



Critical thinking levels of senior students at education faculties and their views on obstacles to critical thinking

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri

Aycan Çiçek Sağlam¹
Elif Büyükuysal²

Abstract

The main purpose of this study is to determine the critical thinking levels of senior students at Primary School Teacher and Turkish Language Teacher Education Departments and to explore their views on the obstacles to critical thinking. The research uses both the quantitative and the qualitative approach. First, for data-gathering purposes, the sample group, consisting of 139 senior students from the Bülent Ecevit University, Educational Faculty, Turkish Language Teacher Education Department and Primary School Teacher Education Department, was administered the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI-I), which was adapted to Turkish by Kökdemir in 2003. Afterwards, focus-group interviews were made with fourteen students (two groups with seven students each), during which students discussed the obstacles to critical thinking. The research findings concluded that the critical thinking levels of the students are low in general. Furthermore, it was seen that the highest critical thinking disposition was at the sub-dimension of open-mindedness, while the lowest critical thinking level was at the sub-

Özet

Bu çalışmanın genel amacı, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünmenin önündeki engellere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Öncelikle Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan 139 öğrenciye, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) uygulanmıştır. Daha sonra, eleştirel düşünmenin engellerine ilişkin olarak da on dört öğrenci ile (yedi kişilik iki grupla) odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin genel toplamda düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, en yüksek eleştirel düşünme eğiliminin açık fikirlilik alt boyutunda, en düşük eleştirel düşünme düzeyinin ise sistematiklik alt boyutunda olduğu dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin

¹ Doç.Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aycancecek@hotmail.com

² İngilizce Öğretmeni, Güllüç İbrahim İzmirli Anadolu Lisesi, Kdz.Ereğli, Zonguldak, elftheelf@hotmail.com

dimension of systematicity. According to the results of the research, the critical thinking levels of students differed significantly as per gender, although no significant differences were found with regard to their grade point averages or the type of their secondary school of graduation. Looking at the opinions expressed on the obstacles to critical thinking, it is seen that the traditional approach to education and the ongoing practice of rote learning are regarded as the main reasons for these obstacles by students.

Keywords: Critical thinking, teacher candidates, obstacles to critical thinking, teacher education, critical thinking in students

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Giriş

Günümüzde eğitim, toplumların hayal ettikleri geleceğe ulaşabilmelerinde önemli bir güçtür. Qian (2007)'da eğitimin toplumun ilerlemesinde büyük rol oynadığını, bu sebeple iyi bir eğitimin bireyi yetişkinliğe ve hayata hazırladığını, ülkeyi ise refaha ve başarıya götürdüğünü vurgulamaktadır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği ve değiştiği herkesin farkında olduğu bir durumdur. Bu nedenle ki bütün toplumlar eğitim sistemleri yoluyla araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen, katılımcı, sorun çözme gücüne ve bilgisine sahip, etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu süreçten doğrudan sorumlu olan kişiler öğretmenler olduğu için en önemli görev de öğretmenlere düşmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi iyi bilmeleri ve bu şekilde yetişmiş olmaları gerekmektedir. Ekinci (2009) de, ezberci eğitim anlayışı ile yetişen ve görev yapan öğretmenlerin, programlardaki değişiklikleri benimseyip uygulamalarının kolay olmadığını belirtmektedir.

Düşünme becerileri hem birey hem de toplum için önemlidir. Birey için kişisel ve profesyonel gelişim açısından, toplum içinse demokratik ve gelişmiş bir toplum olabilme açısından önem taşımaktadır (Yücel, 2008). Thompson, Martin, Richards ve Bransonet (2003), Alaxendar, Commander, Greenberg ve Ward (2010) ile Schreglmann (2011) eleştirel düşünebilmenin birey ve toplum hayatında önemine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi öğreten kişiler olarak önemli olduğu üzerinde durmaktadırlar.

Passmore (1967) eleştirel düşünmeyi yansıtıcı ve yaratıcı bir süreç olarak tanımlamıştır. Jacobs, Ott, Sullivan, Ulrich ve Short (1997) eleştirel düşünmeyi problemlerin, sorunların, koşulların ve durumların; analitik, değerlendirmeci ve geliştirici bir şekilde tekrar tekrar gözden

eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, düzeylerinin akademik not ortalamasına ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eleştirel düşünmenin önündeki engellerin neler olduğuna ilişkin görüşlere bakıldığında özellikle, geleneksel ve ezberci eğitim anlayışının devam etmesi asıl sebep olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, öğretmen adayları, eleştirel düşünmenin engelleri, öğretmen eğitimi, öğrencilerde eleştirel düşünme

geçirilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Akt; Thompson vd, 2003). Brown ve Keeley (2000), eleştirel düşünmeyi “duyduğunuz ve okuduğunuz şeylere sistematik değerlendirme ile karşılık verme” olarak tanımlamaktadır (Akt; Moore, 2010). Halonen (1995) bu iki tanımın sentezi bir tanım ortaya koymaktadır. O’na göre eleştirel düşünme, “bireyin ne yaptığı veya inandığı şeyle ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisi”dir (Akt.Vural ve Kutlu, 2004).

Eleştirel düşünme, okunan bir metne eleştirel olarak bakabilmekten önce okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmesi gibi elde edilmesi daha basit ve kolay olan başka becerilerin üstüne inşa edilen bir üst düşünme becerisidir. Bu gibi alt becerilerin olmadığı yerde, eleştirel düşünme de olmaz. Ancak, alt becerilerin var olması eleştirel düşünme için yeterli değildir, onların doğru bir şekilde bir araya getirilmesi de gereklidir. Nasıl bütün, parçalarının toplamından daha fazla bir şeyse, eleştirel düşünme de kendisi için gereken alt becerilerin toplamından daha fazla bir şeydir. Eleştirel düşünme onların, doğru ve tutarlı bir şekilde bir araya getirilip kullanıldığı bir düşünmedir (Gelder, 2005:2, Akt; Gündoğdu, 2009).

