda olan öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerine yeni bir açıdan bakmayı gerekli kılmaktadır.

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Bağlamında Konu Alanı ile İlgili İhtiyaçlar

Düşünmenin ve özellikle neyi nasıl düşündüğünün öneminin farkına varılmasından bu yana düşünmenin farklı tanımları yapılmıştır. Dewey'e göre düşünme, "tıpkı yağmurun belirtilerini hissetmek gibi gelecekte olup, bitecekleri fark edip ona göre adım atmaktır" (Dewey, 1910, 15). Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümü için farklı düşünme türlerinin işe koşulması gerekebilir. Düşünme türlerinden birisi olan eleştirel düşünme bireye karşılaştığı sorunların çözümünde kimsenin etkisi altında kalmadan neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında en doğru kararı verirken izleyebileceği kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünme ile ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunun iyi anlaşılır bir şekilde ortaya konulabilmesi için öncelikli olarak eleştirel düşünmenin kapsayıcı tanımının yapılmasında yarar görülmektedir.

Eleştirel düşünme kavram olarak önceleri iki ana disiplin olan Felsefe ve Psikoloji’de yer alırken (Lewis ve Smith, 1993) eleştirel düşünme stratejisinin eğitim alanında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte eğitim disiplini içerisinde de kendine çalışma alanı bulduğu (Sternberg, 1986) görülmektedir. Eleştirel düşünme alanında öncü çalışmaları olan Lipman (2003) ve Nosich’e (2012) göre, eleştirel düşünme, sıradan düşünmeden farklıdır. Onlara göre eleştirel düşünme biliş üstü, düşünme hakkındaki düşünmeyi kapsayan düşünme hakkındaki yansıtıcıdır. Bilişsel psikologlara göre ise düşünme eylemi bilişsel bir süreçtir (Bloom, 1956). Amerikan Felsefe Birliği’nce yürütülen “Delphi Projesi” sonucunda eleştirel düşünme tanımında varılan ortak ve dikkat çeken noktalardan biri üst düzey düşünmenin bir bilişsel süreç olduğu ancak, her üst düzey düşünmenin eleştirel düşünme olarak düşünülmemesi gerekliliğidir (American Psychological Association, 1990). Üst düzey düşünme becerilerinin birbirlerini kapsayıcı yanları olmasına karşın eleştirel düşünme ve diğer üst düzey düşünme becerileri (problem çözme, yansıtıcı düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme) arasında bazı ayırt edici noktalar vardır. Burada en belirgin ve ayırt edici olan ise eleştirel düşünmenin - eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerileri gibi - bileşen becerilerden oluşan bir üst düzey düşünme becerisi oluşudur (Facione, 2000; Watson ve Glaser, 1980).

“Eleştirel düşünen bireyin özellikleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak için alanyazın incelendiğinde ise alanda tartışan kuramcı ve araştırmacıların tanımlarında eleştirel düşünmenin bireylerin karar verme, değerlendirme ve belli bir yargıya varma süreçlerini etkilediği ön plana çıkarılarak eleştirel düşünmenin becerilerden, eğilimlerden, tutumlardan ve alışkanlıklardan oluşan bir bütünü oluşturduğu ve eleştirel düşünen bireylerin davranışlarına bunların tümünü yansıttıkları görüşünde birleştikleri görülmektedir (APA, 1990; Beyer, 1987; Ennis, 1993; ERG, 2008; Facione, 2000; Gündoğdu, 2009; Halpern, 2014; Norris, 1985; Nosich, 2012; Paul ve Elder, 2006; Watson ve Glaser, 1980).

Tüm bunların yanı sıra yaradılış gereği düşünen varlıklar olmaları insanların iyi düşünen bireyler olmaları için yeterli değildir (Gündoğdu, 2009). De Bono’ya (2007) göre, düşünme insanın temel yetisi olduğundan öğrenilebilen ve eğitim sonucunda geliştirilebilen bir beceridir. Fisher (1995) (akt. Doğanay ve Sarı, 2012) çalışmasında düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamında düşünmenin ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı temel öğeler arasında öğretmeni göstermektedir. Costa’ya (1991) göre, öğretmenler öğrencileri için çok önemli ve etkili bir rol model olduklarından öğrencilerine kazandırmak istedikleri becerileri kendi davranışlarında göstermelidirler. Yine alanda çalışan araştırmacılardan Tabor (1988) ve Innabi (2003), öğretmen davranışlarının eleştirel düşünmenin gelişiminde eleştirel

düşünmenin doğrudan öğretiminden daha etkili olduğu ve eleştirel düşünmenin göstergeleri olan davranışlara sahip öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşüncülerinin gelişimlerine daha çok destek olabileceklerini belirtmişlerdir. Walsh ve Paul (1998) ise eleştirel düşünmenin öğretilmesinde rol model olan öğretmenlerin bu konuda sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ancak bu yolla öğrencilerine eleştirel düşünen bir birey olarak örnek olabileceklerinde hemfikirlerdir.

Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda alanyazındaki Akar (2007), Akbıyık (2002), Alper (2010), Ay (2005), Ayaz (2012), Aybek (2006), Bilgin ve Eldeleklioğlu (2007), Cam-Aktaş (2013), Çekiç (2007), Çelik (2010), Çubukçu (2006), Demirhan (2010), Dilek-Eren (2011), Dutoğlu ve Tuncel (2008), Erus (2007), Gülveren (2007), Güven ve Kürüm (2007), Güven ve Kürüm (2008), Güzel (2005), İrfaner (2002), Kalkan (2008), Karadeniz (2006), Kürüm (2002), Narin ve Aybek, (2010), Özdemir (2005), Özensoy (2011), Selçuk (2013); Şahin (2009), Şen (2009); Topuz (2014), Tufan (2008), Turan (2012; 2014), Türnüklü ve Yeşildere (2005; 2008), Ünal (2007), Yoldaş (2009), Zayıf’ın (2008) (akt. Ünlü, 2017) çalışmalarında araştırma gruplarının çoğunlukla öğretmen adaylarından oluşturulduğu ve eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin ölçülmesine ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, Türkçe alanyazında Doğanay ve Sarı’nın (2012), “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Geliştirme” adlı çalışmasında sınıf ortamında düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına yönelik önemli göstergeler sunulmasına karşın bu çalışmanın konusu kapsamında yer alan olan eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına yönelik ise çok az sayıda çalışmanın (Alkın, 2012; 2013) yapıldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünen bireyler demokratik ve modern eğitim sistemlerinin arzuladıkları en önemli eğitim çıktıları arasında yer alırken, tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin bu beceriye sahip olmalarının gerekliliği tartışmasız bir zorunluluktur. Özellikle ilköğretim kademesindeki öğretmenler 7-12 yaş döneminde bilişsel gelişimlerinin en önemli döneminde bulunan öğrencilerin gelişimlerinde doğrudan etkin rol almaktadırlar. Eleştirel düşünmeyi öğretmede sınıf içerisindeki davranışları ile onlara rol model olmalarının öneminden dolayı bu kademedeki öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları konusunda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu anlamda ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi bundan sonraki süreçte eleştirel düşünme becerilerine sahip ve bunu öğrenme ortamlarına yansıtan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik atılan yenilikçi adımlardan biri olacaktır.

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Bağlamında Bireyin/ Hedef Kitlenin Gereksinimleri

Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunda bireyin/ hedef kitlenin gereksinimlerinin neler olduğu araştırmanın bulgular bölümünde ele alınmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programına yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı’na ilişkin (eğitim) ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yönelik oluşturulan araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf içerisinde yeterli düzeyde göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen,
 - a. “Açıklık”,
 - b. “Açık fikirlilik”,
 - c. “Üst düzey soru sorma” ,
 - d. “Bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması” ,
 - e. “Neden-kanıt arama” boyutundaki davranışları gösterme düzeyleri yeterli midir?

Yöntem

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerinin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada var olan bir durumun betimlenmesi (ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik eğitim ihtiyaçları) amaçlandığından, nicel araştırma paradigmasına dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmacının araştırmak istediği konunun geçmişteki ya da var olan bir durumunu değiştirme ya da etkileme çabası taşımadan kendi koşulları içerisinde betimlemesine olanak tanıyan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da bir üniversite vakfına ait özel ilköğretim ve ortaokulda görev yapan sınıf öğretmenleri, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri branş öğretmenlerinden ulaşılabilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 24 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Değişken	N
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	6
	Toplam	24

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Değişken	Değişken	N
Branş	Türkçe	2
	Fen Bilimleri	2
	Matematik	3
	Sınıf	15
	Sosyal Bilgiler	2
	Toplam	24

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf, kalan kısmı ise branş (sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik, Türkçe) öğretmenleridir.

