

T.C.

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİNE VERDİĞİ ÖNEMİN KİŞİSEL VE MESLEKİ
AÇIDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihan ÖZ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Haziran, 2019

T.C.

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİNE VERDİĞİ ÖNEMİN KİŞİSEL VE MESLEKİ
AÇIDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihan ÖZ

(Y1612.290008)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Aydın BALYER

Haziran, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.290008 numaralı öğrencisi Cihan ÖZ'ün “OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VERDİĞİ ÖNEMİN KİŞİSEL VE MESLEKİ AÇIDAN İNCELENMESİ” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 29.05.2019 tarih ve 2019/12 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 18.06.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Doç. Dr.	Aydın BALYER	Yıldız Teknik Üniversitesi	
1. Üye	Doç. Dr.	Somayyeh RADMARD	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr.	Recep Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	
YEDEK ÜYELER				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Püren AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Erkan TABANCALI	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdiği Önemin Kişisel ve Mesleki Açıdan İncelenmesi” adlı çalışmanın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım kitap, dergi, makale ve diğer araştırmalar, kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Cihan ÖZ

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanması sürecinde birçok insanın emeği ve desteği bulunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle, yüksek lisans hayatım boyunca yardım, bilgi, destek ve tecrübelerini benimle paylaşan Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, aramızdan vakitsizce ayrılan değerli hocamız Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY, Doç. Dr. Somayyeh RADMARD ve Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY'a teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam boyunca her zaman bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, çalışmamın sonuçlandırılmasına kadar her aşamada destek sağlayan, ışığıyla beni aydınlatan çok değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Aydın BALYER'e sonsuz teşekkür ederim.

Ve son olarak yaşamım boyunca eğitimim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim canım aileme teşekkür ediyorum...

Haziran, 2019

Cihan ÖZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE VERDİĞİ ÖNEMİN KİŞİSEL VE MESLEKİ AÇIDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesidir. Yine bu çerçevede okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş, kıdem, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, yöneticilik kıdemi, eğitim durumları ve hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırmalarını temel almaktadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa yakası içerisinde bulunan resmi liselerde görev yapan yöneticiler ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Başakşehir, Esenyurt, Avcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan 443 lise öğretmeni ve 481 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin eleştirel düşünmeye gereken önemi vermediklerini ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili kişisel sorulara verdikleri cevaplar neticesinde “kararsızım” sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin kişisel yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini orta düzeyde kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum genel olarak farklı değişkenler açısından da değişiklik göstermemektedir. Çalışmada okul yöneticileri yaş, mesleki kıdem, eğitim durumları, hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinde farklılık göstermişlerdir. Türk eğitim sisteminde yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri esnasında eleştirel düşünme gibi becerilere sahip olmaları için programlarda buna yönelik dersler ve uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Öğretmen, Öğrenci, Yönetici,*

EXAMINING THE IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' REGARDING THEIR PERSONAL AND PROFESSIONAL LIVES

ABSTRACT

This research mainly aimed at examining teachers' and school administrators' critical thinking skills in terms of their personal and professional aspects. In this frame, it also aimed to determine whether teachers' and school administrators' critical thinking skills shows significant difference regarding their age, seniority, gender, professional seniority, branch, managerial seniority, educational status and the number of in-service training they attended. The research employed a quantitative survey research design. The population of research consisted of teachers and school administrators from public high schools in European side of Istanbul. The target population of the study comprised of 443 teachers and 481 school administrators from public high schools in Basaksehir, Esenyurt, Avcılar and Beylikduzu townships in Istanbul. The data were collected with "Critical Thinking Tendency Scale". Results reveal that teachers and school administrators do not give enough importance to critical thinking skills both professionally and personally. This situation does not show significant difference regarding the variables. It is suggested that lectures and practices should be done for teachers and school administrators to have such skills during the pre-service training in Turkish education system.

Keywords: *Critical Thinking, School Manager, Student, Teacher*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	3
B. Araştırmanın Amacı.....	6
1. Alt Amaçlar	6
C. Araştırmanın Önemi	7
D. Sayıtlılar.....	8
E. Sınırlılıklar.....	8
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
A. Eleştirel Düşünme.....	9
1. Duyuşsal Beceriler	12
2. Bilişsel Beceriler	12
B. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri.....	23
C. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri.....	25
D. İlgili Araştırmalar	26
1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
III. YÖNTEM	34
A. Araştırma Deseni	34
B. Evren ve Örneklem	34
C. Ölçme Aracı.....	36
D. Verilerin Toplanması	36
E. Verilerin Analizi	36

