



The Relationship Between Pre-Service Teachers' Educational Beliefs and Their Critical Thinking Tendencies¹

Senar ALKIN-ŞAHİN² Nihal TUNCA³ Özgür ULUBEY⁴

ABSTRACT: The purpose of the present study is to determine whether there is a relationship between the pre-service teachers' educational beliefs and their tendency to think critically. Moreover, the study also looks at whether the critical thinking tendency varies depending on the variables such as gender, the classroom attended, department, the state of book reading habit, and mother and father's education level. The population of this research employing a survey model consists of 908 pre-service teachers of all the departments of the Education Faculty of Ankara University. The data collection instruments of the study are "California Critical Thinking Disposition Inventory" and "Educational Beliefs Scale". Pearson Moments Product Correlation Coefficient, *t*-test, and ANOVA were used in the analysis of the data. The findings of the study revealed that there were significant relations between the sub-dimensions of the Educational Beliefs Scale and the Critical Thinking Disposition Inventory.

Key Words: Educational beliefs, educational philosophy, critical thinking disposition

SUMMARY

Purpose and significance: The main purpose of this study is to determine whether there is a relationship between the pre-service teachers' educational beliefs and their tendency to think critically. Moreover, to determine whether scores vary depending on the variables of gender, grade level, the attended program, the state of book reading, mother's education level and father's education level. When it is considered that educational beliefs are formed based on educational philosophy, the findings are believed to provide evidence for the theory that there is a strong correlation between philosophy and (critical) thinking.

Methods: The study was designed with the survey model. The research population consists of 908 pre-service teachers attending all the departments of Ankara University Faculty of Educational Science. In the collection of the data, "California Critical Thinking Tendency Scale" and "Education Beliefs Scale" were used. Pearson Moments Product Correlation Coefficient, *t* test, and ANOVA were used in the analysis of the data.

Results: In the current study, it was found that there was a positive, significant and medium level correlation between the pre-service teachers' critical thinking tendencies and Progressivism and Existentialism sub-dimensions of Education beliefs; a positive, significant and low level correlation between their critical thinking tendencies and Perennialism and Re-constructivism sub-dimensions and a negative, significant and medium level correlation between their critical thinking tendencies and Essentialism sub-dimension. Also the findings obtained in the present study for the limited number of variables investigated in relation to critical thinking tendency and educational beliefs revealed some important differences.

Discussion and Conclusions: In light of the findings, it is clear that critical thinking tendencies have a positive correlation with Progressivism and Existentialism sub-dimensions and a negative correlation with Essentialism sub-dimension and this concurs with the expectation. However, positive correlation between critical thinking tendencies and Perennialism sub-dimension is theoretically opposite to what is expected. Though the determined medium level relationships are lower than the expected, their being positive provides some evidence showing the existence of a relationship between critical thinking tendencies and educational beliefs. Theoretically, there is a stronger relationship between critical thinking tendency and educational beliefs based on educational philosophy.

¹ This study was presented as an oral presentation at "European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility" (18-19 October 2013) held at the University of Minho, Portugal-Braga

² Dr. - Dumlupınar University, Faculty of Education, senar35@gmail.com

³ Dr. - Dumlupınar University, Faculty of Education, tuncahihal@gmail.com

⁴ Res. Assist. Ankara University, Faculty of Educational Science, ozgurulubey@gmail.com

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki⁵

Senar ALKIN-ŞAHİN⁶ Nihal TUNCA⁷ Özgür ULUBEY⁸

“Sorgulanmamış yaşam yaşamaya değer.”
Sokrates

ÖZ.Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada, eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin “cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu” değişkenlerine göre farklılaşarak farklılaşmadığı incelenmiştir. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 908 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, t testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim inancı, eğitim felsefesi, eleştirel düşünme eğilimi

GİRİŞ

Bilgi çağında izlenen gelişmeler, “bilmek”le yükümlü olan bireyin, hızlı ve etkili karar verme, bilinçli ve doğru tercihlerde bulunma, araştırma yapma, eleştirel düşünme gibi pek çok özelliğe sahip olmasını zorunlu hale getirmektedir.

Bu özelliklerden çalışmada bir değişken olarak kullanılan “*eleştirel düşünme*”, bugün hala farklı kültürlerin bilgi birikimlerine, düşünme eğilimlerine ve alışkanlıklarına bağlı olarak tanımlanmaya ve boyutları belirlenmeye çalışılan kavramlardan biridir (Alkın, 2012). Batı alanyazınında eleştirel düşünme, geçmişten bu yana pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Ancak tanımlarda her disiplinin ve araştırmacının kendi ilgi alanını merkeze almasına bağlı olarak, farklı unsurların ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. “İndirgemeci” olduğu ve eleştirel düşünmeyi farklı düşünme biçimleriyle özdeş görme hatasına düştüğü (Gündoğdu, 2009) gerekçesiyle eleştirilen bu tanımlardan bazıları şöyle özetlenebilir: Gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma (Paul, 1991); karar verme, sorun çözme ve temel kavramları öğrenme sürecinde kullanılan amaçlı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme yolu (Rudd, 2007); bilginin toplanması, değerlendirilmesi ve etkili biçimde kullanılması (Beyer, 1985); delilleri, kavramları, yöntemleri ve ölçütleri açıklayarak bir amaç çerçevesinde yargıda bulunma ve karar verme (Facione, 2004); problemlerin ve konuların anlaşılması, delillerin değerlendirilmesi, geniş bir bakış açısının yansıtılması ile bilginin esnek ve anlamlı bir biçimde kullanılması (Vanderstoep & Pintrich, 2003). Kavramı Türk kültüründe kapsamlı biçimde tanımlayan Yıldırım (1997) ise eleştirel düşünmeyi; bir görüşü, savı, açıklamayı, değer yargısını, davranışı ya da durumu; ölçülü bir kuşkuculuk içinde; kendisine özgü ölçütlere başvurarak; doğruluk ya da geçerlilik açısından nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneği olarak görmektedir. Tanımlardaki vurgular dikkate alındığında eleştirel düşünme, güvenilir ve geçerli bilgiye ulaşmak için, karar verme, sorun çözme gibi bilişsel işlemleri ve şüphe etme, neden kanıt arama, açık fikirli olma gibi duyuşsal özellikleri içeren akla dayalı, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme biçimi olarak değerlendirilebilir. Bu düşünme biçiminin hayata geçmesinde bireylerin sahip oldukları eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin önemli rolü vardır.

⁵ Bu çalışma, Portekiz-Braga’da, Minho Üniversitesi’nde düzenlenen “*European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility.*” (18-19 Ekim 2013) adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁶ Dr. - Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, senar35@gmail.com

⁷ Dr. - Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuncaihal@gmail.com

⁸ Arş. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ozgurulubey@gmail.com

“Eleştirel düşünme eğilimleri”, bireyin eleştirel düşünmede işe koşulan ölçütleri kullanması için bir gereklilik olarak görülmektedir (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008). Söz konusu tanımların farklılığı, eleştirel düşünen bireylerin sahip olması beklenen eğilimlere ilişkin pek çok farklı sınıflamayı beraberinde getirmektedir. Örneğin, Ennis’e göre (1985), eleştirel düşünme eğilimleri; “tezin ya da sorunun açık hale getirilmesini isteme, nedenler arama, açık biçimde bilgilendirilmeyi isteme, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bir bütün olarak inceleme, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş alma ya da duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını sistematik biçimde ele alma, başkalarının duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma”dır. Eggen (2006) ise eleştirel düşünme eğilimlerini, “bilgilendirilme isteği duyma, durumu farklı açılardan görmeye istekli olma, yansıtıcı düşünme, kanıt arama, ilişkiler arama, açık düşünme, yargıyı geciktirme, şüphecilik, belirsizliklere karşı hoşgörülü olma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme” olarak açıklamaktadır. Bu araştırmada, kullanılan ölçme aracına bağlı olarak ele alınan eleştirel düşünme eğilimleri ise “analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematikliktir” (Kökdemir, 2003).