Veri Toplama Araçları

Tarama çalışması yapan araştırmacı için verilerini toplarken önemli olan verileri uygun bir biçimde “gözlemleyip” belgelemesidir (Karasar, 2016). Bir olayı, olguyu ya da insan davranışlarını doğal ortamı içerisinde incelerken veriye doğrudan erişme olanağı sağlaması gözlem yönteminin en önemli özelliğidir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bireyin kendisi ile ilgili sözel ifadeleri ve davranışları arasında farklılıklar olabileceğinden davranışların doğal ortamında gözlenmesinin gerekliliği temel bir öncüdür. Gözlem, program geliştirme sürecinde araştırmacıya neye, hangi düşünceye daha çok önem verildiğini saptanmasına odaklanma olanağı sağladığından ihtiyaç analizinde sıklıkla kullanılmaktadır (Demirel, 2012). Bu nedenlerle bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırılmak istenen konu ile ilgili araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan “yapılandırılmış gözlem formu” nun kullanılması tercih edilmiştir.

Veri toplama aracı, “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri”nde (Alkın, 2012) yer alan boyutlar temel alınarak kapsamı en geniş temsil ettiği düşünülen maddelerden seçilerek oluşturulmuştur. Alanyazına göre araştırmada kullanılacak “gözlem formu davranışın gözlenip gözlenmediğini belirlemek için hazırlanmışsa bu iki (0-1) kategorili puanlanır ” (Demirel, 2012, 89). Bu nedenle, gözlem formunda yer alan her bir ifade “gözlendi” ve “gözlenmedi” şeklinde kategorize edilmiş ve ikili olarak derecelendirilerek cevap bölümü yerleştirilmiştir. Gözlem formu oluşturulurken program değerlendirme, ölçme değerlendirme ve dil uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Taslak gözlem formu için ön uygulamayı gerçekleştirmek üzere öncelikle, bir devlet ilkokulu (sınıf öğretmenliği) ve ortaokulunda (Türkçe, sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilimleri branşlarında) beş öğretmenin dersinde baştan sona iki ders saati toplamda 10 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemlenilen noktalar dikkate alınarak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra gözlem formu için uzman görüşüne başvurulmuş alınan dönütler çerçevesinde gözlem formuna son hali verilmiştir. Gözlem formunda “Açık Fikirlik” (AF), “Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin

Sorgulanması” (BDGS), “Neden-Kanıt Arama” (NKA), “Üst Düzey Soru Sorma” (ÜDSS) ve “Açıklık” (A) boyutları ve bu boyutlar altında toplamda 28 gösterge yer almak üzere form uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Uygulamada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemek amacıyla her öğretmen için baştan sona 2 ders saati (90 dk.) sınıf içi sürekli gözlem yapılmıştır. Toplamda iki hafta (10 iş günü) 24 öğretmen için sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Gözlem sonucunda elde edilen sayısal veriler araştırmacı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından SPSS 22 programına aktarılarak elde edilen verilerin betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları) hesaplanmıştır. Verilerin istatistik analizlerinin yapılmasının ardından sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın, bu bölümünde “Öğretmenlerin EDDÖEP’ye ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına ait sınıf içi gözlem sonuçlarının toplam puana göre ve her boyuttaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Gözlem Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	En Düşük Gözlem Puanı	En Yüksek Gözlem Puanı	\bar{X}	SS	Std. Hata Ortalaması
Gözlem Puanları	24	6	22	10.35	2.680	.599

Tablo 2’de 24 öğretmenin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır. Tablo’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel düşünmeyi gösterme davranışlarına yönelik ortalama puanları 10.35’tir. Gözlem formundan alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan 0’dır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler sınıf içi gözlemlerden en düşük 6 puan, en yüksek ise 22 puan almışlardır. Bu bulgulara göre, araştırma grubunda yer olan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını yeterli düzeyde göstermedikleri görülmektedir.

Tablo 3’te sınıf içi uygulamaları gözlenen öğretmenlerin toplam puana göre her davranış boyutunda eleştirel düşünmeyi gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Her Alt Boyutta Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışlarını Toplam Puana Göre Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	K (Ölçüt Davranış Sayısı)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS	SS Hatası
AF	24	6	0	6	1.800	1.151	.257
ÜDSS	24	5	0	3	.800	1.105	.247
A	24	6	3	5	4.700	.978	.218
BDGS	24	6	0	6	1.150	.988	.220
NKA	24	5	0	4	1.900	1.071	.239

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların ortalama olarak üçte birini gösterdikleri görülmektedir. Yani, genellikle her alt boyutta yer alan 5-6 eleştirel düşünmeyi destekleme davranışından sadece ortalama olarak bir ikisini göstermişlerdir.