Schafersman (1991)’e göre, eleştirel düşünme, dünya hakkında geçerli ve güvenilir bilgi edinme uğraşında doğru düşünme anlamına gelmektedir. Çünkü bir yönüyle eleştirel düşünme bilimsel yönetime benzemektedir. Bu nedenle bilimsel yöntemde de eleştirel düşünme sürecinde de bir sorun tanımlanır, hipotez kurulur, ilgili veriler araştırılır ve elde edilir, hipotez mantıksal olarak test edilir ve değerlendirilir, sonuçlardan güvenilir kararlara varılır. Bu nedenle eleştirel düşünme, özel olarak bilimsel konu alanlarından ve çabalarından daha çok günlük hayatta kullanılan bilimsel yöntemdir (Akt. Sünbül vd, 2011).

Günümüz toplumları çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve değişmektedirler. Bu değişim ve gelişmeleri takip edemeyen, uygulayamayan bireylerin ve sistemlerin etkililiğinden ve verimliliğinden söz edilmesi gelecekte mümkün olmayacak gibi görünmektedir. Bu nedenle, sadece çeşitli alanlardaki gelişmelere ayak uydurabilen ve bu gelişmelerin gerektirdiği becerilerle donatılmış bireylerin ve kurumların ayakta kalma şansı vardır (Yıldırım, 2005). Bu nedenle, bilimsel sorun çözme sürecinin farkında olan, eleştirel düşünebilen bireyler, toplumların gelişmesini ve değişmesini sağlayabilecek itici bir güç olarak düşünülebilir.

Öğretmek, ancak ve ancak, öğrencilerin hafızalarında saklayabilecekleri ya da öğrenebilecekleri bilgiler üretmelerini sağlayan zihinsel faaliyetler içine girmelerini sağladığında etkili olabilir. Bu durumun gerçekleşmesi de ancak öğrenenin yeni bilgilerini detaylı analiz edip eski bilgileri ile doğru bir birleşim kurması ile mümkün olacaktır. Bilginin anlamlı ve sistematik büyümesi çoğu zaman çağrışımsal öğeler içerir ve çoğu zaman bu durum bilginin öğrenen tarafından yorumlanmasını zorunlu kılar (Obay, 2009).

Eğitim, gelişme ve değişimlerden en çok etkilenen kurumların başında gelmektedir. Eğitimin yaşam boyu devam etmeye başlamasıyla birlikte, eğitim kurumlarının önemi de artmaya başlamıştır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Öğretimde, öğretmenin lider olduğu ve sadece bilgi akışının sağlandığı öğretim yerine nasıl düşünülmesi gerektiği önem kazanmaya başlamıştır. Eğitimin en önemli hedefi öğrenenlerin bilgileri, hareketleri ve inanışları hakkında eleştirel düşünebilme yeteneğini geliştirmek ve arttırmaktır (Alexander, vd, 2010). Çünkü öğrencileri bu becerilere dâhil etmek ve uygulamalarını sağlamak, öğrencilerin eleştirel düşünebilme yeteneklerinin gelişmesine yardım eder (Thompson vd, 2003). Eleştirel düşünme de hem öğretene hem de öğrenen olarak öğretmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenin en önemli rolü, kendi şahsi eğilimi ya da karakteri ve sınıf içi eleştirel düşünme iklimi oluşturma noktasında odaklanmaktadır (Dolapçı, 2009).

Schreglmann (2011), eğitimin bu anlayışında hazır bilgileri sorgusuz kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığını ve bilgi toplumunun öngördüğü bu özelliklerin eleştirel düşünmeyi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bireyler eleştirel düşünme düzeylerini kendi kendilerine geliştiremezler. Eleştirel düşünebilme ve bilgiyi analiz edebilme becerilerini bireylere kazandırma, günümüzde ağırlıklı olarak okulların ve özellikle yüksek öğretim kurumlarının sorumluluğu altındadır.

Bütün eğitim kademeleri öğrenciye iki şeyi öğretmekten ibarettir. Birincisi dersin konusu ve içeriğidir (ne düşünülecek), ikinci ise konuyu anlamanın ve değerlendirmenin doğru yolunu öğretmektir (nasıl düşünülecek). Eğitimciler ders konusu hakkında öğrencilerin nasıl düşünecekleri, onu nasıl anlayacakları ve değerlendirecekleri konusunda yetersiz kalmaktadır (Schafersman, 1991, Akt; Sünbül vd, 2011). Aybek (2006) ise ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamını sağlayacak en önemli kişilerin öğretmenler olduğunu belirtmiştir.

Bu durumda eğitimin önemli hedeflerinden biri eleştirel düşünebilen bireyleri yetiştirebilmek için gerekli programları hazırlamak olmalıdır. Eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilebilmesi ancak bu dersleri veren öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ile mümkündür. Öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, okullarda eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesine engel olmaktadır. Bu engelin aşılabilmesi için öğretmenlere kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalı, uzun dönem içerisinde kişilerin eleştirel düşünme alanında yetiştirilmesine önem verilmelidir (Ashton, 1988, Akt; Kutlu ve Schreglmann, 2011).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve öğrencilerin düşünmeleri, eleştiri yapabilmeleri, meraklı ve araştırmacı olabilmeleri için öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin temeli olarak görmelidir. Buna bağlı olarak öğretmenler daha fazla deneyim kazanmak ve problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler bulmak için eleştirel düşünmeden yararlanabilirler (Yıldırım, 2005).

Eğitimin her aşamasında düşünme becerilerini öğretmeye ihtiyaç vardır. Bunun için öğrencilerin derin okumaya, sorgulamalara, yaratıcı düşünmeye odaklanabilmelerine, fikirler arası ilişkileri aramaya ve gerçek hayat konuları ile ilgili birbirileri ile tartışmalarını sağlamamız gerekir. Bu şekilde verilecek dersler, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir (Obay, 2009).