F. Geçerlik Güvenirlik Çalışması	37
IV. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM	38
A. Katılımcıların Kişisel ve Akademik Özellikleri	38
B. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
C. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
D. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
E. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
F. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
G. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	75
A. Sonuçlar	75
B. Öneriler	76
VI. EKLER	78
A. EK 1 Ölçek Formu	79
B. EK 2 Ölçek Formu	80
C. EK 3 Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Madde- Eğilim Dağılımı	83
D. EK 4 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Formu	84
VII. KAYNAKÇA	85
ÖZGEÇMİŞ	89

KISALTMALAR

- LGS** : Liseye Geçiş Sınavı
LKS : Liselere Kayıt Sistemi
LYS : Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA : Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TYT : Temel Yeterlilik Testi
YGS : Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS : Yükseköğretim Kurumları Sınavı

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.1:	21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri	4
Çizelge 2.1:	2017 YGS Ortalamaları	19
Çizelge 2.2:	2017 LYS Ortalamaları	19
Çizelge 2.3:	PISA Ortalamaları	20
Çizelge 3.1:	Örneklem Grubunda Yer Alan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlere İlişkin Sayısal Veriler	35
Çizelge 3.2:	Güvenirlilik Çalışması	37
Çizelge 3.3:	Verilerin Analizi İle Elde Edilen İstatistikî Sonuçların Referans Aralıkları.....	37
Çizelge 4.1:	Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	38
Çizelge 4.2:	Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları.....	38
Çizelge 4.3:	Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı	39
Çizelge 4.4:	Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	39
Çizelge 4.5:	Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	39
Çizelge 4.6:	Katılımcıların Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları	39
Çizelge 4.7:	Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı ve Çalışmanın İçerisindeki Oranları.....	40
Çizelge 4.8:	Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	40
Çizelge 4.9:	Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddeler İçerisinde En Düşük ve En Yüksek Değer Alan Maddeler	46
Çizelge 4.10:	Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları	47
Çizelge 4.11:	Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünmeye Mesleki Olarak Verdiği Öneme İlişkin Sonuçlar	49
Çizelge 4.12:	Okul Yöneticilerinin Mesleki Açından (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	50
Çizelge 4.13:	Okul Yöneticilerinin Mesleki Açından (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	50
Çizelge 4.14:	Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları	51
Çizelge 4.15:	Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Yanıtlara Ait En Yüksek ve En Düşük Değer Alan Sorular	53
Çizelge 4.16:	Okul Yöneticilerinin Kişisel Açından (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	54

Çizelge 4.17: Okul Yöneticilerinin Kişisel Açıdan (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 4.18: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları	55
Çizelge 4.19: Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması..	57
Çizelge 4.20: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları	59
Çizelge 4.21: Öğretmenlerin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması....	61
Çizelge 4.22: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.23: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi.....	62
Çizelge 4.24: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Cinsiyete Göre Bağımsız T Test Sonuçları	63
Çizelge 4.25: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Mesleki kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.26: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi.....	64
Çizelge 4.27: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.28: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.29: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 4.30: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	66
Çizelge 4.31: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 4.32: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları	66
Çizelge 4.33: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi.....	67
Çizelge 4.34: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları	67
Çizelge 4.35: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.36: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi.....	68
Çizelge 4.37: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları	69

Çizelge 4.38: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi.....	69
Çizelge 4.39: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Cinsiyete Göre Independent Simples T Test Sonuçları.....	70
Çizelge 4.40: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.41: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.42: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.43: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Branş Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.44: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.45: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.46: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.47: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	73

I. GİRİŞ

Yaşamımızın önemli bir bölümünde ihtiyaç duyulan ve önemli yeterliliklerden birisi olan eleştirel düşünme, eğitim sisteminde öğrencilere edindirilmesi gereken önemli becerilerden birisidir. Eleştirel düşünme ile birlikte insanoğlu bağımsız düşünme becerisini de kazanmaktadır. Sokrates “Bir olguyu olumlu ya da olumsuz açılarıyla değerlendirmek” şeklinde betimlediği eleştirisel düşünceyi, bütün kâinata sorgu biçimi şeklinde açıklamış (Ruppel, 2005) ve nihayetinde hayatına da sebep olacak bir bağlı olma durumuyla güce saf bir biçimde bağlılık göstermenin doğru olmadığını ortaya koymaya ve anlatmaya çaba göstermiştir. Öğrencilerde eleştirel düşünme sisteminin gelişmemesi onların tüm yaşamını etkileyecek zorluklarla karşılaşmalarına sebep olabilir.

Şeker ve diğ. göre (2012) eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı “critical” kavramıdır. Orijinali Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, her şeyi olumlu ya da olumsuz yanlarıyla değerlendirme, yargılama ve ayırt etme gibi anlamlara gelmektedir.