Araştırma bulguları ışığında, araştırma grubundaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında AF, ÜDSS, BDGS ve NKA boyutlarında yeterli düzeyde eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermedikleri görülmektedir. Bu boyutlardaki düşük puanlara rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen A boyutunda yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları yeterli düzeyde gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4'te öğretmenlerin AF boyutuna ait her davranışı gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin "AF" Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Açık Fikirlilik Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
1. Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçti.	24	0	1	.75	.44
2. Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirdi.	24	0	1	.29	.46
3. Sınıfın çoğunluğundan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini savunmalarına olanak sağladı.	24	0	1	.70	.46

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Açık Fikirlilik Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
4. Öğrencilerin kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları gerçekleştirdi.	24	0	1	.33	.48
5. Bir karar verirken farklı kişilerin görüşlerini de dikkate alan öğrencileri takdir etti.	24	0	1	.33	.48
6. Derslerinde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer verdi.	24	0	1	.16	.38

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin AF boyutundaki davranışları gösterme sıklığına ilişkin ortalama puanları .75 - .16 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde bu boyutta en çok gösterdikleri davranış “Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçti” ($\bar{X} = .75$) iken; en az gösterdikleri davranış “Derslerinde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer verdi.” ($\bar{X} = .16$) dir.

Tablo 5’te öğretmenlerin ÜDSS boyutuna ait davranışları gösterme sıklıklarına ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin “ÜDSS” Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Üst Düzey Soru Sormayı Destekleme Boyutu Davranışlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
1. Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendirdi.	24	0	1	.16	.38
2. Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendirdi.	24	0	1	.16	.38
3. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorarak öğrencilere örnek oldu.	24	0	1	.12	.33
4. İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendirdi.	24	0	1	0	0
5. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik etti.	24	0	1	.20	.41

Tablo 5'te öğretmenlerin ÜDSS boyutundaki davranışları gösterme sıklığı ortalama değerlerinin $\bar{X} = .20$ ile $\bar{X} = 0$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu puanlara göre öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranış “Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik etme.” ($\bar{X} = .20$) iken en az gösterdikleri davranış “İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda değerlendirme” ($\bar{X} = 0$)'dir.

Tablo 6'da öğretmenlerin A boyutuna ait davranışları gösterme sıklıklarına ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin “A” Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Açıklığı Destekleme Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
1. Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yarattı.	24	1	1	1.00	.0
2. Sınıfta anlaşılmayan açıklamaların ya da çözümlerin dile getirilmesi için öğrencileri cesaretlendirdi.	24	0	1	.91	.28
3. Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler verdi.	24	1	1	1.00	.0
4. Öğrencilerin tanımları ya da kavramları, somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı oldu.	24	1	1	1.00	.0
5. Yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini farklı sözcüklerle yeniden ifade etti.	24	0	1	.87	.33
6. Sınıfta paylaşılan görüşlerin, bilgilerin tartışmaların bütün öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etti.	24	0	1	1.00	.0

Tablo 6'da öğretmenlerin A boyutundaki davranışları gösterme sıklığı ortalama değerlerinin $\bar{X} = 1$ ile $\bar{X} = .87$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular A boyutunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme sıklıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de öğretmenlerin BDGS boyutuna ilişkin davranışları gösterme sıklıklarına ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin “BDGS” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bilginin Doğruluğunun Güvenirliğinin Sorgulanmasını Destekleme Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
1. Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirdi.	24	1	1	0.20	.41
2. Öğrencilerin bir görüş ya da bildideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sordu.	24	0	1	.54	.50
3. Öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.	24	0	1	.16	.38
4. Öğrencilere oluşturdukları yanıtların doğruluğunu arkadaşlarıyla tartışarak sorgulayacakları grup çalışmaları yaptırdı.	24	0	1	.12	.33
5. Öğrencileri bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin bilgilendirdi.	24	0	1	.04	.20
6. Başkaları tarafından dayatılan görüşlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulayacakları tartışma ortamları yarattı.	24	0	1	.08	.28