Schafersman (1998)'e göre eleştirel düşünme onunla ilgili ders notlarından öğrenilemez. Belirli bir süreç ve pratik gerektirdiğinden maliyetli ve uzun bir süreçtir. Ancak eleştirel düşünmeye uygun eğitim veremediğimiz takdirde gelecekte çözüm bekleyen binlerce sorununuzun olacağı kaçınılmaz görülmektedir. Schafersman (1998) eleştirel düşünmenin öğrencilerde ortaya çıkması için şu önerileri getirmektedir (Akt; Obay, 2009:40):

“Ders notları; eleştirel düşünme prensiplerine göre hazırlanmış ders notları olmalıdır. Laboratuvarlar; öğrenciler, bilgileri test edecekleri ve bilimsel metodu öğrenecekleri, deneysel çalışmalar yapacakları laboratuvarlara sahip olmalıdır. Ev ödevleri; araştırılması istenen konuların özel sorularla desteklenmiş ev ödevleri olmalıdır. Niceliksel araştırmalar; matematiksel araştırmalar olmalıdır. Yazma; öğrencilerin düşündüklerini toplu, düzenli, makul bir muhakeme ve düzen içinde ifade edecekleri kompozisyon, rapor veya deneme hazırlamaları istenmelidir. Sınavlar; eleştirel düşünmenin gelişimini kolaylaştıracak salt ezberden uzak, özel sorularla hazırlanmış sınavlar olmalıdır.”

İpşiroğlu (1989) ise eleştirel düşünmenin öğretimi ve gelişimi konusunda şu iki noktaya dikkat çekmiştir:1. Öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması, 2. Düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi. Ayrıca, okumayı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilgili bir diğer önerisi okuyuculara bazı sözcükler vererek öykü yazmalarını istemektir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme ders ve kursları öğrencinin üç alandaki gelişimini hedeflemektedir (Kurfiss,1988, Akt; Özden,2009:165):

“1.Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma yeteneklerinin geliştirilmesi.
2. Bilişsel süreci anlama: Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenir. Yorumlamada öğrenci, bir iddia, hipotez ya da delile dayalı olarak, bir problem veya durumun zihinsel modelini oluşturur.
3. Entelektüel gelişme: Öğrencinin her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan, kendi duygu ve paradigmasını aşır düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği bir süreçtir.”

Eleştirel düşünme yeteneği bireylere özgü olduğu için bireysel farklılıkları oluşturan ve düşünmeyi etkileyen birçok etken eleştirel düşünmeyi de etkilemektedir. Bu etmenler Kaloç (2005) tarafından bireysel etmenler, çevresel faktörler, aile, toplum, okul, müfredat, öğretmen başlıkları olarak sıralanmaktadır.

Okuma alışkanlığı (Watson & Glaser, 1964; Çıkrıkçı, 1992), zekâ ve duygusal faktörler (Kazancı, 1989), kişinin kendi düşünme biçimine eleştirel yaklaşımı ve eleştirel ruhun varlığı (Norris, 1985; Paul, 1996), sorgulayıcı araştırmacılık, şüphecilik (Ennis, 1985) meraklılık, dikkat, azim, açık görüşlülük, dürüstlük, risk alma, bağımsız düşünme, sağduyu, bilgi edinmeye ve araştırmaya isteklilik, ölçüt seçiminde mantıklılık ve sonuca ulaşmada azimlilik, güven duyma ve ilgi (Facione, 1994; Kataiko-Yahiro, 1994; Kaya, 1997) gibi pek çok bireysel özellik ve tutum eleştirel düşünmeyi etkilemektedir (Akt; Ay ve Akgöl, 2008).

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Akt; Aybek ve Çelik, 2007).

Aybek (2006) eğitim sistemlerinde yapılan değişiklikler ve yeniliklerin sadece öğretmenlerin sayesinde yaşama geçirilip, kullanılır hale getirilebildiğini, programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımların ve çabaların boşa gideceğini belirtmektedir.

Sonuç itibariyle, gerekli koşulların sağlandığı ortamlarda bile eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgisi ve yetisi olmayan bir öğretmenin eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmesi mümkün değildir. Oysaki öğretmenler, öğrencilerini düşünmeye, önyargılardan arındırmaya, sorgulayıcı ve araştırmacı bireyler olmaya yönlendiren ve sınıf ortamında bu becerileri uygulayan ve uygulatabilen bireyler olmalıdırlar. Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüz dünyasında bireyin, kurumun ve toplumun başarısı bilgiyi üretebilen ve etkili biçimde kullanabilen kimselerle mümkün olacaktır. Bu bağlamda gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenecek olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünebilme becerilerine sahip olması toplumun geleceği açısından oldukça önemli görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünmenin önündeki engellere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Alt amaçlar şunlardır:

- 1- Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri nedir?
- 2- Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyet, akademik not ortalaması ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünmenin engellerine ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belli değişkenlere göre belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmış, eleştirel düşünmenin önündeki engellerin neler olduğuna ilişkin görüşler ise odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek üzere, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarı yılı sonunda, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan 139 öğrenciye, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) uygulanmıştır.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan ölçeğin toplam için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88; alt boyutlar için ise; analitiklik .75, açık fikirlilik .76, meraklılık .78, kendine güven .77, doğruyu arama .61, sistematiklik .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13'tür (Kökdemir,2003). Bu bilgilerden hareketle toplam puan anlamlı olduğu için tek boyut üzerinden işlem yapılmasında bir sakınca görülmemiştir. Ayrıca aşağıda karşılaştırmada kullanılan ölçütlerle ilgili olarak verilen tablodan da toplam üzerinden değerlendirme yapılabileceği görülmektedir. CCTDI-T ölçeği eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek üzere birçok araştırmacı (Kökdemir, 2003; Aybek, 2006; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Ekinci, 2009; Beşoluk ve Önder, 2011) tarafından kullanılmıştır. Bu çalışmada boyutlar bazında değil, toplamda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin bilgi elde edilmesi amaçlandığı için toplam iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Bu çalışmada toplam iç tutarlılık katsayısı (alfa) .85'tir.