Araştırmada kullanılan diğer bir değişken ise “eğitim inancı”dır. Antropologların, sosyal psikologların ve filozofların ortak bakış açısına göre inançlar, dünya hakkındaki, doğru olduğu hissedilen psikolojik anlayış, önerme ve savlardır (Richardson, 1996, akt. Savaşçı-Açıkalin, 2009). İnançlar, pratik kuralların, genellemelerin, fikirlerin, değerlerin ve beklentilerin eklektik bir karışımından oluşmaktadır (Lowyck, 1994, akt. Tondeur, Hermans, vanBraak & Valcke, 2008). Bireyler inançları doğrultusunda hareket etmekte, davranışlarda bulunmakta, kararlar vermekte (Bandura, 1977; Nisbett & Ross, 1980) ve bireylerin tutumlarının kaynağını inançlar oluşturmaktadır (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2003; Eren, 2004; Kağıtçıbaşı, 2006). İnanç kavramı, eğitim alanında düşünüldüğünde ise bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak değerlendirilmektedir (Haney, Lumpe & Czerniak, 2003). Eğitim inançları, eğitime ilişkin anlayışları, önermeleri ve savları içermektedir (Denessen, 2000, akt. Tondeur, Hermans, vanBraak & Valcke, 2008). Bu bağlamda eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, dolayısıyla sınıf içi davranışlarını-uygulamalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri öğretimin iyileştirilmesi ya da öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarının geliştirilmesi için inanç sistemlerinin anlaşılması önemli görülmektedir (Bauch, 1982; Buchmann, 1984; Clark, 1988; Goodman, 1988; Enochs & Riggs, 1990; Wilson, 1990; Brookhart & Freeman, 1992; Pajares, 1992; Fang, 1996; Haney, Lumpe, Czerniak & Egan, 2002; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004; Levin & Wadmany, 2005; Hermans, Tondeur, Van Braak & Valcke, 2008; Tondeur, Hermans, vanBraak & Valcke, 2008). Çünkü öğretmenlerin, örneğin üstlendikleri rol ve sorumlulukların; benimsedikleri mesleki değerlerin ve etik ilkelerin; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme, öğretim programı çerçevesinde bir dersin amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınama durumlarını seçme ve düzenleme gibi görevlerinin; sınıf yönetimi becerilerinin benimsedikleri eğitim inançlarına göre şekillendiği söylenebilir. Alanyazında bireylerin eğitim inançlarının, benimsedikleri “eğitim felsefesi”ne dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Pajares, 1992; Silvernail, 1992; Fang, 1996; Woolfolk-Hoy & Murphy, 2001; Rideout, 2006; Seshadri, 2008; Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011).

“Eğitim felsefesi”, felsefenin bir alt dalı, eğitimin bir dalı ve ahlaki ve sosyal felsefenin bir parçası olarak görülmektedir. Eğitim felsefesi, eğitimin sorunlarını, eğitim ile ilgili kavramları, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmaktadır (Ergün, 2009). Eğitimin amacına; öğretmen ve öğrencinin rollerine; içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve sınama durumlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin ışık tutarak, eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri, “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” olarak ele alınabilir.

Daimicilik, realizm ve idealizme dayanmaktadır. Daimiciliğe göre, bireylerin, değişmeyen ahlaki değerlere, evrensel ilkelere ve geleneklere göre eğitilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2005; Ergün, 2009). Bu değerlerin öğretiminde tamamen öğretmen etkindir (Moss & Lee, 2010). Daimicilik akımında okul, insanın zihinsel potansiyelini geliştirmek için özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal kuruluştur (Guttek, 1997). Eğitimin görevi ise insanın aklını tutarlı kullanmasını sağlamak, bu yolla onu mutlak doğrulara ulaştırmak, evrensel gerçeğe uyumunu sağlamak, özgür ve mutlu etmektir

(Başaran, 1978; Gutek, 1997). Yine idealizme ve realizme dayanan *Esasicilik* ise geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılması gerektiğini savunmaktadır. Akıma göre, hiçbir bilgiye sahip olmadan doğan çocuklara, geçmişteki bilgiler aktararak, topluma uyum sağlaması ve erdemli bir birey olması sağlanmalıdır (Gutek, 1997; Toprakçı, 2002; Sönmez, 2005). Esasicilik akımında öğretmen, bilgi aktaran kişi olarak görülmektedir (Moss & Lee, 2010). Okulun görevi, zihinsel disiplinin gerektirdiği geleneksel yöntemleri kullanarak, toplumda sürekli biriken bilgiyi öğrenciye aktarmaktır (Varış, 1998).

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır ve her şeyin sürekli bir değişime uğradığını ileri sürmektedir (Yayla 2009). Sözü edilen geleneksel akımlardan farklı olarak, evrensel ve değişmez doğruları reddetmektedir. Her türlü bilgi, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde edildiğinden, eğitim programında yaşamda bulunan bütün uğraş alanları yer almalıdır. Çünkü eğitim, yaşamdır. Sınıf ortamında öğrenciler etkindir ve öğretmen ise yalnızca yol göstericidir. Eğitim ortamı demokratik olmalı ve eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir (Sönmez, 2005). Bu akımın devamı niteliğinde olan ve yine pragmatizme dayanan *Yeniden Kurmacılığa* göre ise eğitim, çağın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmelidir (Sönmez, 2005; Yayla, 2009). Bu amacı gerçekleştirmek için okul, var olan bilimsel bilginin ışığında batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamalıdır (Toprakçı, 2002; Sönmez, 2005). Barışı ve insanların mutluluğunu sağlama, uygulama yoluyla değişmeyi gerçekleştirme, sevgi, işbirliği, denge gibi değerleri kazandırma, demokratik yaşam biçimini işe koşma eğitimin hedefleri arasındadır (Sönmez, 2005). Kriz dönemlerinde ortaya çıkmış olan *Varoluşçuluğa* göre ise insan, özgür bir varlıktır ve insanın özgürlüğünü engelleyecek her şeye karşı çıkılmalıdır (Ergün, 2009). Varoluşçu düşüncede eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç, farkına varma düzeyi oluşturmalıdır. Bireylerin, kendilerini merkeze alarak, özgür ve yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir. Böyle bir bilinç düzeyi, kişinin nasıl bir yaşam istediğine ve nasıl bir birey olmayı hedeflediğine ilişkin de yanıtlar oluşturmaktadır. Varoluşçu okul, bireylerin yaşamlarını kendi açılarından değerlendirmelerini sağlayacak deneyimleri-yaşantıları temel alması gerektiğini ileri sürmektedir (Gutek, 1997).

Bu araştırma, sözü edilen eğitim felsefelerine bakış açısına göre şekillenen “eğitim inancı” ile “eleştirel düşünme eğilimi” arasında ilişki olduğu hipotezi üzerine yapılandırılmıştır.

Kuramsal açıdan, felsefe ile (eleştirel) düşünme arasında güçlü bir ilişki vardır. Çünkü felsefe, sağlam bir düşünme etkinliği için düşünmenin yasalarıyla ilgilenmektedir (Gündoğdu, 2009). Diğer bir deyişle felsefe, iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel becerilere odaklanmaktadır (Şahinel, 2002). Dolayısıyla felsefe eleştirel düşünmenin ilkeleri üzerinde çalışarak eleştirel düşünme kavramını açıklamaya çalışmaktadır (Şahinel, 2002; Gündoğdu, 2009). Ayrıca, eleştirel düşünmenin kendisi felsefi bir etkinliktir. Gündoğdu (2009), eleştirel düşünmenin Platon’un Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacıya göre eleştirel düşünme bilgelik erdeminden başka bir şey değildir ve Antiklerin “bilge”, modernlerin ise “eleştirel düşünür” olarak nitelendirdikleri insanlar aynı özelliklere sahiptir. Kale (2009) eleştirel düşünmenin, “mantığın” bütünü kavrama çabasında kullandığı bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kale’ye göre (2009) eleştirel düşünme, “şüphelilik, geçici yargılarda bulunma, analiz etme, belli bir sistem dahilinde belirli ölçütlerle değerlendirme” gibi özelliklerine bağlı olarak felsefi düşünme süreçlerinde önemli bir edimdir. Özuduru (1993) düşünmenin, felsefenin uğraş alanlarından ontolojinin gereği ve ispatı olduğunu ileri sürmektedir (akt. Aybek, 2006). Akkurt (2001) ise düşünmenin, insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesi olduğunu belirtmektedir (Akkurt, 2001). Bütün bu açıklamalar, eleştirel düşünmenin kendisinin, felsefi bir etkinlik olduğuna, ayrıca eleştirel düşünmenin, felsefe için bazen bir “yöntem”, bazen bir “edim”, bazen de felsefi akımlara kaynaklık eden bir “araç-malzeme” olduğuna işaret etmektedir. O halde bireyin felsefi tercihlerinin-eğilimlerinin, eleştirel düşünme süzgecinden geçmemesi düşünülemez. Eleştirel düşünmenin felsefe ile olan bu yakınlığı şüphesiz felsefenin bütün alt dalları için geçerlidir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin, bireyin benimsediği eğitim felsefesinin de önemli bir belirleyicisi olduğu savunulabilir. Öğretmenlerin, “eleştirel düşünmede işe koşulan açıklık, yansızlık, mantık hatalarından arınıklık, mantıksal tutarlılık, olabilirlik, geçerlik, doğruluk gibi ölçütleri” (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008) kullanma güçleri, benimsedikleri eğitim felsefesi ile doğrudan ilişkilidir. Eleştirel düşünen öğretmenlerden, eğitimdeki gerçek, doğru, iyi ve güzeli sorgulayarak, kendi eğitim felsefelerini oluşturmaları ve sınıf içi