Tablo 7’de öğretmenlerin BDGS boyutundaki davranışları gösterme sıklığı ortalama değerleri $\bar{X} = .54$ ile $\bar{X} = .08$ arasında değişmektedir. Alınan puanlara göre, öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranışın, “Öğrencilerin bir görüş ya da bildideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sordu.” ($\bar{X} = .54$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de öğretmenlerin NKA boyutuna ilişkin davranışları gösterme sıklıklarına ilişkin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin “NKA” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Neden Kanıt Aramayı Destekleme Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
1. Bir görüşün farklı gerekçelerle savunulmasına olanak sağlayan konular, temalar ya da problemler seçti.	24	0	1	.12	.33
2. Öğrencilerin bir metindeki ya da konuşmadaki gerekçelerin ikna edici olup olmadığını değerlendirecekleri çalışmalar yaptırdı.	24	0	1	.37	.49

(devam ediyor)

Tablo 8 (devam)

Neden Kanıt Aramayı Destekleme Boyutu Davranışları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
3. Öğrencilerin bir savı (iddiayı) savunmalarını gerektirecek grup çalışmaları yaptırdı.	24	0	1	.33	.48
4. Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sordu.	24	0	1	.95	.20
5. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.	24	0	1	.04	.20

Tablo 8’de öğretmenlerin NKA boyutundaki davranışları gösterme sıklığı ortalama değerleri $\bar{X} = .95$ ile $\bar{X} = .04$ arasında değişmektedir. Alınan puanlara göre, öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranışın, “Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sordu.” ($\bar{X} = .95$) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarını irdeleyen bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları konusunda eğitim ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden birisi eleştirel düşünme iken bu kademedeki görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf ortamında yeterli düzeyde göstermemeleri önemli bir eksikliklerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını kazandıracak ne öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında bir ders ne de Milli Eğitim Bakanlığı’na ait mesleki gelişim amaçlı yapılan bir hizmet içi eğitim programı mevcut değildir. Yapılan çalışmalar, eleştirel düşünme öğretiminde en önemli faktörün öğretmen olduğu (Tanrıverdi, Ulusoy ve Turan, 2012) ve derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirici uygulamalara yer veren öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimlerine ve akademik başarılarına olumlu katkılarda bulunduğunu göstermektedir (Aybek, 2006; Bessick, 2008; Kanbay, 2013; Kurnaz, 2007; Reed ve Kromrey, 2001; Rohrer, 2014; Yang, 2012’den akt. Eğmir ve Ocak, 2017, 152). Rol model olan eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlara sahip öğretmenler yetiştirilebilmenin en doğru yolu öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar konusunda bilgi ve farkındalık kazanmalarınıdır.

Araştırmanın sonuçlarından biri, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen “Açıklık” boyutundaki davranışların tamamını gösterme konusunda yeterli olduklarıdır. İlköğretim öğretmenlerinin branşlara göre eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını sınıf içerisinde gösterme durumlarını inceleyen

araştırmada (Alkın, 2012) öğretmenlerin genel olarak, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından çok, bu davranışların olumsuz biçimlerini ya da ilgili boyutları dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılırken en yeterli gördükleri boyutun ise “Açıklık” boyutu olduğu bulunmuştur. Bunun yanısıra Alkın (2012), Andrew (2000), Erkin (2002), Erdamar ve Alpan (2017), Gelen (1999), Korkmaz (2009), Şengül (2007), Şengül ve Üstündağ (2009, Torun’un (2011) (akt. Ünlü, 2017) çalışmalarında eğitim ve öğretimin tasarlanması sürecinden sorumlu olan öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünme bileşenlerini (beceri, eğilim, tutum, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları) öğretim sırasında pek kullanmadıkları ve öğrencilerin eleştirel düşünmelerini engelleyen davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.