6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en küçük 6 ve en yüksek 60 değeri olan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için en düşük ve en

yüksek değerler sabittir. Kökdemir (2003)'in Facione, Facione ve Giancarlo (1998)'den aktardığına göre her bir alt ölçek için puanı 40'tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yüksek olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenmektedir. Dolayısı ile CCTDI-T bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003, Akt; Korkmaz, 2009).

Eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede kullanılan ölçütler Tablo.1 de gösterilmiştir (Kökdemir, 2003).

Tablo 1. Karşılaştırmada kullanılan ölçütler

| | Düşük | Olumlu yönde | Yüksek |
|---------------------|---------------|---------------|----------------|
| Alt boyutlar | 40 dan düşük | 40-50 arası | 50 den yüksek |
| Toplam | 240 dan düşük | 240-300 arası | 300 den yüksek |

Verilerinin analizi için SPSS.10 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin “eleştirel düşünme düzeyleri nedir?” sorusuna cevap bulmak için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna cevap için t testi; eleştirel düşünme düzeyleri ile mezun olunan lise türü ve akademik not ortalaması arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı ise tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir.

İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri hem boyutlar bazında hem de toplamda düşük çıkmıştır. Bunun üzerine, eleştirel düşünmenin engellerinin neler olduğuna ilişkin sorunun cevabı için öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Odak grup görüşmeleri nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Öncelikle, grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar bireylerin birbiriyle etkileşimleri ile oluşur. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı hususlar, grup görüşmelerinde karşılıklı etkileşim sonucunda bireylerin yaptığı açıklamalarla ortaya çıkabilir ve ek yorumlara da gidilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:151). Bu çalışmada bireylerin grup halindeyken bireysel olarak dile getireceklerinden daha fazlasını söyleme cesaretleri olacağı düşünülerek özellikle odak grup görüşmesi seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yedi erkek, yedi kız olmak üzere toplam on dört öğrenciden yedişer kişilik iki karma grup oluşturulmuştur. Gruplara bir gün önceden odak grup görüşmesinin ne olduğu, yaklaşık olarak ne kadar süreceği, yer ve zaman bilgisi verilmiştir. Her iki grupta görüşme farklı zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler fakülte ortamında belirlenmiş olan derslikte

her iki araştırmacının da katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birinci grupta yapılan görüşme, bir saat 40 dakika, ikinci grupta yapılan görüşme ise yaklaşık iki saat kadar sürmüştür. Samimi, rahat bir ortamda eleştirel düşünme ve önemi üzerine sohbet tarzında başlatılan görüşmelerde öğrencilere “Eleştirel düşünmenin önündeki engellerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008:156) göre, araştırma sorularında kasıt araştırmanın amacını araştırılabilir halde ayrıntılı hale getirmektir. Araştırma sorularının sayısının 3-4’ü geçmemesi gerektiğini ve sonda sorularla derinleştirilebileceğini belirtmektedirler. Bu çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda tek soru sorulmuş ve gerek görüldüğünde sonda sorular ile ek veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Her bir grup görüşmesi sırasında tartışılanlar araştırmacılar tarafından not alınmış, dolgu sorularla örneğin, toplumun geleneksel yapısının çocukların eleştirel düşünmesinde önemli olduğunu söyleyen öğrencilere “toplumun geleneksel yapısının bu süreci nasıl etkilediği” yöneltilerek, daha detay bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Verilerin güvenilirliği açısından, her iki grupta yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşler daha sonra her iki araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak temalar oluşturulmuştur. Grup görüşmeleri sırasında eleştirel düşünmenin önündeki engellerin nedenlerine ilişkin olarak program, aile ve içinde bulunulan sosyal çevre, eğitim öğretim ortamı ve öğretmen/öğretim üyeleri gibi başlıkların ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Her iki grupta iki gün sonra tekrar yaklaşık 40 dakikalık ikinci bir görüşme yapılarak ilk görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde görüşülmüştür. Grup öğrencileri, belirlenen ana başlıkların isabetli olduğunu ve söylemek istediklerini özetlediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, kendilerine ait açıklamaları kontrol etmeleri ve düzeltmeleri istenmiştir. Böylece, belirtilen temalar altında öğrencilerin görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Bu araştırmanın amacı bir genelleme yapmak değil, nicel veriler sonucunda eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük çıkması üzerine, eleştirel düşünme düzeylerinin neden düşük olduğuna ilişkin de görüşler ortaya koymak ve dikkati bu noktaya yoğunlaştırmak olarak ifade edilebilir.

Bulgular

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

| Boyutlar | N | \bar{X} | S |
|-----------------|----------|-----------------------------|----------|
| Analitiklik | 139 | 38,58 | 5,53 |
| Açık Fikirlilik | 139 | 45,40 | 7,31 |

Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*. (10)1, 258-278.

| | | | |
|---------------|-----|--------|-------|
| Meraklılık | 139 | 38,15 | 4,91 |
| Kendine Güven | 139 | 29,46 | 5,00 |
| Doğruyu Arama | 139 | 26,37 | 4,90 |
| Sistematiklik | 139 | 22,40 | 5,23 |
| Toplam | 139 | 200,37 | 23,85 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin toplamda düşük (\bar{X} =200,37, Ss=23,85) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise öğrencilerin analitiklik (\bar{X} =38,58), meraklılık (\bar{X} =38,15), kendine güven (\bar{X} =29,46), doğruyu arama (\bar{X} =26,37), sistematiklik (\bar{X} =22,40) alt boyutlarında eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu sadece açık fikirlilik (\bar{X} =45,40) alt boyutunda olumlu yönde olduğu dikkat çekmektedir. Eleştirel düşünme düzeylerinin en düşük olduğu alt boyut ise sistematikliktir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri hem boyutlar bazında hem de toplamda düşük çıkmaktadır. Sadece açık fikirlilik boyutunda eleştirele düşünme eğilimleri olumlu yöndedir. Bu durum, eğitim sisteminin öğrencileri araştırmaya, tartışmaya, sorgulamaya yeterli düzeyde yönelmemesi ve ezberci eğitim anlayışı ile ilişkili olabilir.