Bugün kâinatta kişilerin veya toplulukların yaşadıkları birçok problemin çözülmesi, barındırdıkları ve uygulamaya koydukları düşünce sistemleri ile ilintilidir. Hangi konuyu düşünmesi, neye inanç göstermesi, hangi doğrultuda sonuca varması, ne tür davranış sergilemesi ve ne tür şeye tebessüm sergilenmesi hususunda bir duruma ya da güce bağlı olan, eleştirisel düşünmeyen, şüphe duymayan kişilerden; kendi benliklerini, topluluğu veya evreni anlamaları beklenemez. Kişilerin, yaşam üzerine düşünceleri, iyi ve kötüyü ayırmaları, zaman geçtikçe artış gösteren ve bu doğrultuda karmaşıklaşan ve tortulanan bilgiyi, sunulan hipotezleri ve de önermeleri eleştirisel bakış yapmaları, düşüncelerinde samimi bir halde olmaları, düşüncelerini temel nedenlere dayandırmaları, hakim olan güce bağımlılıktan kurtulmaları ise yalnız zihinsel kapasitelerini işe koşmaları ile mümkündür. Bu durum da kişilerin zihin yapıları ile ilgili bir durumdur ve direkt olarak eleştirisel düşünce yeteneklerini gözler önüne sermektedir.

Araştırarak, olanı olduğu gibi kabul etmeyerek, eleştirerek, bilginin doğruluğundan şüphe duyarak, sentezleyerek, yorumlayarak etkili bir halde yazılı olguları okuyabilen kişilerde eleştirel düşünme sisteminin ilerleme kaydedeceği düşünülmektedir. İnsanların dış dünyadan aldığı veriyi ham bir şekilde kabullenmek yerine üzerine düşünmesi, eleştiri süzgecinden geçirmesi, bilginin kaynağını sorgulaması gerekir. Bu bağlamda eleştirel okuma becerisi değerli bir olgudur ve bu haliyle önemli kabul edilmektedir.

Eleştirel okuma, kişilerin okuma becerisini değerlendirmesini, sorgulama yapmasını, zihnini işe koşarak bir neticeye ulaşmasıdır. Eleştirel düşünmenin temel yapı taşı olan eleştirel okuma niteliğini edinen kişilerin, ders materyalleri haricinde, bütün iletişim unsurlarından, toplumda yer alan düşünürlere, her çeşit kaynaktan gelen verileri, mesajları, gönderileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme süzgecinden geçirecekleri düşünülmektedir.

Öğretme yetkisine sahip bir bireyin kainata eleştirel bir pencereden bakması ne kadar mühim bir durumsa, öğrenenlerin eleştirel düşünce yapılarına da destek olması bir o kadar önemli bir durumdur. Sadece eleştirel düşünme sistemine sahip bir öğretmen, eleştirel düşünmenin filizlendiği bir öğrenme iklimi meydana getirebilir. Toplumdaki her bireyin eleştirel düşünme sistemine olması beklenemez lakin öğretmenlerin eleştirel düşünme sistemine sahip olması beklenen ve talep edilen bir durumdur. Çünkü yalnızca eleştirel düşünme sistemine sahip olan bir öğretmen, eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirebilir.

Eleştirel düşünme ortamı, iklimi ve kültürü de önemli bir konudur. Peterson ve Deal (2002), bir örgüt içerisinde çalışanları birbirine bağlayan, paylaşılan değerler kümesi olarak tanımlamaya çalıştıkları kültür olgusunun, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin düşünce dünyasını ve duygularını etkilediğini ve dizayn ettiğini ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının ve değer sistemlerinin birden fazla yönü mevcuttur. Bu yönler öğreticilerin yani öğretmenlerin; öz gelişim sisteminin önemine değer vermesi, çaba sarfetmeye ve çalışmaya istekli olması, yeni öğretmenlere mesleki ile ilgili konularda destek vermesi, fikirlerini birbirleriyle paylaşması, her bir öğrencilerin öğrenme kapasitesinin olduğuna inanması, farklı meslektaşlarını ve öğrencileri kabul etmeleri, öğrencilerin yetenek sınırının tespit edilmesinde geçmiş yaşantıların mühim bir yer kapladığına inanması, işbirliği ve takım çalışması içerisinde işe koşmasıdır. Okul kültürünün ve ikliminin bu yönleri,

öğrenenlerin akademik düzeyini ileri taşıma amacına yönelik olduğunu göstermektedir.