uygulamalarını bu felsefe ışığında yapılandırmaları beklenmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine bağlı olarak, “eğitimde karşılaşılan sorunların çözümleri için ileri sürülen görüşlerin gerçeğe uygunluğu, işlerliği, doğruluğu üzerinde çalışan” (Başaran, 1978) eğitim felsefesinin sunduğu akımlara ilişkin tercihler yapmaları beklenmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, “bütün eğitimcilerin farkında olarak ya da olmayarak sahip oldukları eğitim felsefesini” (Livingston, McClain & DeSpain 1995, akt. Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011), bilinçli bir tercih haline getiren, rastlantısallıktan kurtaran ve gerçeğe, doğruya ve iyiye ulaştıracak olan bir güç olarak değerlendirilebilir. Eleştirel düşünme bu işlevini, içerdiği “yargılama, akıllı davranma, üst düzeyde düşünme, mantıklı düşünme” (Grant, 1988) gibi eylemlerden almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının eğitim inançları (Ekiz 2005, Ekiz, 2007; Duman 2008; Duman & Ulubey 2008; Northcote, 2009; Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012) ve eleştirel düşünme eğilimleri (Türnüklü & Yeşildere, 2005; Çubukcu, 2006; Zayıf, 2008; Şen, 2009; Alper, 2010; Yıldırım, Şensoy & Akçay, 2010; Emir, 2012) konusunda ayrı ayrı araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca hem eğitim inançlarının (Tondeur, Hermans, vanBraak, & Valcke, 2008; Türkeli, 2011; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Biçer, Er & Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) hem de eleştirel düşünmenin (Arke, 2005; Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz 2005; Dutoğlu & Tuncel, 2008; Güven & Kürüm, 2008; Ekinci, 2009; Tümkaya, Aybek & Aldağ 2009; Acun, Demir & Göz, 2010; Argon & Selvi, 2011; Certel, Çatıkkaş & Yalçınkaya, 2011; Küçükgüçlü & Kanbay, 2011; Saracaloğlu & Yılmaz, 2011; Torun, 2011; Tümkaya, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz-Özelci, 2012; Emir, 2013; Özsoy-Güneş, Çingil-Barış & Kırbaşlar, 2013) farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının eğitim felsefesine göre oluşan *eğitim inançları* ile *eleştirel düşünme eğilimleri* arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri ve eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri, “cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu” değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde öğrenim gören toplam 908 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 29.5’i erkek, % 70.5’i kadındır. Öğretmen adaylarının % 27.2’si 1., % 24.8’i 2., % 22.2’si 3. ve % 25.8’i 4. Sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının, % 13.9’u Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), % 14.8’i Zihin Engelliler Öğretmenliği (ZEÖ), % 19.8’i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), % 18’i Sınıf Öğretmenliği (SÖ), % 15.3’ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) ve % 18.3’ü Okulöncesi Öğretmenliği (OÖÖ) bölümlerinde öğrenim görmektedir. Adaylardan % 9.7’si haftada bir tane, % 27’si iki haftada bir tane, % 58.8’i ayda ya da daha uzun sürede bir tane kitap okuduğunu ve % 4.2’si hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Adayların anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları sırayla, % 59.3 - % 30.6 ilkökul, % 12.2 - % 13.1 ortaokul, % 17.5 - % 22.9 lise ve % 7.7 - % 21.7 üniversitedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)” kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

EİÖ’de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Dolayısıyla ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir. EİÖ’nün alt ölçeklerinin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları ve açıkladıkları varyanslar sırasıyla şöyledir; İlerlemecilik alt ölçeği: $\alpha=0.91$; % 16.45, Varoluşçu Eğitim alt ölçeği $\alpha=0.89$; % 11.42, Yeniden Kurmacılık alt ölçeği $\alpha=0.81$; % 8.42, Daimicilik alt ölçeği $\alpha=0.70$; % 7.03, Esasicilik alt ölçeği $\alpha=0.70$; % 6.25. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplandığında, yaklaşık % 50’ye ulaşmaktadır (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). CEDEÖ’nün ise Türkçe’ye uyarlanmış formunda 51 madde yer almaktadır ve altı alt ölçekten oluşan formun α güvenilirlik katsayısı 0.88’dir. Ölçeğin alt ölçeklerinin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları şöyledir: Analitiklik alt ölçeği $\alpha=0.75$, Açık Fikirlilik alt ölçeği $\alpha=0.75$, Meraklılık alt ölçeği $\alpha=0.78$, Kendine Güven alt ölçeği $\alpha=0.77$, Doğruyu Arama alt ölçeği $\alpha=0.61$, Sistematiçlik alt ölçeği $\alpha=0.63$. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13’tür (Kökdemir, 2003). Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Bu araştırmada CEDEÖ’den toplam puan bazında yararlanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarına cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek üzere, adayların EİÖ’ye ve CEDEÖ’ye verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca, elde edilen puanlar, ilgili boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1-5 arası ortalamalara dönüştürülmüştür. Öğretmen adaylarının EİÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar ile CEDEÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r) ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması için öğretmenlerin EİÖ’nün alt ölçeklerine ve CEDEÖ’ye verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre; “cinsiyet” değişkeni için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. “Sınıf düzeyi”, “öğrenim görülen program”, “kitap okuma durumu”, “anne eğitim durumu”, “baba eğitim durumu” değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda manidar çıkan F değerleri için farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların homojen dağılması halinde LSD, varyansların homojen dağılmaması halinde ise Dunnett’s C Testi kullanılmıştır. Ayrıca manidar çıkan F değerleri için farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerle açıklanabilen bağımlı değişkenlerin varyans oranını anlatan η^2 değeri, 0–1 aralığındadır ve değerin 1’e yaklaşması etki değerinin büyüdüğüne işaret etmektedir. η^2 değerinin 0.01-0.05 arasında olması zayıf, 0.06-0.13 arasında olması orta, 0.14’ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2003).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eğitim inançları açısından, öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile Varoluşçuluk ($X=4.48$), İlerlemecilik ($X=4.28$), Yeniden Kurmacılık ($X=3.90$) Daimicilik ($X=3.79$) ve Esasiciliktir ($X=2.45$) alt boyutlarıdır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin ortalamaları ise $X=205,98$ ’dir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Araştırmada, Pearson korelasyon katsayısı (r); CEDEÖ toplam puanı ile Eğitim İnançları Ölçeğinin İlerlemecilik alt ölçeği arasında 0.36 ve Varoluşçuluk alt ölçeği arasında 0.37 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayıları, ilgili boyutlar arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişkiye işaret etmektedir. EİÖ'nün bir alt ölçeğinden alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini; düşük olması ise, söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu ilişkiler, İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerini daha çok benimseyen öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik daha olumlu eğilimlere sahip olduklarını göstermektedir. CEDEÖ toplam puanı ile Daimicilik alt ölçeği arasında korelasyon katsayısı (r) 0.14, Yeniden Kurmacılık alt ölçeği arasında ise korelasyon katsayısı (r) ise 0.19 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ile Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt ölçekleri arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. CEDEÖ toplam puanı ile Esasicilik alt ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı (r) ise -0.31 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu iki puan arasındaki ilişki Esasicilik eğitim felsefesi ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilim arasında ters ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Anlamlı Olarak Farklılaşma Durumu