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet, Akademik Not Ortalaması ve Mezun Olunan Lise Türü Değişkenleri Açısından Eleştirel Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet, akademik not ortalaması ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ölçekte yer alan alt boyutlar açısından değil genel toplamda bakılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---------------------|----------|-----------|-------|-----|-------|-------|
| Genel Toplam | Kız 84 | 197,10 | 22,02 | 137 | -2,02 | 0,04* |
| | Erkek 55 | 205,36 | 25,82 | | | |

P<.05

Tablo 3’e bakıldığında eleştirel düşünme düzeyleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu (t= -2,02 P=0,04) görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin (\bar{X} =205,36) kız öğrencilere (\bar{X} =197,10) göre daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme düzeyinde oldukları görülmektedir. Ancak, her iki grup için de saptanan düzeylerin düşük olduğu görülmektedir. Etki genişliğine bakıldığında orta düzeyde ($r^2=0.028$) bir etki olduğu görülmektedir. Yani kız ve erkeklerin ortalamaları orta düzeyde farklıdır.

Tablo 4. Öğrencilerin akademik not ortalamasına göre eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Genel Toplam | Gruplararası | 369,34 | 2 | 184,67 | 0,32 | 0,73 |
| | Gruplarıçi | 78150,94 | 136 | 574,64 | | |
| | Toplam | 78520,29 | 138 | | | |

Öğrencilerin akademik not ortalamalarına bakılmış ve üç grup oluşturulmuştur. 3,51 üzeri yüksek, 2,00 ile 3,00 arası düşük, 3,00 ile 3,50 arası orta başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde genel toplamda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin oluşturulan gruplara göre akademik not ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=0,32 P=0,73). Leach ve Good (2011) tarafından yapılan çalışmada da kızların akademik başarıları daha yüksek olmasına rağmen, erkeklerin kızlara göre eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda, akademik not ortalamasının eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

| Boyutlar | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | P |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Genel Toplam | Gruplararası | 83,27 | 2 | 41,63 | 0,07 | 0,93 |
| | Gruplarıçi | 78437,02 | 136 | 576,74 | | |
| | Toplam | 78520,29 | 138 | | | |

Araştırmada genel lise, Anadolu lisesi ve meslek liseleri olmak üzere üç grup üzerinden yapılan çözümlenmeler Tablo 5 de verilmiştir. Buna göre toplamda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (F=0,07 P=0,93). İpşiroğlu (1989), çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı aşılamanın ve düşünmeye ağırlık veren ders programlarının eleştirel düşünmenin oluşması ve gelişmesindeki önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul türünden ziyade, uygulanan öğretim programı ve öğrencileri

düşünmeye sevk edecek yaklaşımların kullanılmasının eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Oysaki günümüzde her kademedeki öğrenciler testlerle karşı karşıya kalmakta, adeta test çözebilmek konusunda bir yarışa katılmaktadırlar. Testler ise çocukları ezberlemeye yöneltmekte, düşündüklerini yazabilme konusunda onları yetersiz kılmaktadır.

Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmenin Engellerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler eğitim-öğretim ortamı, program ve öğreticilerden kaynaklanan nedenler ile aile ve sosyal çevrenin etkisi temaları altında birleştirilmiş ve aşağıda bu iki tema altında dile getirilen görüşler olduğu gibi sunulmuştur. Öğrenci görüşleri kızlar için K1'den K7'ye kadar, erkekler için E1'den E7'ye kadar kodlanarak verilmiştir.

Eğitim-Öğretim Ortamı, Program ve Öğreticilerden Kaynaklanan Nedenler

Genel olarak bakıldığında eğitim-öğretim ortamı ile programdan ve öğreticiden kaynaklanan engeller en çok dile getirilenlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla fikir birliğine vardıkları husus, ezbere dayalı bir eğitim-öğretim anlayışının olduğu, öğretim elemanlarının öğrencilerin farklı görüşlerine tahammül edemedikleri, her şeyi öğrettikleri gibi istedikleri ve onları ezbere yönelttikleri şeklinde özetlenebilir. Aşağıda yer alan öğrenci görüşleri de bunu göstermektedir.

“Geleneksel, ezberci öğretim anlayışının devam etmesi eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engeldir. Her ne kadar 2005-2006'dan itibaren yapılandırmacı eğitim öğretim uygulanıyor olsa da ezberci anlayışla yetişen öğretmenlerin/öğretim elemanlarının bu anlayışı devam ettirmeleri eleştirel düşünmeyi engellemektedir. Her bilginin hazır sunulduğu, öğrencinin doğrudan öğrenme sürecine dâhil edilmediği bir öğretim programında öğretmen adayı kendisi öğretmen olduğunda bunu nasıl yapabilir ki?” (E3)

“Bilginin öğrenciye hazır şekilde sunulması, öğrencilerin bilgileri belli kalıplar çerçevesinde düşünmesine yol açmakta ve eleştirel düşünme yeteneği gelişmemektedir.” (E1)