A. Problem Durumu

Ülkemizin gerek yakın yıllar içerisinde ulusal ve uluslararası karşılaştırma sınavları PISA (Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi sınavlarda aldığı neticeler gerekse de LGS (Liseye Geçiş Sınavı), YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) gibi ülke içerisinde yapılan sınavlardan elde edilen sonuçlar, Türk Eğitim Sisteminin yeniden sorgulanmasına neden olmaktadır. Yine bunların yanı sıra okul sisteminden çıkan öğrencilerin beklenen düşünsel niteliklerinin beklenenin altında olması yönündeki tartışmalar halen devam etmektedir.

Sınava odaklı bir eğitim sistemi içerisinde yetişen öğrencilerin analitik düşünme, mevcut bilgilerini uygulamaya aktarma, kendini ifade etme gibi alanlarda zorlandığı eğitim ve iş çevrelerince kabul edilen bir durumdur. Bu durumun bazı göstergeleri PISA, TIMSS, LGS, YGS, LYS gibi sınavlarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bu sınavlarda bir üst düzey düşünmeye dair yer alan sorularda çok zorlanmaktadırlar. Bu durum sınav sonuçları analiz edildiğinde anlaşılmaktadır. Örneğin okuma becerileri alanı temel alındığında öğrenciler en çok okuma-anlamaya dayalı ve uzun paragraf sorularında zorlanmaktadırlar.

Öğrencilerin beklenen performansın altında kalmasının sebebinin öğrencilerde aranması yerine eğitim sisteminin öğrencileri üst düzey düşünmeye ne kadar hazırladığı gerçeğinde aramak daha yerinde olabilir.

Türk eğitim sistemi öğrenciyi neye hazırlamaktadır? Bu konuda eğitim sistemine yönelik farklı eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştirilerin başında öğrencileri ezberciliğe yönelttiği konusu gelmektedir. Bunu ortaya koyan bazı karşılaştırma sınavları söz konusu durumu desteklemektedir. Örneğin, PISA sınavları bu durumu ortaya açıklıkla koymaktadır. 2015 yılında 72 ülkede yapılan PISA testi sonuçlarını gösteren 6 bölüm bulunmaktadır. Türkiye'den öğrencilerin yüzde kaçını en üst kısımda yer alan bölüme girebiliyor diye bakıldığında oran % 0.3 gibi çok düşük bir rakamdır. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkeleri ortalamalarına bakıldığında ise % 7.7 gibi bir

oran ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında Türkiye'nin çocukları eğitmekte zorlandığı düşünülmektedir. Bu durum eğitim sisteminin devamlı değişmesinden de açık bir biçimde anlaşılmaktadır. Avrupa ülkeleri çocuklarına eleştirel düşünmeyi doğru bir biçimde öğretirken, Türk eğitim sistemi hazır bilgiyi temel almaktadır.

Uluslararası karşılaştırma sınavlarının yanı sıra Türk eğitim sisteminde de LGS ya da LYS gibi sınavların içerisinde ezber bilgiyi ölçen soruların, eleştirel düşünmeyi temel almış sorulardan sayıca fazla olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Lakin ezbere, hazır bilgiye dayalı bir eğitim sistemi çocukları, gençleri hayata hazırlayamamakta, tam tersine yüksek kapasiteli gençleri bile köreltmekte ve yok etmektedir. Fakat öğrencilerin eğitim sisteminde edindikleri bilgileri kullanabilmesi, uygulamaya aktarabilmesi, düşünmesi, tartışması ve farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir. Zira MEB (2011) tarafından yapılan çalışmada da 21. Yüzyıl öğrencisinden beklenen özelliklerden bazıları şu şekilde belirtilmiştir;

Çizelge 1.1: 21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri

No	Özellik
1.	Tasarlayabilmeli
2.	Sorunları çözmek için düşünebilmeli ve hayal kurmalı
3.	Elektronik imkanlardan faydalanabilmeli
4.	Mobil öğrenme yetenekleri göstermeli
5.	Bilgiye süratli bir şekilde ulaşabilme becerisi göstermeli
6.	Birden fazla durumu aynı anda yapabilmeli
7.	İleri düzeyde öğrenme niteliklerini barındırmalı
8.	Topluluk halinde öğrenme yeteneğine sahip olmalı
9.	“İlgi, yetenek, deneyim ve gerçek dünyaya” duyarlı olmalı
10.	Farklı okuryazarlık yeteneklerini bünyesinde barındırmalı
11.	Öz değerlendirme yetkinliğine sahip olmalı
12.	Temel ahlaksal değerlere önem vermeli ve bunlara sahip olmalı
13.	Kültür zenginliğinin mevcut olduğu yerlerde farklılıkları kavrayabilmeli, birlikte yaşama niteliklerini bünyesinde barındırmalı
14.	Hoşgörüyü özümsemeli
15.	Özümseyeceği olay ya da olguları içselleştirebilmeli
16.	Etkileneceği kararlara etkin bir şekilde katılım sağlayabilmeli; kuralların ve özelliklerin tespit edilmesinde aktif olmalı
17.	Sorunları tespitini ve tanımını yapabilmeli

