

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
MİZAÇLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elvan YILMAZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

AĞUSTOS, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
MİZAÇLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elvan YILMAZ
(Y2012.410003)

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL

AĞUSTOS, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarının belirlenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (28/08/2023)

Elvan YILMAZ

ÖNSÖZ

Mücadele, hiçbir zaman kolay seçenek değildir. Ancak, inandıklarımız uğruna verdiğimiz her çaba, bizi daha güçlü kılar benim gücümün kaynağı da bu inançtı. Akademik hayatımın daha en başında bana kendime ve yaptığım işe inanmayı ve bu inançla tüm zorlukların üstesinden gelebileceğimi öğreten ve beni bu mesleğe daha sıkı bağlayan, çok kıymetli hocam Aylin SÖZER’i minnetle anıyor ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım araştırmanın her bir aşamasında görüşleriyle beni destekleyen, samimiyetini her zaman hissettiren ve beni doğru yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL’a desteği ve yardımları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca her zaman yanımda hissettiğim, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, bana her zaman güvenen, inanan ve bu yolda beni yüreklendiren annem Şükran KARAKUŞ’a, babam Mehmet YILMAZ’a ve tüm aileme teşekkür ederim.

Tez çalışmamı; Sundukları yaşam tecrübeleriyle beni her şeyimle şu an ki ben yapan ve hiçbir zaman desteğini üzerimden esirgemeyen çok sevgili aileme ithaf ediyorum.

Ağustos, 2023

Elvan YILMAZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME MİZAÇLARININ BELİRLENMESİ

ÖZET

Bu çalışma çocukların bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişiminin hızlı olduğu dönemde onların gelişimine rehberlik eden öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçlerinde, mizaçlarının belirleyiciliğini ortaya koyarak eleştirel düşünmenin önündeki engellerden birini açığa çıkarmak ve bu engellerin aşılması için temel oluşturmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiş, betimsel türde bir araştırmadır. Aktif olarak görev yapan, farklı deneyimlerdeki 27 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçları olgusunun belirlenebilmesi adına, alan yazın amaca uygun şekilde taranarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, “Senaryo Temelli Yazılı Yansıtma Formu” ile katılımcıların eleştirel düşünme mizaçları çözümlenebilir bir olgu durumuna getirilmiştir. Elde edilen veriler bilişi ölçmeye yarayan ve yazılı argümanların değerlendirilmesi amacıyla kullanılan SOLO Taksonomisi (The Structure of Learning Outcomes) ile kalite değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda katılımcıların yazılı yansıtma ya da senaryolarda yer alan kavramsal, ontolojik, epistemolojik ya da aksiyolojik ikilemlere verdikleri reaksiyonların eleştirel düşünme kapasitesi açısından genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Senaryo bazlı analizler incelendiğinde katılımcıların açık fikirlilik ve meraklılık mizaç tiplerini yordayan senaryolara verdikleri yanıtların çoklu yapı boyutunda yoğunlaşarak ortalama düzeyde seyrettiği görülmüşken gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme özgüveni ve olgunluk mizaç tiplerini yordayan senaryolara verdikleri yanıtların tekli yapı boyutunda yoğunlaşarak düşük düzeyde seyrettiği gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarını değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen Senaryo Temelli Yazılı Yansıtma Formunun psikometrik olarak amaca yönelik uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mizaç, eleştirel düşünme, okul öncesi öğretmeni

DETERMINATION OF THE CRITICAL THINKING DISPOSITIONS OF PRESCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

This study aims to reveal one of the barriers to critical thinking by highlighting the determinative role of the temperament of teachers in guiding the development of children's cognitive and emotional skills during the period of rapid development and to lay the foundation for overcoming these barriers. The study was conducted using a qualitative research method, specifically a case study model, and is descriptive in nature. Twenty-seven preschool teachers with different experiences who are actively involved in the field were included in the research. In order to determine the phenomenon of critical thinking temperaments of preschool teachers, a "Scenario-Based Written Reflection Form" developed by researchers was used, following a literature review in line with the research's objectives. The data obtained were subjected to quality assessment using the SOLO Taxonomy (The Structure of Learning Outcomes), which measures cognition and evaluates written arguments. As a result of this assessment, it was determined that participants' reactions to conceptual, ontological, epistemological, or axiological dilemmas presented in written reflections or scenarios generally exhibited low levels of critical thinking capacity. When scenario-based analyses were examined, it was observed that participants' responses to scenarios predicting open-mindedness and curiosity temperaments were concentrated at an average level in the multiple structure dimension, whereas their responses to scenarios predicting truth-seeking, analytical thinking, systematicity, critical thinking confidence, and maturity temperaments were concentrated at a low level in the single structure dimension. Additionally, it was observed that the Scenario-Based Written Reflection Form, developed to assess the critical thinking temperaments of preschool teachers and used to collect data in the study, was psychometrically applicable for its intended purpose.

Keywords: Disposition, critical thinking, pre-school teacher

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
I. GİRİŞ	1
A. Amaç ve Önem	4
B. Araştırma Soruları	7
C. Sayılıtlar.....	7
D. Sınırlılıklar	7
E. Tanımlar.....	8
II. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
A. Düşünme ve Düşünmenin Önemi.....	9
B. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi	11
C. Eleştirel Düşünmenin Standartları	16
D. Eleştirel Düşünürün Özellikleri	20
E. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri.....	22
F. Eleştirel Düşünme ve Eğitim	24

G. Mizacın Kuramsal Temeli	27
H. Eğilimin Kuramsal Temeli	32
İ. Mizaç ve Eğilim Kavram Yanılgısı	33
J. İlgili Araştırmalar	34
III. YÖNTEM.....	37
A. Araştırma Modeli.....	37
B. Araştırmanın Örnekleme ve Çalışma Grubu	38
C. Veri Toplama Aracı	39
D. Veri Toplama Süreci.....	40
E. Araştırmacının Rolü.....	41
F. Verilerin Analizi	42
G. Güvenirlik ve Geçerlik	44
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	45
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
A. Tartışma ve Sonuç	64
1. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar	66
B. Öneriler	67
1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	67
2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	68
VI. KAYNAKÇA	70
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	89

KISALTMALAR LİSTESİ

APA	: American Philosophical Association
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Türkiye Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1. Solo Taksonomisi Analiz Örneği	44
Çizelge 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	45
Çizelge 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşün Mizaç Boyutlarının Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri	53
Çizelge 4. Açık Fikirlilik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyine İlişkin Örnek Cevap	56
Çizelge 5. Meraklılık Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyine İlişkin Örnek Cevap	57
Çizelge 6. Gerçeği Arama Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi	58
Çizelge 7. Analitiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi ...	59
Çizelge 8. Sistematiçlik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi	60
Çizelge 9. Eleştirel Düşünme Özgüveni Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi.....	61
Çizelge 10. Olgunluk Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

- Şekil 1. .Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımı 48
- Şekil 2. .Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımı 49
- Şekil 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımına Ait Aritmetik Ortalamalar 51
- Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımına Ait Tüm Verilere İlişkin Aritmetik Ortalamalar..... 52
- Şekil 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Açık Fikirlilik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri55
- Şekil 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Meraklılık Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri 56
- Şekil 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Gerçeği Arama Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri58
- Şekil 8. .Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Analitiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri ... 59
- Şekil 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Sistematiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri 60
- Şekil 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Eleştirel Düşünme Özgüveni Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri 61

Şekil 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden
Olgunluk Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri..... 62

I. GİRİŞ

Eleştirel düşünme olgusunu ele almadan önce düşünmenin ne olduğunu tanımlamakta fayda vardır. Düşünme eylemi, zekânın rehberliğinde bilgileri birleştirme sürecini ve gerçeği anlama çabalarını kapsayan zihinsel bir aktivite ve insanı diğer canlılardan ayıran zekanın işlevlerinden biridir. Düşünmenin amacı genel olarak, bazı durumları açıklama, problemleri çözme, soruları cevaplama, karşılaştırmalar yapabilmek, ayırma ve birleştirme ilişkileri ve formları anlama gibi yetenekleri içerir (Paul, et.al., 2020). Bir başka tanıma göre düşünme, bir sonuç elde etmek amacıyla mevcut bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve elde edilen bilgiler arasındaki ilgilere yararlanarak düşünce oluşturmak, zihinsel yetiler üretmek, muhakeme etmektir (TDK [Türk Dil Kurumu], 2023). Tüm bu tanımlamalar düşünmenin insana özgü bilinçli, zihinsel bir aktivite olduğunu göstermektedir. Ancak çağdaş dünyada düşünmek tek başına yeterli görülmemektedir. Düşünmenin kalitesini arttırarak bir şeyi eleştirel bir bakış açısıyla düşünmek büyük önem taşımaktadır.

Çağdaş dünyada bilginin büyük bir hızla değişip geliştiği ve biriktiği gerçeği günümüz bireylerinin düşünme becerilerine özellikle de eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bilginin aktif yapısı bilgiyi bilmeyi değil öğrenmeyi bilme ve bilgiyi işleyebilme becerilerinin önemini arttırmıştır. Çağdaş dünyanın bu koşulları bireylerin düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını gereklilik haline getirmiştir. İlgili alan yazında eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip ve bu beceriyi etkin kullanan bireylerin daha etkili şekilde öğrendiği görülmektedir (örn; Akbıyık, 2002, Facione et al., 1995, Paul ve Elder 2013). Bu bağlamda bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması da kritik nokta haline gelmiştir. Çünkü eğitimin ‘iyi insan’ yetiştirme amacına ulaşması eleştirel düşünür bireyler yetiştirmekle mümkün görülmektedir. Nitekim günümüz eğitim faaliyetlerinden beklenen de düşünmeyi bilen, bilgiyi edinmek adına öğrenme- öğretme süreçlerinde aktif roller alan, kişisel öğrenmesinin sorumluluğuyla hareket eden,

düşünme becerilerine sahip kendine ve içinde yaşadığı topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılmasıyla sadece söylemde kalan düşünceden uzak, derinlikli bir düşünce bütünlüğü kazanılacak, böylece bilgiler dışarıdan olduğu gibi alınıp depolanmak yerine yeni bilgiler anlam kazandırılarak oluşturulacak ve bu bilgilerin yaşama dahil edilmesine olanak sağlanacaktır (Payam, 2005).

İnsan düşünen bir varlık, düşünme de temel bir insan olgusudur fakat eleştirel düşünme, düşünmeden farklı basamaklar barındıran insanı harekete geçiren sistematik bir süreçtir. İnsan türüne özgü bilişsel beceriler itibariyle eleştirel düşünme becerileri kullanarak, belirlenen olmaktan ziyade belirleyici olabilir. Eleştirel düşünür, yaşam içinde karşılaştığı durumları kendi zihnini referans alarak sorgulayabilir ve çözüme ulaştırabilir. Böylece etkileşim halinde olduğu şeyler belirleyiciliğini kaybederek gerçekliği bakımından kontrol altına alınmış olur (Ceran, 2019). Eleştirel düşünme, düşünceli bir yargıya varma süreci veya derinlemesine düşünmenin bir çeşidi olarak değerlendirildiğinde yaygın bir düşünme biçimi olarak ele alınabilir. İnsanların zihinlerinde bazı amaçları olduğu ve bunları ne zaman ne şekilde gerçekleştireceklerini düşündükleri sürece, neyin doğru neyin yanlış olduğunu, neye inanıp neyi reddedeceklerini merak ettikleri sürece güçlü eleştirel düşünmenin gerekli olması kaçınılmazdır. Böylece eleştirel düşünme tüm zamanlarda potansiyel bir değer olarak görülür. Günlük hayatımızda bazı kararları düşünmeden alırken bazıları ile ilgili oldukça derin düşünüyor bilgi topluyoruz, seçeneklerimizi değerlendiriyoruz, olasılıkları araştırıyoruz, ne yapmayı önerdiğimiz ve bu seçimin neden doğru seçim olduğu hakkında bazı düşünceler formüle ediyoruz (Facione, 2011). Başka bir deyişle, neye inanacağımız ya da ne yapacağımız hakkında amaçlı, yansıtıcı bir yargıya varırız ve tüm bu süreç ile vardığımız yargılar eleştirel düşünmenin odak noktalarını temsil eder (Ennis, 1984).

Günümüz teknolojisinin geldiği nokta itibariyle bilgiye ulaşmak oldukça kolay olmakla beraber ulaşılan bilginin doğruluğu sorgulamak, bilgiyi işlemek, transfer edebilmek, kavramak ve değerlendirmek daha önemli bir hale gelmiştir. Dolayısıyla eğitim dünyasında öğrencilerin salt bilgiye sahip olmaları değil içinde yaşadıkları dünyanın farkına varabilmeleri, geleceğe hazırlanabilmeleri, edindikleri becerileri kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (Özdere, 2011). Bunun

sebebi de eğitimcilerin yıllar için salt bilginin öneminden çok beceri temelli eğitimin önemli olduğunu düşünmeye başlamaları olabilir. Eğitim sistemlerinin ve toplumlar düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyar bu da düşünmenin öğretilmesiyle gerçekleştirilebilir (Polat, 2014). Eleştirel düşünme de tüm bu becerili kapsayan bir alan olduğu için son yıllarda daha önemli bir kavram haline gelmiştir.

Eleştirel düşünmenin bir ihtiyaca dönüşmesini sağlayan tüm bu gelişmeler onu eğitimde özgürleştirici bir güç ve bireyin kişisel hayatında kuvvetli bir kaynak haline getirmiştir (Facione, 2011). Bireyin ve dolayısıyla toplumların gelişmesindeki önemi göz önüne alınınca eleştirel düşünme ile ilgili daha fazla ve çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçlardan hareketle bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biri, öğretmen özellikleridir. Öğretmenler, eğitim ortamını, materyalleri ve sınıf iklimini şekillendirmede büyük önem taşımaktadır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] 2013). Eğitim bağlamında eleştirel düşünmeyi ele alırken de eğitimin niteliğini belirleyen ve eğitimin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenleri bağlama dâhil etmek gerekmektedir (Aydın, vd., 2008). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler öğrencilerin bilişsel gelişimine kıymetli katkılar sağlamakta ve öğrencilerinin eleştirel düşünme bağlamındaki olumlu tutumlarını arttırmaktadırlar (Seferoğlu, vd., 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirmeye olan istek, eğilim ve tutumlarını ifade eden mizaç yapılarının belirlenmesi bu noktada önem arz etmektedir. Bu araştırma kapsamında eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme mizacı olgularının aynı şeyi temsil ettiği kabul edilmekte dolayısıyla bu iki kavram çalışma boyunca eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Çalışmada kavram yanılıgısına düşülmemesi için araştırmanın ilerleyen bölümlerinde bu konuya açıklık getirilecektir. Eleştirel düşünme günümüzde önem kazanmış bir konu gibi görünse de kökenleri Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Sokrates her ne kadar eleştirel düşünmeyi kendi özelinde tanımlamamış ve kavramsallaştırmamış olsa da sorgulamalarında eleştirel düşünme süreçlerini kullandığı görülmektedir (Coney, 2015). İlk defa Sokrates tarafından felsefi bir terim olarak "Bir şeyi iyi

veya kötü yönleriyle değerlendirme” olarak ifade edilmiştir (Doğan, 2014: 32, Akt., Söylemez, 2016). Plato ve Aristo yazılı metin bırakmayan Sokrates’in söylemlerini aktarmış ve bugünkü eleştirel düşünme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamışlardır (Thayer-Bacon, 2000: Akt., Yılmaz, vd., 2012).

Uzmanlar (Ennis, 1984: Facione, 2011: Halpern, 2003), eleştirel düşünmenin yaygın ve amaca yönelik bir insan olgusu olduğunu ve ideal eleştirel düşünürün, yalnızca bilişsel becerileriyle değil, aynı zamanda hayata ve genel olarak yaşama yaklaşımıyla karakterize edilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaçlarının belirlenmesi, eleştirel düşünen bireyler olabilmeleri ve öğrencilere bu anlamda katkıda bulunabilmeleri adına gerekli bir çalışmadır.

A. Amaç ve Önem

Son yıllarda toplumların teknoloji çağından bilgi çağına geçiş yapması, bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimlerde büyük gelişmelere neden olmuştur. Bu gelişmeler, toplumun gelecekteki üyelerinden farklı beklentilerin doğmasına yol açmıştır. Öğrencilere artık temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel yetkinliklerin ve toplumsal, kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal becerilerin kazandırılması da gerekmektedir. Ayrıca, öz denetim, öz güven, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterliliklerin de öğretilmesi zorunlu hale gelmiştir (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri alanları üç başlık altında belirtilmiştir: bilişsel, sosyal ve kişisel. Bilişsel boyutta yer alan özgün düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme kazanımları, öğretim programlarının tamamına açık veya örtük şekilde dahil edilmiştir (TTKB [Türkiye Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] 2017). Günümüz toplumunun ihtiyaçları bireyi edilgen değil etkin olmaya yönlendirmektedir. Bireyin yaşamın her alanında etkin olması için de yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme gibi bilişsel becerileri sahip olması önem arz etmektedir. Tüm bu beceriler de eleştirel düşünmenin tam merkezinde yer alır (Facione, 2011). Dolayısıyla bu denli kritik öneme sahip

düşünmenin, eğitim sistemlerinden ve bu sistemin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerden bağımsız ele alınmaması gerekir.

Yirmi birinci yüzyılda yapılandırılan eğitimde, öğretmenlerin kişilik özellikleri en önemli eğitim paydaşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Allen, 2008: Berube, 2010: Kristal, 2005: Martinez, 2004: McKenny, 2008). Öğrencilerin kazanması gereken niteliklerin ilk olarak öğretmenlerde bulunmasını sağlamak bir gerekliliktir. Bugün, yapılandırmacılık, post modernizm, küreselleşme, çok kültürlülük gibi birçok güncel bakış açısından yürütülen eğitim tartışmalarında elde edilen sonuç; eğitime olan bakışı, öğrencilerden beklenenleri ve öğretmen tanımını değiştirmeye yöneliktir. Bu sebeple, öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerinden biri olan öğretmenin kişiliği, mizacı ve karakteri ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi çok önemlidir (Ensari, vd., 2006: 39: Akt. Totan, vd., 2010). Yapılan çalışmalarda da eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme mizacı arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir (örn; Schuster, et al., 1999: Profetto- McGrath, 2003, Akt., Carter, 2008). Ayrıca belirli bir eleştirel düşünme özelliğine yatkınlık varsa bunun tespit edilmesinin bu özellikleri geliştirmek adına motivasyonu arttırabileceği ifade edilmiştir. (Facione, at al., 1998).

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinir hücreleri arasındaki bağlantıların en yoğun ve hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun zihinsel, dil, hareket, sosyal ve duygusal gelişimi için sağlam bir temel hazırlar. Bu sebeple çocuklar özellikle okul öncesi dönem diye tanımlanan yaşamın ilk altı yılı içinde çok çabuk büyürler ve bu gelişim alanlarında inanılmaz bir hızla gelişirler. Böylece çocuğun kendi potansiyelini ortaya koymasının ve toplumun yararlı, üretken bir üyesi olabilmesinin önün açılmış olur (MEB, 2013). Öğretmen niteliği ise bu kritik dönemde okul öncesi eğitiminin kalitesini ve çocuğun gelişimini belirleyen en önemli etmenlerden birisidir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006), tarafından gerçekleştirilen temel eğitime destek projesi kapsamında öğretmen yeterlilikleri açıklamıştır. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmek için gerekli olan genel bilgi, yetenek ve tutumların toplamı, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri olarak ifade edilmiştir. Buna göre, öğretmen, öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerini ve gelişmelerini

desteklemek için çaba sarf etmelidir. Kendi davranışlarında, öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı kişisel nitelikleri yansıtarak, yeni bilgilere ve fikirlere açık olmalıdır. Kendi performansını gözden geçirerek eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak değişime ve sürekli gelişime katkıda bulunabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirerek ve aktif kullanabilmelidir. Tüm bunlarla beraber öğretmen, çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır (MEB, 2013). Çocukların düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenin ve oluşturduğu sınıf ikliminin rolü yadsınamaz. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara model olmalarının (Beyer,1987: akt. Altun vd., 2017) ve sınıfta düşünme dilinin aktif kullanılmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Walsh, at al., 2008).

Bu çalışma da çocukların bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişiminin hızlı olduğu dönemde onların gelişimine rehberlik eden öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçlerinde, mizaçlarının belirleyiciliğini ortaya koyarak eleştirel düşünmenin önündeki engellerden birini açığa çıkarmak ve bu engellerin aşılması için temel oluşturmaktır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaçlarının belirlenmesi, eleştirel düşünmeyle ilgili olumsuz etmenlerin etkisinin azaltılması, olumlu etmenlerin etkisinin artırılmasının eğitim kurumlarının başarısına katkıda bulunması kaçınılmazdır. İlgili alan yazında genellikle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri nicel-pozitivist yaklaşım kullanarak çoktan seçmeli, likert tipte ölçme-değerlendirme araçları ile eleştirel düşünme bağlamındaki çıktıları değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak eleştirel düşünme, karmaşık bilişsel ve sezgisel süreçleri içeren üst düzey bir beceridir. Bu nedenle, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin tanımlanması ve ölçülmesi oldukça zor bir problemdir. Psikometri alanının da bu probleme yönelik güvenilir ve geçerli metodolojik araçlar geliştirmekte oldukça zorlandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise okul öncesi eğitim bağlamında öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarını belirlemek adına içsel dışavurumlarını otantik bir şekilde ifade edebilecekleri, eleştirel düşünmenin doğasına daha uygun görünen nitel-yorumlamacı ve yansıtıcı, psikometrik özellikte metodolojik bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Bu araştırma bağlamında, eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünceleri ile mizaçları arasındaki ilişki incelendiği ve eleştirel düşünme eğilim/ mizaç düzeylerini belirlemeye yarayan veri toplama aracı geliştirildiği için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ilgili alan yazında eğilimler olarak ifade edilen tutumların aslında mizacı işaret ettiği düşünülmektedir. Çalışmada bu kavram yanılığısına açıklık getirmek üzere eleştirel düşünme beceri ve mizaçlarını karakterize eden son 25 yıllık alan yazın taranmış, kodlanmış ve temel söylemler sentezlenerek eleştirel düşünme mizacı kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

B. Araştırma Soruları

1. Aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyleri nedir?

C. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin senaryolara ilişkin sorulara samimi, objektif yanıtlar verdiği,
2. Katılımcıların veri toplama sürecine istekli ve aktif olarak katılımında buldukları,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin senaryolara ilişkin sorulara cevap verirken kendi fikirlerini özgün şekilde ortaya koydukları,
4. Araştırmacının, veri toplama süreci içerisinde tüm katılımcılara tarafsız davrandığı.

D. Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

Araştırma çalışmanın yürütüldüğü yıllarda aktif olarak çalışan, farklı kıdemlere sahip 27 okul öncesi öğretmeniyle sınırlıdır.

Araştırma araştırmacı tarafından hazırlanan 7 mizaç türünü yordamaya yönelik senaryolar ve bu senaryolara ait derinleştirici sorularla sınırlıdır.

E. Tanımlar

- **Okul Öncesi Dönemi:** Çocukların kişisel özelliklerine ve gelişimsel süreçlerine uygun, zengin uyarıcılar oluşturan, çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel yönünden gelişimlerinin güçlenmesini sağlayan bunun yanı sıra çocukları ilköğretim temeline hazırlayan eğitim sürecidir (Lichene, 2019).
- **Eleştirel Düşünme:** Eleştirel düşünme, basitçe bir şeyi kabul etmek veya sorgulamadan inanmak yerine, bireyin bilinçli bir şekilde düşünerek eleştirel bir gözle değerlendirme, mantıksal ve analitik bir yaklaşımla bilgiyi sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve sonuç çıkarma becerisidir (Elder ve Paul, 2010: Facion,1990)
- **Mizaç:** Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği, kalıtsal ve genetik faktörlerin etkisiyle oluşan, kişinin davranışları, duygusal tepkileri, düşünce tarzı ve tercihleri gibi kişinin karakteristik özelliklerini ve eğilimlerini yansıtarak bireyin benzersizliğini oluşturan kalıplaşmış bir yapıdır (Goldsmith et al., 1987: Rothbart ve Bates 2007)
- **Eleştirel Düşünme Mizacı:** Bireyin doğasında bulunan, düşünme alışkanlıklarını kapsayan ve bireyin karşılaştığı durumlara yönelik tepkilerini belirleyen düşünme eğilimlerinin bütünüdür (Paul ve Elder, 1997).

II. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Düşünme ve Düşünmenin Önemi

Düşünme eleştirel düşünmenin temelini oluşturduğundan düşünmeyi tanımlamak eleştirel düşünme olgusunu ve önemini anlamaya yardımcı olacaktır. Düşünmeyi kısaca “zekayı kullanarak düşünceleri bir araya getirme süreci ve gerçeği anlamak için gerçekleştirilen tüm zihinsel etkinlikler” olarak tanımlayabiliriz. Düşünme, insanın beyninin işleyişi sonucunda, çeşitli bilgileri, deneyimleri ve duyguları kullanarak, bir soruna, bir konuya ya da bir fikre yoğunlaşması ve değerlendirmesi sürecidir. Düşünme, bir sorunu çözmek, bir fikri anlamak, bir karar vermek ya da bir hedefe ulaşmak için gerekli adımların atılmasını sağlarken, insanın iç dünyasını keşfetmesine, öğrenmesine, yaratıcılığını geliştirmesine ve hayatını iyileştirmesine yardımcı olur. Düşünmek temelde yaşamımızın her alanında yer alır; Herhangi bir karar almadan önce, bir hedefe ulaşmak için önemli bir strateji geliştirmek istediğimizde, bir problemi çözmek istediğimizde ya da belki yeni bir yolculuğa çıkmak istediğimizde düşünmeyi aktif kullanırız. Düşünceler, inançlar, fikirler ve kararlar hayatımızı şekillendirir ve bize pek çok fırsat sağlar. Düşünme, hayatın her alanında uygulanan ve geliştirilen bir beceridir. İyi bir düşünür olmak, diğerleriyle daha kolay iletişim kurabilme, kendini daha iyi ifade edebilme ve sahip olduğumuz her durumda en iyi şekilde çalışabilmeyi etkin hale getirir. Bu nedenle, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, insanın kendisi ve dünyası ile daha verimli bir şekilde iletişim kurabilmesine yardımcı olacaktır (Gelen, 2022: Payam, 2005: Tok ve Sevinç, 2010).

Düşünme, insanın varoluşundan beri sorguladığı, anlamlandırmaya çalıştığı, inceleyerek öğrenmeye çalıştığı ve eğitim bağlamında detaylı bir şekilde tartıştığı temel kavramlardan biridir. Düşünme becerisi kavramının tanımlanması ve eğitim yoluyla birey ve topluma kazandırılması, öğrenme sürecinde gerekli olan bilgi,

duygu ve becerilerin belirlenmesi açısından önemlidir (Şengül vd., 2007). Günümüz eğitim anlayışı, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini hedeflemektedir. Bu nedenle, öğretim basamakları, bireylerin düşünmeye yönelik öğrenmelerini desteklemek üzere tasarlanmalıdır. Bireylerin düşünme ve öğrenme biçimleri ile bunları etkileyen faktörlerin bilinmesi, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecinin gerçekleştirilmesi için gereklidir (Çelikkaya, 2011). Bireylerin düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olunması ve bu süreçlere etki eden etmenlerin ne olduğunun bilinmesi, kaliteli öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması adına büyük önem arz etmektedir.