"*Cinsiyet*" değişkeni için kullanılan t testi sonuçları, öğretmen adaylarının EİÖ'nün Daimicilik [t(906)=0.39; p>.05] ve Yeniden Kurmacılık [t(906)=0.46; p>.05] boyutlarına ilişkin puanlarında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Buna karşın, öğretmen adaylarının hem CEDEÖ'den aldıkları Toplam Puanı [t(906)=3.29; p<0.01] hem de EİÖ'nün Esasicilik [t(906)=3.81; p<.05], İlerlemecilik [t(906)=2.15; p<.05] ve Varoluşçuluk [t(906)=2.70; p<.05] alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait ortalamalar dikkate alındığında, CEDEÖ'den alınan Toplam Puanı da İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt ölçeklerinden alınan puanlarda da, kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Esasicilik alt ölçeğinden alınan puanda ise erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

"*Sınıf düzeyi*" değişkeni için kullanılan ANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının, CEDEÖ'den aldıkları toplam puanın [F(3)=0.44; p>.05] ve Esasicilik alt ölçeğinden aldıkları puanın [F(3)=1.90; p>.05] sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını; Daimicilik [F(3)=3.22; p<.05], İlerlemecilik [F(3)=4.42; p<.05], Yeniden Kurmacılık [F(3)=3.42; p<.05] ve Varoluşçuluk [F(3)=2.62; p<.05] alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık boyutlarındaki bu farklılık 4. sınıf öğrencileriyle diğer bazı sınıflar arasındadır. Son sınıf öğrencileri 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre Daimiciliğe daha az, 1. ve 3. sınıflara göre İlerlemeciliğe daha fazla; 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre Yeniden Kurmacılığa daha fazla inanmaktadırlar. Varoluşçuluk boyutunda ise puanlar çok yakın olmasına karşın 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıflara göre Varoluşçuluğa inancı daha fazladır. Ayrıca fark çıkan tüm boyutlarda etki değerinin düşük düzeyde ($\eta^2 < 0.06$) olduğu belirlenmiştir.

"*Öğrenim görülen program*" değişkeni için kullanılan ANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının hem CEDEÖ'den [F(5)=5.45; p<.05] aldıkları toplam puanın hem de EİÖ'nün bütün alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim görülen programa göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Daimicilik [F(5)=6.19; p<.05], Esasicilik [F(5)=10.37; p<.05], İlerlemecilik [F(5)=3.24; p<.05], Yeniden Kurmacılık [F(5)=3.28; p<.05], Varoluşçuluk [F(5)=6.08; p<.05]. Farkın kaynağı incelendiğinde, her bir boyutta, pek çok farklı bölüm arasındaki farkın anlamlı olduğu dikkat çekmektedir. CEDEÖ toplam puanında BÖTE öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin PDR, SÖ ve SBÖ öğrencilerinden; ZEÖ öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin PDR ve SÖ öğrencilerinden, OOÖ öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin SÖ öğrencilerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Daimicilik alt ölçeğinde, PDR öğrencileri ile BÖTE, SÖ ve OOÖ öğrencileri arasındaki farkların anlamlı olduğu, PDR öğrencilerinin BÖTE, SÖ ve OOÖ öğrencilerine göre daimiciliğe daha az inandıkları görülmüştür. Esasicilik alt ölçeğinde, BÖTE öğrencilerinin PDR, SÖ ve OOÖ öğrencilerine; ZEÖ öğrencilerinin PDR ve SÖ öğrencilerine; SBÖ öğrencilerinin PDR ve SÖ

öğrencilerine göre esasiciliğe daha fazla inandıkları görülmüştür. İlerlemecilik alt ölçeğinde PDR öğrencileri ile ZEÖ SBÖ öğrencileri; SÖ öğrencileri ile BÖTE, ZEÖ ve SBÖ öğrencileri arasındaki farkların anlamlı olduğu; PDR öğrencilerinin ZEÖ ve SBÖ öğrencilerine; SÖ öğrencilerinin ise BÖTE, ZEÖ ve SBÖ öğrencilerine göre ilerlemeciliğe daha fazla inandıkları belirlenmiştir. Yeniden Kurmacılık alt ölçeğinde ZEÖ öğrencileri ile BÖTE ve OOÖ öğrencileri; PDR öğrencileri ile BÖTE, SÖ ve OOÖ öğrencileri arasındaki farkların anlamlı olduğu; BÖTE ve OOÖ öğrencilerinin ZEÖ öğrencilerine; BÖTE, SÖ ve OOÖ öğrencilerinin PDR öğrencilerine göre yeniden kurmacılığa daha fazla inandıkları görülmüştür. Son olarak Varoluşçuluk alt ölçeğinde PDR, SÖ ve OOÖ öğrencilerinin BÖTE öğrencilerine; PDR, SÖ ve OOÖ öğrencilerinin ZEÖ öğrencilerine; PDR ve SÖ öğrencilerinin SBÖ öğrencilerine göre varoluşçuluğa daha çok inandıkları görülmüştür. Ayrıca fark çıkan tüm boyutlarda etki değerinin düşük düzeyde ($\eta^2 < 0.06$) olduğu belirlenmiştir.

“*Kitap okuma durumu*” değişkeni için kullanılan ANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının, CEDEÖ’den $[F(3)=3.20; p < .05]$ aldıkları toplam puanın kitap okuma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Eğitim İnançları Ölçeği açısından ise öğretmen adaylarının kitap okuma durumuna göre yalnızca Varoluşçuluk $[F(3)=2.73; p < .05]$ alt ölçeğinden aldıkları puanın anlamlı olarak farklılaştığı, diğer alt ölçeklerden aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Daimicilik $[F(3)=0.16; p > .05]$, Esasicilik $[F(3)=0.69; p > .05]$, İlerlemecilik $[F(3)=2.29; p > .05]$, Yeniden Kurmacılık $[F(3)=0.74; p > .05]$. Farkın kaynağı incelendiğinde, CEDEÖ toplam puanında, “hiç kitap okumayan” öğrenciler ile “haftada bir kitap”, “iki haftada bir kitap” ve “ayda ya da daha uzun sürede bir kitap” okuyan öğrenciler arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. “Haftada bir kitap”, “iki haftada bir kitap” ve “ayda ya da daha uzun sürede bir kitap” okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “hiç kitap okumayanlara” göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Varoluşçuluk alt ölçeğinde ise “haftada bir kitap” okuyan öğrenciler ile “iki haftada bir kitap”, “ayda ya da daha uzun sürede” bir kitap okuyan ve “hiç kitap okumayan” öğrenciler arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. “Haftada bir kitap” okuyan öğrencilerin, “iki haftada bir kitap”, “ayda ya da daha uzun sürede bir kitap” okuyan ve “hiç okumayan” öğrencilere göre varoluşçuluğa daha fazla inandıkları belirlenmiştir. Ayrıca fark çıkan bu iki boyutta etki değerinin düşük düzeyde ($\eta^2 < 0.06$) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının CEDEÖ toplam puanının ve EİÖ’nün alt ölçek puanlarının “*anne ve baba eğitim durumlarına*” göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde her iki değişkene göre hiçbir ölçekte anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Anne eğitim durumu: CEDEÖ Toplam Puan $[F(3)=1.16; p > .05]$, Daimicilik $[F(3)=1.49; p > .05]$, Esasicilik $[F(3)=1.34; p > .05]$, İlerlemecilik $[F(3)=0.70; p > .05]$, Yeniden Kurmacılık $[F(3)=1.32; p > .05]$ ve Varoluşçuluk $[F(3)=0.43; p > .05]$. Baba eğitim durumu: CEDEÖ Toplam Puan $[F(3)=0.27; p > .05]$, Daimicilik $[F(3)=2.31; p > .05]$, Esasicilik $[F(3)=0.42; p > .05]$, İlerlemecilik $[F(3)=0.14; p > .05]$, Yeniden Kurmacılık $[F(3)=0.66; p > .05]$ ve Varoluşçuluk $[F(3)=0.15; p > .05]$.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının, eğitim felsefesine göre oluşan *eğitim inançları* ile *eleştirel düşünme eğilimleri* arasındaki ilişkinin belirlenmesi; ayrıca, eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, eğitim inançları açısından, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefelerini ise düşük düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Çağdaş eğitim felsefelerinin eğitimin amacına; okulun rolüne ve işlevine; öğretmene ve öğrenciyeye; bilgi, gerçek ve doğruya yükledikleri anlamlar ve öğretim programının boyutlarına ilişkin sunduğu öneriler (Kısakürek, 1982; Gutek, 1997; Varış, 1998; Toprakçı, 2002; Sönmez, 2005; Ergün, 2009) dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsemeleri olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak şüphesiz bu bulgu kadar, söz konusu felsefi akımların sınıf ortamına öğretmen davranışları yoluyla nasıl yansıdığı da önemlidir. Ancak ne yazık ki çağdaş eğitim felsefeleri ile örtüşen ve bugün öğretim programlarının merkezinde olduğu iddia edilen yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamlarına ne kadar yansıdığına ilişkin elde edilen araştırma bulguları (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005; Demir & Şahin, 2009; Karadüz, 2009; Karacaoğlu & Acar, 2010;