Çizelge 1.1 (devam): 21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri

No	Özellik
18.	Çıktılara ve sürece odaklanabilmeli
19.	Problemleri temele alan öğrenmeyi gerçekleştirebilmeli
20.	Disiplinler arası öğrene yeteneği göstermeli

Bu maddeler öğrencileri 21. Yüzyıla daha farklı hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Söz konusu maddeler doğrultusunda yetiştirdiğimiz çocuklar 21.yüzyıl koşullarına daha kolay uyum sağlayabilir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin eleştirel düşünce sistemi ve becerileri konularında yeterli bilgi ve birikime sahip olması öğrencilere de olumlu yansiyabilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul iklimi içerisinde eleştirel düşünme ortamı yaratmada konusundaki becerileri alanda tartışma konusu olan konulardan birisidir.

Öğretmen ve yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine dair Korkmaz (2009) tarafından hayata geçirilen bir araştırmada, öğretmenlerin genellikle eleştirel düşünce yatkınlıklarının ve seviyelerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin yüksek düzeyde yer alan eleştirel düşünce yatkınlıkları ve seviyelerinin oranının yetersiz olmasıdır. Sonuç olarak çalışmada öğretmenlerin söz konusu yetenek üzerine eğilimlerinin ve kapasitelerinin düşük olduğu neticesine varılmıştır. Browne (2000) ise eleştirel düşünmenin uygulandığı sınıfları sık sorulan sorular, artan gerilim, neticeye varılması ve aktif öğrenmeye duyulan heyecanın gözlemlendiği sınıflar olarak görmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünme ortamı yaratma konusunda etkili bir çalışma yapması hem öğrencilere hem de öğretmenlere katkı sağlayabilir. Şüphesiz bilinmelidir ki eleştirel düşünme becerilerini, düşünme biçimlerini, felsefe, sosyoloji, mantık gibi sosyal bilimlerin yanında eleştirel düşünme becerileri ile ilgili okumalar da kazandırabilmektedir. Bu alanlarda yeterli yetkinliği olan öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerin bu yetileri, becerileri kazanmasında belirleyici olabilirler. Ancak öğrencilerin özellikle ulusal ve uluslararası sınavların göstergeleri dikkate alındığında analitik düşünme, sezgisel düşünme ve bilgilerini uygulamaya aktarma bağlamında beklentilerin altında kaldıkları görülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde bu beceriler ve yetileri öğrencilerde oluşturmaları beklenenlerin başında öğretmenler ve okul

yöneticileri gelmektedir. Bu da öğretmen ve yöneticilerin eleştirel düşünmeye öncelikle kendilerinin önem vermeleri ve öğrencilerine de bu fikri aşılamaıyla mümkündür. Bu nedenlerden dolayı mevcut araştırmanın temel amacını okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi oluşturmaktadır.

B. Araştırmanın Amacı

Son yıllarda eğitim kurumlarında nitelikli yönetici ve öğretmen arayışı artmaktadır. Bu kurumlardaki mesleki yeterlilik bakımından nitelikli öğretmen ve yöneticilerin sayısının varlığının artması önemlidir. Bunun yanı sıra, bu öğretmen ve yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine önem veren, bu becerilerini geliştiren ve aynı zamanda bu becerileri yaşam felsefesi haline getirmiş olmaları da beklenmektedir. Analitik düşünme, sorgulama, araştırma, sentez, analiz, değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerinde kendisini geliştirmeyen yönetici ve öğretmenin kuruma ve öğrenciye katkı yapması beklenemez. Bu becerilerden yoksun yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerinin de bu becerilerden yoksun kalmasına sebep olabilir. Bu da nihai olarak öğrencilerin bütün hayatını etkileyecek sonuçlara yol açabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi ve belirlenmesi araştırmanın başlıca amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Alt Amaçlar

- Okul yöneticileri mesleki açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar önem vermektedir?
- Okul yöneticileri kişisel açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar önem vermektedir?
- Öğretmenler mesleki açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar yer vermektedir?
- Öğretmenler kişisel açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar yer vermektedir?

- Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önem yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, yöneticilik kıdemi, eğitim durumları ve hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önem yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumları ve hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?