Araştırmanın diğer sonucunda, öğretmenlerin “Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğini Destekleme” davranışlarının tamamını gösterme konusunda yeterli olmadıklarıdır. Eleştirel düşünen bireyin en önemli özelliklerinden birisi “derinlemesine merak” (Facione, 2000). Ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarından birisi de hem öğretmenin doğru bilgiye ulaşmak, bilgiyi sorgulamak için meraklı olması hem de öğrencileri meraklı olmaları konusunda cesaretlendirmesidir. Eleştirel düşünme kavramının ortak payda olduğu Türkiye’de farklı gruplar için eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerine yapılan çalışmalarda da (Alper, 2010; Dutoğlu, ve Tuncel, 2008; Erdamar ve Alpan, 2017; Güven ve Kürüm, 2007; Korkmaz, 2009; Torun, 2011) elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilginin doğruluğunu araştırmadan ve doğrudan sorgulamadan kullanmaya yönelmeleri bu araştırmada da öğretmenlerin bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması boyutundan düşük puan almaları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından birinde öğretmenlerin “Üst Düzey Soru Sorma”yı destekleyen davranışları” yeterince göstermedikleri ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla ezbere dayalı soru sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektirecek sorulara az ya da hiç yer vermediklerinin gözlenmesi bu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Baysen, 2006; Aslan, 2011; Kalaycı, 2001; Kürüm, 2002). Elde edilen diğer sonuçlardan biri de öğretmenlerin “Açık Fikirlilik” boyutunda yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları yeterli düzeyde göstermedikleridir. Eleştirel düşünme alanında çalışan bazı araştırmacıların (Facione, 2000; Paul ve Elder, 2001; Tishman ve Andre, 1995) vurguladığı nokta eleştirel düşünen bireyin özelliklerinden birinin açık fikirlilik olduğudur. Açık fikirlilik eleştirel düşünmenin en belirgin özelliklerinden birisidir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, öğretmenlerin “Neden-Kanıt Arama”yı destekleme davranışlarının çoğunu gösterme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Alanyazında; Boostrom (1992), Carol (1989), Demirel (2002), Hirose (1992), Özbay (2006), Potts (1994), Tsui’nin (1999) (akt. Aslan, 2011, 238) çalışmalarında öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sormasının çok önemli olmasının yanı sıra öğrencilerden yanıtlarını yeterli kanıt ya

da gerekçelerle desteklemelerinin istemesinin daha da önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının belirleyici öğelerine yönelik yapılan çalışmalarda (Costa, 1991; Doğanay ve Sarı, 2012; Fisher, 1995; Kline, 2002; Newman, 1990; Udall ve Daniel, 1991) sınıf içerisinde sergilenen öğretmen davranışları düşünmeyi destekleyen öğeler arasında sıralanırken öğrencilerin etkili düşünmeyi öğrenmelerinde ve bu becerilerini günlük hayatlarına yansıtabilmelerinde öğretmen davranışlarının kaynaklık ettiği belirtilmektedir.

Genel olarak araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarının yanı sıra alanyazında yer alan eleştirel düşünme kapsamında yer alan, beceri, eğilim, tutum ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konularında yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre (Alkın, 2012; Ashton,1988; CTC, 1997; Fitzgerald, 2000; Halpern, 1998; Walsh ve Paul, 1998; Wilks, 2005; Ünlü, 2017) eleştirel düşünme konusunda öncelikle öğretmen eğitiminin nitelikli hale getirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Çünkü ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip ve bu becerileri sınıf içinde uygulayan öğretmenler, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler yetiştirebileceklerdir (Costa, 1991, Marzano, 2000; Norris ve Enis, 1989; Walsh ve Paul 1998; Yalın, Hedges ve Özdemir,1996).

Sonuç olarak, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen “açık fikirlilik”, “üst düzey soru sorma”, “bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması” ve “neden-kanıt arama” boyutlarında eğitim ihtiyacı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme biçimlerinin şekillenmesindeki rolleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri davranışların niteliği çok önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf içerisinde nasıl gösterecekleri konusunda eğitime ihtiyaçları vardır.

Araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarından ve diğer araştırma sonuçlarından hareketle Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı geliştirilmelidir.
2. Bu araştırma nicel araştırma niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları nitel araştırma paradigmasına dayalı durum çalışması yöntemiyle incelenebilir.
3. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik ihtiyaçları için farklı okul türleri ve farklı kademelerde çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışma her araştırmanın kendi içinde taşıdığı sınırlılıklar gereği tek bir özel okulda ve belli bir süre içerisinde yapılmıştır. Sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının belirlenmesine yönelik

katılımcı gözlem yönteminin kullanıldığı daha uzun süreli derinlemesine gözlemlerin yapıldığı daha geniş alanlı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkın-Şahin, S., ve Gözütok, D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223-254.
- Alper, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 15-27.
- American Psychological Association. (1990). Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes educational assessment and instruction. Research Findings and Recommendations. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Ashton, Gainesville, FL: University of Florida.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 205450)
- Bakioğlu, A., ve Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-75.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: NY: Longmans, Green.
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.