Arslan, 2011; Adanur-Kudal & Altun, 2012; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013) bu çalışmanın sonucu ile paralel değildir. Diğer yandan, ilgili bulgu, kullanılan ölçme araçları değişmekle birlikte, genel olarak alanyazında eğitim felsefelerine ilişkin ulaşılan pek çok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Öğretmen adayları (Ekiz, 2005, 2007; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Tekin & Üstün, 2008; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013), öğretmenler (Doğanay & Sarı, 2003; Çoban, 2004; Türkeli, 2011) ve yöneticiler (Kaya, 2007; Karadağ, Baloğlu & Kaya, 2009) üzerinde yürütülen pek çok çalışma bulgusu en çok benimsenen eğitim felsefelerinin çağdaş eğitim felsefeleri (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) ya da bu eğitim felsefelerine kaynaklık eden felsefi akımlar (deneyselcilik-experimentalist), en az benimsenen eğitim felsefelerinin ise geleneksel eğitim felsefeleri (esasicilik ve daimicilik) olduğu yönündedir. Araştırmada en yüksek düzeyde benimsenen eğitim felsefesinin “varoluşçuluk” olması, alanyazındaki bazı çalışma bulgularıyla örtüşürken (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013), bazılarıyla örtüşmemektedir (Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Tekin & Üstün, 2008). Varoluşçuluk boyutuna ilişkin, hem bu çalışmada hem de araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmalarda kullanılan ölçek, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”dir. Araştırma ile farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda kullanılan ölçek ise Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeğidir. Alanyazında ilgili bulguların kullanılan ölçme araçlarına paralel olması, felsefi eğilimler konusunda Türkçe alanyazında sıklıkla kullanılan bu iki ölçme aracında, varoluşçuluk boyutunu açıklayan maddelerde, “eğitim, öğretmen-öğrenci rolü, okul ve bilgi” kavramlarına ilişkin farklı vurgulara yer verildiğini düşündürmektedir.

Araştırmada, CEDEÖ'nün değerlendirilmesine ilişkin ölçüt değer aralıkları dikkate alındığında (Kökdemir, 2003) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak, alanyazında da öğretmen adayları (Türnüklü & Yeşildere, 2005; Güven & Kürüm, 2007; Dutoğlu & Tuncel, 2008; Güven & Kürüm, 2008; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Alper, 2010; Beşoluk & Önder, 2010; Yakar, Altındağ & Kaya, 2010; Erdoğan, 2012; Güneş, 2012; Çiçek-Sağlam & Büyükuysal, 2013) ya da öğretmenlerle (Korkmaz, 2009; Şengül & Üstündağ, 2009; Torun, 2011) yürütülen pek çok çalışmada, söz konusu grupların eleştirel düşünme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı; düşük ya da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançlarının İlerlemecilik ve Varoluşçuluk boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde; Daimicilik, Yeniden Kurmacılık boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde; Esasicilik boyutu arasında ise negatif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Belirlenen ilişkilerin, eleştirel düşünme eğilimlerinin İlerlemecilik ve Varoluşçuluk boyutları ile pozitif, Esasicilik boyutu ile ise negatif yönde olması beklentiyi karşılamaktadır. Daimicilik boyutunun eleştirel düşünme ile pozitif yönde ilişkili olması ise kuramsal olarak beklenenin tersi yönündedir. Çünkü her şeyden önce daimicilik, gerçeği, bilgiyi ve insanı “değişmezlik” ilkesince yorumlamaktadır. Buna karşın insanın en belirgin özelliğinin düşünme yeteneği olmasından hareket etmesi; eğitimde akıl ve mantığa dayalı düşünceyi, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanmayı esas alması; yöntem olarak ise tümden gelimi, sorgulamayı ve Sokratik tartışma yöntemini işe koşması (Kısakürek, 1982; Sönmez, 2005; Ergün, 2009; Yayla, 2009) araştırma bulgusuna gerekçe olarak sunulabilir. Varoluşçuluk boyutunun diğer çağdaş eğitim felsefeleri içinde eleştirel düşünme ile en yüksek korelasyonu vermesi ise beklenen bir durumdur. Çünkü Varoluşçu düşünceye göre eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç, farkına varma düzeyi oluşturmalıdır (Gutek, 1997). Varoluşçulara göre öğrencilerin kendi görüşlerini tekrar tekrar analiz edip değerlendirebilecekleri, sorgulayabilecekleri bir anlayışa ulaşmaları ve öğretmenlerin bu noktada öğrencilere yardımcı olmaları esastır (Tozlu, 1997). Yalnızca bu açıdan bakıldığında bile, eleştirel düşünme, varoluşçu eğitimde en etkili araç-yöntem olarak değerlendirilebilir. Genel olarak, beklenenden daha düşük düzeyde olmakla birlikte, belirlenen ilişkilerin anlamlı olması, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin bir kanıt sunmaktadır. Ancak kuramsal alanyazın dikkate alındığında (Özüduru 1993, akt. Aybek, 2006; Akkurt 2001; Şahinel, 2002; Gündoğdu, 2009; Kale, 2009) söz konusu iki değişken arasında daha güçlü bir ilişki beklenmektedir.

Alanyazında doğrudan eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma grupları değişmekle birlikte, eleştirel düşünmenin

örneğin medya okuryazarlığı (Arke, 2005), araştırma kaygısı (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2005), epistemolojik inanç (Derelioğlu, 2005), duygusal zekâ (Dutoğlu & Tuncel, 2008; Certel, Çatıkkaş & Yalçınkaya, 2011; Torun, 2011), empatik eğilim (Ekinci, 2009), problem çözme becerileri (Tümekaya, Aybek & Aldağ 2009), çatışma yönetim stilleri (Argon & Selvi, 2011), okuma stratejileri, üst bilişsel yeterlikler (Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz-Özelci, 2012), düşünme stilleri (Emir, 2013) ile arasında da anlamlı ve genelde orta düzeyde ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmalar vardır. Yine farklı çalışmalarda eğitim felsefelerinin ise epistemolojik inanç (Biçer, Er & Özel, 2013), kimlik işlevleri (Koçak, Ulusoy & Önen, 2012), öz-yeterlik algısı (Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) gibi değişkenlerle anlamlı ilişki gösterdiği belirtilmektedir.