C. Araştırmanın Önemi

Eğitimin en önemli gayesi, bireyleri farklı koşullara uyum sağlayabilecek, farklı durumlara göre düşünebilecek, yetenek dolu bir şekilde donatmaktır. Öz yeti ve değişken düşünce niteliği bireyler küçükken edindirilebilir. Zihinde fazlasıyla yere sahip, derin köklere sahip varsayımlar, genellemeler, görüntüler ve resimler kâinatı algılayışı ve eylemleri etkiler. Çoğunlukla insanlar zihin yapılarının ya da bu yapıların davranışlar üzerindeki tesirleri ile ilgili farkındalık anlamında gereken bilgiye sahip olamayabilir. Söz konusu niteliğin meydana gelmesi temel düşünce hakkındaki kavramların edindirilmesiyle olası hale gelebilir. Bu sebeple olanı olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayıcı düşünen ve zihini ön planda tutan insanların yetiştirilmesi için gereken eğitim programlarına olan ihtiyaç ileri düzeyde hissedilmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinden yoksun olması, onların öğrencilerde bu becerileri geliştirmelerini zorlaştırabilmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili okuma yapmaması bu becerilerden yoksun kalmaları anlamına gelmektedir. Nitekim MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı için Karaşahin'in (2009) gerçekleştirdiği araştırmaya, bütün bölgelerden iki il, toplam 14 ilde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bulunan 1.348 sınıf öğretmeni, 2.690 branş öğretmeni olmak üzere 4.038 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma neticesinde öğreticilerin çoğunluğu (%53,9) ara sıra okuma yaptığını düşünürken %28,1'i gereken düzeyde okuma yapmadığını, %18'i ise yeterli oranda okuma yaptığını düşünmektedirler. Araştırmada yer alan öğretmenler, okumamalarının nedeni olarak vakit azlığını ve maddi yetersizlikleri göstermektedirler. Bu da okul yöneticileri ve öğretmenler ile ilgili araştırmaları önemli kılmaktadır.

Mevcut araştırmanın Türk Eğitim sisteminde araştırılması gereken ilgili konu hakkında büyük bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Söz konusu araştırmanın alanda ya da alan dışında çalışan akademisyenlere, araştırmacılara ve öğrencilere

katkıları sunacağı tahmin edilmektedir. Bu konuyla ilgili araştırmaların sınırlı oluşu nedeniyle söz konusu araştırma eğitim yönetimi alanında önemli kabul edilmektedir.

Nihai olarak eleştirel düşünme becerilerinde kendini geliştirmeyen, okuma yapmayan yönetici ve öğretmen, öğrenciden analitik düşünme, kendini ifade etme, bilgilerini pratiğe dökme gibi alanlarda yetkinlik beklemesi doğru değildir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili Türkiye’de kapsamlı bir araştırma yapılmamış olması, mevcut çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda ilgili tez çalışmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi, Türk eğitim sisteminin daha ileriye taşınabilmesi ve konu hakkında farkındalık yaratması bakımından büyük bir önem arz etmektedir.

D. Sayıtlar

- Araştırma çerçevesinde ulaşılan yöneticiler ve öğretmenlerin ölçekte yer alan maddeleri içten ve önyargısız olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.
- Örnekleme yer alan öğretmen ve yöneticilerin o grupları temsil edebilecekleri varsayılmaktadır.

E. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, İstanbul İli Başakşehir, Esenyurt, Avcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmi liselerle sınırlıdır.
- Yine bu araştırma söz konusu ilçelerdeki resmi okullarda görev yapmakta olan yöneticiler (müdür, müdür yardımcısı) ve öğretmenlerle sınırlıdır.
- Çalışma ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Eleştirel Düşünme

Literatür irdelendiğinde, eleştirel düşüncenin tarihsel başlangıcının beşinci asıra Sokrates'e dayandığı, eleştirel düşünce sisteminin 21. yüzyıla gelene kadar eğitim, psikoloji, felsefe ve sosyoloji bilimleri aracılığıyla tanımlanmış birden fazla açıklamasının bulunduğu fakat kabullenilmiş ortak bir görüşün bulunmadığı görülmektedir. Bunun dışında alanyazında eleştirel düşünme ve düşüncenin genel olarak tanımının olmasını isteyen düşünceler olduğu gibi alana özel tanımının gerekliliğini savunan düşüncelerin ve fikirlerin bulunduğu da göze çarpmaktadır (Brunt, 2005; Cody, 2002). Eleştirel düşünce alanında ilklerden olan J. Dewey, eleştirel düşünme durumunu detaylı ve derin zihinsel çalışma durumu şeklinde tanımlamaktadır (Cody, 2002; Özmen, 2008; Riddell, 2007).