“Ölçme değerlendirme süreci odaklı değil, sonuç odaklı olması bir engeldir. Özellikle çoktan seçmeli sınavlarla öğrenciler yorumlama, sorgulama ve araştırmadan uzaklaşmakta ve ezbere yönelmektedir. Sürekli değişen sınav sistemleri sadece belli bilgilerin kazanılıp ezberlenmesiyle meslek hayatında bir yerlere gelmek isteyen bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır. Sadece bilginin kazanılması yeterli, bilgiyi geliştirmeye ve yorumlamaya gerek yok, eleştirmeye gerek yok, düşüncesine sahip pek çok öğretmen adayı vardır ülkemizde.” (E7)

“Derslerin doğrudan anlatıma dayalı olması öğrencileri de ezbere yöneltmektedir. Ayrıca, verilen bilgiler günlük hayatta, iş hayatında doğrudan kullanılır bilgiler değildir.” (K4, E5)

“Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmada yetersiz kalmaları ve bundan dolayı öğrenci katılımının gerçekleşmemesi eleştirel düşünmeyi engellemektedir.” (K2, E4)

“Öğretim elemanları başta olmak üzere fakültelerde genel olarak eleştiriye tahammülsüzlük var. Öğretim elemanları tek doğruyu bilen ve yapan benim mantığıyla ders işliyor ve öğrenciler de böyle yetiştiriliyorlar.” (K1)

“Farklı görüşlere tahammülsüzlük var. Sınıflarda farklı bir düşünce ortaya atıldığında dahi o düşünce ne destekleniyor ne de çürütülüyor. Öğrenciler yeni bir şey katmak istemiyor ve tartışmıyorlar. Doğrudan öğretim elemanı anlatsın biz ezberleyelim, sınava girelim ve bir şekilde dersi geçelim mantığı ön planda.” (E2, E3)

“İlköğretimden tutun da yükseköğretime kadar her kademedede benzer oturma düzeni vardır. Her bir öğrenci bir öndeki arkadaşının ensesini görecektir şekilde arka arkaya yerleştirilmiş sıralarda oturur. Her şeyden önce bu oturma düzeni iletişim kopukluğuna yol açmaktadır. İletişimin kesilmesi hem doğru anlaşılmayı hem de eleştirel düşünmeyi engellemektedir.” (K7)

Aile ve Sosyal Çevreden Kaynaklanan Nedenler

Katılımcıların üzerinde yoğunlaştıkları bir diğer önemli neden ailelerin ve sosyal çevrenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi olmuştur. Özellikle kız öğrencilerin, ailelerin her konuda öncelikle erkek çocukları destekledikleri ve kızlara daha az söz hakkı tanındığı, daha çok susturulduğu şeklindeki görüşleri dikkat çekici bulunmuştur. Benzer şekilde erkek öğrenciler de geleneksel aile yapısının ve toplumsal normların kızları erkeklere göre daha geride tuttuğunu ve bunun da eleştirel düşünmenin oluşumunda ve gelişiminde olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu temaya ilişkin görüşleri aşağıdaki verilmiştir.

“Eleştirel düşünmenin bir yaşam tarzı olarak görülmemesi en büyük engeldir. Eleştirel düşünme bir ders, konu, kavram ya da teknik değil bir yaşam biçimi olarak kabul edilmelidir. Eleştirel düşünme insanların çevreyi, birbirlerini anlama ve bu doğrultuda hareket edebilme biçimidir. Bunun farkına varamadığımız için eleştirel düşünemiyoruz.” (E3, K1)

“Sahip olduğumuz kültür, aile biçimimiz bir engeldir. Geçmişten getirdiğimiz bazı kalıplarımızı, var olan yapımızı kıramadığımız için eleştirel düşünmede yetersiz kalıyoruz. Kendimizi ifade etme, düşüncelerimizi dile getirme açısından hep baskı altında kaldığımız için eleştirel düşünme yönümüz gelişmemektedir. Eleştirel düşünme bir süreç olduğu için yetişme tarzımız, ailemizin tutumu bunu engellemektedir.” (K3, K6)

“Maddi durum, eğitim seviyesi gibi hususlar eleştirel düşünmeyi engellemektedir. İşsizlik, geçim sıkıntısı gibi konuların olduğu bir ülkede öncelikle mezun olup mesleğe atılmak ön planda olduğu için eleştirel düşünme gelişmemektedir.” (E6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünmenin önündeki engellere ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin genel toplamda düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, en yüksek eleştirel düşünme eğiliminin açık fikirlilik alt boyutunda, en düşük eleştirel düşünme düzeyinin ise sistematiklik alt boyutunda olduğu dikkat çekmektedir. Zayıf (2008), eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada en yüksek eleştirel düşünme düzeyini açık fikirlilik alt boyutunda, en düşük eleştirel düşünme düzeyine ise sistematiklik alt boyutunda bulmuştur. Benzer şekilde Dutoğlu ve Tuncel (2008)'de “aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki” konulu araştırmalarında, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yeterince gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. Şengül (2007) ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerini düşük bulurken, Beşoluk ve Önder (2011) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini genelde orta ve düşük seviyede tespit etmiştir. Bulgular dikkate alındığında gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedenini eğitim sisteminin genelinde aramak doğru olacaktır. İlköğretimden yükseköğretime doğru bireylerin eğitiminde eleştirel düşünmeye fırsat tanıyan bir sürecin var olmadığı söylenebilir. Eleştirel düşünmenin önündeki engellere ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri de ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilere eleştirel düşünme ortamının yaratılmadığı, gerek eğitim-öğretim ortamının gerek programın gerekse öğretmenlerin/öğretim elemanlarının eleştirel düşünme sürecini desteklemediği şeklindedir. Korkmaz ve Yeşil (2009) ilköğretim, lise ve yükseköğretim son sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta olduğunu belirlemişler ve ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediğini, yükseköğretimin ise olumlu katkılar sağladığını ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığını bulmuşlardır. Zascavage, Schroeder, Masten ve Nichols (2007) üniversiteden mezun olan ve olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini araştırmış ve mezun olanlar lehine yüzde on bir oranında anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiştir. Scott (2008), “Bilim, Teknoloji ve Toplum“ dersine kayıtlı 111 öğrenci üzerinde yaptığı münazara yoluyla eleştirel düşünceyi öğrenme çalışmasının sonucunda münazara sürecinde yapılan işbirlikçi