İnsan yaşamında bu derece önemli olan düşünme; psikoloji, bilişsel bilim, nörobilim, felsefe gibi pek çok disiplin tarafından incelendiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında düşünme eğitim bağlamından ele alınacaktır. Düşünmeyi ve düşünme süreçlerini anlamak, öğrenme ve eğitimi daha etkili hale getirebilmek, etkili öğrenme stratejileri yapılandırabilmek ve öğrencilerin düşünsel kapasitelerini desteklemek adına oldukça önemlidir. Öğrenme – öğretme sürecinin temeli öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaktır. Düşünme, bilinci kontrol ederek, anlamlı öğrenmenin temelini oluşturur. Düşünmeyi öğrenmek, parçalı haldeki bilgi kırıntılarının bütünsel bir hal alma ve yaşamda kullanılabilir duruma gelme sürecini ifade eder. Düşünme, bireyin kişisel gözlem, deneyim ve duyuları sonucu edindiği bilgileri anlamlandırma, analiz etme, değerlendirme ve farklı bağlamlarda kullanmak adına için gerçekleştirdiği zihinsel bir etkinliktir. Bu bağlamda, öğrencilere düşünme becerisi ve alışkanlığı kazandırılması oldukça önemlidir (Saban, 2000, s.117 Akt. Sarıbaş, vd., 2019).

Sonuç olarak, düşünme hayatın özüdür. Düşünceler, inançlar, fikirler ve kararlar, hayatımızı şekillendirir ve birçok fırsat sunar. İnsan beyni oldukça gelişmiş bir yapıya sahiptir ve bizi diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerimizden biri de budur. Düşünmenin, çok çeşitli, çok yönlü ve derinlikli bir olgu olması sebebiyle düşünceleri kontrol etmek, kavramak ve yönlendirmek önemli bir beceridir. İyi bir düşünür olmak, hayatın her alanında uygulanan ve geliştirilen bir beceridir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, insanın kendisi ve dünyası ile daha verimli bir şekilde iletişim kurabilmesine yardımcı olacaktır. İnsan yaşamına bu denli katkı sağlayacak olan düşünme öğretiminin de eğitim

bağlamından değerlendirilmesi ve eğitim sistemlerine dahil edilmesi kaçınılmazdır (Şengül vd., 2007: Tok ve Sevinç, 2010).

B. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Alan yazın tarandığında psikoloji, felsefe ve eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerden pek çok araştırmacının eleştirel düşünmeyle ilgili çeşitli tanımlar yaptıkları, eleştirel düşünmeyi eğilim, beceri veya tutum olarak ele alıp çeşitli değişkenler çerçevesinde inceledikleri görülmektedir. Farklı disiplinlerden uzmanların bir araya gelerek yaptıkları ortak tanımlar olmasıyla birlikte eleştirel düşünmenin kesin bir tanımı yoktur.

“Eleştirel” kelimesinin etimolojisi bize eleştirel düşünmenin ne alma geldiğini açıklamaz ancak yardımcı olabilir. “Kritik” kelimesi etimolojik olarak iki Yunanca kökten türemiştir. “Kriticos” muhakeme anlamına gelirken “kriter” standartlar anlamına gelir. Dolayısıyla bu ifade “standartlara dayalı ayırt edici Yargı'nın” gelişimini ifade eder. Kritik, en katı anlamıyla nesnel bir yargılama girişimini ima eder. Öyleyse, düşünmeye uygulandığında eleştirel düşünmeyle ilgili, “açıkça sağlam temellere dayanan yargı hedefi olan ve dolayısıyla bir şeyin gerçek değerini belirleme girişiminde, uygun değerlendirme standartlarını kullanan düşünme” olarak tanımlanabilir (Paul et al., 1997). Ennis (1984), ise eleştirel düşünmeyi, bireyin inançlarını veya eylemlerini belirlemek için mantıklı ve yansıtıcı bir şekilde düşünmesi olarak tanımlamaktadır. Moore (2007) eleştirel düşünmeyi kişinin bir sonuca varmak için akıl yürütürken aynı anda muhakeme sürecinin kalitesini yansıttığı kasıtlı bir üst-bilişsel ve bilişsel eylem olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre “Eleştirel düşünme, bireyin düşünce süreçlerinin yapılarını becerikli bir şekilde yönettiği ve bu yapıları entelektüel standartlara göre değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Paul et al., 2008). Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım gibi becerileri içermekle birlikte, bir yargının dayanağı olan kanıtları, kavramları, metodolojiyi veya bağlamı eleştirel bir şekilde inceleyerek sonuçlanan amaçlı ve öz-düzenleyici bir yargılama sürecidir (Facione, 2011).

Eleştirel düşünmeyle ilgili tüm bu farklı bakış açılarıyla yapılan tanımlamalar dışında disiplinler arası tanımlamasının yapılmasına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Facione (1990) delphi raporunda, Eleştirel düşünme,

bireyin yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım gibi becerileri kullanarak amaçlı ve öz-düzenleyici bir yargılama süreci gerçekleştirmesi ve bu yargılamanın dayandığı kanıtları, kavramları, metodolojileri, kriterleri veya bağlamı eleştirel bir şekilde açıklaması olarak tanımlamıştır. Bir diğer disiplinler arası tanımlamaya göre ise “eleştirel düşünme, problem çözmeyi ve karar vermeyi yönlendiren, amaçlı, öz-düzenleyici yargı sürecidir” (APA [American Philosophical Association], 1990). Eleştirel düşünme çağdaş öğrenme kuramları ve öğrenci merkezli yaklaşımların önemle vurguladığı insan özelliklerinden biridir. Eleştirel düşünme, bireyin problem çözme becerilerine ek olarak, bilgiyi edinme, kullanma ve üretme becerilerinin de geliştirilmesinin amaçlandığı bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın öz gelişimine destek olan ve öğrenme süreçlerini kontrol altında tutmasını sağlayan bireysel bir güçtür (Erg [Eğitim Reformu Girişimi], 2006).

Eleştirel düşünmenin üst düzey bilişler süreçleri içermesi ve çok yönlü olması onun karmaşık hale gelmesine dolayısıyla araştırmacıların konuya yaklaşımları bakımından farklı tanımlar yapmalarına neden olmuştur. Araştırmacılar her ne kadar temel olarak sorgulayıcılıktan yola çıkmış olsalar da eleştirel düşünmeyle ilgili ortak bir tanımları yoktur. Ancak tüm bu farklılıklar bir çelişki oluşturmanın aksine birbirini tamamlayıcı mahiyettedir. Araştırmacıların yalnızca tanımları değil; stratejileri, bileşenleri, alt boyutları, öğretimiyle ilgili yöntemleri ve eleştirel düşünürden beklentileri de farklılaştığı görülmektedir (Söylemez, 2016).

Eleştirel düşünme bağlamında pek çok farklı disiplin tarafından yapılan tüm bu araştırmaların onunla ilgili ortaya koyduğu farklı tanımlar ve bileşenler incelenmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünmeni okul öncesinden yükseköğretime üç boyutta ele alındığı görülmektedir: bilgi, beceri ve eğilimler/mizaçlar. Eleştirel düşünme bilgisi bireyin eleştirel düşünme olgusuna ilişkin konu alan bilgisini ifade eder. Eleştirel düşünme becerileri bireyin/topluluğun, örneğin, bir problem durumunu çözümlenebilmesine yönelik kullandığı beceriler bütünü ifade eder. Eleştirel düşünme mizacı/eğilimi ise bireylerin düşünme alışkanlıklarıyla ilgilidir.

Eleştirel düşünmeye ilişkin alan yazın incelendiğine yapılan geleneksel tanımların onu bilişsel yetenekler ve beceriler açısından değerlendirdiği görülmektedir (Tishman et al., 1996). Son yıllarda ise bir şeyi yapabilme

becerisine sahip olursa dahi gerekli hallerde bile insanların onu yapmayı tercih etmeye bileceği kabul edilmiştir (Ennis et al., 1990). Bu bağlamda iyi düşünürlerin, düşünme becerilerine sahip olmakla beraber, fırsat olduğunda düşünme becerilerini kullanma eğilimine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Tishman et al., 1996). Örneğin; Bir enstrüman çalabilir misin? Sorusu bilişsel bir beceriye yönelikken, bir enstrüman çalar mısınız? Sorusu duyuşsal olarak bunu yapmaya istekli olup olmama durumunu sorgular. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere bir beceriye sahip olmak kişinin bunu kullanacağı anlamına gelmez.

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar yapan eğitim felsefecilerin, tipik olarak onun hem beceri/yetenekleri hem de eğilimler/mizaçları içerdiğini düşündükleri görülmektedir. (Siegel, 1999). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin bilişsel beceri ve yeteneklerden daha fazlası olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tüm bu bilgiler çerçevesinde görülmektedir ki eleştirel düşünme sadece bilişsel becerileri değil aynı zamanda duyuşsal alandaki eğilim/mizaç yapısını da kapsamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme süreçlerinin aktif bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına bu iki bileşenin (i) Eleştirel düşünürün sahip olması beklenen becerileri (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz-düzenleme) kapsayan bilişsel boyut. (ii) Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik eğilim/mizaç (açık fikirlilik, meraklılık, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme güveni, olgunluk) özelliklerini kapsayan duyuşsal boyutun eş zamanlı olarak kullanılması gerekir. Örneğin; bir konuya ilişkin sorun durumunu çözmeye yönelik becerilere sahip olması ve bu sorun durumuna yönelik sahip olduğu becerileri kullanmaya istekli durumda olması ve girişimde bulunması. Birey eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilir ancak bu becerileri uygulayacak motivasyonu, eğilimi yoksa başarısız olabilir. Benzer şekilde eleştirel düşünme eğilimine sahip olup yorumlama, çıkarım yapma, değerlendirme gibi bilişsel becerilere sahip olmazsa başarıya ulaşamaz (Tozduman Yaralı, 2020).

Bu bağlamda eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutuna dikkat çeken bazı tanımları incelemek faydalı olacaktır. Ennis (1989) tarafından yapılan tanıma göre, eleştirel düşünme eğilimleri, belirli şartlar altında bir şeyi gerçekleştirme isteği olarak tanımlanmaktadır. Tishman ve Andrade (1996), eleştirel düşünme

eğilimlerini belirli entelektüel davranış kalıplarına yönelik eğilimler olarak açıklamaktadır. Facione ve Giancarlo (1998) ise eleştirel düşünme eğilimlerini, bir bireyin karşılaştığı problemleri çözme, fikirleri değerlendirme veya kararlar alırken içsel olarak eleştirel düşünmeye yönelik motivasyon olarak ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin, bilişsel boyutu içeren beceriler/yetenekler ve duyuşsal boyutu içeren eğilimler/mizaçlar olmak üzere iki temel bileşen çerçevesine incelendiği takdirde, bu kavramın derinlemesine anlaşılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında eleştirel düşüncenin temel bileşenleri ve bu bileşenlerin detayları ele alınacaktır. Bu araştırma bağlamında da Facione'nin (1994), tanımladığı eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu yansıtan özellikler mizacın kuramsal temeli bölümünde detaylandırılmıştır. Bu bölümde ise, Facione (2011) tarafından belirlenen eleştirel düşünmenin esasını teşkil eden bilişsel beceriler aydınlatılmaya çalışılacaktır. Bu bilişsel beceriler şöyledir;

- **Yorumlama:** Farklı deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, inançların, kuralların, prosedürlerin veya standartların anlamını analiz etme ve önemini anlama süreci olarak tanımlanabilir. Kategorizasyon, anlamın kodunu çözme ve anlamı netleştirme gibi alt becerileri içerir. Örneğin; Bir metin okurken, metnin ana fikrini ve ikinci fikrini birbirinden ayırarak, metnin ne anlatmaya çalıştığını anlamak ve metni kendi cümlelerinizle özetlemek.
- **Analiz:** İnançları, yargıları, deneyimleri, nedenleri, bilgileri veya fikirleri ifade etmek için ifadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya diğer ifade biçimleri arasındaki amaçlanan ve gerçek çıkarıma dayalı ilişkileri tanımlamaktır. Fikirlerin incelenmesi, argümanların belirlenmesi ve analiz edilmesi alt boyutlarını içerir. Örneğin; Okuduğumuz bu metindeki cümlelerin, paragrafların metnin tümüyle ilişkisini belirlemeye çalışmak.
- **Değerlendirme:** Bir bireyin algıları, deneyimleri, durumları, yargıları, inançları veya fikirlerinin ifadelerini veya temsillerini güvenilirlik açısından değerlendirmesi ve ifadeler, temsiller, sorular veya diğer gösterim biçimleri arasındaki gerçek veya varsayımsal çıkarım ilişkilerinin

mantıksal gücünü değerlendirmesi sürecidir. Bu süreç iddiaları ve argümanları değerlendirme alt boyutlarını kapsar. Örneğin; Okuduğumuz metinle ilgili olarak şu soruları sormak bu sürecin bir parçasıdır: Metinde verilen bilgiler doğru mudur? Bu bilgiler argümanlarla desteklenmiş midir? Verilen bilgilerde tutarsızlık var mıdır?

- **Çıkarım:** Makul sonuçlara ulaşmak için gereksinimleri belirlemek ve doğrulamak; hipotezler oluşturmak, ilişkili bilgileri göz önünde bulundurarak, ifadelerden, ilkelerden, delillerden, yargılardan, inançlardan, fikirlerden, kavramlardan, tanımlamalardan, sorulardan veya diğer gösterim biçimlerinden türetilen sonuçları azaltmak. Kanıt sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuç çıkarma alt boyutlarını içerir. Örneğin; Okuduğumuz metinle elde ettiğimiz bilgileri kendi bilgi dağarcığımızdakilerle karşılaştırıp ulaştığımız fikir sentezini tutarlı bir şekilde ifade etmek.
- **Açıklama:** Kişinin sonuçlarının dayandığı akıl yürütmeyi kanıtlar, kavramlar, metodolojiler, kriterler ve bağlamla ilişkili değerlendirmeler açısından ifade etmek ve haklı çıkararak, muhakemesini ikna edici argümanlar şeklinde sunması olarak tanımlanır. Sonuçları belirtme, yöntemleri gerekçeleştirme, argümanları sunma alt boyutlarını içerir. Örneğin; Okuduğumuz bu metni neye göre yorumladığımızı açıklamak, metinden çıkardığımız bulguları nasıl edindiğimizi ifade etmek ve yazarın metinde yazdıklarını kabul etmemize ya da reddetmemize sebep olan kanıtlarını belirtmek.
- **Öz düzenleme:** Kişinin bilişsel eylemlerini, bu eylemlerde kullanılan öğeleri ve edinilen sonuçları, sorgulamaya dayalı bir bakış açısıyla kendi çıkarıma dayanan analiz ve değerlendirme becerilerini uygulayarak öz-bilinçli (kişisel farkındalık) şekilde izlemek. Kişinin kendi gerekçelerini veya sonuçlarını onaylaması doğrulaması veya düzeltmesi olarak tanımlanmaktadır. Kendi kendine inceleme, kendi kendini düzeltme alt boyutlarını içerir. Örneğin; Okuduğumuz metinden çıkardığımız sonuçlara neden ve nasıl ulaştığımızı incelemek, kendi sonuçlarımızın, çıkarımlarımızın hatalarını bulmak ve yeniden düzenlemek.

Eleştirel düşünme, tamamen mantıkî ve objektif bir biçimde düşünerek bir konuyu tartmayı gerektirir. Doğru olanı belirlemek için argümanların analiz edilmesini, kanıtların gözden geçirilmesini, mantıksal karşıtlıkların çözümlenmesini ve herhangi bir sonuca varmadan önce eleştirinin geliştirilmesini içerir. Eleştirel düşünme, bireylerin düşüncelerini daha iyi yönlendirmesine ve kritik, analitik bir bakış açısına sahip olmalarına yardımcı olarak, bireyin doğruyu, yanlış ve belirsizliği ayırt etmesini, yeni fikirleri ve düşünceleri karşılaştırmasını ve değerlendirmesini mümkün kılar (Paul ve Elder, 2020).

Sonuç olarak, eleştirel düşünme, birçok farklı alanda yararlı bir beceridir ve günümüz dünyasında her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme, doğruyu ve yanlış ayırt etmeye olanak verir, daha iyi kararlar almaya, iyi iletişim kurmaya yardımcı olur ve manipülasyonla mücadele edebilecek farkındalık düzeyine ulaşmayı sağlar. Bizlere düşüncelerimizi dışarıdan değerlendirmeyi sağlayan bir bakış açısı kazandırarak, daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürmek için gerekli olan temel beceriler bütününe ifade eder.

C. Eleştirel Düşünmenin Standartları

Eleştirel düşünme, mantıklı ve analitik bir şekilde bilgiyi değerlendirebilmek, argümanları sorgulayabilmek ve akılcı sonuçlara ulaşabilmek için kullanılan bir düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme sadece düşünmekten farklıdır. Bireyin kendi düşünme ve öğrenmesinin farkında olarak, düşünmesini bilinçli şekilde düzenleyebilmesini ifade eden meta-bilişsel süreçleri kapsar. Bu yönüyle yalın düşünmeden ayrılır. Örneğin; Bir öğrencinin coğrafya dersine girmeden önce iklime ilişkin bazı görüşleri olacaktır. İklimin ne olduğu, nasıl sınıflandırıldığı, iklim tipleri gibi. Tüm bu görüşler birer düşünme örneğidir fakat eleştirel düşünme değildir. Eleştirel düşünme ancak kişinin kendi düşünceleri üzerinde yansıtma yapması, düşünceleri üzerine düşünmesi sonucu ortaya çıkar. Örneğin; İklim konusunda neden bu düşüncelere sahibim? Görüşlerim kendi çıkardığım sonuçlarsa hangi kanıtlara dayanarak bu sonuçları çıkardım? Diğer insanların iklim konusundaki görüşleri nelerdir? Görüşlerine ilişkin kanıtları nelerdir? Benim görüşlerim ile onların görüşleri arasındaki fark nedir? Kendi görüşlerimin doğru olduğunu nasıl açıklarım? Bu örnekten de anlaşılacağı üzere eleştirel düşünmenin temellerinden biri de kişinin kendi akıl yürütme süreçlerini-

değerlendirme becerisidir. Kişi muhakeme becerilerini test etmek, aldığı kararların sonuçlarını sorgulamak, yaptığı hataların olumsuz sonuçlarını fark etmek için akıl yürütme süreçlerini entelektüel standartlar kullanarak değerlendirir. Başarılı bir değerlendirme süreci için, kişinin her düşüncesini çeşitli unsurlara ayırması ve bu unsurları kalite standartlarına tabi tutması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu değerlendirme sürecinde kullanılabilecek bazı entelektüel standartlar belirlendiği görülmektedir (Paul ve Elder, 2020).

Nosich (2011), düşünme sürecinin yüksek standartlara uygun olması gerektiğini ileri sürmüş ve eleştirel düşünmeyi üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak tanımlayarak eleştirel düşünme ile ilgili standartlar belirlemiştir. Nosich (2011), standartların mantıklı düşünmenin bir gereği olduğunu ve standartların eleştirel olmayan düşünceleri elemek için bir filtre işlevi gördüğünü belirtmiştir. Nosich (2011)'e göre, eleştirel düşünme standartları, bir düşüncenin mantıklı olup olmadığını belirleyen kriterlerdir. Yani bir düşünce eleştirel düşünme standartlarına uyuyorsa mantıklı sayılabilir. Nosich, bu standartları şöyle sıralamıştır: açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik ve kesinlik. Paul ve Elder (2020)'a göre ise, kişinin kendi akıl yürütmesini değerlendirme yeteneği, eleştirel düşünmenin temellerinden biridir. Kişinin düşüncelerini devamlı olarak çok çeşitli öğelere ayırması ve bu öğelerin uygunluğunu kalite standartları doğrultusunda test etmesi gerekir. Kişinin akıl yürütme süreçlerini kalite değerlendirmesine tabi tutarken kullanabileceği pek çok standart vardır. Paul ve Elder düşüncenin unsurlarının evrensel olduğunu düşünerek buna uygun bazı temel standartlar belirlemiştir. Paul ve Elder'a göre evrensel entelektüel standartlar, bir sorun, bir konu ya da bir olay hakkındaki düşüncenin mantıksal açıdan kalitesini değerlendirmek için kullanılması gereken kriterlerdir. Eleştirel düşünme, bu standartlara hakimiyet gerektirir. Eleştirel düşünür standartlara hâkim olur ve sahip olduğu düşünceler üzerinde, entelektüel standartları kullanarak sorgulamalar yapar. Paul ve Elder tarafından belirlenen standartların başlıcaları şöyledir; Netlik, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantıklılık, önem ve adillik. Bu bölümde standartları kavramsallaştırabilmek adına bu eleştirel düşünme standartlarıyla ilgili bazı görüşleri (Nosich, 2011: Paul et al., 2020) inceleyeceğiz.

- **Netlik/Açıklık:** Netlik/açıklık standartların çıkış noktasıdır. Düşüncenin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi, kolay anlaşılabilir olması ve yanlış anlaşılma ihtimali taşımaması gerekmektedir (Nosich, 2011). Net olmayan bir düşünce ve ifadenin doğru veya uygun olup olmadığını bilemeyiz. Diğer insanlarla etkili iletişim kurmak için anlaşılır bir şekilde düşünce aktarımında bulunmak gerekir (Paul ve Elder, 2020). *Örneğin;* “Türkiye’deki eğitim sorunlarına nasıl bir çözüm getirebiliriz?” sorusu net değildir. Sorunun anlaşılabilir kılınması için sorudaki “problemin” ne olduğu net bir şekilde ifade edilmelidir. “Öğretmenler, öğrencilerinin yaşamları boyunca karşılaştıkları problemleri, en doğru şekilde muhakeme ederek çözümlenebilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri nasıl kazandırabilir?” sorusu net bir sorudur ve düşünceye iyi bir rehberlik sunarak zihinde sağlıklı bir işleyiş sağlar.
- **Doğruluk:** Net olan her ifade doğru olmayabilir. Düşüncenin doğru ve mantıklı olması, bilginin doğru kaynaklara dayanması ve doğru bir sırayla verilmesi gerekmektedir (Nosich, 2011). *Örneğin* “Tüm papağanlar turuncu, yeşil ve mavi renktedir” cümlesinde olduğu gibi. Doğru olan her ifade gerçeklik taşımaz. İnsanlar bir şeyleri veya olayları gerçeklikten uzak ifade edebilirler. İyi bir düşünür ifadeyi büyük bir dikkatle dinleyerek, şüphe uyandıran bir durum fark ettiğinde duyduğunun doğruluğunu ve kesinliğini sorgular. Dolayısıyla eleştirel düşünme neyin doğru olup olmadığıyla ilgili sağlıklı bir şüphecilik içerir (Paul et al., 2020).
- **Kesinlik:** Bir ifade net ve doğru olmakla birlikte kesinlik içermeyebilir. *Örneğin;* “Matematik dersi çok zor” cümlesinde olduğu gibi. Matematik dersinin ne derece zor olduğunu bilmiyoruz. Kesinlik, ifade ettiğimiz anlamın net bir şekilde anlaşılabilmesi için gerekli olan tüm ayrıntıları kapsamaması anlamına gelir (Nosich, 2011).
- **İlgililik:** Bir ifade netlik, doğruluk ve kesinlik içerdiği halde konuyla ilgili olmayabilir. *Örneğin:* Bir öğrencinin edebiyat dersiyle ilgili tüm ders çıktılarını çalıştığı halde başarılı olamaması. Ders çalışıyor olmak öğrenme kalitesinin iyi olduğu anlamına gelmez. Bir şeyin konuyla ilişkili olması, konuyla doğrudan bağlantılı ve uygun olması, çözmeye çalıştığımız

probleme ilgili olması ve probleme uygulanabilir olması anlamına gelir (Paul et al., 2020).

- **Derinlik:** Düşüncelerin kapsamlı şekilde aktarılması, konunun tüm ayrıntılarıyla ele alınması ve konuya farklı bakış açılarıyla bakılması gerekir. Bir konu ya da probleme ilişkin konunun yüzeysel içeriğinin atında yatanı düşündüğümüzde derinlemesine düşünme yapmış oluruz. Problemin içindeki esas zorluğu tanımlarız ve problemi derinlemesine çözmeye çalışırız. Bir şey açık, kesin ve ilgili olması derinlikli bir konu olup anlamına gelmez. *Örneğin;* Ülkedeki şiddet olaylarına yönelik ne yapılması gerektiği sorusuna “şiddete hayır denmeli ve şiddete karşı tutum sergilenmeli” şeklinde cevap verirseniz bu doğru ve ilgili olacaktır. Ancak derinlikten yoksundur çünkü şiddet eğilimi görüldüğünden daha derin ve karmaşık bir problemdir (Paul et al., 2020).
- **Düşünce Özgürlüğü:** Sorgulama net, tam, kesin, ilgili ve derin olma özelliklerine sahip olabilir ancak tüm bu özellikler düşünce özgürlüğüne sahip olduğunu göstermez. *Örneğin;* Toplumsal bir konuya ilişkin öne sürülen bir görüş muhafazakâr ya da liberal açıdan konuyu derinlemesine ele alıyor ve mantıklı görünüyor olabilir fakat meseleye tek yönlü bir bakış açısı sunduğu için düşünce özgürlüğü içermeyebilir. Konuyla ilgili alternatifler ve karşıt görüşlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Paul et al., 2020).
- **Mantık:** Eleştirel düşünme, mantıksal düşünce sürecini kullanır. Mantıksız veya tutarsız bir argümanı tespit etmek, düşüncenin temel bir özelliğidir. Bir şey hakkında düşünürken birden fazla görüşü göz önünde bulundurabiliriz. Düşüncelerin bileşimi, birbirini destekleyen ve bir anlam oluşturan görüşlerden oluşuyorsa, bu düşünce tarzı mantıklıdır. Görüşler birbirini desteklemiyorsa, mantık açısından tutarsız veya anlamsızdır, yani kombinasyon mantıksızdır. *Örneğin;* Doktor, çocukları konuşma güçlüğü çeken aileye “konuşması için çocuğa fırsatlar yaratın isteklerini o talep etmeden yerine getirmeyin” demiştir. Ancak aile tutumlarını değiştirmemiş çocuk talepte bulunmadan isteklerini yerine getirmeye devam etmiştir. Oysaki yukarıdaki kanıt, ailenin tutumunun mantıksız olduğunu göstermektedir (Nosich, 2011; Paul et al., 2020)..