- California Commission on Teacher Credentialing. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Costa A. L. (1991). *Teacher behaviours that enable student thinking. Developing minds: A resource book for teaching thinking*. (Edt. A. L. Costa). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Bono, E. (2007). *How to have creative ideas: 62 exercises to develop the mind*. UK: Random House.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (18.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Lexington, Boston: MA: Heath.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11, 1, 214-229.
- Dutoğlu, G., ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 3(32), 179-186.
- Eğmir, E., ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156.
- Erdamar, G. K., ve Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Eğitim Reformu Girişimi . (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-2016*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi . (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill, *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking, *Journal of Educational Media*, 1(24), 12-43.
- Fisher, A. (1995). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fitzgerald, M. A. (2010). Critical thinking 101: The basics of evaluating information. *Knowledge Quest*, 29, 13-20.
- Gadzella, M. B. and Others (1996). *Teachers and Learning Critical Thinking Skills*. XXVI International Congress of Psychology'de sunulan bildiri. Özet <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405313.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden elde edilmiştir. (Tez No. 89604)
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1),57-76.
- Güven, M.,ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *İlköğretim Online*, 1(7), 53-70.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-526.
- Halpern, D. F. (2014). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking (5th Ed.)* New York: Psychology Press.
- İbşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel düşünme öğretilbilir mi? <http://www.felsefeekibi.com/adresinden> elde edilmiştir.
- Innabi, H. (2003). *Aspects of critical thinking in classroom instruction of secondary school mathematics teachers in Jordan*. The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education'da sunulan bildiri, Brno, Czech Republic. Özet http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_brno03_Innabi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, N. (2002). *Time to think: Listening to ignite the human mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 1-13.

- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir.(Tez No.117321)
- Lewis, A., and Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University.
- Marzano, R. J. (2000). *20th century advances in instruction*. In R. S. Brandt (Ed.). *Education in a new era* (pp.67-96). Alexandria; VI: ASCD.
- National Commission on Excellence in Education (NCEE). (1983). *Anation at risk: The imperative for educational reform*. Washington OC: Government Printing Office.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies. A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Norris, SP., and Ennis, RH (1989). *Evaluating critical thinking. The practitioner's guide to teaching thinking series (1st Ed.)*. Newyork: Midwest Publications.
- Norris, SP. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*. 8(42), 40-45.
- OECD. (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)FINAL%2020%20June%202013.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Paul, W. R. (1984). Critical thinking: fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*. 42(1), 5-14.
- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. J. Willisen and A.J.A. Binker (Eds.), Publisher: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., and Elder, L. (2006). *The thinkers guide to understanding the foundation of ethical reasoning*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Robinson, S. (1996). *Teaching critical thinking at the community college*. Orlando, Florida: Valencia Community College FL.

- Rudd, R. (2006). Can we really teach students to think critically? *The Agriculture Education Magazine*, 78(7), 6. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-1063133221/can-we-really-teach-students-to-think-critically> adresinden edinilmiştir.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1986). *What is intelligence?: Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Praeger Pub Text.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O. and Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational need assessment*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tabor, M. (1988). Better student thinking through changing teacher behaviors. *Educational Leadership*, 4(7), 49.
- Tan, M. (1989). *Demokrasi eğitiminde boyutlar ve sorunlar. Demokrasi için eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tanrıverdi, B., Ulusoy-Öztaş, Y., and Turan, H. (2012). Evaluating Teacher Education Curricula in Terms of Developing Critical Thinking Skills. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Issue 47, 23-40.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 300335)
- Tyler, W. R. (1993). *Curriculum and Instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- Udall, A. J., and Daniels, J. E. (1991). *Creating active thinkers: 9 strategies for a thoughtful classroom*. Chicago: Zephyr Pres.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Watson, G., and Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Walsh, D., and Paul, R. (1998). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers.
- Wilks, S. (2005). *Critical and creative thinking: Strategies for classroom inquiry*. Portsmouth: NH. Heinmann.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.

- White, R.V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and managment*. NewYork: Basil Blackwell Inc.
- Yalın, H., Hedges, L., ve Özdemir, S. (1996). *Her yönüyle öğretmen olabilme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Yıldırım, H. İ.,ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.