öğrenmenin ve aktif öğrenmenin öğrencinin eleştirel düşünebilme yeteneklerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak, eleştirel düşünme eğiliminin artmasında sınıf içinde kullanılan öğrenme yaklaşımların, öğrencilerinin ne ölçüde bu sürece katıldığının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha olumlu yönde olduğu görülmüştür. Zayıf (2008)'de benzer biçimde araştırmasında erkek öğretmen adaylarının kızlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. King, Wood ve Mines (1990) ve Leach ve Good (2011) eleştirel düşünme ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarında bu araştırmayla benzer şekilde erkeklerin eleştirel düşünme eğilimlerini kızlara göre daha yüksek bulmuştur. Özdemir (2005), Gazi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 128 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını bulgusuna ulaşmıştır. Korkmaz (2009)'da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde görevli öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini araştırdığı çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Walsh ve Hardy (1999) de eleştirel düşünme ile ilgili yürüttükleri çalışmanın sonucunda cinsiyet açısından her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Rudd, Baker ve Hoover (2000) ise yukarıda belirtilen çalışmaların aksine ziraat fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada kızlar lehine anlamlı sonuç elde etmişler ve özellikle gerçeği arama, olgunluk ve açık fikirlilik boyutlarında kızlar erkeklere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Buna göre, cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme becerisi üzerinde ne ölçüde belirleyici bir değişken olduğu tartışılabilir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen görüşler dikkate alındığında '*Kendimizi ifade etme, düşüncelerimizi dile getirme açısından baskı altında kaldığımız için eleştirel düşünme yönümüz gelişmemektedir. Eleştirel düşünme bir süreç olduğu için yetiştirme tarzımız, ailemizin tutumu bunu engellemektedir*' görüşü, kızların aleyhine olan durumu açıklamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin akademik not ortalamasına ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Zayıf (2008)'de benzer şekilde öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında ve öğretmenlerin mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Odak grup görüşmeleri sonucunda eleştirel düşünmenin önündeki engellerin başında ezberci eğitim-öğretim ortamı ve programı görülmüştür. Öğretmenlerin/öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı yaratamadıkları, anlatıma dayalı bir yaklaşım izledikleri ve bunun eleştirel

düşünmeyi engellediği vurgulanmıştır. Ayrıca, sürekli değişen sınav sistemlerinin, sınıftaki oturma düzeninin eleştirel düşünmeyi engellediği ve ezbere yönelttiği üzerinde durulmuştur. İçinde yaşanan toplumsal kültürün, aile yapısının, sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünmeyi sınırlayıcı rol oynadığını belirtmişlerdir. Özgür (2007), 2005- 2006 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda orta düzeyde eğitim veren sekiz öğretim elemanı ve 400 öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu öğretim elemanlarının dinleme / konuşma derslerini bir hafta boyunca videoya kaydetmiş ve incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının değişik soru türleri sorduklarını ancak öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltecek türde soruların çok sayıda sorulmadığını gözlemlemiştir. Moore (2010)'a göre de sınıf içi tartışmalarda açık uçlu soruların sık kullanımı, öğrenene soruları düşünüp taşınması için bolca zaman verme ve grup etkileşimi eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine destek olmaktadır. Elias ve Krens (1994)'a göre de eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda, öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir (Akt; Kökdemir, 2003). Choy ve Cheah (2009) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretebildiklerini düşünmektedirler. Söz konusu araştırmaya göre, eleştirel düşünme becerileri, derin bilgisi olan öğretmenler tarafından öğretilbilir ve öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerisi edinebilmeleri için onların derslere dâhil edilebilmesi gerekmektedir. Shim ve Walczak (2012) ise çalışmalarında ilgi çekici soruların, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini ve ölçülebilen eleştirel düşünebilme yeteneğini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrenciler “öğretim elemanlarının eleştirilere ve farklı görüşlere tahammülsüz olduklarına” ilişkin görüşleri üniversite ortamında en önemli engellerden biri olarak görülebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olmasının nedenini son buldukları eğitim kademesi ile ilişkilendirmek doğru değildir. Araştırmalara sonuçlarına bakıldığında yükseköğretim kademesinde eleştirel düşünme düzeyine ilişkin bulgular diğer kademelere göre daha yüksek bulunmuştur. En önemli engelin ilköğretimden itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme süreci içerisinde yetiştirilmemesi olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünebilme bir iki dersle halledilebilecek bir konu değildir. Bir süreklilik gerektirdiği için okulöncesinden yükseköğretime kadar her kademedeki buna dikkat edilmesi yararlı olacaktır. Bunun için de sınıf mevcutlarının her bir kademedeki azaltılması, sınıflarda iletişim ve etkileşim ortamını yaratacak fiziksel ve psikolojik ortamların yaratılması, programların bu doğrultuda yeniden gözden

geçirilmesi ve eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarına katılma, tartışma ve araştırma fırsatının olabildiğince üst düzeyde sağlanması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Alaxendar, M.E., Commander, N., Greenberg, D. & Ward, T. (2010). Using the four-questions technique to enhance critical thinking in onlinediscussions. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2).
- Ay. Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75.
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (w-geaygö) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 101-112.
- 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.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/396.pdf> > 05.6.2011
- Choy, S.C. & Cheah, P.K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 198-206.
- Dolapçı, O. C. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1).
- Ekinci, Ö.(2009),Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündoğdu, H.(2009)Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1).
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Kaloç, R. (2005). Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King, P. M., Wood, P. K. & Mines, R. A. (1990). Critical thinking among college and graduate