Araştırmada eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimi açısından ele alınan sınırlı sayıda değişkene ilişkin elde edilen bulgular, bazı önemli farkları ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının CEDEÖ'den aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazında genel olarak cinsiyetin eleştirel düşünme ile ilgili bir özellik (örneğin, beceri, eğilim, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar) üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar dikkat çekmektedir (Gelen, 2002; Kürüm, 2002; Aral, 2005; Kaloç, 2005; Akar, 2007; Ekinci, 2009; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Tümekaya, Aybek & Aldağ, 2009; Narin & Aybek, 2010; Yıldırım, Şensoy & Akçay, 2010; Gök & Erdoğan, 2011; Alkın, 2012; Erdoğan, 2012; Karasakaloğlu, Saracaloğlu & Yılmaz-Özelci, 2012; Özdelikara, Bingöl & Görgeç, 2012; Tural & Seçgin, 2012; Çoşkun, 2013). Araştırma bulgusunun sözü edilen araştırmalarla farklılık göstermesi, çalışma gruplarının ya da kullanılan ölçme araçlarının farklılaşmasından kaynaklanabileceği gibi, bu çalışmada CEDEÖ'den yalnızca toplam puan bazında yararlanılmış olmasından da kaynaklanabilir. Çünkü alanyazında farklı çalışma gruplarının eleştirel düşünme eğiliminin ya da gücünün çok boyutlu ölçme araçlarıyla ölçüldüğü çalışmalarda, eleştirel düşünmenin yalnızca bazı alt boyutlarında cinsiyete göre manidar olarak farklılaştığı gözlenmektedir (Aybek & Çelik, 2007; Çekiç, 2007; Güven & Kürüm, 2007; Zayıf, 2008; Tümekaya, 2011). Ayrıca araştırma bulgusuna paralel olarak alanyazında, eleştirel düşünme eğilimleri (Derelioğlu, 2005), becerileri (Hayran, 2000; Gülveren, 2007) ve güçleri (Ay & Akgül, 2008) üzerinde cinsiyete göre kadınlar lehine manidar farklılık olduğunu belirleyen çalışmalara rastlamak da mümkündür. Bu bağlamda, Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden'in (2007) belirttiği gibi eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının EİÖ'nün Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık yokken; Esasicilik alt ölçeğinde erkekler lehine, İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt ölçeklerinde ise kadınlar lehine alınan puanlar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Alanyazın ilgili bulgu açısından incelendiğinde ilk dikkati çeken, öğretmenlerle (Tuncel, 2002; Doğanay & Sarı, 2003; Çoban, 2004; Okut, 2009; Türkeli, 2011; Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012), okul yöneticileriyle (Kaya, 2007; Karadağ, Baloğlu & Kaya, 2009; Temel, 2010) ve öğretmen adaylarıyla (Biçer, Er & Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) yürütülen pek çok çalışmada cinsiyetin eğitim inançlarına/egitim felsefelerine etki etmediğidir. Ancak araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu, fark çıksın ya da çıkmasın, genel olarak geleneksel eğitim felsefelerine ilişkin inançlarda erkek öğretmen adaylarının, çağdaş eğitim felsefelerine ilişkin inançlarda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğudur. Alanyazın bu açıdan incelendiğinde ise bazı araştırmaların ilgili bulguyu desteklediği dikkat çekmektedir. Örneğin, Biçer, Er ve Özel (2013), Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmasa da, Daimicilik ve Esasicilik boyutunda erkek öğretmen adaylarının, İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında ise kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Duman (2008) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, Felsefi Tercih Değerlendirme ölçeği kullanmış ve erkeklerin % 66.3'ünün, kızların % 74'ünün deneysel felsefeyi benimsediklerini saptamıştır. Daimicilik, idealizm ve realizm akımlarını benimseyen erkeklerin toplam oranı % 23.9, kadın oranı ise % 19.3'tür. Duru-Öcal (2007) Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterini kullanarak yönetici ve öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada, kadınların erkeklere göre bireysel varoluş ve örgütsel varoluş boyutlarına daha çok katılım gösterdiklerini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının CEDEÖ'den aldıkları toplam puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar, öğretmen adaylarıyla yürütülen diğer çalışmalarda da

tespit edilmiştir (Ekinci, 2009; Erdoğan, 2012). Oysa araştırmanın yürütüldüğü Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarında yer alan örneğin “Mantık ve Eleştirel Düşünce, Meslek Etiği, Teknolojinin Eğitime Entegrasyonu, Çevre Sorunları, Eğitim Kültürü ve Demokrasi, Çocuklarla Bilim Eğitimi, Felsefe ve İnsan Hakları, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ayrımcılık, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim” (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2013) gibi eleştirel düşünmenin kazandırılmasına hizmet edebilecek seçmeli derslere bağlı olarak, üst sınıflardaki öğrencilerin 4 yıl boyunca aldıkları eğitim sonucu eleştirel düşünme eğilimlerinde artış olması beklenmektedir. Bununla birlikte Kanbay, Işık ve Aslan (2011) hemşirelik öğrencileriyle, Kartal (2012) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimlerinin, Ay ve Akgül (2008) ortaöğretim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada eleştirel düşünme güçlerinin “bazı alt boyutlarda” sınıf düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak öğretmen adaylarının EİÖ'nün alt ölçeklerinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Farkın kaynağı incelendiğinde, genel olarak Daimicilik alt ölçeğinde (fark çıkmasa da Esasicilik alt ölçeğinde de), alt sınıfların ortalamalarının üst sınıflardan yüksek olduğu; İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk alt ölçeklerinde ise üst sınıfların ortalamalarının alt sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Beklenen yönde ulaşılan bu sonucu alanyazındaki diğer araştırmalar da desteklemektedir. Örneğin Ekiz (2005), çalışmasında, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının 4. sınıftaki adaylara oranla Daimicilik ve Özcülük akımlarının ilkelerini; 4. sınıftaki adayların ise 1. sınıftaki adaylara oranla İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarının ilkelerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Biçer, Er ve Özel (2013) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında daha çok Daimicilik eğitim felsefesini benimserken, son yıllara geldiklerinde bu eğitim felsefesine olan inançlarının azaldığını belirlemiştir. Bu durum, eğitim fakültelerinde, genelde 3. ve 4. Sınıflarda “Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi” gibi derslerde, öğrenci ve öğretmen rolleri, içerik, öğrenme-öğretme ve sınama durumları açısından ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ile örtüşen yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının CEDEÖ'den aldıkları toplam puanın öğrenim görülen programa göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazında eleştirel düşünmeyle ilgili herhangi bir özelliğe ilişkin fark, genelde karmaşık sorunlarla ve sebep-sonuç ilişkileriyle uğraşan sosyal bilimler ile görece katı ve değişmez kuralları olan fen bilimleri arasında tartışılmaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme eğilimlerinin bölümlere göre anlamlı olarak farklılaştığı çalışma grubu ise tamamen sosyal bilimlerden oluşmaktadır. Ulaşılan bulgunun önemli bir nedeni, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerde uygulanan öğretim programlarının “içerik” boyutunun eleştirel düşünmeye hizmet etme durumu olabilir. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin uzun zaman sonunda oluştuğu dikkate alındığında, şüphesiz ulaşılan bulgu öğretmen adaylarının ilgili bölümlere yerleştirilmeden önce eleştirel düşünme konusundaki hazır bulunuşluk düzeyleri ile de ilgilidir. Ulaşılan bulgu, alanyazındaki pek çok araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerinin; Güven ve Kürüm (2007), Zayıf (2008) ve Tural ve Seçgin (2012) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; Tümkeya, Aybek ve Aldağ (2009) Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanından öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre manidar olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Alkın (2012) ise Türkiye’de Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilimler ve Türkçe Öğretmenlerinin sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin branşlarına göre farklılaştığını belirlemiştir. Bütün bu araştırmalarda farkın kaynağı, kullanılan ölçme araçlarındaki alt boyutlara ve çalışma gruplarında yer alan branşlara göre değişmektedir. Dolayısıyla branşın eleştirel düşünme üzerinde etkili olan bir değişken olduğu düşünülse de farkın kaynağına ilişkin genellemeye varmak güçtür. Ayrıca alanyazında, farklı çalışma gruplarının eleştirel düşünme ile ilgili bir özelliğe ilişkin aldıkları puanların bölümlerine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır (Hayran, 2000; Gülveren, 2007; Ekinci, 2009).