- **Önem:** Düşünceler aktarılırken önem arz eden noktalara odaklanılmalı ve bu noktalar vurgulanmalı. Sorunla ilgili düşünmeye başladığımızda mantığımız açısından konuya ilişkin en kritik bilgiye odaklanmak isteriz ve bizce en kritik fikri veya içeriği dikkate alırız. *Örneğin;* Öğretmeneler “İyi bir öğretmen olmak için neye ihtiyacım var? İyi öğretmen kimdir? gibi sorulara odaklanmak yerine ders planı yazmak sınav, soruları hazırlamak gibi konulara odaklanma eğilimi gösterirler (Paul et al., 2020).
- **Adillik:** Problem üzerine düşündüğümüz zaman düşüncelerimizin haklılığından emin olmak isteriz. Emin olmak, düşüncelerimiz konusunda haklı olduğumuz ve düşüncelerimizin sebeple bağlantılı olduğu anlamına gelir. *Örneğin;* bir mühendis tasarladığı projeye ilgili bir meslektaşından projeden hatalar olabileceği ile ilgili bir geri bildirim alıyor fakat hatasını kabul etmesi durumunda projeyi baştan tasarlaması gerektiği için hatalarını kabul etmeme eğilim göstermek yerine karşı tarafı hatalı düşündüğüne ikna etmeye çalışıyor (Paul et al., 2020).

Eleştirel düşünmenin çok yönlülüğü standartlarının belirlenmesi noktasında da kendini göstermiştir. Yukarıda alan yazında belirtilen standartlardan bazıları ele alınmıştır. Bu standartlar eleştirel düşünmenin genel prensiplerini temsil eder. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi aktif kullanan bir kişi düşünme süreçlerine bu standartlara uygun şekilde gerçekleştirmelidir.

D. Eleştirel Düşünürün Özellikleri

Eleştirel düşünmeyi benimsemek, bireylerin daha nitelikli kararlar almasına, daha iyi problem çözme yeteneklerine, daha yaratıcı düşüncelere sahip olmalarına ve daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olur. Eleştirel düşünme, toplumda farkındalık yaratan bir özellik olarak işlev görür. İnsanların bilgi seviyelerini ve analitik yeteneklerini artırarak daha sağlıklı bir toplum sağlar. Aynı zamanda günlük yaşamda yanlış anlaşılmaların ve hatalı çıkarımların önlenmesine yardımcı olan önemli bir beceridir (Paul et al., 2020).

Eleştirel düşünürler, düşünme süreçlerinde belirli özelliklere sahip olan bireylerdir. Eleştirel düşünme bir yaşam felsefesi, kişisel bir dönüşüm sürecidir. Eleştirel düşünür dünyayı eleştirel düşünmeyenlerden farklı görür ve

anlamlandırır. Konuları derinlemesine sorgulayan sorularla dikkatlice araştırmak, analiz ve muhakemeye dayalı bağımsız bakış aılları geliştirmek, sorunları farklı bakış aıllarından keşfetmek, diğer insanlarla diyaloga girmek ve görüş alışverişinde bulunmak eleştirel düşünürü karakterize eden içsel nitelikler olarak ifade edilir. Eleştirel düşünürü olmak yalnızca düşünme, araştırma ve analiz yeteneklerine sahip olmak değil aynı zamanda bir Şeyi farklı aıllardan görebilme, empati kurabilme ve özdeşleşme gibi entelektüel yetenekleri de kapsar. Özetle eleştirel düşünürü olmak, zihnimizin duygularımız, tutumlarımız ve eğilimlerimizle kaynaşması bir bütün olması anlamına gelir (Paul, et al.,1997).

İdeal eleştirel düşünürü, araştırma alışkanlığına sahip, bilgili, mantıklı, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel n yargılarıyla yüzleşmeye açık, herhangi bir yargıya ulaşmada sağduyulu, yeniden düşünmeye, bilgiyi yeniden yapılandırmaya istekli, konular hakkında bilgiyi aramada özenli, gerekli kriterlerin seçiminde makul olma özellikleri taşır (Halpern, 1999).

Eleştirel düşünen kişi, iddiaları ve prosedürleri değerlendirirken veya yargıda bulunurken, bu süreçleri daha sağlam bir temele oturtmak için nedenler araştırır. Yani, herhangi bir görüşü veya iddiayı kabul etmeden önce bunun arkasındaki mantıklı ve güvenilir nedenleri bulmaya çalışır. Böylece sadece yzeyssel bilgilere dayalı yaklaşımdan ziyade, derinlemesine bir anlayışa ve analize dayalı bir tutumu ifade eder. Eleştirel düşünce, nedenlerin önemini ve inandırıcı gücünü tanıyan bir bireyin özelliğini ifade eder (Siegel, 1980).

Amerikan Felsefe Derneği'nin girişimiyle yapılan Delphi çalışmasında ideal eleştirel düşünürü, meraklı, bilgili, mantığına güvenen, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, yargıda bulunurken tedbirli, yeniden düşünmeye istekli, sorunlarla ilgili net, karışık konularda bile düzenli, konuya ilişkin bilgileri aramaya gayretli, ölçütlerin seçiminde makul, araştırma odaklı, sorunun konusu ve içinde bulunan koşulların izin verdiği ölçüde kesin sonuçları aramada ısrarcı olma alışkanlıklarına sahip kişi olarak tanımlanmıştır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme, argümanları değerlendirme ve mantıklı sonuçlara ulaşma yeteneği olarak öne çıkar. Bir bireyin eleştirel düşünme becerileri, çeşitli eğilimler ve yeteneklerle Őekillenir. Ennis (1991), ideal eleştirel düşünürü, kabaca aşağıdaki birbirine bağlı ve bir Şekilde örtüşen on

iki eğilim ve on altı yetenek grubu tarafından karakterize etmiştir. On iki eğilimin tümü ve ilk on iki yetenek, ideal eleştirel düşünürü oluşturan unsurlar olarak sunulur. Son dört yetenek ise faydalıdır ve genellikle ideal eleştirel düşünür tarafından ihtiyaç duyulan yardımcı yetenekler olarak ifade edilir. İdeal eleştirel düşünürü kavramsallaştırabilmek adına Ennis'in (1991), belirlediği yetenek ve eğilimleri incelemek faydalı olacaktır.

Özetlemek gerekirse, iyi bir eleştirel düşünür olabilmek için, eleştirel düşünme bileşenlerini aktif bir şekilde kullanabilmek gerekli görülmektedir. Aktif bir eleştirel düşünme süreci için iki temel boyut söz konusudur: (i) Eleştirel düşünürün sahip olması beklenen becerileri kapsayan bilişsel boyut. Bilişsel boyut içerisinde yer alan beceriler ilgili alan yazında, "Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz-düzenleme" olarak belirtilmiştir. (ii) Eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik eğilimleri yani mizaç özelliklerini kapsayan duyuşsal boyut. Bunlar ise ilgili alan yazında, "Açık fikirlilik, meraklılık, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme güveni, olgunluk" olarak belirtilir. Bireyin eleştirel düşünür olabilmesi için bu iki temel boyutu eş zamanlı olarak işe koşması gerekir. Örneğin; bireyin bir konuya ilişkin sorun durumlarını belirlemesi ve bu sorun durumlarına ilişkin araştırmaya yönelik eylemlerde bulunması.

E. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri

Dünyanın giderek daha karmaşık, hızla değişen, gelişen ve küresel olarak kontak bir yapı haline gelmesi, yaşanan teknolojik gelişmeler, öğrenci ihtiyaçlarının değişimi ve küresel dönüşümler gibi konular eğitim konusunda da beklentilerin değişmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda son yıllarda, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından geleceğin öğretmenlerinin rolü, eğitim sistemleri için her zamankinden daha önemli bir hal almıştır (Sendag, et al., 2020).

Öğretmenler, eğitim sisteminin merkezinde bulunan, tüm paydaşlarla etkileşim halinde olan ve eğitim-öğretim süreçlerinin sonuçlarından sorumlu olan kritik bir rolü üstlenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikleri ve kalitesi, sistemin diğer bölümlerine doğrudan veya dolaylı olarak yansır (Apaydın, vd., 2019). Etkili ve kaliteli eğitim, nitelikli, yetkin, etkili öğretmenlerin gayretleriyle

gerçekleştirilebilir. Çağın talepleri doğrultusunda eğitimin amaç ve hedefleri oldukça hızlı değişim gösterdiği ve bu değişimlerin eğitimi doğrudan etkilediği görülmektedir. Eğitimde başarı sağlamak ve gerçek anlamda etkili bir eğitim deneyimi sunmak, öğretmenlerin kararlılığı, özverisi, yetenekleri ve yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, kayıtlı öğrenci kitlesini sınıflarda tutmak, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak, eğitim standartlarını yükseltmek ve başarı düzeyini artırmak gibi hedeflere ulaşmak için önemli bir roller üstlenirler (Joseph, 2013). Bu bağlamda öğrencileri verimli ve yetenekli bireyler ve ideal demokratik vatandaşlar olarak yetiştirmek için öğretmenlerin örnek olmaları önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, sadece akademik yeterlilikleri değil, aynı zamanda etik değerleri, mizaç yapıları, düşünme ve eyleme geçme biçimleri, liderlik vasıfları ve iş birliği yetenekleri de büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri hem kendi profesyonel gelişimleri hem de öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için önemlidir. Günümüz kompleks dünyasında öğrencilerin toplumun aktif birer üyeleri olabilmeleri için eleştirel düşünen bireyler olmaları gerekli görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişimlerinde etkin rol oynayan, gelecek nesli şekillendirecek olan öğretmenlerin, bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel bakış açısıyla değerlendirme, iyi ya da kötü doğru ya da yanlış olduğunu ayırt etme gibi becerilere sahip olmaları gerekli görülmektedir (Aybek, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan öğretmen mesleki yeterlilikleri alanında da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırabilmeleri için öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2008).

Alan yazın tarandığında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmaların, öğretmenlerin eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesi, sınıf ortamlarında eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rolünün önemi (örn: Bakır, 2014: Demirhan, vd., 2006: Sendag, at al., 2020: Soysal, vd., 2023) gibi konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Tsai ve Liang (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine

katkı sağlamada daha etkili olduğunu belirlenmiştir. Araştırmada, eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği ve öğrencilerin bu becerileri daha iyi bir şekilde öğrendiği gözlemlenmiştir. Ennis (1991)'de önceden hazırlanmış ders plan ve materyaller düşünme öğretimine yardımcı olabilir ancak eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasındaki en belirleyici faktör öğretmen niteliği olduğunu vurgulamıştır. Raths vd. (1966) ise öğretmen-öğrenci etkileşimini düşünmenin en iyi şekilde teşvik edilebileceği yer olarak belirtmiş.

Eleştirel düşünen bir öğretmen, öğrencilerinin eleştirel düşünce becerilerini gözlemler değerlendir ve gerekli durumlarda yönlendirme yaparak daha iyi bir eğitim sunma potansiyeline sahip olur. Ayrıca eleştirel düşünce, öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerini, yeniliklere açık olmalarını ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlar. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve onları daha iyi bir şekilde hazırlamak için çeşitli öğrenme materyalleri, kaynaklar ve değerlendirme yöntemleri kullanabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünce becerilerini kullanmaları, öğrencilerine model olmaları açısından da oldukça önemlidir. Öğrencilerine model olan ve eleştirel düşünceyi teşvik eden öğretmen, öğrencilerinin özgürce düşünebilme yeteneklerini geliştirmelerine ve farklı düşünce tarzlarını kabul etmelerine yardımcı olur (MEB, 2013: Salema, 2005).

F. Eleştirel Düşünme ve Eğitim

Eğitim sistemi, toplumun niteliğini oluşturarak, toplumun geleceğini ve refah düzeyine katkıda bulunur. Eğitim sistemlerinin özgür düşünceyi desteklememesi sorgulamadan kabul eden ve kolay karar veremeyen bireyler yetiştir. Günümüz ortamında bu türe sistemler bireylerden beklenen nitelikleri kazandırmamaktadır. Modern eğitim sisteminin temel amacı, yenilikçi, okuryazar (bilgi okuryazarlığı), yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Akınoğlu, 2002: Aybek, 2006: Pithers ve Soden, 2000). Eğitim ve eğitim diğer alanlarında çalışan kişiler eleştirel düşünme becerini geliştirebilecek programları arzu etmektedirler (King et al., 1990). Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek eğitim için oldukça önemli bir görevdir.

Bilginin büyük bir hızla birikip değiştiği ve tüm gelişmeler ışığında yeniden yapılandığı göz önünde bulundurulduğunda düşünmek tek başına yeterli olmamakta aynı zamanda eleştirel düşünme de gerekli görülmektedir. Bunun için de bireyin tüm düşünme süreçlerinin bilincinde olması, düşünme süreçlerini gözlemleyebilmesi ve anlamlandırabilmesi gerekmektedir. Bilgiye sahip olmak yerine bilgiyi bilen değil öğrenmeyi bilen, doğru bilgiyi ulaşma ve yenilikler doğrultusunda eleştirel düşünme yoluyla bilgiyi yeniden yapılandırabilen bireyler yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bireylerin çağdaş dünyada varlık gösterebilmeleri için basit düşünmenin ötesinde eleştirel düşünme becerilerine de sahip olması önemli görülmektedir (Payam, 2005) Bu bağlamda da bireylerin dolayısıyla toplumların gelişmesinde temel yapı taşı olan eğitimin, toplumu oluşturan bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme, eğitim programlarında temel düşünme becerisi olarak yer alır. Yirmi birinci yüzyıl ihtiyaçları gereği dünyanın geldiği nokta itibariyle, eleştirel düşünmenin yaşamın pek çok alanda olduğu gibi eğitim bağlamında da önemli bir değer olduğu kabul görmüştür. Eleştirel düşünme, öğrencilerin akademik başarılarını ve yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak onları pasif bilgi depoları olmaktan kurtarır ve aktif uygulayıcılar olmalarına olanak tanır. Böylece teori ve pratik eş zamanlı olarak kazanılmış ve eğitim nihai amacına ulaşmış olur (Angeli, 1999, Akt., Papastephanou, 2007).

Ennis (1962, 1981, 1986), Schievella (1958), Shefler (1973), Siegel (1980), Lipman (1977) ve Passmore (1967) gibi pek çok araştırmacı, verimli ve anlamlı eğitim için öğrencilerin bilişsel yeteneklerini, eleştirel düşünme becerilerini ve araştırma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik müfredat, pedagojik yöntemler ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesinin ve bunların tüm eğitim seviyelerinde birbiriyle uyumlu bir şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirerek onları aktif düşünen bireyler olarak yetiştirmek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde büyük önem taşımaktadır.

Ennis, (1991)'in araştırmasında, eleştirel düşünme yeteneklerinin ve eğitiminin önemini vurguladığı ve eleştirel düşünme becerilerinin sınıflarda nasıl

geliştirilebileceğini tanımlayarak eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili dört yaklaşımdan bahsettiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar kısaca şöyledir;

•**Beceri temelli yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerilerinin konu içeriğinden bağımsız olarak öğretilmesi ve diğer derslere uygulanmasıdır. Örneğin, yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma vb. becerilerin kazandırılmasını hedefleyen konudan bağımsız eğitim içerikleri hazırlamak.

•**Konu temelli yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerilerinin belirli bir konu alanı veya disiplin içinde işlenmesidir. Örneğin, matematik, fen, sosyal bilimler vb. konuların içerisine eleştirel düşünme becerilerinin de dahil edilerek bütün olarak eğitimde uygulanması.

•**Karışık yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerilerinin hem konu içeriğinden bağımsız hem de konu alanlarıyla ilişkili olarak öğretilmesidir. Örneğin, Matematik dersinde polinomlar konu alanına ilişkin eğitim içeriği planlanırken bu konu alanına gömülü olarak sistematiklik, analitiklik vb. eleştirel düşünme becerilerinin de kazandırılmasına yönelik planlama yapmak.

•**Eleştirel düşünme taksonomisi:** Eleştirel düşünmenin farklı seviyelerini ve boyutlarını belirleyen bir sınıflandırma sistemidir. Ennis tarafından Bloom taksonomisinin genişletilmesiyle oluşturulmuş bu sistem öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini aşama aşama geliştirmelerini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretmenlerine ve değerlendirmelerine rehberlik eder. Taksonomi odaklanma, analiz, çıkarım, değerlendirme, açıklama, öz düzenleme, kontekste ilişkilendirme, kanıt arama, birden çok bakışı açısına açıklık, yaratıcılık, iş birliği ve kurallara uyma eleştirel düşünme becerilerini kapsayan boyutlarını içerir. Örneğin; Öğrencinin herhangi bir konu alanına ilişkin öğrenmesini aşamalı olarak değerlendirerek hangi eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu öğrenme çıktılarıyla yordamak.

Eleştirel düşünme eğitiminde, öğrencilere eleştirel düşünmenin, standartlarını, amaçlarını ve kriterlerini öğretmek son derece önemlidir. Eğitim planlarının, süreçlerinin ve ortamlarının eleştirel düşünme süreçlerini geliştirmeye uygun hazırlanması ve eleştirel düşünme seviyelerinin belirlenebilmesi için uygun değerlendirme araçlarının kullanılması da büyük

önem taşımaktadır (Akınoğlu, 2003). Eleştirel düşünme eğitsel bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğrencileri başarılı süreç takibi yapan veya iyi karar verme becerilerine sahip bireyler haline getirmek yerine onları yansıtıcı özneler olmaya teşvik ederek eleştirel düşünen güçlü bireyler haline getirmek daha önemli görülmektedir. Fakat eleştirel düşünmeyi başlı başına bir eğitim ideali olarak görerek onu araç amaç rasyonelliği içinde sınırlamak eleştirel düşünmenin doğasına uygun görünmemektedir. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin kuramsallaştırılması ve öğretilmesi bağlamından pek çok sorun yaşandığı görülmektedir (Papastephanou, 2007).

Alan yazın eğitim ve eleştirel düşünme bağlamında incelendiğinde yapılan çalışmaların, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sürecinde nasıl kullanılabileceği, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceği, eleştirel düşünme becerilerinin bağlamdan bağımsız mı bağlama dayalı mı kazandırılması gerektiği ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitimine nasıl entegre edilebileceği gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sistemlerine nasıl entegre edileceği ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı konusunda alan yazında pek çok görüş bulunmaktadır. Tüm bu farklı görüşler eleştirel düşünmenin oldukça önemli bir eğitim değeri olduğu konusundan ortak düşünceye sahiptir. Eleştirel düşünmenin, öğrencilerin tüm gelişim alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) gelişimlerini desteklediği, onları yaşam boyu öğrenmeye hazırladığı ve öğrencilerin iletişim, yaratıcılık, iş birliği, problem çözme gibi beceri gelişimlerini büyük katkıda bulunduğu noktasında ortak görüşler olduğu görülmektedir. (Örn: Ennis,1997, 2013: Facione, 1990: Klein, 2004).

G. Mizacın Kuramsal Temeli

Mizaç kelime anlamı olarak, kişinin doğasında bulunan huy, yaratılış, tabiat, karakter olarak tanımlanır (bkz: <https://sozluk.gov.tr/>). Mizaç kavramının tanımlanmasında ilgili alan yazın tarandığında farklı araştırmacılar (ör. Bates,1989: Prior, 1992: Sanson et al., 2004) tarafından pek çok şekillerde tanımlanmış ve farklı boyutlarıyla ele alınmıştır ancak kesin bir mizaç tanımına ulaşamamıştır. Bu çalışma bağlamında kavramın anlaşılabilir olması için

öncelikle *mizacın* daha sonra *eleştirel düşünme mizacının* kuramsal çerçevesi aşağıda derinleştirilecektir.

Mizaç konusunda çalışan araştırmacıların çoğu (örn. Goldsmith et al., 1987; Rothbart et al., 2007; Strelau, 1996), mizacın biyolojik temelli, erken yaşlardan itibaren çevreyle etkileşimle gelişen ve görece sabit olduğunu belirtmişlerdir. Mizaçla ilgili çalışmaların derinleştirilmesi noktasında bazı araştırmacılar bir araya gelerek mizacı tanımlamaya ve betimlemeye çalışmışlardır. Mizaçla ilgili yapılan ilk çalışmalar mizacın tamamen biyolojik temelli olduğunu belirtirken mizaç araştırmaları derinleştikçe çevresel etkenlerin de mizaç üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Çocuk Gelişimi Araştırmaları Derneği (1985) toplantısında düzenlenen, yuvarlak masa organizasyonuna katılan araştırmacıların mizaçla ilgili fikir birliği noktalarından biri şöyledir; Mizaç, temel duyguları, uyarılmayı algılama ve bunları göstermedeki bireysel farklılıkları ifade eder. Mizaçla karakterize edilen şey, duygusal uyarılma ve duyguların dışavurumudur. Mizaç boyutları doğrudan ayrı davranışsal eylemlerle eşleşmekten ziyade davranışsal eğilimleri yansıtmaktadır (Goldsmith et al., 1987). Aynı toplantı sonunda yorumcu Robert McCall (1987), dört yaklaşımı da kapsayan şu tanımlı yapmıştır. “Mizaç, kişinin doğasında bulunan ve etkinlik, tepkisellik, duygusallık ve sosyallik ifadesinin altında yatan ve onu değiştiren nispeten tutarlı, temel eğilimlerden oluşur. Mizacın ana unsurları yaşamın erken dönemlerinde oluşur ve bu unsurların biyolojik faktörlerden büyük oranda etkilenmesi muhtemeldir. Gelişim ilerledikçe, mizaç giderek daha fazla deneyim ve bağlamdan etkilenir” (Goldsmith, et al., 1987). Bates (1989), mizaç, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve yaşam boyunca farklı ortamlarda görece sabit olan davranış eğilimlerinde, biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır (Akt., Çevik, 2019).

Çocuk Gelişimi Araştırmaları Derneği'nin (2012) aradan geçen 25 yılı değerlendirmek adına mizacın doğası hakkında gerçekleştirdiği çalışmada yapılan mizaç tanımı şöyledir; Mizaç özellikleri, etkinlik, duygulanım, dikkat ve öz düzenleme alanlarında erken ortaya çıkan temel eğilimlerdir ve bu eğilimler, genetik, biyolojik ve çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimlerin ürünüdür. McCall (1985)'a göre mizaçla ilgili yapılan tüm tanımlar geçerli veya geçersiz, doğrulanabilir veya çürütülebilir değildir. Bunun yerine, aşağı yukarı

faydalıdır. Hem genetik hem de çevresel faktörler, bebeklikten itibaren mizacı etkiler ve mizaç özellikleri üzerindeki yeni genetik etkiler, daha sonra gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkar (Saudino ve Wang 2012). Bu nedenle mizacın ilk mizaç yaklaşımlarında olduğu gibi biyolojik olarak doğuştan türetildiği düşünülmemeli, gelişim boyunca birlikte çalışan biyolojik ve çevresel faktörlerin bir sonucu olarak görülmelidir. Mizaç, sürekli olarak ifade edilmeyen ancak uygun koşullarda ortaya çıkan eğilim veya eğilimleri tanımlar (Rothbart et al., 2007). Prior ve arkadaşlarına (2000) göre, mizaç, dikkat, duygu ve davranış alanlarında duygusal tepkiselliğin seviyesi ve kendini düzenlemede bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır. Mizaç, davranışın içeriğiyle değil, biçimiyle ilgilidir. Mizaç, özellikleri yaşam boyu görece sabit olmakla birlikte değişebilen bir niteliktir.

Yukarıda mizaç kavramının kuramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma bağlamında, mizaç kavramıyla ilgili çizilen bu genel çerçeve ışığında, eleştirel düşünme mizacını da tanımlamak gerekmektedir. İlgili alan yazın tarandığında eleştirel düşünme mizacına yönelik çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalar eleştirel düşünme kavramının soyut ve çok yönlü olması dolayısıyla farklılıklar göstermektedir. Eleştirel düşünme mizacına yönelik çeşitli tanımlama ve sınıflandırmalara aşağıda yer verilecektir.

Mizaç, becerilerin aksine eleştirel düşünme alışkanlıklarının içselleştirilmesini ve bireyin düşünmeyle ilgili genel yönelimini şekillendirir. Düşünmeye yönelik mizaç yaklaşımı, bireylerin eleştirel düşüncelerini farklı alanlar ve durumlara uygulama olasılıklarını arttırarak daha etkili biçimde kullanmaları anlamına gelir. (Bloch ve Spataro, 2014). Eleştirel düşünme mizacı, eleştirel düşünme alışkanlıklarının derinlemesine içselleştirilmesini vurgulayan genel bir yönelimdir. (Nickerson, 2011; Akt., Bloch ve Spataro, 2014). Bireyin eleştirel düşünmeye yönelik zihin ve ruh çerçevesini temsil eder. Eleştirel düşünme mizacı, bireyin çeşitli durumlarda eleştirel düşünme becerilerini kullanma girişimini gösterir (Wilson, 2003; Akt., Bloch ve Spataro 2014). Bu sebeple eleştirel düşünme mizacı, tek başına eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaktan daha faydalıdır (Bloch ve Spataro 2014). Tishman, Jay ve Perkins (1993), düşünme mizacını “entelektüel davranışı yönlendiren sürekli eğilimler” olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik mizaç, basit yetenekten

farklıdır. Yetenek, bireyin görevleri ne derecede tamamlayabileceğini yansıtırken, eleştirel düşünmeye yönelik bir mizaç, çeşitli durumlarda eleştirel düşünme becerilerini kullanma eğilimini gösterir (Wilson, 2003; Akt., Bloch ve Spataro 2014). Bu nedenle eleştirel düşünme mizacı yalnızca eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmaktan daha faydalıdır (Bloch ve Spataro 2014). Eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme mizacı arasında önemli bir ayırım söz konusudur. Eleştirel düşünme becerileri, düşünme uygulamalarını kapsar; eleştirel düşünme mizacı ise harekete geçme, yönelme eğilimlerini kapsar (Carter, 2008).

Eleştirel düşünme mizacı, kişisel ve mesleki durumlarda karşı karşıya kalınan sorunlara ve seçimlere cevap olarak kendi kendini kontrol eden kararlar vermeyle sonuçlanan kişisel alışkanlıklardır. Facione ve arkadaşları (1994) tarafından bu alışkanlıkları ölçen, her biri eleştirel düşünme mizacının bir yönünü temsil eden yedi temel özellikten oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek, açık fikirlilik, meraklılık, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme güveni ve olgunluk özelliklerini içermektedir. Bireyin eleştirel düşünme mizacını ölçme ihtiyacı iki temel sebepten doğmuştur. İlk olarak, yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme mizacı arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir (örn; Profetto- McGrath 2003; Schuster, et al.,1999 Akt., Carter, 2008). İkinci olarak da birey belirli bir eleştirel düşünme özelliğine yatkınsa, bunu geliştirmeye yönelik motivasyonu artabileceği ifade edilmiştir (Facione et al., 1998). Bu çalışmada da belirlenen sebepler çerçevesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme mizacını belirlemek adına Facione (1990) tarafından ölçeklendirilen özellikler yordanmaya çalışılacaktır. Aşağıda bu özellikler açıklanacak ve örneklerle kavramsallaştırılmaya çalışılacaktır.