Çelikkaya (2012) eleştirel düşünceyi, konunun doğru olup olmadığını veya yanlış olup olmadığını düşünürken üst seviyede zihin yeteneklerinin uygulanmasına ihtiyaç duyulan bir durum olarak açıklamaktadır. Watson ve Glaser eleştirel düşünceyi bilgi, yetenek ve görüş birliği olarak tanımlamaktadır (Özmen, 2008). Paul ve Scriven (2004) eleştirel düşünme sistemini etkin ve nitelikli biçimde kavramak, onu işe koşmak, analizini yapmak ve isabetli düşünmek ilgili zihnin ön planda olduğu durum olarak açıklayarak, uluslararası esasları temel almış, söz konusu nitelikleri; şeffaflık, doğruluk, tutarlılık, ilgi, olumlu sebepler, detaylılık, kapsayıcılık ve adillik şeklinde belirtmişlerdir (Riddell, 2007). Brookfield, Mezirow ve Paul eleştirel düşünceyi tanımlamaktan ziyade söz konusu durumu açıklayan niteliklerin esaslarının netliğe ulaşması ihtiyacını belirtmişlerdir (Riddell, 2007). Eleştirel düşünme sisteminde çoğunlukla kullanılan kelime gruplarını Riddell (2007); derin düşünmek, hipotezleri açıklama ve irdelenmek, araştırmak, yorum katmak, detaylı incelemek, sonuca varmak, mevcut koşulları ön plana koymak olarak belirtmiştir.

Cüceloğlu (1993), söz konusu düşünmeyi şahsi düşünce yolculuğumuzun farkında olarak diğer bireylerin düşünce sistemini de dikkate alarak, edindiklerimizi uygulamaya

geçirerek, şahsımızı ve çevremizde bulunan durumları anlamayı amaçlamış etkin ve sistemsel bir yapıya sahip akılsal yolculuk şeklinde tanımlamaktadır.

R. Ennis eleştirel düşünmeyi diğer öncüllerinden daha farklı tanımlamaktadır. Ennis (1985; Akt: Boisvert, 1999) söz konusu durumu, “İnanma durumunu veya uygulama gerektiren konularda neticeye yöneltilmiş mantık dolu ve tepkiyi barındıran düşünce yapısı” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmeye dair ilgili tanım Bloom’dan uzun bir zaman sonra göreceli olarak eksiği olmayan, kapsayıcı açıdan, ayrıca farklı pencereler ile ilgili belirtme durumları içermesi sebebiyle ondan sonra gelen birden fazla araştırmaya ciddi bir katkı sunmuş ve esas bir temel oluşturmuştur.

Matthew Lipman (1985) ise eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: “eleştirel düşünme iyi bir sonuca götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlantı yapısına duyarlıdır, kıstas üzerine kurulur ve kendini onarıcı bir yapıya sahiptir.” Eleştirel düşünmeye ait bu tanım klasik tanımlar içerisinde yer almaktadır.

Ennis (1996) eleştirel düşünce yapısına sahip kişilerin 13 yatkınlığının bulunduğunu vurgulamıştır. Bu yatkınlıklar;

- Söyledikleri şeffaf, anlaşılabilir.
- Çıkarımları, problemleri tespit edip ilgisini onların üzerine yoğunlaştırır.
- Var olan olguya uygun sebepler arar ve durumu anlatırken nedenler gösterir.
- Konu ile ilgili ileri düzeyde bilgi sahibi olmak ve bilgiyi aktarmak ister.
- Konu ile ilgili farklı fikirler arar.
- Karşılaştığı konu karşısında gereken önemi gösterir.
- Durumu bütünsel şekilde göz önünde tutar.
- Farklı kişilerin his ve düşünme durumlarını göz önünde bulundurur.
- İhtiyaç duyulduğunda farklı kişiliklerin eleştirel düşünme yeteneklerini işe koşar.
- Dikkat halini bünyesinde barındırır.
- Akılsal tanımlama ve kanıtların yettiği hallerde yargı yapar ve neticeye ulaşır.
- Zihninde olan düşüncelere kaynak gösteren kişilerin, esas bakış açılarının farkındadır.

- Şeffaf fikirlidir, farklı kişilerin görüşleri hakkında fikir yürütür ve şahsi görüşü ile olan uyumsuzluklarını irdeler, ihtiyaç duyulduğunda inanış ve düşünce yapısını değişime sokabilir.

1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin desteklediği Delphi projesi çerçevesinde eleştirel düşünme sistemini meydana getiren yatkınlıklar ve yetenekler üzerine çalışma yapılmış ve kritiksel düşünebilen insanların nitelikleri belirlenmek istenmiştir. Proje neticesinde söz konusu olgu ile ilgili kişilerin merak dolu, sistemli, yeniliklere açık, doğru olanı araştırmak gibi yatkınlıkları kişiliklerinde barındırdıkları tespit edilmiştir. (Facione, 1990).