Araştırmada öğretmen adaylarının genel olarak EİÖ'nün alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim görülen programa göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında öğretmenler ya da yöneticiler üzerinde yürütülen ve “branş” değişkeni açısından farkı inceleyen bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Doğanay & Sarı, 2003; Kaya, 2007; Okut, 2009). Bununla birlikte

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim inançlarını karşılaştırmış; daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekiz (2007) ise Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarını karşılaştırdığı çalışmasında, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık alt boyutlarında, bölüme göre farkın olduğunu belirlemiştir. Söz konusu çalışmaların araştırma bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının CEDEÖ'den aldıkları toplam puanların kitap okuma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Farkın kaynağı incelendiğinde, CEDEÖ toplam puanında, “haftada bir kitap”, “iki haftada bir kitap” ve “ayda ya da daha uzun sürede bir kitap” okuyan öğrencilerin ortalamalarının, “hiç kitap okumayan”lardan yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kitap okuyan bireylerin, okumayanlara göre, açık fikirli olma, meraklı olma, başkalarının görüşlerini dikkate alma, kendine güvenme, sürekli araştırarak nedenleri, seçenekleri, doğruları arama, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalma, kanıtların ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleyebilme/duruş değiştirebilme, farklı duygu ve düşüncelere duyarlı olma gibi eleştirel düşünme eğilimlerini daha fazla benimsemeleri beklenen bir durumdur. Türkçe öğretmeni adayları üzerinde çalışan Şen (2009), eleştirel düşünme tutumunun “kitap ve gazete okuma sıklığından” etkilenmediğini, Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelci (2012) ise “kitap okuma oranından” etkilendiğini belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının EİÖ'nün yalnızca Varoluşçuluk alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında kitap okuma durumuna göre anlamlı fark belirlenmiştir. Bu alt ölçekle ilgili olarak, “haftada bir kitap” okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının, “daha uzun zaman diliminde kitap okuyan ve hiç kitap okumayan” öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Varoluşçu felsefe insanın özgürlüğünü ve özgürlüğü engelleyecek her şeye karşı çıkılması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır (Tozlu, 1997; Ergün, 2009). Ayrıca insanın, kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendisinin yarattığını savunmaktadır (Ergün, 2009). Dolayısıyla daha çok kitap okuyan bireylerin, daha az okuyanlara ya da hiç okumayanlara göre varoluşçu felsefeyi benimsemeleri beklenen bir durumdur. Çünkü kitap okumak, bireyin zihnini özgürleştirmesinde ve seçmeye dayanan özgür iradesini etkin biçimde kullanmasında etkili bir araçtır.

Öğretmen adaylarının CEDEÖ toplam puanının ve EİÖ kapsamındaki alt ölçek puanları anne ve baba eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında, her iki değişkene göre hiçbir ölçekte anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Her iki değişkene ilişkin elde edilen bulgu beklentinin tersi yönündedir. Beklenti, bazı gerekçelerle açıklanabilir. Öncelikle ailelerin, eğitim durumlarına göre geliştirmeleri beklenen “sevgi, disiplin, ödül ve ceza anlayışlarının” (MEGEP, 2007) çocukların hem düşünme eğilimleri hem de eğitim inançları üzerinde etkili olması beklenmektedir. Benzer biçimde ailelerin eğitim durumlarına göre geliştirmeleri beklenen “demokratik, güven verici, desteleyici, ilgisiz, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, dengesiz, baskıcı ve otoriter tutumlarının” da (Özcan, 1996; Kaya, 1997; Haktanır & Baran, 1998; Erkan, 2002; MEGEP, 2007; Yılmaz, 2007) da çocukların düşünme eğilimleri ve eğitim inançları üzerinde etkili olması beklenmektedir. Bireyler, yaşam biçimlerinin oluşmasında önemli rolü olan değerleri, yaşamlarının ilk yıllarında başlangıçta ailelerinden (Halstead & Taylor, 2000; Fyffe, Hay & Palmer, 2004; Sabatier & Willems, 2005; Çelik & Güven, 2011) öğrenmektedir. Bu bağlamda, çocuğun sosyal rolleri ve değerleri ilk olarak gözlemlediği ve kazanmaya başladığı kurum olan ailenin (Tunca, 2012) eğitim durumunun, bireylerin eğitim felsefelerini etkilemesi beklenmektedir. Ahlak gelişimi ile ilgili kuramlardan örneğin Psikanalitik kuram, bireylerde ahlak gelişiminin ebeveynler tarafından konulan kuralların ve yasakların, diğer bir deyişle ebeveynlerin değerlerinin içselleştirilmesiyle oluşmaya başladığını savunmaktadır (Erden & Akman, 2002; Seçer, 2002). Yine sosyal öğrenme kuramı da ahlak gelişiminin bireyin doğduğu ve büyüdüğü kültüre bağlı olarak şekillendiğini ve kültür aktarımını ebeveynlerin sağladığını vurgulamaktadır (Seçer, 2002). Bu bağlamda ebeveynlerin eğitim durumlarının bireylerin ahlak gelişimini, dolayısıyla eğitim felsefelerini etkilemesi beklenir. Bu gerekçelere karşın araştırmada ailenin eğitim durumunun eğitim felsefelerini etkilemediği yönünde ortaya çıkan bulgunun bir nedeni, bugün değerlerin (Lickona, 1991), etik ilkelerin, ahlak eğitiminin kazandırılmasında, toplumsal yapısının ve aile yapısının değişmesine bağlı olarak aile kurumunun etkililiğini kaybetmesi olabilir. Ayrıca, ailelerin eğitim durumlarına bağlı olarak çocuklara kendi deneyimlerini oluşturma fırsatı

tanımlarının, söz hakkı vermelerinin, soru sormalarının, soru sormalarına fırsat vermelerinin, sundukları nedenleri dikkate almalarının, dikkatle ve yargılamadan dinlemelerinin farklılaşması beklenir. Bu bağlamda ailenin eğitim durumunun çocukların eleştirel düşünme eğilimlerine etki etmemesi şaşırtıcıdır. Beklentinin tersi yönündeki bulgu, alanyazında farklı gruplar üzerinde yürütülen başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Ekinci, 2009; Şen, 2009; Gök & Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2012; Özdelikara, Bingöl & Görgeç, 2012; Coşkun, 2013). Ancak bu konuda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır ve daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Araştırmada eğitim felsefelerine göre belirlenen *eğitim inançları* ile *eleştirel düşünme eğilimi* arasında anlamlı ilişkilerin bulunması, dolaylı olarak, felsefe eğitiminin eleştirel düşünmenin geliştirilmesine, eleştirel düşünme eğitiminin ise bireylerin eğitim felsefelerini daha bilinçli ve sorgulayarak tercih etmelerine katkı sağlayacağına ilişkin ipucu sunmaktadır. Bu bağlamda öncelikle, öğretmen eğitimi programlarının içerik boyutunun eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özellikle eleştirel düşünmenin kazandırılmasında araç olan “çatışmalı konuların” (Johnson & Johnson, 1979; Frager 1984; Harwood & Hahn, 1990; Seçgin, 2009; Alkın, 2012) öğretmen eğitimi programlarına ilk yıllardan itibaren seçmeli ders olarak yerleştirilmesi, öğretmen eğitimi ile hem eleştirel düşünen hem de kendi eğitim felsefesini sorgulayarak ve bilinçli biçimde oluşturan öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki anlamlı ilişkiler, öğretim programlarında, eleştirel düşünmenin ve eğitim felsefesinin, gerek içerik gerekse öğrenme öğretme süreci açısından birbiri için araç olarak kullanılabileceğini de doğrulamaktadır. Felsefenin herhangi bir konusu eleştirel düşünmenin kazandırılmasında, yöntem olarak eleştirel düşünme ise felsefi bakış açısının kazandırılmasında etkili birer araçtır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen eğitimin söz konusu gerçeğe ne kadar uygun olduğunu belirleyecek, özellikle gözlem tekniğinin işe koşulduğu nitel araştırmalar yapılabilir. Yapılacak bu araştırmalar eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerine geri bildirim sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim inançları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye dair daha güçlü vurguların yapılabilmesi için eğitim inançlarını ve eleştirel düşünmeyi ölçen farklı ölçme araçları ile daha büyük çalışma grupları üzerinde araştırmalar yapılabilir. Bu konuda daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlarının yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alanyazında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bu nedenle kişisel değişkenlerin hem eğitim inançları hem de eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ., Demir, M. & Göz, N. L. (2010). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 107-123.
- Adanur-Kudal, Z. & Altun, T. (2012). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 89-109.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Akkurt, D. (2001). “Düşünme ve Yaratıcılık”. [Online]: <http://www.ak-kurt.com/dy.html>. adresinden 10.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Alkın, S. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin ‘Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının’ Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alper, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 14-27
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2013). 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Lisans Ders Programları. [Online]: <http://www.education.ankara.edu.tr/?p=1743>. adresinden 15.10.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Aral, H. (2005). Devlet Ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Argon, T. & Selvi, Ç. (2011). Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 1 (1), 93-100.
- Arke, E. T. (2005). Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection? *Unpublished Doctoral Dissertation*. Duquesne University. Pittsburg.
- Arslan, A. (2011). İlköğretim Okullarında Farklı Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına Uygunluğunun Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Nisan Sayısı.
- Ay, Ş. & Akgül, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi*, 1 (2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aybek, B. & Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-GEAYGÖ) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 101-112.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Başaran, İ. (1978). *Eğitime Giriş*. Ankara: Bımaş Matbaacılık.
- Bauch, P. A. (1982). Relationships Between a Typology of Teacher Educational Beliefs and Three Domains of The Elementary Classroom Curriculum. A Study of Schooling Technical Report No. 34. (ERIC Document Reproduction Service No. ED269346)
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693.
- Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It? *Social Education*, 49, 270-276.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Buchmann, M. (1984). The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching. *American Journal of Education*, 93, 421-439.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 74-81.
- Clark, C. M. (1988). Asking The Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teaching Thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- Coşkun, M. K. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 143-162.
- Çekiç, S. (2007). Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çelik, F. & Güven, M. (2011). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik ve Doğal Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kuramsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Osmangazi Üniversitesi. 26-28 Ekim 2011. Eskişehir.