- **Açık Fikirlilik:** Bireyin, kişilerin kendi ön yargı olasılıklarını göz önünde bulundurarak, farklı ve yeni fikirlere, görüşlere karşı hoş görülü olmasını ifade eder. Örneğin; Bir kişinin kültürünüze yönelik olumsuz duygu ve düşünceler ifade etmesine rağmen ona karşı olumsuz tavır takınmadan ona düşüncesinin nedenlerini sorma konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma.
- **Meraklılık:** Bireyin, entelektüel merakını, hemen uygulanması mümkün olmasa bile bilgiye karşı öğrenme arzusunu ifade eder. Örneğin; Kuşların V şeklinde uçuşunu görüp bunun nedenini araştırmak.

- **Gerçeği Arama:** Bireyin, kişisel çıkarları ve ön yargıları desteklenmese bile her durumda en iyi bilgiye ulaşma isteğini, zor sorular sorma, ulaştığı cevapları ve kanıtları her koşulda takip ederek dürüstlüğü ve nesnelliği hedefleme yönelimini ifade eder. Örneğin: Kişinin, sahip olduğu değerleri sorgulamasına sebep olsa bile doğru bilgiye ulaşmaya çalışması.
- **Analitiklik:** Bireyin, tüm ihtimalleri düşünmesini, değerlendirmesini ve hazırlıklı olmasını, sorunları çözmek için aklın ve kanıtların kullanımını ifade eder. Örneğin; Bir sorunla ilgili olası tüm çözümleri ve bu çözümlerin getireceği sonuçları düşünerek karar vermek.
- **Sistematiiklik:** Sorgulama durumlarında organize olmayı, düzenli olmayı, odaklanma ve gayrete yönelik yatkınlığı ifade eder. Örneğin; Bir problem durumunu çözüme ulaştırmak için adım adım ilerlemek ve çözüme ulaşana kadar çalışmayı sürdürmek.
- **Eleştirel Düşünme Güveni:** Bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine ne kadar inandığı ve bu süreçlere duyduğu güveni, diğerlerini rasyonel kararlar almaları için yönlendirme becerilerini ifade eder. Örneğin; Bir konuyla ilgili akıl yürütmesini argümanlarla destekleyip en doğru sonuca ulaştığına inanan bir kişinin konuyla ilgili safsatalara kulak asmaması.
- **Olgunluk:** Bireyin, belirsiz durumlarda bile karar verme süreçlerinde kontrollü, sağduyulu ve tedbirli olma yatkınlığını ifade eder. Örneğin: Kişinin, gerçekleşmiş bir duruma yönelik, durumu açıklayıcı bilgileri edinmeden ilgili konu özelinde karar almaktan kaçınması.

Amerikan Felsefe Derneği'nin girişimiyle yapılan Delphi çalışmasında ideal eleştirel düşünür, meraklı, bilgili, mantığına güvenen, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, yargıda bulunurken tedbirli, yeniden düşünmeye istekli, sorunlarla ilgili net, karmaşık konularda bile düzenli, konuyla ilgili bilgileri aramaya gayretli, kriterlerin seçiminde makul, araştırmaya odaklı, sorunun konusu ve içinde bulunulan koşulların izin verdiği ölçüde kesin sonuçları aramada ısrarcı olma alışkanlıklarına sahip kişi olarak tanımlanmıştır (Facione, 1990). Bu tanımlama eleştirel düşünme mizacı ölçeğinin yedi özelliğiyle örtüşmektedir. Dolayısıyla bu özelliklere sahip olan kişilerin eleştirel düşünme mizacının güçlü olduğu söylenebilir.

H. Eğilimin Kuramsal Temeli

Eğilim Türk Dil Kurumu tarafınca, bir şeyi sevmek, istemek ya da yapmak, içten bir yönelime, meyletme, temayül gösterme olarak tanımlanır (2023). Perkins (1992), eğilimlerin davranışlarımızı şekillendirirken ve sahip olduğum becerileri kullanırken bize rehberlik ettiklerini belirtmiştir. Eğilim bireyin ve topluluğun sürekli olarak belirli bir yöne doğru eylem ve düşüncelerini yönlendiren tercihleri ifade eder. Eğilimlerin var olup olmadıkları kontrol edilerek ortaya çıkmaz, ortaya çıkması ve fark edilebilmesi için bir etkileşimin veya gözlemin olması gerekir (Ennis, 1996). Örneğin, bir kişi müziğe eğilimli olabilir, ama bu eğilimin kendisi ve başkaları tarafından fark edilmesi için müzikle etkileşimde olabileceği bir durumda bulunması gerekir. Müziği deneyimlemesiyle birlikte eğilimi fark edilebilir ve geliştirilebilir. Örnekten de anlaşılacağı gibi eğilimin ortaya çıkması için bir olaya veya etkiye gerek yoktur, ancak fark edilmesi için uygun bir deneyim ortamı, etkileşim veya gözlem gerekebilir. Eğilimin doğrudan sorgulamaya açık olmaması onu ölçmek adına farklı araçların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bunlar; Anketler, testler, gözlemler gibi araçlar olabilir.

Bu çalışma boyunca eğilimleri eleştirel düşünme bağlamında ele alacağız. Eleştirel düşünmenin sadece bilişsel becerilerden ibaret olmadığı anlaşıldığında, duyuşsal boyutun etkisi de araştırılmaya başlanmış ve eleştirel düşünme eğilimi kavramı dikkat çekmiştir. Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilebilmesi için bilişsel becerilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak yeterli görülmemektedir. Bireyin bu becerileri kullanmaya istekli, eğilimli olması da son derece önemli bir faktördür. Uluslararası bir uzmanlar grubu eğilimli olmayı “eleştirel bir ruha sahip olmak” olarak tanımlamıştır. Eleştirel bir ruha sahip olmak kişinin her zaman olumsuz olduğu ve her şeyi eleştirdiği anlamına gelmeyebilir. Uzmanlar bu ifadeyi olumlu anlamda kullanırlar. "Araştırmacı bir merak, zihin keskinliği, akla gayretli bir bağlılık ve güvenilir bilgi için açlık veya isteklilik" anlamına gelir (Facione, 2011). Young Skywalker'a göre “eleştirel düşünmeyi bilişsel beceriler listesi tam olarak karşılamamaktadır. İnsanlar düşünme makinelerinden daha fazlasıdır.” Bu ifade uzmanların eğilimler olarak adlandırdığı tutumlara dikkat çeker. İdeal eleştirel düşünür, yalnızca bilişsel yetenekleriyle değil, aynı zamanda genel olarak yaşamı ve yaşamı ele alış biçimiyle de karakterize edilebilir. Güçlü bir eleştirel düşünür olarak, kişinin taahhüdü her zaman gerçeği

objektif, doğru ve adil bir şekilde aramaktır (Facione, 2011). İdeal eleştirel düşünür, " doğru anlamaya", bir durumu acık ve net bir şekilde ifade etmeye, bir görüşün temelini netleştirme, arama ve yargılama, akıllıca çıkarım yapma, hayal gücü ile varsayma ve bütünleştirme dahası bunları duyarlılık ve retorik beceriyle yapma yetenek ve eğilimlerine sahiptir (Ennis, 1984).

Eleştirel düşünür belirli yeteneklere sahiptir onları diğerlerinden ayıran şey, sadece üstün bilişsel yetenekleri veya belirli beceriler değildir; daha ziyade keşfetme, sorgulama, netlik arama, entelektüel risk alma, eleştirel ve hayal gücü ile düşünme eğilimleridir. Bu eğilimlere "düşünme eğilimleri" denilebilir. Düşünme eğilimleri, entelektüel davranışa rehberlik eden süregelen eğilimlerdir. (Tishman et al., 1993). Eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler ise, açık fikirlilik, merak, bilişsel olgunluk, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik ve eleştirel düşünmede kendine güven olarak ifade edilebilir. (APA, 1990). Ancak bu özelliklere sahip olmak bir kişinin eleştirel düşünmesi için yeterli değildir; kişi düşünme becerilerini kullanmaya istekli ve eğilimli olmalıdır (Ernst et al., 2004).

İ. Mizaç ve Eğilim Kavram Yanılgısı

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme eğiliminin, araştırmacı bir merak, zihin keskinliği, akla gayretli bir bağlılık ve güvenilir bilgi için açıklık veya isteklilik, keşfetme, sorgulama, netlik arama, entelektüel risk alma, eleştirel ve hayal gücü ile düşünme” gibi özellikler çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu özellikler incelendiğinde eğilimlerin kilit noktanın, mizaçta olduğu gibi davranışın kendisi değil tarzı olduğu görülmektedir. Yani bir durum karşısında bireyin ne yaptığından ziyade o durum karşısında nasıl tepki verdiğine odaklanmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi kişinin eleştirel bir ruha sahip olması olarak tanımlanırken mizaç kişinin doğasında bulunan (etkinlik, tepkisellik, duygusallık, sosyallik) eğilimler olarak ifade edilmiştir. Bu iki ifade incelendiğinde mizaç ve eğilimin bireyin doğasıyla ilgisini aynı çerçevede ortaya koyduğu görülmektedir. Eğilim semantik olarak incelendiğinde, bir şeyi sevme, isteme veya yapmaya yönelik içsel motivasyon, meyil ve temayül etme olarak tanımlanır (TDK, 2011). Mizaç ise davranışsal eğilim olarak ifade edilir. Eğilimler kontrol edilerek ortaya çıkmaz, ortaya çıkması için bir şey olması gerekir. Aynı şekilde eleştirel düşünme eğilimleri de gözleme açık değildir bu

eğilimlerin ortaya çıkması içinde bir etkiye ihtiyaç vardır (Ennis, 1996). Mizaç da her zaman bir dış uyarıcıya, beklenti veya talebe bir tepki olarak ifade edilmektedir (Goldsmith, et al, 1987). Eleştirel düşünme eğilimlerine sahip ideal eleştirel düşünür, yalnızca bilişsel yetenekleriyle değil, aynı zamanda genel olarak yaşamı ve yaşamı ele alış biçimiyle de karakterize edilebilir. Bu bağlamda da bireyin dünyayı algılama okuma biçimini dolayısıyla kişilerin benlik algılarını ve çevrelerine karşı nasıl reaksiyonda bulunacaklarını belirleyen mizaçla (Rothbart ve Bates 2007) aynı özelliklere atıf yaptığı görülmektedir.

Tüm bu benzer ve iç içe geçmiş özelliklerden, tanımlamalardan yola çıkılarak mizacın eğilimlerden oluşan davranışları ifade ettiği dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimleri olarak ifade edilen özelliklerin mizacı temsil ettiği çıkarımına ulaşılmıştır. Bu iki kavramın belirleyici ortak noktaları açıklanarak neden eleştirel düşünme eğilimleri yerine mizaç kavramının kullanıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

J. İlgili Araştırmalar

Facione (2011), eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve neden önemli olduğunu açıklayarak eleştirel düşünmenin tanımı, özellikleri, becerileri, alışkanlıkları, ölçümü ve geliştirilmesi gibi boyutlarını incelemiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin kişisel ve profesyonel hayatımızda, içinde bulunduğumuz toplumda ve dünyada nasıl bir rolü olduğunu ve karşılaştığı zorlukları vurgulamaktadır. Facione, eleştirel düşünmenin eğitimde nasıl öğretilbileceği ve değerlendirilebileceği konusunda da ipuçları ve stratejiler ortaya koymuştur.

Halpern, (1999) bir kitap bölümünde de eleştirel düşünmenin doğasını ve gelişimini açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmasında eleştirel düşünmeyi tanımlayarak kavrama dair örnekler verdiği ve eleştirel düşünmenin öğretilbilir olduğunu tartışarak, eleştirel düşünme için bir öğretim yöntemi sunmaktadır. Eleştirel düşünme bağlamında uzmanlaşan Harpern'in çalışmalarında deneyim ve gözlemlerini ortaya koyduğu görülmektedir.

Halpern (1998), eleştirel düşünmenin farklı bağlamlara nasıl transfer edilebileceğiyle ilgili dört bölümden oluşan bir model sunmuştur. Halpern'e göre eleştirel düşünme, beceri ve stratejilerin bilinçli kullanımıyla istenilen yönde

sonuçlar elde etme olasılığı yüksek bilinçli eylemlerdir. Halpern'in eleştirel düşünmenin öğrenimi için sunduğu modelin bölümleri şöyledir: (a) bilişsel çaba gerektiren tüm işler için bir eğilim bileşeni, (b) eleştirel düşünmeye yönelik becerilerinin ğretimi, (c) eleştirel düşünme becerilerinin bağlamdan bağımsız şekilde transfer edilmesini sağlamak adına sorun ve argümanların yapısal yönlerine yönelik eğitim, (d) doğruluğu kontrol etme ve hedefe ulaşma sürecini yani tüm düşünme sürecini izlemeyi içeren bir üstbiliş bileşeni. Halpern'e göre eleştirel düşünmenin ğretiminde bu bileşenler kullanılmalıdır.

Ennis (1997), eleştirel düşünmenin eğitim müfredatından nasıl ele alınması gerektiğiyle ilgili çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada eleştirel düşünmenin tanımı, özellikleri, ğretim yöntemleri, değerlendirme araçları ve müfredat planlaması konularını tartıştığı görülmektedir. Ennis, eleştirel düşünmenin müfredatta, ayrı bir ders olarak diğer derslerle bütünleşmiş şekilde veya her ikisinin de eşzamanlı kullanılacak şekilde yer alabileceğini ifade etmektedir. Bu yöntemleri açıklarken aynı zamanda avantajları ve dezavantajlarını da sunmakta ve eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bazı öneriler sunmaktadır. Alan yazın tarandığında Ennis'in eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme eğilimlerinin ne olduğu, nasıl değerlendirilebileceği ve hangi ltlerle seçilebileceği gibi çeşitli konularda incelediği görülmektedir. alışmalarında eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerileri kadar önemli olduğunu vurgulamış ve eleştirel düşünme eğilimlerinin tanımı, özellikleri, örnekleri ve zorluklarından bahsettiği görülmektedir. Ennis'in Facione (1992)'a ait altı eğilimli modeli eleştirdiği ve bunun yerine eleştirel düşünme eğilimlerinin analizi için önde gelen ve daha basit bir model olan alternatif arama ve onlara açık olma eğilimini önerdiği ve eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi için bir araştırma nerisi sunduğu görülmektedir.

Facione (1990), eleştirel düşünmeyi eğitim bağlamında daha derinlemesine incelemiştir. Eleştirel düşünme konusunda uzmanlaşan Facione, Delphi yöntemi adı verilen bir nitel araştırma yöntemiyle eleştirel düşünme teorisi ve değerlendirme araştırmalarında nc olan 46 bilim insanı, eğitimci ve düşünürü bir araya getirmiş ve onlara eleştirel düşünme bağlamında çeşitli sorular sormuştur. Uzmanlar görüşlerini paylaşmış ve diğer uzmanların yorumlarına göre görüşlerini yeniden değerlendirmiş ve yapılandırmıştır. Bu süreç sonunda eleştirel

düşünmenin tanımı, boyutları, öğretimi ve değerlendirilmesi konusunda nispeten bir uzlaşıya varılmıştır. Bu rapor, eleştirel düşünme konusunda eğitimciler ve araştırmacılar için önemli bir kaynak niteliğindedir.

Goldsmith ve diğerleri (1987), çalışmalarında mizaç kavramını açıklamak üzere dört farklı yaklaşımı tartıştıkları görülmektedir. Çalışmada mizaç konusundaki ortak ve farklı olan noktalar özetlenmektedir. Dört yaklaşımı derinlemesine inceleyen teorisyenler altı soruya cevap aramıştır. (1) Mizaç kavramı nedir ve kavramın sınırları nelerdir? (2) Mizacın unsurları nelerdir? (3) Mizaç kavramı, sorun durumunda veya veri düzenlemesine ihtiyaç duyulduğu durumlarda yalnızca bu kavramın kullanılmasını gerektiren çözümler sunar mı? (4) Mizaç nasıl gelişir? (5) Mizaç kişisel mi yoksa ilişkisel veya etkileşimsel bir kavram mıdır? (6) Mizacın "zorluğu" ile ilgili sorunlar nasıl ele alınır? Araştırmacılar yorumlarında, dört yaklaşım arasındaki farklılıkları ve mizaç teorilerinin dikkate alınması gereken konuları vurgulanmaktadır.

Ayrıca Ennis (1984), eleştirel düşünmenin doğasını, eğilimlerini ve içerdiği yetenekleri açıklamıştır. Ennis'in çalışmaları, eleştirel düşünme olgusunun ne anlama geldiği, nasıl öğretilebileceği ve nasıl değerlendirilebileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Ennis, eleştirel düşünmenin iki boyutlu bir olgu olduğunu, eğilimler ve becerileri içerdiğini ifade etmiştir. Eğilimler, eleştirel düşünmeye yönelik içsel bir motivasyonu, istekli ve hazır olmayı kapsamaktadır. Beceriler ise eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan zihinsel beceriler olarak ifade etmektedir. Ennis bu savı üzerine iki boyutu da değerlendirmeye yönelik bazı ölçütler sunmuştur. Bu ölçütlerde eleştirel düşünme eğitiminin amaçlarının belirlenmesinde ve değerlendirilme araçlarının geliştirilmesinde temel çalışma niteliğindedir.

III. YÖNTEM

A. Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarını nitel araştırma süreçleri ile incelemeyi hedeflemektedir. Nitel araştırmalar, doğal ortamlarda algı ve olayları gerçekçi ve bütünlüklü bir şekilde yansıtmaya çalışan, nitel veri toplama yöntemleri olan gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılan araştırmalardır (Yıldırım vd. 2018). Çalışmanın, betimsel türde bir araştırma olan nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek hayattan çağdaş sınırlı bir sistemi (durum) veya çoklu sınırlı sistemleri (durumlar) ayrıntılı ve derinlemesine incelediği, durumların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Durum çalışmaları, bir olgunun özelliklerini incelemeye odaklanan araştırmalardır (Merriam, 1998, Akt., Demir, 2020). Bu çalışmada ele alınan durum, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizacının belirlenmesidir. Bu durumu daha iyi anlamak için farklı deneyimlerdeki, hizmet içi 27 okul öncesi öğretmenin araştırılmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme mizaçları yazılı yansıtma formu, kullanılarak çözümlenebilir bir olgu durumuna getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma dolayısıyla bir çoklu durum çalışmasıdır. Çoklu durum çalışması, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, bir araştırmacının birden fazla bireyi, olayı, kurumu veya olguyu incelemesini ve bu farklı durumların ortak veya farklı yönlerini anlamasını sağlar. Çoklu durum çalışması, derinlemesine analiz yapma ve karmaşık ilişkileri anlama açısından oldukça kullanışlıdır. Çoklu durum çalışması genellikle aşağıdaki adımları içerir: Durumların Seçimi: Araştırmacı, araştırma sorusuna ve hedeflerine uygun farklı durumları seçer. Bu durumlar benzerlikler veya farklılıklar açısından seçilebilir. Veri Toplama: Her bir durum için ayrı ayrı veri toplanır. Bu veri, gözlem, mülakatlar, anketler, belge analizi gibi farklı yöntemler kullanılarak elde edilebilir. Veri Analizi: Her bir duruma ait veriler ayrı ayrı analiz edilir. Bu analiz, nitel veri analizi teknikleri kullanılarak

gerçekleştirilir. Temalar, desenler, ilişkiler ve benzeri önemli noktalar belirlenir. Durumlar Arası Karşılaştırma: Analiz sonuçları, farklı durumlar arasında ortaklıkları, farklılıkları ve örüntüleri belirlemek için karşılaştırılır. Bu adım, araştırmacının genellemeler yapma ve derinlemesine anlam sağlama kapasitesini artırır. Sonuçlar ve Yorumlama: Elde edilen sonuçlar, araştırma sorusu ve hedefleri bağlamında yorumlanır. Durumlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve genel desenler vurgulanır. Bu araştırma kapsamında yukarıda yer alan tüm aşamalar incelenmiştir. Çoklu durum çalışmaları, karmaşık ve çok yönlü konuları ele almak için etkili bir yöntemdir. Farklı durumların incelenmesi, araştırmacıya daha geniş bir perspektif sağlar ve bulguların genelleştirilmesi veya özelleştirilmesi konusunda esneklik sağlar. Bu yöntem hem benzerlikleri hem de farklılıkları anlamak ve derinlemesine analiz yapmak isteyen araştırmacılar için uygundur (Chmiliar, 2010: Davey, 1991:., Akt., Subaşı ve Okumuş, 2017).

B. Araştırmanın Örnekleme ve Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı araştırma yöntemlerinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılması planlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan probleme ilişkin bireylerin çeşitliliğini küçük bir örnekleme yansıtmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde, çeşitliliği genelleştirmek değil, çeşitli durumlarda ortak ya da paylaşılan noktaları bulmak ve problemin farklı yönlerini göstermek hedeflenir” (Yıldırım, vd. 2016 sf.119). Nitel araştırmalarda "maksimum çeşitlilik örnekleme," araştırmacının belirli bir konu veya olgu hakkında en geniş ve çeşitli perspektifleri içeren örneklem grubunu oluşturma yaklaşımını ifade eder. Bu tür bir örnekleme yaklaşımı, araştırılan konu hakkında farklı deneyimlere, görüşlere, kültürel geçmişlere ve diğer değişkenlere sahip katılımcıları içermeyi amaçlar. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmacının olayı veya olguyu farklı yönleriyle anlamak için geniş bir yelpazede perspektif kazanmasına yardımcı olabilir. Bu tür örnekleme, araştırma sonuçlarının daha genellemelere veya daha kapsamlı bir anlayışa olanak tanınmasını sağlayabilir. Örneğin, bir araştırmacının çocukların okul öncesi eğitimine yönelik tutumlarını anlamak istediğini düşünelim. Maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımıyla, farklı yaş gruplarından, farklı sosyoekonomik arka planlardan, farklı kültürel gruplardan ve

farklı coğrafi bölgelerden çocuklar ve aileleri araştırma örnekleminde temsil edilir. Bu şekilde, araştırmacı konu hakkında daha geniş ve çeşitli bir görünüm elde edebilir. Sonuç olarak, maksimum çeşitlilik örnekleme, nitel araştırmalarda farklı perspektifleri içeren ve olgunun daha geniş bir anlayışını sağlayan bir örneklem seçimi stratejisidir. Bu çalışmanın katılımcıları 2022- 2023 yıllarında görev yapmakta olan hizmet içi 27 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme mizaçlarını farklı özelliklere sahip okul öncesi öğretmenlerinde incelemek istendiği için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

C. Veri Toplama Aracı

Katılımcılarının yazılı yansıtma belirlenebilmesi adına “senaryo temelli yazılı yansıtma formu ([Ek-1](#))” yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalarda yazılı yansıtma formları, katılımcılardan belirli konular, deneyimler veya düşünceler hakkında yazılı olarak düşünce ve duygularını ifade etmelerini istemek için kullanılan önemli araçlardır. Bu formlar, katılımcıların iç dünyalarını ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla kullanılır. Nitel araştırmalarda yazılı yansıtma formları aşağıdaki işlevleri yerine getirebilir. Derinlemesine içgörü: Yazılı yansıtma formları, katılımcıların düşüncelerini ve duygularını detaylı bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Kişisel ve özgün perspektif: Katılımcılara yazılı olarak ifade etme fırsatı vermek, onların kendi kişisel ve özgün perspektiflerini sunmalarına olanak tanır. Bu, araştırmacıların genel bir konuya farklı bakış açılarından yaklaşmalarını sağlar. Esneklik ve rahatlık: Yazılı yansıtma, katılımcılara düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı sunar. Bu yöntem, yüz yüze mülakatlara kıyasla daha az baskı yaratabilir ve katılımcılara düşüncelerini daha iyi organize etme fırsatı verir. Zaman ve Mekân bağımsızlığı: Yazılı yansıtma formları, katılımcılara deneyimlerini diledikleri zaman ve yerde ifade etme esnekliği sağlar. Bu nedenle, katılımcılar günlük yaşamlarının yoğunluğuna uygun olarak düşüncelerini paylaşabilirler. Analiz ve karşılaştırma imkânı: Toplanan yazılı veriler, daha sonra analiz edilerek temalar, desenler ve benzeri önemli noktalar belirlenebilir. Ayrıca, farklı katılımcıların yanıtları karşılaştırılarak farklılıklar ve benzerlikler

vurgulanabilir. Duygu ve düşünce birlikteliği: Katılımcıların yazılı ifadeleri, duygusal ve bilişsel düşüncelerin birlikteliğini yakalamak için kullanılabilir. Bu, araştırmacılara katılımcıların içsel süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Karmaşıklık yakalama: Belirli bir olay, deneyim veya konu hakkındaki karmaşıklık anlamak ve çeşitli yönleri kavramak için yazılı yansıtma formları kullanılabilir. Sonuç olarak nitel araştırmalarda yazılı yansıtma formları, katılımcıların iç dünyalarını ifade etmeleri için etkili bir yöntemdir. Bu formlar, derinlemesine içgörü sağlamak, farklı perspektifleri yakalamak ve araştırmanın karmaşıklığını ele almak için kullanılan önemli bir araçtır (Yıldırım vd. 2018).

Senaryo temelli yazılı yansıtma, bir olgunun pratik durumlarda nasıl gözlemlendiğini değerlendirmek, kişinin zımni özelliklerini ortaya çıkarmak, metakognitif bilgiyi ölçmek ve farklı alanlarda değerlendirme yapmak için etkili bir araç olarak görülmüştür. Bu yöntemle katılımcılar genellikle anlaşmazlık senaryoları hakkında akıl yürütmeye davet edilir. (Kuhn ve Weinstock, 2002). Bu çalışmada da katılımcılara eleştirel düşünme mizacına sahip olma düzeylerini sormak yerine, onları belirli problem senaryoları hakkında düşünmeye teşvik ederek, düşünme ve davranışlarını yansıtabilecekleri, eleştirel düşünme mizacı olgusunun çok yönlü yapısına uygun olan ve çeşitli konularla ilişkili eleştirel düşünme mizacının yordanmasını mümkün kılan daha etkili, geçerli ve güvenilir bir yazılı değerlendirme aracı geliştirildi. Geliştirdiğimiz senaryo temelli yazılı yansıtma formunda katılımcılara “..... durumuyla karşılaştığınız ne yaparsınız? Bu durumda neden böyle davranırdınız? “Gibi senaryo temelli durumlar verilerek senaryolarda yer alan kavramsal, ontolojik, epistemolojik ya da aksiyolojik ikilemlere verdikleri reaksiyonlar ışığında mizaç yapıları betimlenmeye çalıştık. Katılımcılardan problem senaryoları hakkında düşüncelerini istemenin onların eleştirel düşünme mizaçlarını harekete geçirmeye yardımcı olacağını umduk ve eleştirel düşünme mizaç düzeylerini belirlemek için farklı problemlerle nasıl başa çıktıkları inceledik.

D. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde geliştirilen aracının amaca yönelik çalışıp çalışmadığını kontrol etmek için pilot çalışmalar yapılmış aracın işler olduğu tespit edildikten sonra nihai yazılı yansıtma senaryoları okul öncesi

öğretmenlerine yönlendirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin herhangi bir ilinde okul öncesi eğitim kademesinde aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda Google Forms üzerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı üç bölüm olarak yapılandırılmıştır. İlk bölümde katılımcılara araştırmanın amacını ve kapsamını açıklayan ve gönüllü olarak çalışmaya katıldıklarına dair onay verdikleri gönüllü onam formu, ikinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olduğu bölüm, tecrübe düzeyi, çalıştığı kurum türü ve çalıştığı yaş grubuna ilişkin bilgiler içeren demografik bilgi formu ve son bölümde ise senaryo temelli yazılı yansıtma formu yer almaktadır. Bu formda katılımcılardan yazılı yansıtma formunu 250 kelimeyle ifade etmeleri ve cevaplarını gerekçelendirerek açıklamaları beklenmiştir. Ancak katılımcıların bu kelime sınırına ulaşamadığı için araştırmaya katılımında güçlük çektiği gözlenmiş ve bu sınır 300 karakter olarak güncellenmiştir.

E. Araştırmacının Rolü

Araştırmada kullanılmak üzere oluşturulan Google formu ait link araştırmacı tarafından maksimum katılımcıya ulaşabilmek adına çeşitli iletişim araçları üzerinden sistematik zamansal aralıklarla okul öncesi öğretmenlerine iletilmiştir. Katılımcı olmak için formu inceleyen katılımcılardan alınan reaksiyonlar doğrultusunda katılımcıların beklenen kelime sınırına ulaşamadığı için araştırmaya katılımında güçlük çektiği gözlenmiş ve bu sınır 300 karakter olarak güncellenmiştir. Katılımcıların araştırmada yer alan senaryolar ve bunlara ait derinleştirme sorularının okumada ya da okumak için zaman ayırmada zorlandığı düşünülerek veri toplama sürecini hızlandırmak adına senaryolar ve derinleştirme soruları ses kaydına alınmış ve Google formu eklenmiştir. Tüm bu iyileştirmelerin veri toplama sürecine hız kazandırmaması üzerine araştırmacı çevrimiçi veri toplama formunu güncelleyerek katılımcılardan onlara en ilginç gelen bir senaryoyu seçmelerini ve o senaryoya ilişkin derinleştirme sorularına cevap vermelerini istemiştir. Bu son düzenlemeyle veri toplama aracı tekrar paylaşılmış ve son veriler toplanarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

F. Verilerin Analizi

Bütün veriler elde edildikten sonra ayıklanarak analize hazır hale getirilmiştir. Düzensiz yazılan ve boş teslim edilen dokümanlar elenmiştir. Yazılı yansıtma yoluyla elde edilen veriler öğrenmenin seviyesini ve kalitesini tanımlayarak bilişi ölçmeye yarayan ve yazılı argümanların değerlendirilmesi amacıyla kullanılan SOLO Taksonomisi (The Structure of Learning Outcomes) ile kalite değerlendirmesine tabi tutulmuştur. SOLO, bilişi ölçerek öğrenmenin seviyesini ve kalitesini tanımlamaya (Biggs et al., 1989) ve bir problem çözme görevine verilen cevapların kalitesinin değerlendirilmesine yarayan ölçme aracıdır. (Biggs, et al., 1982, Akt: Caniglia, et al., 2018). SOLO Taksonomisi (Structure of the Observed Learning Outcome), öğrenme düzeylerini sınıflandırmak ve değerlendirmek için kullanılan bir taksonomi modelidir. SOLO, bireylerin bir konuyu veya konsepti ne kadar derinlemesine anladıklarını ve öğrendiklerini ne şekilde uygulayabildiklerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. SOLO Taksonomisi beş farklı öğrenme düzeyini tanımlar:

- **Prestructural (Ön Yapısal):** Bu seviyede öğrenci, konu hakkında herhangi bir anlayışa sahip değildir. Temel kavramlar veya konular hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığı durumları ifade eder.
- **Unistructural (Tek Yapısal):** Bu seviyede öğrenci, konuyla ilgili tek bir basit kavramı veya bileşeni anlayabilir. Ancak bu kavramı daha geniş bağlama yerleştiremez.
- **Multistructural (Çok Yapısal):** Bu seviyede öğrenci, konu hakkında birden fazla bağımsız bileşeni anlayabilir. Ancak bu bileşenleri birleştiremez ve ilişkilendiremez.
- **Relational (İlişkisel):** Bu seviyede öğrenci, farklı bileşenleri anlamakla kalmaz, aynı zamanda bunları birleştirip ilişkilendirebilir. Yani kavramlar arasında bağlantılar kurabilir ve bağlamı anlayabilir.
- **Extended Abstract (Genişletilmiş Soyut):** Bu en üst seviyede öğrenci, konuyu derinlemesine anlamıştır ve öğrendiği kavramları farklı bağlamlarda uygulayabilir. Öğrenilenleri yeni ve yaratıcı yollarla kullanabilir (Biggs ve Collis, 1989; Potter ve Kustra, 2012).

SOLO Taksonomisi, bireyin başarısını değerlendirirken sadece bilgi anlama düzeyinden daha fazlasını ele almaktadır. Bireylerin sadece bilgiyi hatırlamaktan ziyade, bunu nasıl anladıklarını, bağlam içinde nasıl kullanabildiklerini ve yeni bağlamlara nasıl uygulayabildiklerini ölçmeye odaklanır. Bu nedenle öğrenmenin derinlemesine anlaşılması ve uygulanması açısından etkili bir araç olarak kullanılabilir (Biggs ve Collis, 1982).

Bu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimlerini anlamak üzere oluşturulan senaryolara öğretmenlerin verdikleri cevaplar taksonomiye uygun şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutularak iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak tüm veriler değerlendirilmiş ve aktarılmıştır. Betimsel analiz, bulguları düzenli ve yorumlu bir şekilde okuyucuya ulaştırmayı amaçlar. Bu doğrultuda, bulgular önce sistematik ve net bir şekilde tanımlanır. Sonra bu tanımlamalar açıklanır ve yorumlanır, neden- sonuç bağlantıları araştırılır ve bazı sonuçlar belirlenir” (Yıldırım vd. 2018, s. 239-240).

Aşağıdaki tabloda değerlendirme sürecinin daha net anlaşılabilmesi adına meraklılık mizaç özelliğini yordayan senaryoya ait bir soruya SOLO'nun her düzeyini temsil eden örnek cevaplar verilmiş ve değerlendirilmiştir.

Çizelge 1. Solo Taksonomisi Analiz Örneği

Soru	Cevaplar	SOLO Sınıflandırma Düzeyi
S.2. S.1. Siz öğretmenin ve/veya öğrencilerin çekirgelerin zıplamasıyla ilgili yaptıkları deney ve gözlemsel çikarsamalarla ilgili akıl yürütmelerinde herhangi bir problem olduğunu düşünüyor musunuz?	Öğrencilerin çekirgelerin zıplamasıyla ilgili yaptıkları gözlemlerde akıl yürütmeleriyle ilgili bir problem var mı bilmiyorum.	Yapı Öncesi
	Öğrencilerin çekirgelerin zıplamasıyla ilgili yaptıkları gözlemlerde akıl yürütmeleriyle ilgili bir problem yok çünkü doğru söylüyorlar çekirgenin ayakları bağlı olduğunu için zıplayamıyor.	Tekli Yapı
	Çekirgenin tüm ayakları sırayla bağlanıyor ve bağlanan her ayaktan sonra çekirgenin zıplama mesafesi kısalıyor. Dolayısıyla öğretmen ve tüm öğrenciler akıl yürütmelerinde haklı çekirge ayakları bağlı olduğu için zıplayamıyor.	Çoklu Yapı
	Öğrencilerin çekirgelerin zıplamasıyla ilgili yaptıkları gözlemlerde duruma tek bir açıdan baktıkları için yanlış değerlendirme yapıyorlar. Çekirgenin her ayağı bağlandığında zıplama mesafesi düşüyor o zaman son ayağı bağlandığında da olduğu yerde zıplayabilirdi fakat hiç zıplamadı yani bizi duymuyor diyen öğrenci haklı olabilir.	İlişkisel Yapı
	Öğrencilerin çekirgelerin zıplamasıyla ilgili yaptıkları gözlemlerde duruma tek bir açıdan baktıkları için yanlış değerlendirme yapıyorlar. Çekirgenin her ayağı bağlandığında zıplama mesafesi düşüyor o zaman son ayağı bağlandığında da olduğu yerde zıplayabilirdi fakat hiç zıplamadı yani bizi duymuyor diyen öğrenci haklı olabilir. Bu olasılığın doğruluğunu kontrol etmek için de deney yeniden yapılabilir. Bu defa çekirgenin ayakları yine sırayla bağlanmalı ancak çekirgenin zıplaması için hiçbir aşamada “zıpla” yönergesi verilmemelidir.	Genişletilmiş Soyutlama

G. Güvenirlik ve Geçerlik

Nitel çalışmalarda bulunması gereken bir takım geçerlik ve güvenilirlik koşullarının çalışma süresince göz önünde bulundurularak bu anlamda yüksek nitelikli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın transfer edilebilirliğin sağlanabilmesi adına örneklem çeşitlendirilerek farklı bağlamlardan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olan tüm katılımcılar açık bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmacının veri toplama araçlarının oluşturulması, uygulanması ve analiz edilmesi süreçlerinde üç farklı uzman görüşü alınmış ve araştırmaya dâhil olmayan bir uzman tarafından tarafsızca değerlendirilmiştir.

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarını (Açık fikirlilik, meraklılık, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme güveni, olgunluk) yordamaya yönelik oluşturulan senaryo temelli yazılı yansıtma formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. SOLO taksonomisi, katılımcıların bilişsel yapılarını dört seviyede (Yapı öncesi, tekli yapı, çoklu yapı, ilişkisel yapı ve genişletilmiş soyutlama) sınıflandıran bir ölçme aracıdır. Senaryolara ve derinleştirme sorularına verilen her bir cevap kalite değerlendirmesine tabi tutulmuş ve taksonominin hangi boyutuna karşılık geldiği belirlenmiştir. SOLO taksonomisine göre incelenen okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç özelliklerine dair bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileriyle ilgili veriler incelenip SPSS 26.0 programı ile analiz edilerek aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Çizelge 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kadın	26	96,3
Erkek	1	3,7
<i>Toplam</i>	27	100
Yaş		
22-29	17	63,00
30-39	7	25,9
40-49	3	11,1
<i>Toplam</i>	27	100
Eğitim Düzeyi		
Lisans	18	66,7
Yüksek Lisans	7	25,9
Doktora	2	7,4
<i>Toplam</i>	27	100
Mezun Olduğu Bölüm		
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	81,5
Çocuk Gelişimi Bölümü	4	14,8
Diğer	1	3,7
<i>Toplam</i>	27	100

Çizelge 2. (devamı) Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Tecrübe Düzeyi		
0-5	13	48,1
6-10	6	22,2
11-15	6	22,2
16-20	2	7,4
<i>Toplam</i>	27	100
Çalışılan Kurum Türü		
Devlet	13	48,1
Özel	10	37,0
Diğer	4	14,8
<i>Toplam</i>	27	100
Çalışılan Yaş Düzeyi		
48+ Ay	9	33,3
60+ Ay	18	66,7
<i>Toplam</i>	27	100

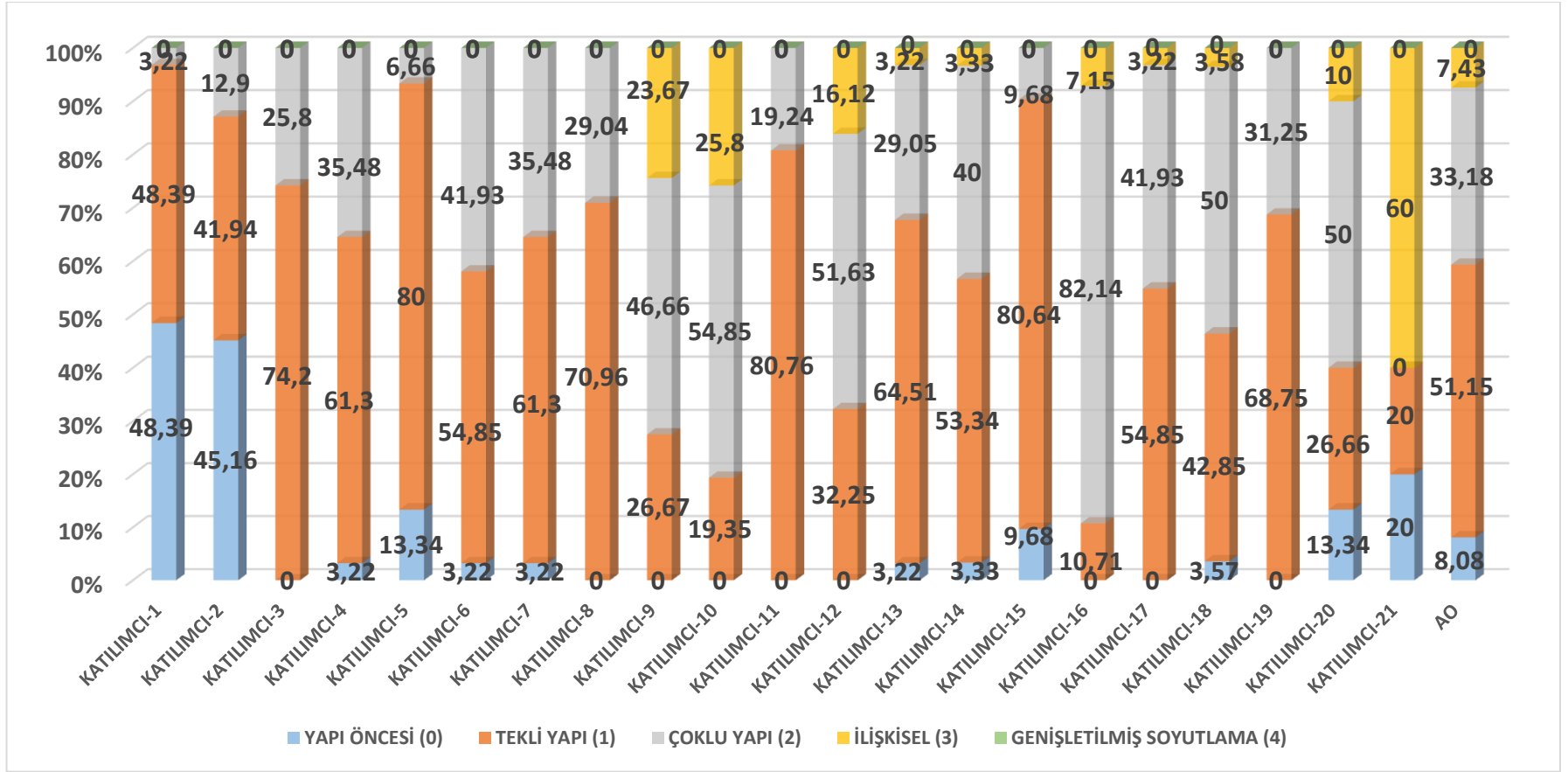
Tablo 1’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özellikler sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam sayısının 27 olduğu görülmektedir. Katılımcıların %96,3’ünü (n=26) kadın, %3,7’si (n=1) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların %63’ü (n=17) 22-29 yaş aralığında %25,9’u (n=7) 30-39 yaş aralığında ve %11,1’i (n=3) 40-49 yaş aralığındadır. Eğitim seviyelerine göre incelendiğinde, %66,7’si (n=18) lisans mezunu, %25,9’u (n=7) yüksek lisans mezunu ve %7,4’ü (n=2) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezuniyet alanlarına göre dağılımına bakıldığında %81,5’i (n=22) okul öncesi öğretmenliği mezunu %14,8’i (n=4) Çocuk gelişimi mezunu ve %3,7’si (n=1) diğer alanlardan mezun olduğu belirlenmiştir. Tecrübe düzeylerine bakıldığında, %48,1’i (n=13) 0-5 yıl, %22,2’si (n=6) 6-10 yıl, %22,2’si (n=6) 11-15 yıl ve %7,4’ü (n=2) 16-20 yıl ve üzeri tecrübe düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı kurumlara göre dağılımına bakıldığında %48,1’inin (n=12) devlete bağlı kurumda, %37,0’inin (n= 10) özel kurumda ve %14,8’inin (n=4) diğer okul öncesi eğitim veren kurumlardan birinde görev yaptığı görülmüştür. 24-40 yaş aralığında, %27,3’ü (n=45) 41-49 yaş aralığında, %32,1’i (n=53) 50 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların görev yaptığı yaş grubuna göre dağılımına bakıldığında ise, %33,3’ünün (n=9) 48+ aylık öğrencilerle ve %66,7’sinin (n=18) 60+ aylık öğrencilerle çalıştığı belirlenmiştir.

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaç düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen senaryo temelli yazılı yansıtma formundan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Çalışmanın

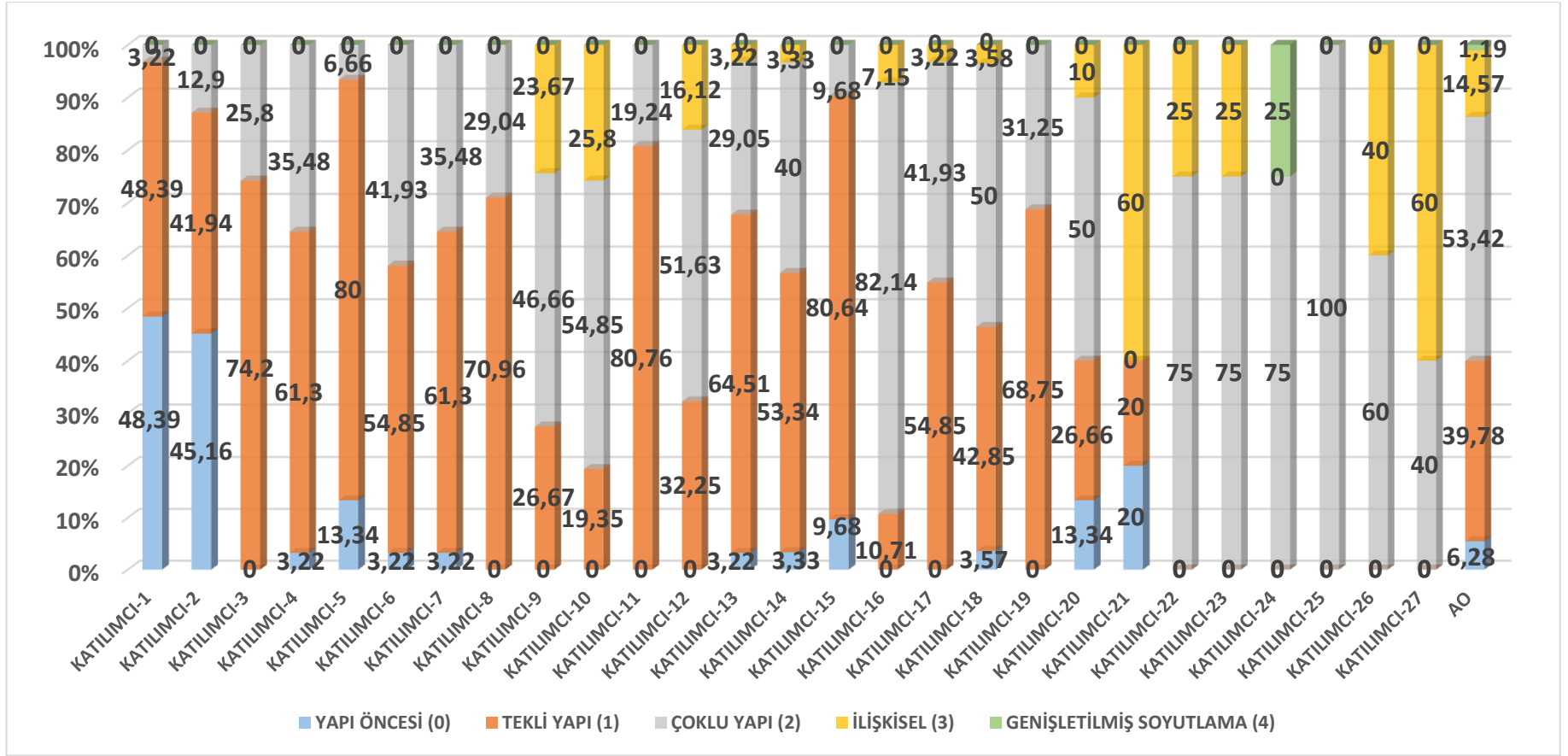
bulguları iki şekilde sunulmuştur: (i) yedi farklı mizaç boyutunu içeren tüm senaryoları kapsayan bulgular, (ii) senaryo bazlı olarak tüm katılımcıların verdikleri yanıtlara dair bulgular. Bu bölümde öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin yedi mizaç tipi çerçevesinde eleştirel düşüncelerini yordayan tüm senaryolara ilişkin cevaplarına dair bulgular yorumlanmış, bunlarla bağlantılı olacak şekilde senaryo bazlı yedi mizaç tipine ait yanıtlara ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizacına sahip olma oranlarına ilişkin bulgular

Aşağıda verilen şekil 1’de tüm katılımcıların yedi farklı senaryo ve bu senaryolara ait derinleştirme sorularına verdikleri cevapların katılımcı bazlı analizleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan 27 katılımcıdan ilk 21’i mizaç yapılarını yordayan yedi senaryoya ve bu senaryolara ait derinleştirme sorularına cevap verirken son katılımcılar (katılımcı 22,23,24,25,26 ve 27) yalnızca cevaplamayı seçtikleri bir senaryo ve o senaryoya ilişkin derinleştirme sorularına cevap vermişlerdir. Her katılımcının yedi mizaç tipini yordayan senaryolara verdikleri yanıtların SOLO taksonomisinin hangi boyutunu yansıttığı şekilde 1’de görülmektedir. Şekil 2 ise tek bir senaryoya cevap veren katılımcıların verileri dahil edilerek oluşturulmuştur. Tek bir senaryonun cevaplandığı kısmi verilerin aritmetik ortalamayı etkileyerek genel sonucu bir üst yapı olan çok yönlü yapı düzeyine çıkardığı görülmektedir. Aradaki farkın anlaşılabilmesi adına veriler iki ayrı grafik olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımı



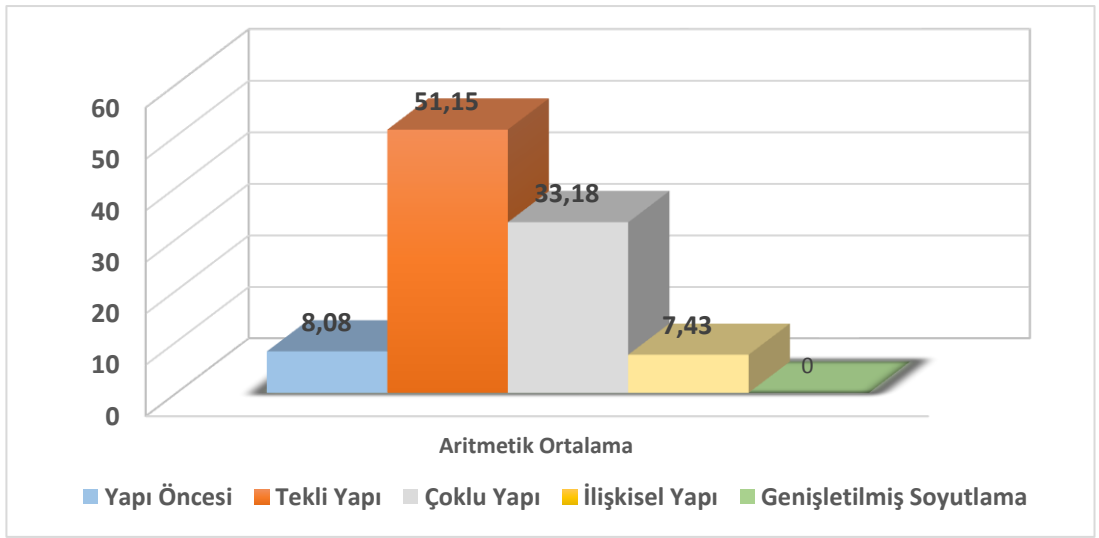
Şekil 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımı

Örneğin, katılımcı 2'ye ait analizler yoğunluk sırasıyla, yapı öncesi (%45,16), tekli yapı (%41,94), çoklu yapı (%12,9) seviyesindedir. Bu sonuçlar, katılımcı 2'nin senaryolara verdiği yanıtların çoğunlukla yapı öncesi ve tekli yapı seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu da katılımcı 2'nin eleştirel düşünme mizaç özelliklerine sahip olma ve kullanmada zorlandığını ve bilişsel olarak gelişime ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir. Katılımcı 15'e ait analizler yoğunluk sırasına göre tekli yapı (%80,64), yapı öncesi (%9,63), çoklu yapı (%9,63) seviyesindedir. Bu sonuçlar katılımcı 15'in senaryolara verdiği yanıtların çoğunlukla tekli yapı boyutunda olduğunu göstermektedir. Bu da katılımcı 15'in eleştirel düşünme mizaç özelliklerine sahip olma ve kullanmada zorlandığını ve bilişsel olarak gelişime ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir. Katılımcı 16'ya ait analizler yoğunluk sırasına göre çoklu yapı (%82,14), tekli yapı (%10,71), ilişkisel yapı (%7,15) seviyesindedir. Bu sonuçlar katılımcı 16'nın senaryolara verdiği yanıtların çoğunlukla çoklu yapı seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu da katılımcı 16'nın eleştirel düşünme mizaç özelliklerine sahip olma ve kullanmada ortalama bir seviyede olduğunu düşündürmektedir. Katılımcı 24'e baktığımızda ise analizlerin yoğunluk sırasına göre çoklu yapı (%75) ve genişletilmiş soyutlama (%25) seviyesinde olduğu görülmektedir. Katılımcı 24'ün eleştirel düşünme mizacının diğer katılımcılara oranla anlamlı şekilde yüksek çıkması, ilgi ve becerileri doğrultusunda tek bir senaryo seçerek bu senaryoya ilişkin derinleştirme sorularına cevap vermesine bağlanabilir.