- students. *The Review of Higher Education*, 13 (12), 167-186.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 19-28.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O. ve Schreglmann, S. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 165-176.
- Leach, B.T. & Good, D.W. (2011). Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline. *International Journal of Humanities and Social Science*, (1)21.
- Moore, K. (2010), Thethree-partharmony of adult learning, critical thinking, and decision-making. *Journal of Adult Education*, 39 (1).
- Obay, M. (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Qian, L.(2007).Critical thinking and educational ideal. *US-China Education Review*, 4 (1).
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/297-316.pdf> 05.06.2011
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegema Akademi (4. baskı).
- Özgür, N. (2007). Teachers' questions: do they encourage critical thinking?. *Master of Arts*. The Institute of Educationa lSciences, Anadolu University The Department of Teaching English as a Foreign Language, Eskişehir.
- Rudd, R., Baker, M. & Hoover, T.(2000). Undergraduate agriculture learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship?. *Journal of Agricultural Education*, 41 (3), 2-12.
- Schreglmann, S. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştir el düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Scott, S. (2008). Perceptions of students' learning critical thinking through debate in a technology classroom; a casestudy. *TheJournal of TechnologyStudies*, 34 (1).
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi (teaching critical thinking). *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 193-200.

Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*. (10)1, 258-278.

Shim, W. & Walczak, K. (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (1), 16-30.

Sünbül, A. M, Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2011). Eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g22.pdf ≥05.06.2011.

Şengül, C. (2007). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thompson S.D., Martin,L., Richards, L. & Bransonet, D. (2003). Assessing critical thinking and problem solving using a web-based curriculum for students. *Internet and HigherEducation*, 6, 185–191.

Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,e-dergi ISSN: 1304-8899, 13(2). <<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=160>> 05.06.2011

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A.Ç. (2005). Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yücel, M. (2008). Improving thinking skills of young learners through task-based learning. *Master of Arts*. Çukurova University Institute of Social Sciences English Language Teaching Department, Adana.

Zascavage, V., Schroeder, J., Masten, W., & Nichols, C. (2007). Comparasion of critical thinking in undergraduates and graduates in special education. *International Journal of Special Education*, 22 (1).

Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Walsh, C. M. & Hardy, R.C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38 (4), 149-155.

Extended English Abstract

Problem Statement

Today, education is an important power in enabling societies to achieve the future of their dreams. Qian (2007) also emphasizes that education plays a major role in the advancement of the society and hence that a good education prepares the individual for adulthood and life while leading the country to welfare and success. It is a universally known fact that science and technology are advancing and changing with great speed. Thus, through their education systems, all societies strive to raise individuals who research and question, who are capable of critical thinking, and who are involved and have problem-solving skills along with effective communication skills. Thinking skills are important not only for the individual but also for the society. For individuals, they are important in terms of personal and professional development, and for societies they are important in terms of becoming a democratic and advanced society (Yücel, 2008). Thompson et al. (2003), Alaxendar et al. (2010) and Schreglmann (2011) point out the importance of critical thinking in the lives of individuals and the society and stress that teachers play an important part as persons who teach critical thinking. In today's world, which we often dub as the age of information, it is only through people who can produce information and use it effectively that individuals, institutions or societies can achieve success. In this context, it is very important for the future of the society that teacher candidates who will take on the responsibility of rising the future generations have the necessary skills in critical thinking.

Purpose of the Study

The general objective of this study is to identify the critical thinking levels of senior students of primary education teacher and Turkish language teacher education departments and to find out their views on the obstacles to critical thinking. Secondary objectives are as follows: 1- What is the critical thinking levels of senior students at education faculties? 2-Do the critical thinking levels of senior students of education faculties differ significantly according to gender, grade point average and the type of secondary school of graduation? 3- What are the views of senior students at education faculties with regard to the obstacles to critical thinking?

Methodology

The study uses both the qualitative and the quantitative approach. First of all, 139 senior students from the Primary School Teacher and Turkish Language Teacher Education Departments of the Ereğli Education Faculty of the Bülent Ecevit University were administered the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTD-I), which was adapted to Turkish by Kökdemir (2003). Then, focus group interviews were made with fourteen students (divided into two groups of seven) concerning the obstacles to critical thinking.

Findings

According to the findings from the study, it was concluded that the critical thinking levels of the students was low in general. Furthermore, it was seen that the highest critical thinking disposition was at the sub-dimension of open-mindedness, while the lowest critical thinking disposition was at the sub-dimension of systematicity. According to findings from the study, the critical thinking levels of students differed significantly as per gender, with a ratio favouring male students. Nevertheless, no significant variations were found when the grade point averages and the type of high school of graduation were compared. During group interviews, students listed the education curricula, family and social environment, the educational environment and the instructors/academic members as the obstacles to critical thinking. The discussions were deepened in line with these main headings. Interview results were consolidated under the following headings: educational environment, programme and instructor-related factors, and the impact of family and social environment. In general, the participants stressed that the traditional social structure and the rote-based educational system did not give any opportunities for critical thinking.

Conclusions and Suggestions

As a conclusion, it can be said that the critical thinking levels of teacher candidates are low. However, it would not be right to associate these low critical thinking levels of teacher candidates to the latest educational programme they have completed. Looking at the results of the study, critical thinking levels were found to be higher at the tertiary education phase. It can be said that the most important obstacle is the failure to provide students with an educational environment that embraces critical thinking, starting from the primary school level. Critical thinking is not something that can be force-fed in the matter of one or two hours. As it requires continuity, it would be beneficial to promote critical thinking at all stages of education, starting from preschool until the end of tertiary education. Hence, reducing the number of students per classroom at every level of education, creating a physical and psychological environment that will promote communication and interaction in the classroom, reviewing the education curricula in view of these factors and maximizing opportunities for participation, discussion and research for teacher candidates at education faculties might be helpful.