- Çiçek Sağlam, A. & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 258-278.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295.
- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 6-9 Temmuz 2004. Malatya. ss. 1-11
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41 (1), 47-67.
- Çubukcu, Z. (2006). Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), 22-36
- Demir, S. & Şahin, S. (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 26 (1) 158-171
- Derelioğlu, Y. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Epistemolojik İnanç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005. Denizli.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. & Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algularının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-339.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Duru-Öcal, S. (2007). Öğretmen ve Yöneticilerinin Varoluşçu Okul Yönetimine Yaklaşımlarının İncelenmesi (İstanbul İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Engen, P. D. (2006). *Strategies and Models for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 34-57.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin Düşünme Stilllerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 325-347.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48

- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, Z. (2002). Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana-Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Facione, P.A. (2004). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California: Academic Press.
- Fang, Z. H. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fragar, A. (1984). Conflict: The Key to Critical Reading Instruction. *The Ohio Council of the International Reading Association Conference*. 1984, October. Columbus, Ohio. Francisco.
- Fyffe, L., Hay, I. & Palmer, G. (2004). Issues and Concerns in Children's Values Education. *Educating Weaving Research into Practice: 2nd Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education*. 3-5 December, 2004. Surfers Paradise, Australia. ss. 104-111.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10, 10.
- Goodman, J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Gök, B. & Erdoğan T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 14-16 Kasım 2005. Kayseri. ss. 17-40. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Grant, G. E. (1988). *Teaching Critical Thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Gutok, G. (1997). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılığlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 57-74.
- Güneş, S. (2012). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançlarını Yordamada Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 27-30 Haziran 2012. Niğde.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 60-90.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *İlköğretim Online*, 7 (1), 53-70.
- Haktanır, G. & Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (3), 134-141.

- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169–202.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). CONSTRUCTIVIST beliefs about The Science Classroom Learning Environment: Perspectives from Teachers, Administrators, Parents, Community Members, and Students. *School Science and Mathematics*, 103 (8), 366-377.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M. & Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 171–187.
- Harwood, A. M. & Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in The Classroom. [Online]: <http://www.ericdigests.org/pre-9218/issues.htm>. adresinden 08.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hayran, İ. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. & Valcke, M. (2008). The Impact of Primary School Teachers' Educational Beliefs on The Classroom Use of Computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Ilgaz G., Bülbül T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979). Conflict in The Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayın Evi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaloç, R. (2005). Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kanbay, Y. Işık, E. & Aslan, Ö. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (3), 123-127.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII, (I) 45-58
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. & Yılmaz-Özelci, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 279-297.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaya, S. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kısakürek, M.A. (1982). Eğitim Felsefe İlişkileri Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 67-75.
- Koçak, C., Ulusoy, F.M. & Önen, A.S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 27-30 Haziran 2012. Niğde.

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Küçükgüçlü, Ö. & Kanbay, Y. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Klinik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 21-25.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2005). Changes in Educational Beliefs and Classroom Practices of Teachers and Students in Rich Technology-Based Classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (3), 281-308.
- Lickona, T. (1991). *Education for Character How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Aile ve Çocuk. [Online]: <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ailevecocuk.pdf>. adresinden 01.10.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Moss, G. & Lee, C. (2010). A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards in Teacher Preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 336-350.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (3), 68-81.
- Okut, L. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özcan, H. (1996). İlkokul Öğrencilerinin Öz güvenleri, Akademik Başarıları ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. & Görgeç, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20 (3), 219-226.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç. & Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 47-64.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pallant, J. (2003). SPSS Survival Manual. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Paul, R.W. (1991). Staff Development for Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy. *Developing minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. (Edt. A. L. Costa). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rideout, G. W. (2006). Educational Beliefs and The Learning Environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Rudd, R.D. (2007). Defining Critical Thinking. *Techniques*, 82 (7), 46-49.
- Sabatier, C. & Willems, L. L. (2005). Transmission of Family Values and Attachment: A French Three-Generation Study. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (3), 378-395.
- Saracaloğlu A. S. & Yılmaz, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi: Sınıf öğretmenliği Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 10 (2), 468-478.

- Savaşçı-Acıkalm, F. (2009). Teacher beliefs and Practice in Science Education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (1), 1-14.
- Seçer, Z. (2002). Ahlak gelişimi. *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. (Edt. R.Arı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Seçgin, F. (2009). Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konuların Öğretimine İlişkin Algı, Tutum ve Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of Education As a Knowledge Field*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Silvernail, D. L. (1992). The Development and Factor Structure of The Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 663-667.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1 (2), 69-89.
- Şengül, C. & Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Şimşek, M, Ş., Akgemci, T. & Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbaacılık.
- Tekin, S. & Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Temel, D. (2010). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tondeur, J., Hermans, R., vanBraak, J. V. & Valcke, M. (2008). Exploring The Link Between Teachers' Educational Belief Profiles and Different Types of Computer Use in The Classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Torun, N. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Tuncel, G. (2002). Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tural, A. & Seçgin F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 63-77.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Tümkaya, S., Aybek, B. & Aldağ, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 37-74.
- Türkeli, A. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ve Teknolojiye Karşı Tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türnüklü, E. B. & Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 167-185.
- Vanderstoep, S. & Pintrich, P. (2003). *Learning to Learn. The Skill and Will of College Success*. New Jersey: Prentice Hall.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wilson, S. M. (1990). The Secret Garden of Teacher Education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.

- Woolfolk-Hoy, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology to The İmplicit Mind. *Understanding and Teaching The İntuitive Mind*. (Edt: B. Torff & R. Sternberg). Mahwah, NY: Erlbaum. pp.145-185.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J. & Woolley, A. W. (2004). Construct Validity of A Self-Report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.
- Yakar, Z., Altındağ, C. & Kaya, F. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *The e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 720-728.
- Yayla, A. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Edt: H. B.Memduhoğlu & K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 19-43.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. & Akçay, S. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Aşısından İncelenmesi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi. 23-25 Eylül 2010. İzmir.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, Y. (2007). Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.