Senaryo temelli yazılı yansıtma formundan elde edilen verilerin aritmetik ortalama sonuçları

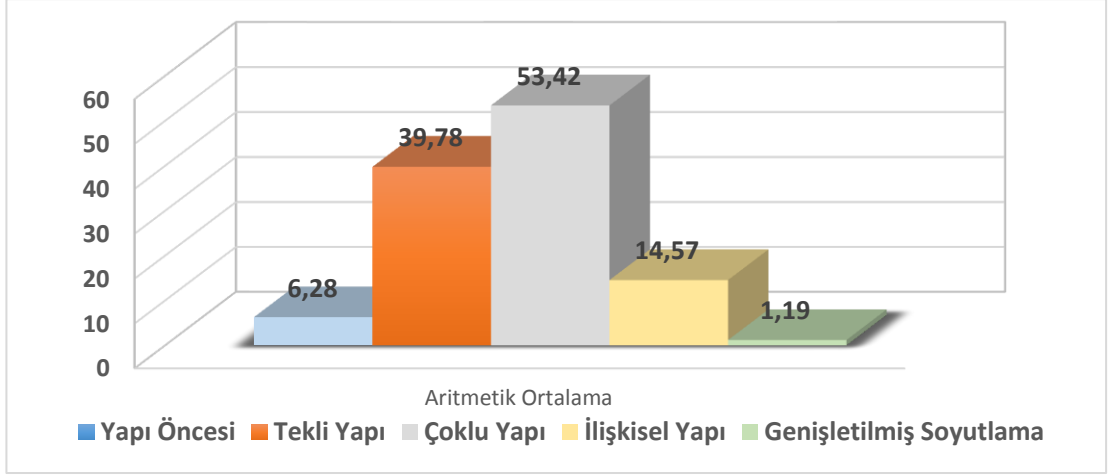
Aşağıda verilen şekil 2'de senaryo temelli yazılı yansıtma formundan elde edilen verilerin aritmetik ortalama sonuçları bulunmaktadır. Buna göre, katılımcıların senaryolara verdikleri cevapların yoğunluk düzeyine göre oransal dağılımı hiyerarşik olarak tekli yapı (%51,15), çoklu yapı (%33,18), yapı öncesi (%8,08), ilişkisel yapı (%7,43) ve genişletilmiş soyutlama (%0) şeklindedir. Açıklamak gerekirse tabloda verilen aritmetik ortama değerlerine göre araştırmaya katılımcı olan %51,15 oranında öğretmenin düşük kavrama düzeyine sahip olduğu için bir sonraki seviyeye geçemediği gözlenmiştir. %33,18 oranında öğretmenin konuya ilişkin tek bir yönü ele aldığı fakat başka bağlantılar kuramadığı için tekli yapı boyutunda kaldığı gözlenmiştir. % 8,08 oranını temsil

eden öğretmenlerin konuya ilişkin birden fazla bağımsız yönünü ele aldığı ancak bu yönleri bir bütün içinde değerlendirmede için bir üst seviyeye geçemediği gözlenmiştir. %7,43 oranında öğretmenin önceki tüm seviyelerdeki becerilere sahip olarak konuya ilişkin tüm bilgileri bir yapı içerisinde entegre ettiği ancak yüksek bir soyutlama seviyesine ulaşarak eldeki bilgileri yeniden yapılandırılmadığı ve mevcut bilgilerin ötesinde bir çıkarıma bulunamadığı için bir üst seviye olan genişletilmiş soyutlama düzeyine ulaşamadığı gözlenmiştir. Hiçbir öğretmenin ise önceki tüm seviyelere aşacak bilişsel kavrama düzeyine ulaşarak mevcut bilgilerin ötesinde bir çıkarıma ulaşamadığı gözlenmiştir.



Şekil 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımına Ait Aritmetik Ortalamalar

Şekil 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç düzeylerine ait oransal dağılım görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan 21 okul öncesi öğretmenin eleştirel düşünme mizaç düzeylerinin yapı öncesi boyutunda yoğunlaştığı ve düşük bir düzeyde olduğu gözlenmiştir.



Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizacına Sahip Olma Oranlarının SOLO Taksonomisine Göre Dağılımına Ait Tüm Verilere İlişkin Aritmetik Ortalamalar

Şekil 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç düzeylerine ait tüm verilerin bulunduğu oransal dağılım görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç düzeylerinin çoklu yapı boyutunda yoğunlaştığı ve ortalama bir düzeyde olduğu gözlenmiştir. Tek bir senaryoya cevap veren katılımcıların, verileri yapı öncesinden bir üst yapı olan çoklu yapı boyutuna taşıdığı gözlenmiştir. Tek bir senaryoyu cevaplayarak araştırmaya dahil olan katılımcıların ortalamayı gerçek olmayan şekilde etkilediği görülmektedir.

Eleştirel düşünme mizaç boyutlarına karşılık gelen SOLO taksonomisi düzeylerine ilişkin örnekler

Örneklerle desteklemek adına okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç boyutlarının karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri tablo 1 de gösterilmektedir. Bu tabloda örnekler sunulurken katılımcıların senaryo temelli yazılı yansıtma formunda yer alan sorulara verdikleri; tek yönlü, çok yönlü, ilişkisel yapı ve genişletilmiş soyutlama yapı düzeylerine karşılık gelen cevaplarından bazılarını yer verilmiştir. Örnek cevaplar çeşitliliğin sağlanmasına da dikkat edilerek rastgele seçilmiştir. Cevapların karşılık geldiği SOLO taksonomi düzeylerinin nasıl belirlendiği bu örnekler üzerinden açıklanmıştır.

Çizelge 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşün Mizaç Boyutlarının Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevaplar	solo Taksonomisi Düzeyi
1	3	<u>5</u>	Fikirlerine saygı duyardım.	Yapı Öncesi
3	1	<u>2</u>	Fikirlerimi yine belirtirdim ancak araştırmacının söylediklerini dayandırdığı çalışmaları ve delillerini anlamaya çalışarak yorumlarımı yapardım.	Tekli Yapı
9	4	<u>1</u>	Ben NTV kanalının sunduğu hava tahminine inanırdım. Diğer kanalımız günün ilerleyen saatlerinde hava ısısının arttığını gösteriyor. Öğle vakitleri bu mümkün olabilir. Fakat gündüz boyunca güneş kaynaklı ışıma sayesinde hava ısınır fakat gece kızılötesi ışıma yaparak soğur. Yani güneş gündüzleri güneşten aldığı ısı miktarını geceleri uzaya yayar. CNN kanalının verdiği raporlarda ciddi sıkıntı vardır. Vakit geceyi buldukça ısının arttığı bir ivme görülmektedir. Buda pek mümkün değildir.	Çoklu Yapı
17	1	<u>4</u>	Bahsi geçen konuda katılımcıya hak veriyorum. Çünkü söylediklerini mantıklı buluyorum. Çoğu üründe, nemlendirici kremler dahil, koruyucunun zararlı olduğuna dair cümleler söyleniyor. Fakat en yazık ki günümüz çağında bozulan kremi her hafta yenileyebilecek ekonomik özgürlüğe sahip değiliz. Ayrıca firmaların da bu hızda üretim yapabilecek bir sistemleri ve çalıştıracak kişileri bulunmuyor. Bu sebeple koruyucuların zararlı olduğunu fakat daha çok zarar vermemek adına kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	İlişkisel Yapı
25	5	<u>4</u>	Eğer araştırmanın sonucunda sadece baştaki iki tablo gösteriliyorsa yani büyükbaş hayvan sayısı ve küresel ısınmanın zaman içerisinde arttığı ve bu sebeple büyükbaş hayvanların küresel ısınmaya sebep olduğunu söylüyorsa bunu inandırıcı bulmam mümkün değildir. Karşı argüman olarak ben de kendi tablomu oluşturup yıllar içerisinde okuduğum kitap sayısındaki benzer bir artışı gösteren tablo koyup benim kitap okumamın küresel ısınmaya sebep olduğunu da belirtebilirim. Burada kastettiğim esas nokta mantıklı bir bağdaşım yapılmadan, uygun istatistiksel analizlere gidilmeden çıkarımda bulunmanın yanıltıcı olabileceğini göstermektir. Yoksa daha önce belirttiğim gibi bu çalışma içerisinde yiyecek endüstrisinin kendisi, fabrikalar, ürünlerin fosil yakıtlarla dağıtımı vb. gibi küresel ısınmaya etki edebilecek diğer etmenleri de kapsayıcı bir şekilde ele almıyorsa durum çok daha farklı olacaktır.	Genişletilmiş Soyutlama

Çizelge 1’ de görüldüğü gibi yedi mizaç tipini yordamayı amaçlayan senaryolara verilen farklı katılımcılara ait cevaplardan her bir SOLO

sınıflandırma aşamasını temsil eden çeşitli cevaplar seçilmiştir. *K.1.S.1.S.5 (Katılımcı 1, Senaryo 1, Soru 5) örneği yapı öncesini temsil etmektedir. Fikirlerine saygı duyardım* ifadesi konuya ilişkin çok az değerlendirme içerdiği için bir üst düzeye geçememiştir.

K.3.S.1.S.2. Fikirlerimi yine belirtirdim ancak araştırmacının söylediklerini dayandırdığı çalışmalarını ve delillerini anlamaya çalışarak yorumlarımı yapardım ifadesi konuya ilişkin yüzeysel bir değerlendirme içerdiği ve konuyu tek bir yönüyle ele aldığı için bir üst düzeye geçememiştir.

K.9.S.4.S1. Ben NTV kanalının sunduğu hava tahminine inanırdım. Diğer kanalımız günün ilerleyen saatlerinde hava ısısının arttığını gösteriyor. Öğle vakitleri bu mümkün olabilir. Fakat gündüz boyunca güneş kaynaklı ışıma sayesinde hava ısınır fakat gece kızılötesi ışıma yaparak soğur. Yani güneş gündüzleri güneşten aldığı ısı miktarını geceleri uzaya yayar. CNN kanalının verdiği raporlarda ciddi sıkıntı vardır. Vakit geceyi buldukça ısının arttığı bir ivme görülmektedir. Buda pek mümkün değildir ifadesi konuya ilişkin farklı bir yönü görebildiği ancak farklı konularla bağlantı kuramadığı ve bir üst yapının ayırt edici becerilerinden herhangi birini içermediği için bir üst düzeye geçememiştir.

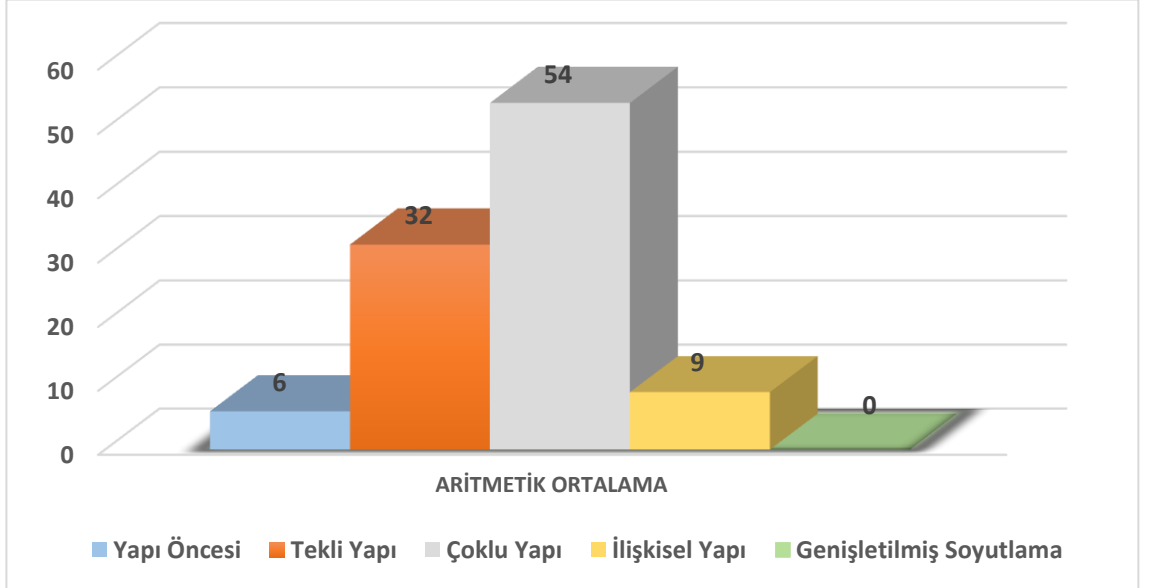
K.17.S.1.S.4. Bahsi geçen konuda katılımcıya hak veriyorum. Çünkü söylediklerini mantıklı buluyorum. Çoğu üründe, nemlendirici kremler dahil, koruyucunun zararlı olduğuna dair cümleler söyleniyor. Fakat en yazık ki günümüz çağında bozulan kremi her hafta yenileyebilecek ekonomik özgürlüğe sahip değiliz. Ayrıca firmaların da bu hızda üretim yapabilecek bir sistemleri ve çalıştıracak kişileri bulunmuyor. Bu sebeple koruyucuların zararlı olduğunu fakat daha çok zarar vermemek adına kullanılması gerektiğini düşünüyorum ifadesi konuya dair birbiriyle ilişkili bilgileri sentezleyebildiği ancak mevcut bilginin ötesinde bir çıkarıma ulaşamadığı ve bir üst yapının ayırt edici becerilerinden herhangi birini içermediği için bir üst düzeye geçememiştir.

K.25.S.5.S.4. Eğer araştırmanın sonucunda sadece baştaki iki tablo gösteriliyorsa yani büyükbaş hayvan sayısı ve küresel ısınmanın zaman içerisinde arttığı ve bu sebeple büyükbaş hayvanların küresel ısınmaya sebep olduğunu söylüyorsa bunu inandırıcı bulmam mümkün değildir. Karşı argüman olarak ben

de kendi tablomu oluşturup yıllar içerisinde okuduğum kitap sayısındaki benzer bir artışı gösteren tablo koyup benim kitap okumamın küresel ısınmaya sebep olduğunu da belirtebilirim. Burada kastettiğim esas nokta mantıklı bir bağdaşım yapılmadan, uygun istatistiksel analizlere gidilmeden çıkarımda bulunmanın yanıltıcı olabileceğini göstermektir. Yoksa daha önce belirttiğim gibi bu çalışma içerisinde yiyecek endüstrisinin kendisi, fabrikalar, ürünlerin fosil yakıtlarla dağıtımı vb. gibi küresel ısınmaya etki edebilecek diğer etmenleri de kapsayıcı bir şekilde ele alınıyorsa durum çok daha farklı olacaktır ifadesi taksonominin tüm düzeylerine ilişkin bilişsel becerileri içerdiği ve mevcut bilgileri yüksek soyutlama evresinde yeniden yapılandırarak hipotez kurabildiği için SOLO taksonomisinin en üst düzeyine karşılık gelmektedir.

Senaryo bazlı cevaplara ilişkin bulgular

Bu bölümde senaryo temelli yazılı yansıtma formundaki senaryolar birbirlerinden bağımsız şekilde ele alınmıştır. Tüm katılımcıların her bir senaryoya ilişkin cevapları senaryo bazlı olacak şekilde kategorize edilmiş ve incelenmiştir.



Şekil 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Açık Fikirlilik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

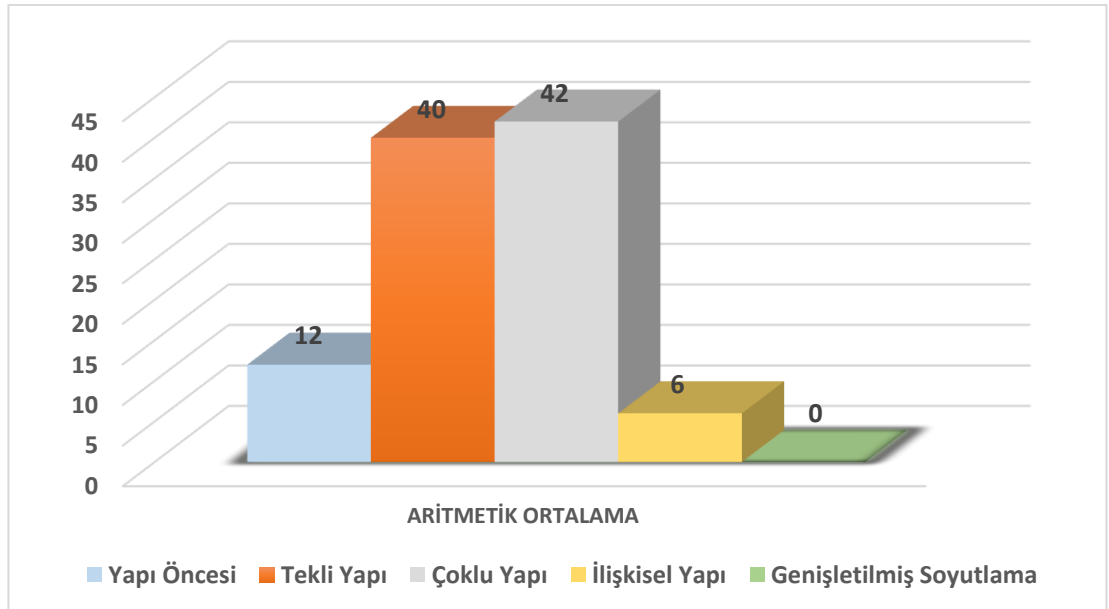
Yukarı da verilen şekil 5'te eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden açık fikirlilik mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların açık fikirlilik mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının çoklu yapı

(%54) boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından açık fikirlilik mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle ortalama düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına tablo 2’de örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 4. Açık Fikirlilik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyine İlişkin Örnek Cevap

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
4	1	1	Araştırmacının tutumundan çok da farklı olmazdı. Kibarca karşı gerekçelerimi sunup anlayamayacağımızı anladığım da konuşmayı bitirmeyi tercih ederdim. Dinleyicinin söylediklerini araştıracağımı da mutlaka söylerdim. Bu kadar zıtlaşmanın da doğru olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta karşımdaki insanda araştırıp bilgi sahibi olup gelmiş ve bana tecrübelerini sunuyor.	Çoklu Yapı

K.4.S.1.S.1. Araştırmacının tutumundan çok da farklı olmazdı. Kibarca karşı gerekçelerimi sunup anlayamayacağımızı anladığım da konuşmayı bitirmeyi tercih ederdim. Dinleyicinin söylediklerini araştıracağımı da mutlaka söylerdim. Bu kadar zıtlaşmanın da doğru olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta karşımdaki insanda araştırıp bilgi sahibi olup gelmiş ve bana tecrübelerini sunuyor ifadesi önceki iki düzeydeki becerileri ve çoklu yapı boyutuna ait bilişsel becerileri içerdiği için çoklu yapı düzeyini göstermektedir.



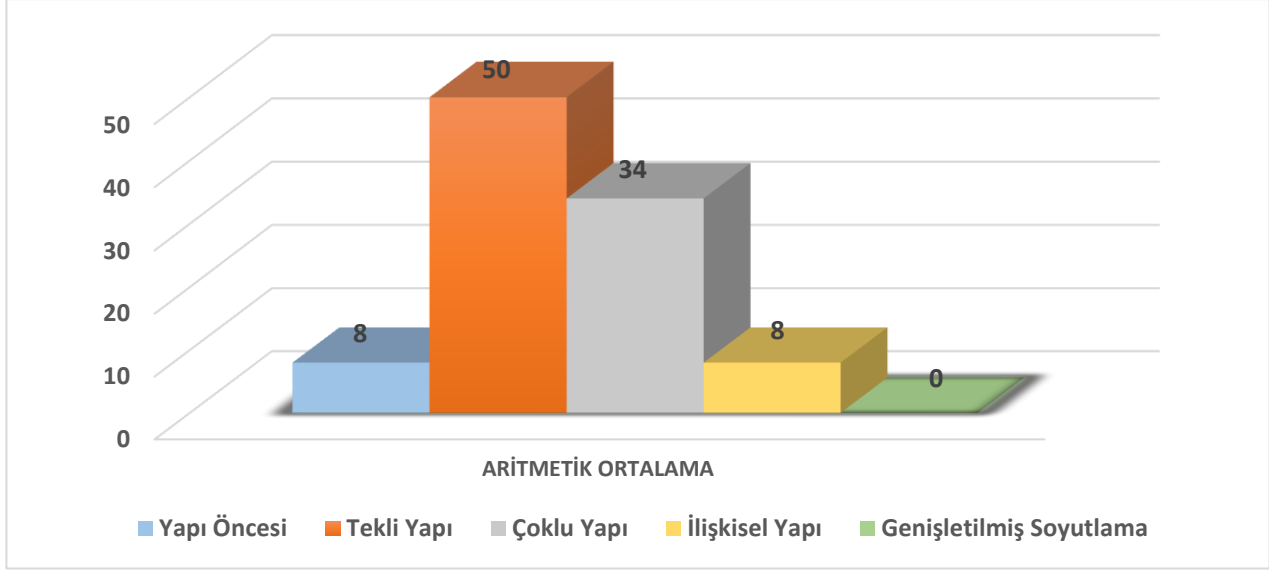
Şekil 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Meraklılık Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Yukarı da verile şekil 6’da eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden meraklılık mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların meraklılık mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının çoklu yapı (%42) boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından meraklılık mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle düşük ve orta düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına tablo 3’te örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 5. Meraklılık Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyine İlişkin Örnek Cevap

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
6	2	<u>2</u>	Neden böyle diye düşünüyorsun? Bizi duymadığımı nasıl anladın? Gibi öğrencinin düşüncesini alabileceğim sorular sorarak öğrenciyi deney sürecine daha fazla dahil etmeye çalışırdım. Ek olarak öğrencinin bu deneyi nasıl daha farklı olarak ve söylediği şeyi kanıtlayabilecek şekilde tasarlayabileceğini sorardım.	Çoklu Yapı

K.6.S.2.S.2 Neden böyle diye düşünüyorsun? Bizi duymadığımı nasıl anladın? Gibi öğrencinin düşüncesini alabileceğim sorular sorarak öğrenciyi deney sürecine daha fazla dahil etmeye çalışırdım. Ek olarak öğrencinin bu deneyi nasıl daha farklı olarak ve söylediği şeyi kanıtlayabilecek şekilde tasarlayabileceğini sorardım ifadesi önceki iki düzeydeki becerileri ve çoklu yapı boyutuna ait bilişsel becerileri içerdiği için çoklu yapı düzeyini göstermektedir.



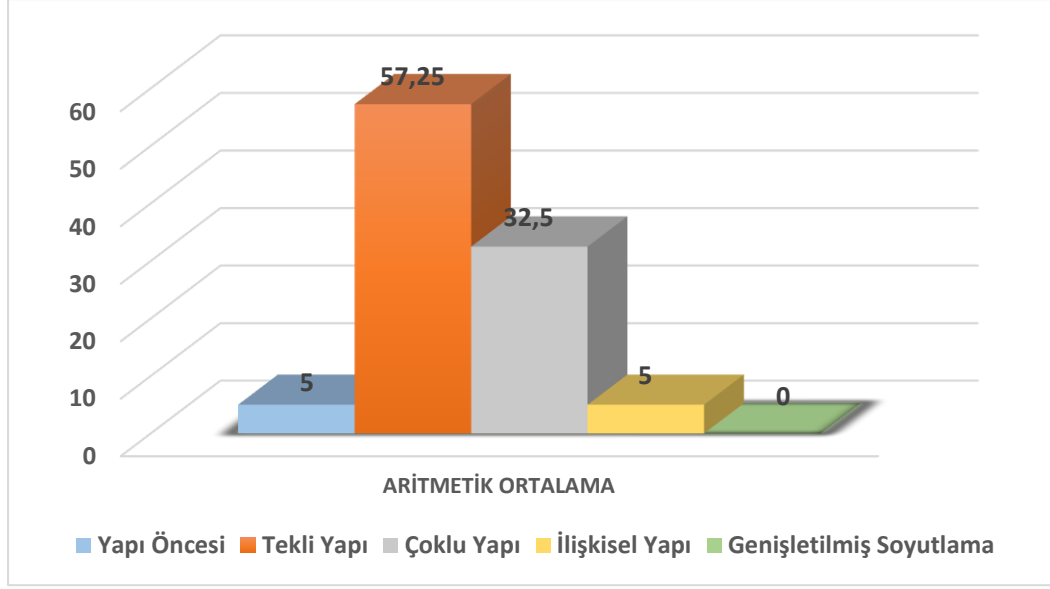
Şekil 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Gerçeği Arama Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Yukarı da verile şekil 7’te eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden gerçeği arama mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların gerçeği arama mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının tekli yapı (%50) boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından gerçeği arama mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına tablo 4’te örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 6. Gerçeği Arama Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
7	1	5	Makale okumak, dergiler okumak, doğru güvenilir yayınları takip etmesini önerirdim.	Tekli Yapı

K.7.S.1.S.5 Makale okumak, gazete okumak, dergiler okumak, kitaplar okumak, doğru güvenilir yayınları takip etmesini önerirdim ifadesi konuyu yüzeysel şekilde ele aldığı için yapı öncesi düzeyini göstermektedir.



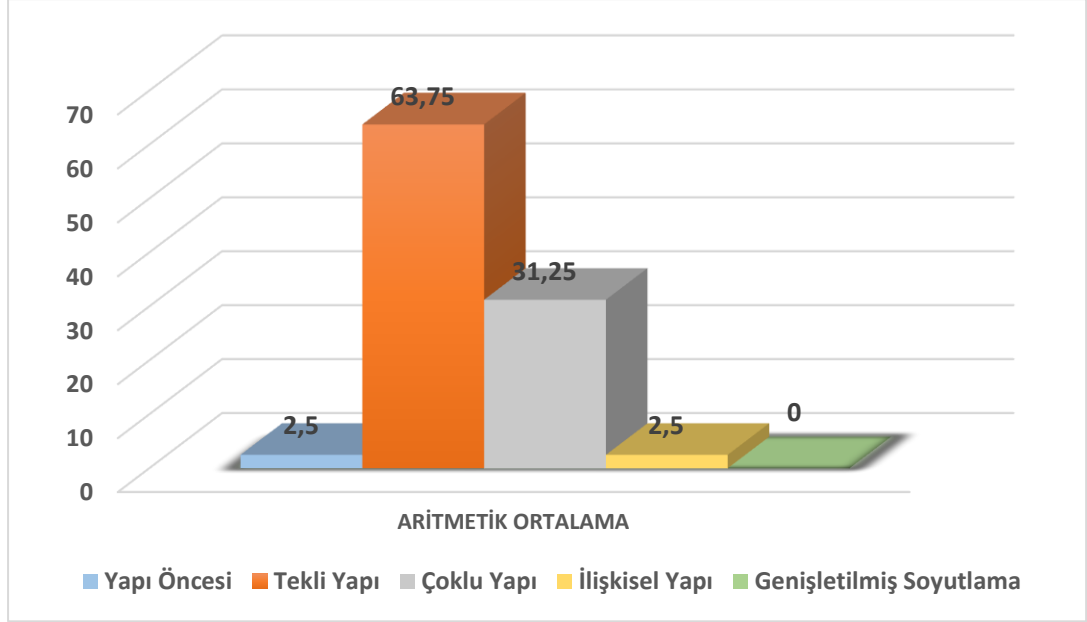
Şekil 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Analitiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Yukarı da verile şekil 8’te eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden analitiklik mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların analitiklik mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının tekli yapı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından analitiklik mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına çizelge 7’de örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 7. Analitiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
7	4	<u>3</u>	Ntv kanalının tahminlerine inanırdım. Günün ilk saatlerinde soğuk olan hava gün ortasında daha sıcakken akşam saatlerinde hava tekrar soğur. Bu grafik bu bilgiye uygundur. Diğer grafik bu bilgileri sağlamıyor.	Tekli Yapı

K.7.S.4.S.3. Ntv kanalının tahminlerine inanırdım. Günün ilk saatlerinde soğuk olan hava gün ortasında daha sıcakken akşam saatlerinde hava tekrar soğur. Bu grafik bu bilgiye uygundur. Diğer grafik bu bilgileri sağlamıyor ifadesi konuyu yüzeysel şekilde ele aldığı için yapı öncesi düzeyini göstermektedir.