A Need Analysis For Teacher Training Program Supporting Critical Thinking¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	02.02.2018	11.18.2018	11.19.2018

Şahika Ünlü ²

Ministry of National Education

F. Dilek Gözütok ³

Ankara University

Abstract

This research seeks to identify the educational needs for “Teacher Training Program Supporting Critical Thinking” for the primary school teachers. The researcher has obtained the research data via structured observation form, which was conducted with descriptive survey based on quantitative research paradigm. The research study group consists of 24 teachers from Turkish, form teacher, science, math and social sciences teachers, who work in a private school in Ankara in 2014-2015 academic year. We have utilized IBM-SPSS 22 program for analyzing the research data. In assessing the data, the descriptive statistics (frequency, percentile, arithmetic mean, standard deviation scores) have been calculated. As a result of the research, we observed that teachers are unsatisfactory in showing the behaviors that support critical thinking within the classroom. When we evaluate all findings, we conclude that the teachers need training in subjects such as "open-mindedness", "high level questioning", "questioning of the accuracy and reliability of information", and "seeking for causes and evidence", which constitute the dimensions of behaviors that support the critical thinking. Accordingly, we suggest developing "Teacher Training Program Supporting Critical Thinking" in line with such needs of the teachers.

Keywords: Critical thinking, teacher training, need analysis, teacher behaviors supporting critical thinking, Teacher Training Program Supporting Critical Thinking (TTPSCT).

¹This study was produced from the doctoral dissertation titled “Development of A Teacher Training Program Supported by Critical Thinking,” which was supervised by Professor Dr. Fatma Dilek Gozutok at the Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Ankara University. Results of this article were presented at the Vth International Congress on Curriculum and Instruction held on 26- 28 October 2017.

²*Corresponding Author:* Doctor, Ministry of Education, E-mail: sahikau@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-1155-4490>

³(Ret.) Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: dgozutok@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9067-2518>

Purpose and Significance

As critical thinkers are among the most important educational outcomes desired by democratic and modern education systems, it is indisputable that teachers working at all levels should have this skill. Considering the roles of teachers in shaping students' thinking styles, the nature of the teachers' behavior in classroom is of critical importance. Therefore, it is necessary to identify to what extent teachers, who are role models in teaching critical thinking, demonstrate their behaviors that support critical thinking in the classroom. This research aims to identify the educational needs for "Teacher Training Program Supporting Critical Thinking" for the primary school teachers. In this context, identifying the training needs of the primary teachers toward their behaviors that support critical thinking is one of the innovative steps towards raising teachers that have critical thinking skills and reflecting them on their teaching skills.

Method

As the research seeks to describe an existing phenomenon or condition (training needs of primary teachers that support critical thinking), we used the survey method based on quantitative research paradigm in line with the research objective. The research study group consists of Turkish, form teacher, science, math and social sciences teachers, who work in a private primary and secondary School in Ankara. We prefer to use a "structured observation form" that is prepared for the objective of the research regarding the topic of research as a data collection tool. We have calculated the descriptive statistics (frequency, percentile, arithmetic mean and standard deviation scores) of the data as a result of the observation.

Results

According to the results of the research conducted in the context of critical thinking in the literature, it is pointed out that the critical thinking importance of teacher education. And teacher training should be done to gain critical thinking. Because teachers who think critically and teachers who apply it in the classroom will be able to train critically thinking students. The research findings stipulate that the participant teachers failed to adequately show the skills in the dimensions of "open-mindedness", "high level questioning", "questioning of the accuracy and reliability of information", and "seeking for causes and evidence" in the classroom, which constitute their behaviors that support the critical thinking.

Discussion and Conclusions

In this study which examines the educational needs of primary school teachers about the behaviors that support critical thinking, it has been revealed that teachers have training needs about behaviors that support critical thinking. One of the basic skills that should be taught to students in primary education programs is critical thinking, while it is a significant shortcoming that teachers who work in this level do not show the behaviors that support critical thinking in the classroom. In addition,

there is no in-service training program for teachers who train teachers to support critical thinking, neither a lesson in the training programs of teachers or an in-service training program for the Ministry of National Education. The best way to train teachers with behaviors that support role thinking, critical thinking, is to gain knowledge and awareness about the behaviors that support critical thinking in the classroom environment through pre-service and in-service trainings.

The research reveals that the primary school teachers need training to show “Open-Mindedness”, “High Level Questioning”, “Seeking for Causes and Evidence”, “Questioning of the Accuracy and Reliability of Information” dimensions within classroom that constitutes teacher behaviors which support critical thinking. Therefore, we suggest developing "Teacher Training Program Supporting Critical Thinking" in line with such needs of the teachers.