Şekil 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Sistematiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

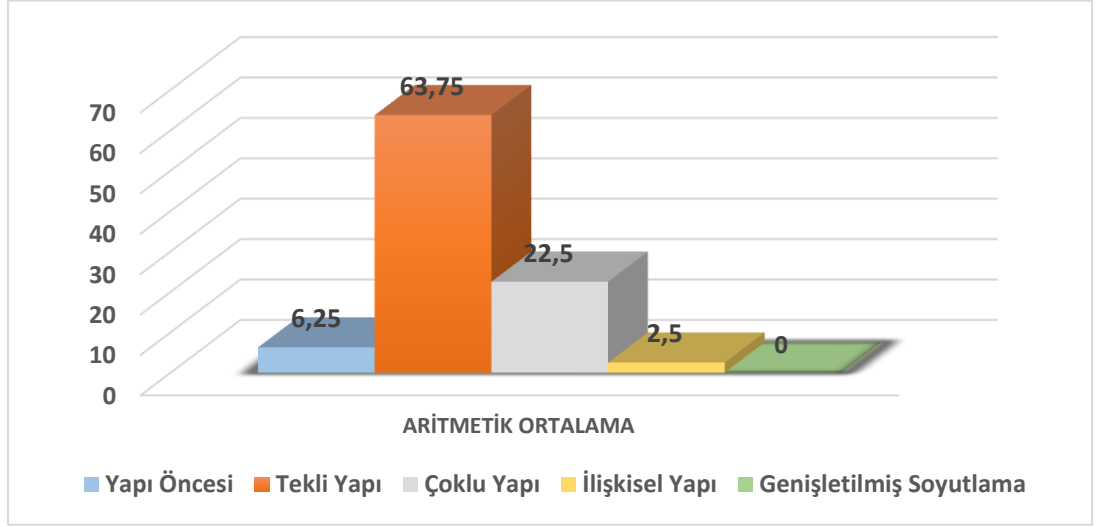
Yukarı da verile şekil 9’da eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden sistematiklik mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların sistematiklik mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının tekli yapı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından sistematiklik mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına Çizelge 8’de örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 8. Sistematiklik Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
8	5	3	Buradaki tüm suçu ineklere yıkmak benim fikrimce doğru değildir. Çünkü insanların küresel ısınmada büyük bir payı vardır. Hatta ineklerden çok bütün suçu insanlara yıkılmasını doğru bulmaktayım.	Tekli Yapı

K.8.S.5.S.3. Buradaki tüm suçu ineklere yıkmak benim fikrimce doğru değildir. Çünkü insanların küresel ısınmada büyük bir payı vardır. Hatta

ineklerden çok bütün suçu insanlara yıkılmasını doğru bulmaktayım ifadesi konuyu yüzeysel şekilde ele aldığı için yapı öncesi düzeyini göstermektedir.



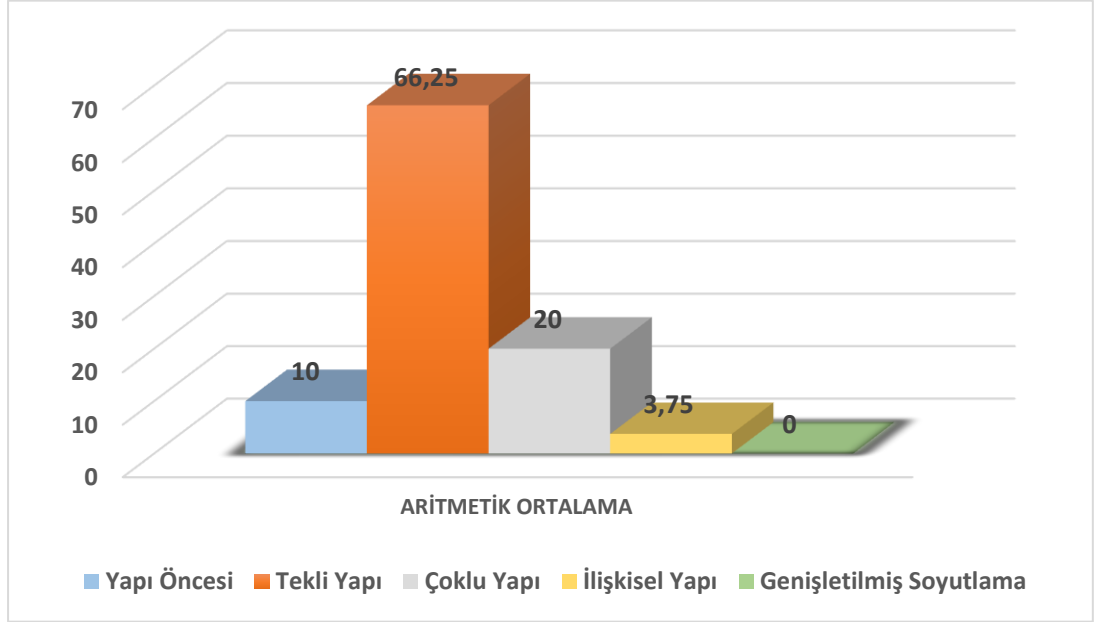
Şekil 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Eleştirel Düşünme Özgüveni Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Yukarı da verilen şekil 10’da eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden eleştirel düşünme özgüveni mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların gerçeği arama mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının tekli yapı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından eleştirel düşünme özgüvenine sahip olma noktasında genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına çizelge 9’da örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 9. Eleştirel Düşünme Özgüveni Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
8	6	3	Bu inanılması gerçekten güç ve belki de gerçekten gülünecek bir paylaşım. Ama yukarıda okuduğum senaryo gerçek olsaydı ben buna inanırdım. Gerekçelerini hemen hemen bir önceki soruda bahsettim. Bilim bizleri her geçen gün şaşırtan bir dünyadır. Öne sürülen bilgi uzun zamanlar sonucu ulaşılmış hayatını bu alana harcamış bir profesör tarafından verilmiştir.	Tekli Yapı

K.8.S.6.S.3. Bu inanılması gerçekten güç ve belki de gerçekten gülünecek bir paylaşım. Ama yukarıda okuduğum senaryo gerçek olsaydı ben buna inanırdım. Gerekçelerini hemen hemen bir önceki soruda bahsettim. Bilim bizleri her geçen gün şaşırtan bir dünyadır. Öne sürülen bilgi uzun zamanlar sonucu ulaşılmış hayatını bu alana harcamış bir profesör tarafından verilmiştir ifadesi konuyu sadece temel bilgiyi kullanarak yüzeysel şekilde ele aldığı için yapı öncesi düzeyini göstermektedir.



Şekil 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaç Özelliklerinden Olgunluk Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Yukarı da verile şekil11’de eleştirel düşünme mizaç özelliklerinden olgunluk mizaç tipini yordayan senaryoya verilen cevaplara ilişkin solo taksonomisi analizleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre katılımcıların olgunluk mizaç tipini yordayan senaryoya ilişkin cevaplarının tekli yapı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu veri ışığında katılımcıların eleştirel düşünme kapasitesi açısından olgunluk mizaç tipine sahip olma noktasında genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir. Desteklemek adına çizelge 10’da örnek bir cevap sunulmuştur.

Çizelge 10. Olgunluk Mizaç Tipine Karşılık Gelen SOLO Taksonomisi Düzeyi

Katılımcı	Senaryo No	Soru No	Örnek Cevap	solo Taksonomisi Düzeyi
11	7	<u>1</u>	Evet paylaştım. Gizlenmesi gereken bir şey olduğunu düşünmüyorum.	Tekli Yapı

K.11.S.7.S.4. Evet paylaştım. Gizlenmesi gereken bir şey olduğunu düşünmüyorum ifadesi konuyu yüzeysel şekilde ele aldığı için yapı öncesi düzeyini göstermektedir.

V.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bağlamında elde edilen sonuçlar, araştırmaya yönelik tartışma ve öneriler yer almaktadır.

A. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesinde öğretmenler kritik role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi eleştirel düşünme yeteneklerinin ve eğilimlerinin belirlenmesi ve bu yeteneklerin geliştirilmesi, etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasında temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Yücel ve Koçak 2010). Bu bağlamca yapılan bu çalışmada çocukların bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişiminin hızlı olduğu dönemde onların gelişimine rehberlik eden öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçlerinde, mizaçlarının belirleyiciliğini göz önünde bulundurarak, eğitim etkinliklerinin niteliğini ve verimini arttırmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin toplumu şekillendirici güç olarak kabul edilmesi gelişen dünyanın gereksinimlerine uygun yetkinliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretim sistemlerinin niteliğini ve başarısını da içerisinde faaliyet gösteren öğretmenlerin belirlediği yadsınamaz bir gerçekliktir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, niteliği ve işlevleri açısından, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde son derece etkili, anlamlı ve hayati bir rol oynadığı görülmektedir (Yetim ve Göktaş 2004). Halpern (1988), okul ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebilmeleri ve edindikleri bilgiyi yeni ve farklı koşullara adapte edebilmelerini öğretmenlerin düşünsel yeterlilik alanında yetkin olmasıyla mümkün görmektedir. Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde, öğretmenlik mesleği bağlamında eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapılırken (Aslan, 2003: Erdoğan vd., 2005: Yapıcı, 2007: Yetim ve Göktaş 2004), öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine yüksek düzeyde sahip olmalarının, mesleki bir gereklilik olduğunun kabul edildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin düşük düzeyde olmaması gerektiği ve

orta seviyede olmasının, mesleki yeterlilikleri bakımından yeterli görülmediği değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmen niteliğinin, eğitimin kalitesinin belirlenmesi noktasında önemi göz önüne alınarak, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaç özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak mizacın çok yönlü ve soyut bir olgu olması ölçümünü ve değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarının somutlaştırılarak yordanabilir çıktılar haline getirilmesi için bireylerin içsel dışavurumlarını otantik bir şekilde ifade edebileceği, eleştirel düşünmenin doğasına uygun bir veri toplama aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç bağlamında nitel-yorumlamacı ve yansıtıcı, psikometrik özellikte metodolojik bir düşünme aracı geliştirilerek, durum ya da bağlam temelli olacak şekilde dış okuyucunun reaksiyon vereceği, çeldirici, probleme dayalı, alternatif konuşma ve düşünme biçimlerini içerecek senaryolar ve bunlara ait ana, sondajlayıcı sorular yapılandırılmış. İki araştırmacı tarafından geliştirilen senaryo temelli yazılı yansıtma formunun kesin versiyonu, uzman değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılarak titizlikle oluşturulmuştur. Bu aşamada, formun yeterliliği ve anlaşılabilirliği sağlanarak katılımcılara etkili bir şekilde iletilmesi hedeflenmiştir. Senaryo temelli yazılı yansıtma formunun son haliyle pilot veriler toplanıp veri toplama aracının etkililiği değerlendirilmiş ve gerektiğinde ayarlamalar yapılmıştır. Son aşamada, nihai veri toplama aracı, 27 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden 21'i, sunulan tüm senaryoların ve bu senaryolara yöneltilen derinlemesine soruların tamamına içtenlikle cevap vermişlerdir. Diğer taraftan, 6 katılımcı yalnızca tercih ettikleri 1 senaryoya ait sorulara yanıt sunmayı tercih etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara ek olarak bu çalışmada, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin güvenilir metodolojik araçlarla belirlenmesine yönelik ihtiyaç bağlamında, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme mizaçlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen senaryo temelli yazılı yansıtma formunun psikometrik olarak amaca yönelik uygulanabilir olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ulaşılan bulguların tüm bulguların eleştirel düşünmenin erken çocukluk dönemi öğretiminde metodolojik ve psikometrik açıdan yönlendirici ve derinleştirici olacağı düşünülmektedir.

1. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sorusu “Aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusunu cevaplamak için öğretmenlerin Senaryo Temelli Yazılı Yansıtma formuna verdikleri cevaplar SOLO taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaç özelliklerini belirlemek adına Facione (1990) tarafından ölçeklendirilen eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde belirlenen yedi eğilim türü (açık fikirlilik, meraklılık, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme güveni ve olgunluk) esas alınmıştır. Burada senaryoların her bir derinleştirme sorusuna verilen cevaplar taksonomiye göre değerlendirilmiş ve ortalamaları alınarak katılımcının o mizaç özelliğine ilişkin yeterlilik düzeyi belirlenmiştir. Burada her bir mizaç/eğilim özelliği yapı öncesi, tekli yapı, çoklu yapı, ilişkisel yapı ve genişletilmiş soyutlama solo düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Yapı öncesi ve tekli yapı boyutlarına yönelik verilen cevaplar düşük düzeydeki mizaç özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, çoklu yapı boyutuna verilen cevaplar orta düzeydeki mizaç özellikleri ile uyumlu bulunmuştur. Öte yandan, ilişkisel yapı ve genişletilmiş soyutlama boyutlarına verilen yanıtlar yüksek düzeydeki mizaç özelliklerini işaret ettiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların yazılı yansıtma ya da senaryolarda yer alan kavramsal, ontolojik, epistemolojik ya da aksiyolojik ikilemlere verdikleri reaksiyonların eleştirel düşünme kapasitesi açısından genellikle düşük düzeylerde seyrettiği tespit edilmiştir (% yapı öncesi, % tekli yapı, % çoklu yapı; % ilişkisel yapı; % genişletilmiş soyutlama). Senaryo bazlı analizler incelendiğinde katılımcıların açık fikirlilik ve meraklılık mizaç tiplerini yordayan senaryolara verdikleri yanıtların çoklu yapı boyutunda yoğunlaşarak ortalama düzeyde seyrettiği, gerçeği arama, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme özgüveni ve olgunluk mizaç tiplerini yordayan senaryolara verdikleri yanıtların tekli yapı boyutunda yoğunlaşarak düşük düzeyde seyrettiği gözlenmiştir.

Alan yazın konu bağlamında incelendiğinde araştırmaların mevcut çalışmada ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir. Örneğin, Polat'ın (2014) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin orta seviyede olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin açık fikirlilik, meraklılık, olgunluk boyutlarında ve toplam puan açısından kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin ise analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve toplam puan açısından matematik ve sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Korkmaz (2009)'ın ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasına dair sonuçlarının da öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük ve orta düzeyde seyrettiğini göstererek araştırmada ulaşılan sonuçları desteklediği görülmektedir. Türkiye'de eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesini konu alan çalışmalardan (Kürüm 2007: Beşoluk vd.,2010: Demirhan, 2014) elde edilen sonuçlarda eğilim düzeylerinin genel olarak; düşük ya da orta düzeyde seyrettiği istenilen düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri konusunda benzer nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Saçlı ve Demirhan (2011), Baydar (2012) ve Şen'in (2009) yaptıkları çalışmalarda da katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Güven ve Kürüm (2007), Şengül ve Üstündağ (2009), Kutlu ve Schreglmann (2011), Özer (2012), Qing, Jing ve Yan (2010), Baydar (2012) gibi bazı çalışmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır."

B. Öneriler

1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde Eleştirel Düşünme Eğilimini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmediği bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaçlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda yurt dışında geliştirilen ölçeklerin Türkçeye uyarlanarak kullanıldığı ve bu çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada eğitimin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alınarak alan yazındaki bu açığı kapatabilmek adına bir adım atılarak ölçek geliştirilmiş ve öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Ancak form daha geniş

örneklem grubuna uygulanarak araştırmaların çeşitlendirilmesi ve geliştirilen veri toplama aracının çeşitli bağlamlara, çeşitli değişkenlerle uygulanarak alan yazına destek verilmesi önem arz etmektedir. Böylece çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak nokta ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlenebilir.

2. Araştırmaya Yönelik neriler

Bu araştırmada kullanılmak üzere tasarlanan senaryo temelli yazılı yansıtma formu bağlamdan bağımsız geliştirildiği için farklı bağlamlarda da kullanılabilir. Eleştirel düşünmenin eğitim bağlamındaki önemi göz önüne alındığında okul öncesinden yüksek öğretime tüm eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme mizaç boyutlarının belirlenmesinin eğitime katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen veri toplama aracının tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlere uygulanarak araştırmanın geliştirilebileceği görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların belirlenen senaryoların tamamına cevap vermesi sağlanarak araştırma veri açısından zenginleştirilebilir.

Araştırma sürecinde alanda görev yapan öğretmenlerin sadece eğitim fakültesinin okul öncesi bölümlerinden değil, sağlık bilimleri fakültesinin ocuk gelişimi bölümünden mezun olarak öğretmenlik görevi yaptığı gözlenmiştir. Bu bağlamda ğretmen niteliklerinin doğru belirlenebilmesi adına araştırma, öğretmenlerin mezun olduğu fakülte dikkate alınarak kurgulanabilir. Böylece alanda görev yapan öğretmenlerin mesleki donanımlarının mizaç yapıları üzerindeki etkisi gözlemlenmiş olur.

Yazılı yansıtma formundan elde edilip solo taksonomisine göre puanlanan veriler kullanılarak oluşturulan normal eğrinin düşük, orta, yüksek düzeylerinden seçilen 4'er katılımcıyla birebir görüşme yapılarak araştırma genişletilebilir. Böylece araştırmada elde edilen sonuçların nedeni belirlenebilir ya da elde edilen sonuçlar nedene bağlı olarak açıklanabilir.

Bir ülkenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri, öğrencilerde belirli düşünme süreçlerini geliştirmektir. Eğitimin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin mizaç özelliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu düşünülerek, ğretmen yetiştirme

programlarının bu ihtiyaca yönelik olarak yenilenmesi eğitimin kalitesini arttırabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve dolayısıyla öğrencilerine bu beceriyi yansıtabilmeleri için, eleştirel düşünmenin hem beceri hem de mizaç boyutlarıyla kazandırılması gereklidir.

Öğretmen adaylarına eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için, eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öncelikle eleştirel düşünme beceri ve mizacına sahip olmaları kritiktir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına, hizmet içi eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin ve gerekli mizaç özelliklerinin kazandırılmasına yönelik seminerler ve konferanslar düzenlenebilir. Aynı şekilde alanda faaliyet gösteren öğretmenler için de hizmet içi eğitim kapsamında benzer amaçlarda seminerler ve konferanslar düzenlenebilir. Ayrıca bu kazanımların öğrencileri aktarılması noktasında gerekli olan eğitim ve öğretim yöntemlerine ilişkin de eğitim verilebilir.

Tüm bunlarla birlikte öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme sadece eğitim fakültesinde verilen dersler aracılığıyla değil, aynı zamanda çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler aracılığıyla da kazandırılabilir. Yurt dışında örnekler görüldüğü gibi ülkemizde de eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlayan “Eleştirel Düşünme Kulüpleri” adında çeşitli kulüpler kurulması mümkün olabilir. Bu kulüpler aracılığıyla, öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen çeşitli eleştirel düşünmeye dayalı tartışma etkinlikleri düzenlenebilir.

Demirel (2002) eleştirel düşüncenin her yaştaki bireylere öğretilbileceğini belirtmiştir. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinir hücreleri arasındaki bağlantıların en yoğun ve hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun zihinsel, dil, hareket, sosyal ve duygusal gelişimi için sağlam bir temel hazırlar. Böylece çocuk kendi potansiyelini ortaya çıkarabilir ve toplumun yararlı, üretken bir üyesi olabilir (MEB, 2013). Eleştirel düşünme eğitimi ile çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak hayat boyu öğrenen kişiler olmaya hazırlanmalıdır. Öğretmen niteliği ise bu kritik dönemde okul öncesi eğitiminin kalitesini ve çocuğun gelişimini belirleyen en önemli etmenlerden birisi olarak görülmeli ve bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri ve mizaçlarının geliştirilmesinin önü açılmalıdır.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- LEWINS, F. (2017) “**Sosyal Bilim Metodolojisi**” Çev. Taştan, A., İstanbul, Lotus Yayınları, 2. Baskı
- NOSICH, G.M. (2018). “**Disiplinler Arası Eleştirel Düşünme Rehberi**” Çev. Aybek, B., Ankara, Anıl Yayıncılık, 4.Baskı
- PAUL, R. ve ELDER, L., (2016). “**Kritik Düşünce**” Çev. Aslan, A.E., Sart, G. Nobel Akademik Yayıncılık,1. Baskı
- PAUL, R., & ELDER, L. (2008). “**Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar**”, *Eleştirel Düşünme Kurumu*. <http://www.criticalthinking.org/data/pages/15/0dd60e987cbcd57c689a721d880478e85535532d5b5b0.pdf>
- YILDIRI, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). “**Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**” Ankara, Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar,11. Baskı

MAKALELER

- AKBABA, A., & KAYA, B. (2015). “Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 55, 148–160.
- AKINOĞLU, O. (2003). “Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi**, 1, 7–26.
- ALFINO, M., PAJER, M., PIERCE, L., & JENKS, K. O. B. (2008). “Advancing Critical Thinking and Information Literacy Skills in First Year College Students”, **College and Undergraduate Libraries**, 15(1–2), 81–98.

- ALLEN, M. (2008). "Promoting Critical Thinking Skills in Online Information Literacy Instruction Using a Constructivist Approach", **College and Undergraduate Libraries**, 15(1-2), 21-38.
- AMPUERO, D., MIRANDA, C. E., DELGADO, L. E., GOYEN, S., & WEAVER, S. (2015). "Empathy and Critical Thinking: Primary Students Solving Local Environmental Problems Through Outdoor Learning", **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, 15(1), 64-78.
- APAYDIN, Y., KOCABAŞ, C., DERVİŞOĞLU, M., ÇAKIR., G.,S.,(2019) "Öğretmenlik Eğitiminde Kazandırılan Yeterliklerin Öğretmenlik Mesleği ile Uyumu: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Karma Araştırma", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 49: 17-49.
- ASLAN, K. (2003). "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(9).
- BAILDON, M. C., & SIM, J. B. Y. (2009). "Notions of Criticality: Singaporean Teachers' Perspectives of Critical Thinking in Social Studies", **Cambridge Journal of Education**, 39(4), 407-422.
- BATES, J. E.,SCHERMERHORN, A. C.,&PETERSEN,I.T.(2012). "Temperament and parenting in developmental perspective." In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), **Handbook of temperament** (pp. 315-346). New York: Guilford. Belsky
- BATAINEH, R. F., & ZGHOUL, L. H. (2006). "Jordanian TEFL Graduate Students' Use Of Critical Thinking Skills (As Measured By The Cornell Critical Thinking Test, Level Z)", **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 9(1), 33-50.
- BESOLUK, S. & ONDER, I. (2010). "Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions" **Elementary Education Online**, 9(2), 679-693.

- BRODIN, E. M. (2014). "Critical and Creative Thinking Nexus: Learning Experiences of Doctoral Students", **Studies in Higher Education**, 41(6), 971–989.
- CAREY, M. E., & MCCARDLE, M. (2011). "Can an Observational Field Model Enhance Critical Thinking and Generalist Practice Skills?", **Journal of Social Work Education**, 47(2), 357–366.
- CHANG, Y., LI, B. DI, CHEN, H. C., & CHIU, F. C. (2015). "Investigating The Synergy of Critical Thinking and Creative Thinking in The Course of Integrated Activity in Taiwan", **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**, 35(3), 341–360.
- CONEY, C. L. (2015). "Critical Thinking in its Contexts and in Itself", **Educational Philosophy and Theory**, 47(5), 515–528.
- CRUMBLEY, D. L., & SMITH, L. M. (2000). "Using Short Stories To Teach Critical Thinking And Communication Skills To Tax Students", **Accounting Education**, 9(3), 291–296.
- DEMİRHAN, E., & KÖKLÜKAYA, A., (2006). "The Critical Thinking Dispositions of Prospective Science Teachers", **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 116 (2014) 1551 – 1555
- EGZIABHER, T. B. G., & EDWARDS, S. (2013). "Critical Thinking and Intelligence Analysis", **Africa's Potential for the Ecological Intensification of Agriculture**, 53(9), 1689–1699.
- ENNIS, R. (1997). "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum". **Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines**, 16(3), 1–9.
- ENNIS, R. H. (1984). "The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities", **Informal Logic**, 6(2), 1–8.
- ENNIS, R. H. (1991). "Critical Thinking: A Streamlined Conception", *In The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31–47).
- ENNIS, R. H. (1993). "Critical Thinking Assessment", *In Theory Into Practice* (Vol. 32, Issue 3, pp. 179–186).

- ENNIS, R. H. (1996). "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability", **Informal Logic**, 18(2), 165–182.
- ENNIS, R. H. (2013). "Critical Thinking Across the Curriculum (CTAC)", **International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation**, 37(1), 165–184.
- ERDOĞAN, M., & UŞAK, M. (2005). "Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi" **Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(2)
- ERNST, J., & MONROE, M. (2004). "The Effects Of Environment-Based Education On Students' Critical Thinking Skills and Disposition Toward Critical Thinking", **Environmental Education Research**, 10(4), 507–522.
- FACIONE, P. A. (2011). "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts", **Insight Assessment**, ISBN 13: 978-1-891557-07-1., 1–28.
- FACIONE, P. A. (1990). "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction", **The California Academic Press**, 423(c), 1–340.
- FLORES, K. L., MATKIN, G. S., BURBACH, M. E., QUINN, C. E., & HARDING, H. (2012). "Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for Leadership", **Educational Philosophy and Theory**, 44(2), 212–230.
- FRICK, P. J., & MORRIS, A. S. (2004). "Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems", **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 33(1), 54–68.
- GELEN, İ., (2005) "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri E.P.Ö. Ana Bilim Dalı**, 101–102.
- GOLDSMITH, H. H., BUSS, A. H., PLOMIN, R., ROTHBART, M. K., THOMAS, A., CHESS, S., HINDE, R. A., & MCCALL, R. B. (1987).

- “Roundtable: What is Temperament? Four Approaches”, **Child Development**, 58(2), 505–529.
- HALPERN, D. F. (1998). “Teaching Critical Thinking For Transfer Across Domains”, **American Psychologist**, 53(4), 449–455.
- HALPERN, D. F. (1999). “The Nature and Nurture of Critical Thinking”, **Cambridge University Press**, c, 12.
- JOSEPH, B., (2013), “Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district”, **Department of Education**, Andhra University Created and maintained by INFLIBNET Centre
- KEK, M. Y. C. A., & HUIJSER, H. (2011). “The Power of Problem-based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow’s Digital Futures in Today’s Classrooms”, **Higher Education Research and Development**, 30(3), 329–341.
- KIRSCHNER, S. R. (2011). “Critical Thinking and The End(s) of Psychology”, **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, 31(3), 173–183.
- KLEIN, G. (2011). “Critical Thoughts About Critical Thinking”, **Theoretical Issues in Ergonomics Science**, 12(3), 210–224.
- KORKMAZ, Ö. (2009). “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri” **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(1), 1–13.
- KUHN, D., & WEINSTOCK, M. (2002). The development of epistemological understanding. **Cognitive Development**, 17(3-4), 1075-1085.
- KUNSCH, D. W., SCHNARR, K., & VAN TYLE, R. (2014). “The Use of Argument Mapping to Enhance Critical Thinking Skills in Business Education”, **Journal of Education for Business**, 89(8), 403–410.
- LEIST, C. W., WOOLWINE, M. A., & BAYS, C. L. (2012). “The Effects of Using a Critical Thinking Scoring Rubric to Assess Undergraduate Students’ Reading Skills”, **Journal of College Reading and Learning**, 43(1), 31–58.

- LEMING, J. S. (1998). "Some Critical Thoughts About the Teaching of Critical Thinking", **The Social Studies**, 89(2), 61–66.
- MACPHERSON, K. (1999). "The Development of Critical Thinking Skills in Undergraduate Supervisory Management Units: Efficacy of Student Peer Assessment", **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 24(3), 273–284.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. **Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü**, 4(3), 11
- MEB. (2017). "Öğretmenlik Mesleği Geneyeterlikleri", <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MOORE, T. (2013). "Critical Thinking: Seven Definitions in Search of a Concept", **Studies in Higher Education**, 38(4), 506–522
- NEWMANN, F. M. (1991). "Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments", **Theory and Research in Social Education**, 19(4), 324–340.
- ÖNAL, İ., & ERİŞEN, Y. (2019). "Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İhtiyacı", **Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 62–78.
- PAPASTEPHANOU, M., & ANGELI, C. (2007). "Critical Thinking Beyond Skill", **Educational Philosophy and Theory**, 39(6), 604–621.
- PAYAM, M.M. (2021). "Düşünme becerileri: Kritik düşünme ve öğretimi (Thinking Skills: Critical Thinking and Teaching)." 3rd International Symposium on Critical and Analytical Thinking, Sakarya.
- PRIOR, M. (1992). "Childhood Temperament", **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 33, 1, 249-279.
- PITHERS, R. T., & SODEN, R. (2000). "Critical Thinking in Education: A Review", **Educational Research**, 42(3), 237–249.

- PAUL, R. & ELDER, L., ROBINSON, S. R. (2011). "Teaching Logic and Teaching Critical Thinking: Revisiting McPeck", **Higher Education Research and Development**, 30(3), 275–287.
- ROTHBART, M. K., & BATES, J. E. (2007). "Temperament", **Handbook of Child Psychology Vol. 3 Emotional and Personal Development**, 5(1961), 99–166.
- ROTHBART, M. K., EVANS, D. E., & AHADI, S. A. (2000). "Temperament and Personality: Origins and Outcomes", **Journal of Personality and Social Psychology**, 78(1), 122–135.
- S. SADI SEFEROĞLU, & AKBIYIK, C. (2001). "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", **Hacettepe Eğitim Dergisi**, 30, 193–200.
- SEKER, H., c KÖMÜR, Ş. (2008). "The Relationship Between Critical Thinking Skills and in-Class Questioning Behaviours of English Language Teaching Students", **European Journal of Teacher Education**, 31(4), 389–402.
- SELLNOW, D. D., & AHLFELDT, S. L. (2005). "Fostering Critical Thinking and Teamwork Skills via a Problem-Based Learning (PBL) Approach to Public Speaking Fundamentals", **Communication Teacher**, 19(1), 33–38.
- SHINER, R. L., BUSS, K. A., MCCLOWRY, S. G., PUTNAM, S. P., SAUDINO, K. J., & ZENTNER, M. (2012). "What Is Temperament Now? Assessing Progress Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al." **Child Development Perspectives**, 6(4), 436–444.
- SENDAG, S., EROL, O., SEZGİN, S., DULKADİR, N., (2020) "Preservice Teachers' Critical Thinking Dispositions and Web 2.0 Competencies" **Contemporary Educational Technology**, 2015, 6(3), 172-187
- SOTIRIADOU, P., & HILL, B. (2015). "Using Scaffolding to Promote Sport Management Graduates' Critical Thinking", **Annals of Leisure Research**, 18(1), 105–122.

- SÖYLEMEZ, Y. (2016). "İçerik analizi: Eleştirel Düşünme", **Ekev Akademi Dergisi**, 20(66), 671–696.
- STRELAU, J. (1987). "The Concept of Temperament in Personality Research" **European Journal of Personality**, 1(2), 107–117.
- STRELAU, J. (1996). "The Regulative Theory of Temperament: Current Status", **Personality and Individual Differences**, 20(2), 131–142.
- TOZDUMAN YARALI, K. (2020). "Gelişimsel Açıdan Eleştirel Düşünme ve Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi", **Pamukkale University Journal of Education**, 48, 454–479.
- TOK, E., SEVİNÇ, M., (2010). "Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 27, 2010, ss. 67–82.
- TOTAN, T., AYSAN, F. & BEKTAŞ, M. (2010). "Öğretmen Adaylarının Mizaç, Karakter ve Kimlik Özellikleri" **Inonu University Journal of the Faculty of Education** 11(2), 19–43.
- TWITCHELL, S. (2006). "The "aha!" Approach or Critical Thinking and Understanding Concepts", **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, 34(6), 14–17
- YAPICI, M. (2007). "Öğretmen Tutumları ve Yansımalar" **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7(3).
- YETİM, A. & A., GÖKTAŞ, Z. (2004) "Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri" **Kastamonu Eğitim Dergisi**:12(2)
- YÜCEL, A. & KOÇAK, C. (2010). "Determining the Critical Thinking Levels of Student Teachers and Evaluating Through Some Variables", **International Online Journal of Educational Sciences**, 2010, 2 (3), 865-882.
- WALLACE, E. D., & JEFFERSON, R. N. (2013). "Developing Critical Thinking Skills For Information Seeking Success", **New Review of Academic Librarianship**, 19(3), 246–255.

WHATLEY, A., & DYCK, L. (2008). "A Postmodern Framework for Developing Critical Thinking Skills", **Journal Of Teaching In International Business Keywords**, March 2015, 37–41.

WILLINGHAM, D. T. (2007). "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?", **American Federation Of Teachers**, 109(4), 21–32.

TEZLER

CERAN, C. (2019). "Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi", Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KÜRÜM, D. (2002). "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü" Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZDERE, Ö. (2011). "İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerde Düşünme Becerilerinin İncelenmesi", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EKLER

Ek 1: Senaryo Temelli Yazılı Yansıtma Formu

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Ek 1: Senaryo Temelli Yazılı Yansıtma Formu

SENARYO TEMELLİ YAZILI YANSITMA FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı sizlerin (okul öncesi öğretmenlerinin) eleştirel düşünme olgusu ile ilgili genel eğilimlerini (mizaçlarını) bilimsel amaçlar doğrultusunda belirlemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan, sizlerin “yazılı yansıtma” yapabileceğiniz içerikler (senaryolar) sunulmuştur. Lütfen her bir senaryoyu öncelikle dikkatlice okuyunuz. Sonrasında varsa senaryo içindeki problem durumunu tespit edip, genel tecrübelerinize dayalı bir tepki veriniz. Çalışmaya gönüllü katılımınız oldukça önemli ve araştırma ekibinin bilimsel sonuçlara ulaşabilmesi açısından son derece gereklidir. Lütfen her bir senaryoda yer alan yönlendirmelere uyum göstermeye çalışınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırma Ekibi:

Yüksek Lisans Öğrencisi Elvan YILMAZ (e-mail:

Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL (e-mail:)

SENARYO-1: *NE YEMELİ, KİMİ DİNLEMELİ?* (AÇIK FİKİRLİLİK)

İÇERİK: Bir araştırmacı uzun bir süredir besinlerdeki katkı maddelerinin olumsuz etkilerini araştırmaktadır. Katkı maddelerinin ürünlerin doğal lezzetini bozduğu, çok tüketilmesi halinde insanların sağlığını olumsuz etkilediği, gıdalardaki besin öğelerinin kaybolmasına sebep olduğu araştırmasında ulaştığı sonuçlardan bazılarıdır. Araştırmacı konuyla ilgili bir konferansta araştırmasına dair bildiri sunarken dinleyicilerden biri besinlerdeki katkı maddelerinin aslında tamamen zararlı olmadığı aksine bazı durumlar için yarar sağladığı iddiasında bulundu. Araştırmacı ise katkı maddelerinin uzun süreli kullanımlarının olumsuz sonuçlarını gösteren bir rapor sunarak katkı maddelerinin kesinlikle zararlı olduğunu ve hiçbir amaçla kullanılmaması gerektiğini ifade etti. Dinleyici ise dozunu aşan her şeyin zararlı olabileceğini, patatesin bile fazla tüketildiğinde zehirli olabildiğini gösteren araştırmalar olduğunu eğer doğru dozda kullanılırsa katkı maddelerinin sağlığı olumsuz etkilemeyeceğini aksine farklı alanlarda yarar sağladığını söyledi. Araştırmacı, konuyla ilgili kapsamlı bir çalışma yürüttüğünü ve böyle bir bilgiyle karşılaşmadığını ifade etti. Dinleyiciye “iddialarının dayanaksız olduğunu ve düşünceleriyle ilgili sabit fikirli olduğunu” söyledi. Dinleyici ise katkı maddeleri kullanılmazsa ürünlerin raf ömrünün azalacağını gerekli sürede tüketilemediği için bunun israfa sebep olacağını dolayısıyla bu israf sonucunda maliyetlerin artıp insanların alım gücünün düşeceğini söyleyerek iddialarını desteklemeye girişiminde bulundu. Araştırmacı sağlığın ekonomik kaygılardan daha önemli olduğunu söyleyerek başka bir dinleyiciye söz hakkı verdi.

Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan “yazılı yansıtma” kısmında belirtiniz.

Lütfen cevabınızı en az “250” kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Derinleştirme sorusu-1: Siz araştırmacının yerinde olsaydınız size cevap veren dinleyiciye karşı tutumunuz nasıl olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: Siz dinleyicinin yerinde olsaydınız size cevap veren araştırmacıya karşı tutumunuz nasıl olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Siz bu konferansta dinleyici üye mi yoksa araştırmacı üye mi olmak isterdiniz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-4: Siz katılımcı ve/veya dinleyicinin akıl yürütmesinde bir hata ya da doğruluk payı olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-5: Siz katılımcı ve/veya dinleyiciye, eğer düşünme tarzlarında bir problem olduğunu düşünüyorsanız, daha iyi ve üretken düşünceleri için ne gibi önerilerde bulunurdunuz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

SENARYO-2: ZIPLA ÇEKİRGE! (MERAKLILIK)

İÇERİK: Bir öğretmen derste çekirgelerin zıplama mesafesi ile ayak sayısı arasındaki ilişkiyi öğrencileriyle tartışmak istemektedir. Bilinene göre çekirgelerin 6 ayağı/bacağı vardır ve çekirgeler uzak mesafelere tüm ayaklarını kullanarak zıplar. Öğretmen ve öğrencileri çekirgenin aktif ayak/bacak sayısı azaldıkça zıplama mesafesinin nasıl değiştiğini gözlemlemeye çalışırlar. Öğretmen öğrencileri ile bir deney yapmaya karar verir. Deney şöyle başlar: Öğretmen ve öğrenciler öncelikle çekirgenin 6 bacağı aktif bir şekilde kullanarak zıplamasını isterler. Ancak bu arada çekirgeye sesli bir şekilde “Zıpla çekirge!” komutu verirler. Komuta duyan çekirge zıplar. Öğretmen ve öğrenciler zıplama mesafesini ölçerler ve 6 metre olarak tespit ederler. Sonrasında çekirgeye zarar vermeden çekirgenin bir bacağı kullanmasını engellemek için bir ip yardımıyla tamamen sararlar. 5 bacak ile çekirge 5 metre zıplayabilmiştir. Deney her seferinde bu şekilde devam eder, ancak yine her seferinde öğrencilerden biri, sırayla çekirgeye “Zıpla çekirge!” komutunu verir. Son deneyde çekirgenin hiç aktif bacağı kalmaz ve bir öğrenci son kez çekirgeye “Zıpla çekirge!” komutu verir. Ancak çekirge zıplamaz. Sonra öğretmen çocuklara sorar: “Çocuklar çekirge neden zıplamadı?” Öğrenciler hep bir ağızdan “Çünkü ayakları bağlı...” derken bir öğrenci ise “Kulakları duymuyor, bizim komutumuzu anlamadı,

yani duyamadı.” der. Öğretmen ve diğer öğrenciler bu cevabı oldukça mantıksız bulur ve önemsemezler. Hâlbuki çekirgelerin kulakları ayaklarındadır.
Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan “yazılı yansıtma” kısmında belirtiniz.

Lütfen cevabınızı en az “250” kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Derinleştirme sorusu-1: Siz öğretmenin ve/veya öğrencilerin çekirgelerin zıplaması ile ilgili yaptıkları deney ve gözlemsel çıkarımlarla ilgili akıl yürütmelerde herhangi bir problem olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: Siz öğretmenin yerinde olsaydınız “Kulakları duymuyor, bizim komutumuzu anlamadı, yani duyamadı” diyen öğrenciye karşı tutumunuz nasıl olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Siz öğretmenin yerinde olsaydınız “Kulakları duymuyor, bizim komutumuzu anlamadı, yani duyamadı” cevabınız duyduktan sonra diğer çocuklara başka sorular yöneltir miydiniz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız

Derinleştirme sorusu-4: Siz öğretmenin yerinde olsaydınız ve yeniden bir deney süreci kurgulama hakkınız olsaydı nasıl kurgulardınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

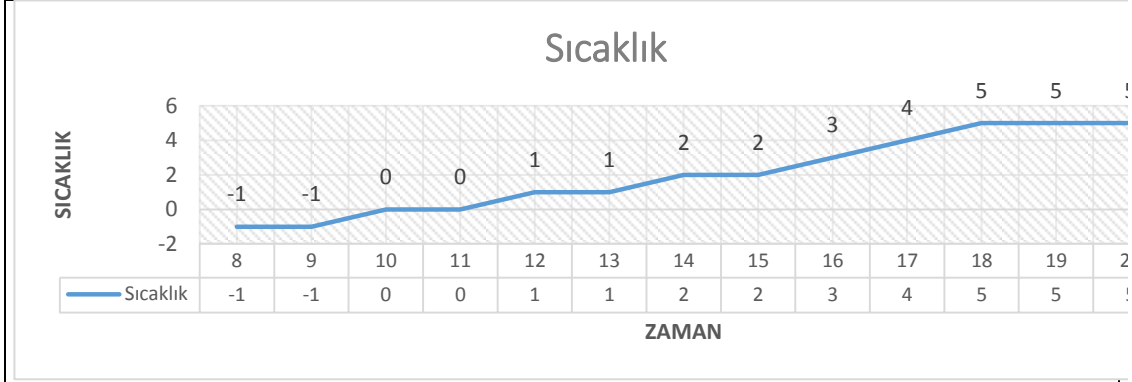
Derinleştirme sorusu-5: Yukarıdaki senaryoda kimlerin (öğretmen, öğrenciler) akıl yürütmesinde bir hata ya da doğruluk payı olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

SENARYO-4: BUGÜN NE GİYSEM? (ANALİTİKLİK)



NTV kanalının hava durumu TAHMİN raporu



CNN kanalının hava durumu TAHMİN raporu

İÇERİK: Yukarıda iki farklı kanala ait İstanbul ili için oluşturulmuş hava tahmin raporları yer almaktadır. Tahmin raporları görüldüğü üzere grafiklerle gösterilmiştir. Grafikler 1 gün içinde, zamanla sıcaklıkta oluşan değişimleri yansıtmaktadır. Ölçümler 2021 yılının Ocak ayında gerçekleştirilmiştir. Bu ayda, güneş 08.00 gibi doğmakta ve 16.00 gibi batmaktadır. Bu hava tahmin raporları aynı güne aittir ve ölçümler oldukça teknik aletler kullanılarak yapılmıştır. Her iki kanalın hava tahmin balonları da İstanbul'un farklı yerlerinde uçmuş ve yukarıdaki sonuçları ortaya çıkarmışlardır.

Derinleştirme sorusu-1: Siz hangi kanalın sunduğu hava tahmin raporuna inanırdınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: "Size birisi bence iki hava tahmini de mantıklıdır." derse ona ne gibi bir yanıt verirdiniz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Siz bu hava durumu tahminlerinden birinin "imkânsız" olduğunu düşünür müydünüz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız

Derinleştirme sorusu-4: Siz bu hava tahminlerini göz önünde bulundurarak evden çıkarken hangi hava durumuna uygun giyinirdiniz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız

Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan "yazılı yansıtma" kısmında belirtiniz.

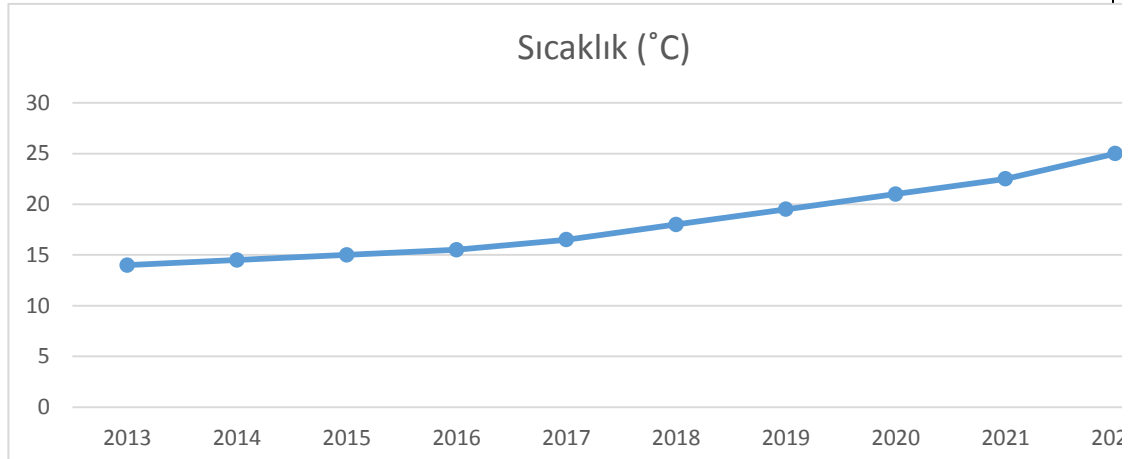
Lütfen cevabınızı en az "250" kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

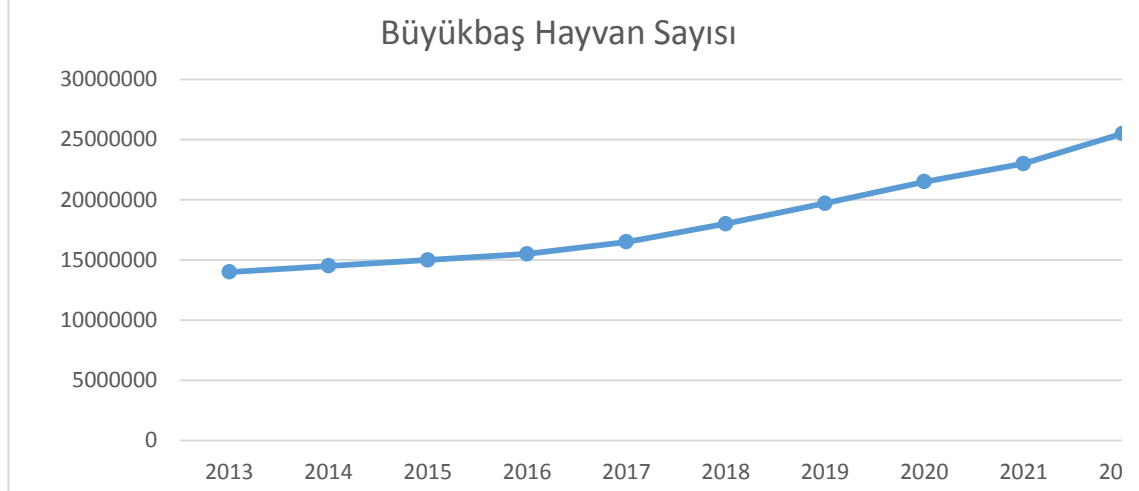
Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

SENARYO-5: HER ŞEY İNEKLERİN SUÇU! (SİSTEMATİKLİK)



Küresel ortalama sıcaklık değerleri



Yıllara göre büyükbaş hayvan sayısı

İÇERİK: Dünya genelinde iklimsel araştırmalar yapan CST (climate studies team)'nin çalışmalarına göre son 10 yılda metan gazı salınımının artmasıyla küresel ısınma daha şiddetli bir hal almıştır. Metan gazı, sıcaklığı dünya atmosferinde tutarak iklim değişimine neden olan sera etkisine büyük katkı sağlayan bir gazdır. CST yaptığı araştırmalarla metan gazındaki bu artışın dünya çapında büyükbaş hayvancılığın yaygınlaşmasından kaynaklandığı sonucuna varmıştır. CST'ye göre küresel ısınmanın şiddetlenmesindeki en büyük etki ineklerin sindirim süreçlerinde yaydığı metan gazıdır. CST verileri yukarıdaki tablolarda görülmektedir. Bu veriler bilimsel dayanağı olan küresel araştırmalar sonucunda elde edilmiştir.

Derinleştirme sorusu-1: Siz CST'nin araştırma sonuçlarına inanır mıydınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: CST'nin araştırmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Sizce küresel ısınmadaki bu artışın sebebi inekler olabilir mi? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-4: Eğer CST'nin araştırma sonucunda elde ettiği çıkarım inandırıcı gelmiyorsa sizin karşı argümanlarınız neler olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan “yazılı yansıtma” kısmında belirtiniz.

Lütfen cevabınızı en az “250” kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

**SENARYO-6: HOROZ MU YUMURTADAN ÇIKAR YUMURTA MI HOROZDAN?
(ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÜVENİ)**

İÇERİK: Hayatını genetik araştırmaları adanmış olan bir genetik profesörü son yıllarda üzerinde yoğun şekilde çalıştığı embriyolojik araştırmalarını bir genetik konferansında sunmaya hazırlanmaktadır. Profesör Matesisde on binlerce atıf yapılan çalışmalara sahiptir. Matesis, Öğrencilerin ve akademisyenlerin internet üzerinde tek bir yerden bilimsel literatüre ulaşmasını sağlayan sadece akademik yayınlar ve ilgili konularda arama yapan arama motorudur. Ulusal ve uluslar arası alanda yaptığı bilimsel çalışmalarla adından söz ettiren bu genetik profesörü konferans günü embriyolojik araştırması ile ilgili edindiği sonuçları katılımcılara sunmuştur. Profesör 'ün araştırma sonuçlarına göre horozlar da yumurtlayabilecek özelliklere sahiptir. Konferansın katılımcıları profesörün ulaştığı bu sonucu şaşkınlıkla karşılaştı da bunun büyük bir buluş olduğunu düşünmüş ve kabul etmişlerdi. Konferansa katılan bir araştırmacı edindiği bu bilgiyi sosyal çevresinde tanıdığı akademik çalışmalarla ilgisi olmayan bir arkadaşıyla paylaşır. Arkadaşı, araştırmacıya güler ve böyle bir şeyin mümkün olmayacağını söyler araştırmacıya göre ise bu su götürmez bir gerçektir.

Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan “yazılı yansıtma” kısmında belirtiniz.

Lütfen cevabınızı en az “250” kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Derinleştirme sorusu-1: Siz profesörün yerinde olsaydınız içinde bulunduğunuz çevrede oluşabilecek olumlu\olumsuz tepkilere rağmen horozlarında yumurtlayabildiğine ilişkin ulaştığınız bu sonucu kongrede açıklar mıydınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: Siz bu genetik konferansının katılımcılardan biri olsanız profesörün araştırmalarında ulaştığı bu sonuca karşı tutumunuz ne olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Profesörün kongrede ortaya attığı horozlarında yumurtlayabildiğine ilişkin bu sonuca dair inanç durumunuz nedir? Neden inandığınızı/inanmadığınızı açıklayınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-4: Katılımcısı olduğunuz bu konferansta horozlarında yumurtlayabildiğine dair edindiğiniz bu bilgiyi arkadaşınızla paylaşınca yukarıdaki senaryoda olduğu gibi bir tepki alsanız tutumunuz ne olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

SENARYO-7: BİLGİ GÜÇ MÜDÜR? GÜÇSÜZLÜK MÜ? (OLGUNLUK)

İÇERİK: Colorado'da yaşayan Smith çifti uzun süredir bir bebek sahibi olmak ister ve nihayet bu isteklerine ulaşırlar. Yeni doğacak bebeklerinin heyecanını yaşayan çift bebekleri için her şeyin en iyisini yapmak isterler. Bebekleri için en iyi koşulları sağlamaya çalışan çift bebeklerinin ileride karşılaşılabileceği sağlık sorunlarına yönelik önlemler almayı düşünürler. Doktorlarıyla bu düşüncesini paylaşan çift doktorlarının önerisi üzerine genetik tarama testi yaptırmaya karar verirler. Bebek doğduktan sonra yapılacak olan bu genetik tarama testi ebeveynlerden çocuklara miras kalan genlerdeki değişiklikleri tanımlayan tıbbi bir testtir. Yeni doğan döneminde yapılan bu test genlerdeki hataları ortaya çıkararak gelecekte görülebilecek sağlık sorunlarının belirlenmesine yarar. Smith çifti çocuklarının geleceği için bu testi yaptırmaya karar verirler. Doktor doğum sırasında test için gerekli örnekleri alarak test sürecini başlatır. Testin sonucunda doktor çocuğun son derece sağlıklı olduğunu tespit eder ve gen yapısında gelecekte sağlık sorunlarına sebep olabilecek herhangi bir bulguya rastlamaz. Fakat çocuğun biyolojik babasının Bay Smith olmadığını tespit eder.

Yazılı yansıtma yönergeleri:

Lütfen cevabınızı aşağıda yer alan “yazılı yansıtma” kısmında belirtiniz.

Lütfen cevabınızı en az “250” kelime kullanarak ifade ediniz.

Lütfen yazılı yansıtmanızı yaparken derinleştirme sorularına cevap vererek ilerleyiniz.

Lütfen herhangi bir kaynaktan faydalanmadan, sadece kendi özgün fikirlerinizi yansıtınız.

Derinleştirme sorusu-1: Doktorun yerinde olsaydınız karşı karşıya kaldığınız bu gerçeği Bay Smith ile hemen paylaşır mıydınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-2: Doktor olarak bu gerçeği Bay Smith 'e nasıl açıklardınız? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Derinleştirme sorusu-3: Siz hem ailenin doktoru hem de Bay Smith 'in yakın arkadaşı olsanız bu durumda tutumunuz ne olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız

Derinleştirme sorusu-4: Siz Bayan Smith 'in hem kardeşi hem doktoru olsaydınız bu durumda tutumunuz ne olurdu? Lütfen cevabınızı gerekçelendirerek açıklayınız.

Yazılı Yansıtma Bölmesi:

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.09.2023-96317



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-96317
Konu :Etik Onayı Hk.

19.09.2023

Sayın Elvan YILMAZ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Komisyonu'nun 17.08.2023 tarihli ve 2023/09 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSN4RJ2MF4 Pin Kodu : 26752 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad: Elvan YILMAZ

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans : 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans Eğitimi : 2020, İstanbul Aydın Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

Yılmaz, E. ve Soysal, Y., 2023. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Mizaçlarını Değerlendirmeye Yönelik Yazılı Yansıtma Senaryolarının Geliştirilmesi ve Test Edilmesi, 8. Uluslararası Akademik Öğrenci Çalışmaları Kongresi, Mayıs 26-27,2023 İstanbul,Türkiye (Sözlü Sunum)

Yılmaz, E. ve Soysal, Y., 2023. Documents On Developing A Tool To Assess The Critical Teachers Of Preschool Teachers, Ankara International Congress On Scientific Research-VIII Held On June 9-11, 2023 / Ankara, Türkiye (Sözlü Sunum)