Amerikan Felsefe Derneği çalışmalarıyla meydana gelen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Yatkınlıkları Ölçeğinde eleştirel düşünme sisteminin meydana getiren yedi adet esas yatkınlık mevcuttur. Söz konusu yatkınlıklar şu şekildedir (Kökdemir, 2003):

- Doğru olanı aramak: Bireyin hakikati arama gayesiyle sualler yöneltmesi
- Açık fikirlilik: Olası bir durumla ilgili neticeye varılırken diğer bireylerin görüşlerini de dikkate alma
- Analitiklik: Sorunları değişmez kanıtları işe koşarak neticelendirmek
- Sistemli olmak: Konunun, sistemli ve dikkatli bir şekilde incelenmesi yatkınlığı
- Öz güven: Bireyin öz zihinsel yönlendirme aşamalarına önem vermesi
- Meraklı olmak: Başkaca kar ya da istek olmadan bireyin bilgi kabul yönelimi
- Olgun olmak: Zihin ile ilgili olgunluk ve düşünsel ilerleme

Eleştirel düşünmenin başta felsefe disiplini ön planda, çeşitli bilim dalları aracılığıyla açıklanmaya gayret edilmesinin neticesi olmak üzere konu ile ilgili uzlaşılan bir tanımına ulaşılmamıştır (Şahinel, 2007).

Özetle; eleştirel düşünmeye dair bakış, konu ile ilgili farklı bakış açılarının eleştirel düşünme ile ilgili açıklamalarına da sirayet ettiği ve zamanımıza birden fazla tanımının yapıldığı söylenebilir. Alanyazın irdelendiğinde eleştirel düşünme hakkında birtakım hipotezler mevcut olduğu, bu hipotezler ile ilgili öne çıkanlar;

- Eğitim seviyesi artış gösterdikçe eleştirel düşünme yeteneği gelişmektedir.
- Eleştirel düşünmek doğru sonuca ulaştırır.
- İş ve mesleki ile donanım sahibi yapar.

- Edinebilir bir beceridir

şeklinde. (Çubukçu, 2006; Riddell, 2007; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Uçan, Taşçı ve Ovayolu, 2008).

Eleştirel düşünme becerilerini Demirel (2008) ikiye ayırmıştır. Bunlar:

1. Duyuşsal Beceriler

- Özgür düşünmek
- Öz kişiliğe dayalı anlayışın farkında olmak
- Farklı düşüncelere önem vermek
- Duyuşsallık ve bilişsellik arasındaki ilintiyi anlamak
- Ön yargılı olmamak: yargıyı geciktirmek
- Sorgu sistemini geliştirmek
- Olumlu ve doğru düşünmek
- Düşünce isteği oluşturmak
- Düşünce yeteneğine güvenmek.

2. Bilişsel Beceriler

- Uygulanabilir ve uygulanamayabilir genellemelerin farkında olmak
- Edindiklerini transfer etmek
- Düşünce ve fikir geliştirmek
- Şeffaf düşünmek
- Değerlendirme ile ilgili kıstas geliştirmek
- Bilginin temelini doğruluğunu sorgulamak
- Detaylı irdelemek
- Bakış açılarını incelemek ve değerlendirmek
- Çözüm üretme ve değerlendirmek
- Çalışmaları incelemek ve değerlendirmek
- Kritiksel okumak
- Sorgulayıcı dinlemek
- Bilimler arası ilişki kurmak
- Soru sormak
- Farklı görüşleri karşılaştırmak
- Düşünce dünyasında olanla gerçek durumu ayırabilmek

- Kendi düşünme sürecini değerlendirmek
- Önem atfedilen benzer durumları ve ayrılıkları belirlemek
- Hipotezleri tespit etme ve değerlendirmek
- Genel olarak kabul edilen ve edilmeyen bilgileri ayırt etmek
- Akılcı yorum yapmak
- İstatistikleri açıklamak ve değerlendirmek
- Uyuşmazlık yaşanan durumları fark etmek
- Sonuç çıkarma değerlendirmek (Demirel, 2008).

Kökdemir ise (2003), eleştirel düşünme sisteminin içerdiği beceriler arasında şunların olduğunu ifade etmektedir:

- Temellendirilmiş gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilmek,
- Edinilen veriler ile ilgili bilgilerin güvenilir olup olmadığını test edebilmek,
- İlişki olmayan bilgi topluluğunu kanıtlardan ayıklayabilmek,
- Kalıp yargı ve zihinsel süreçlerle ilgili hataların bilincinde olabilmek,
- Birbirleriyle uyuşmayan görüşlerin bilincine varabilmek,
- Etkin soru sorabilmek,
- Sözlü ve yazılı dili etkin kullanabilmek
- Kişilerin öz düşünce yapılarının bilincinde olduğu biliş üstü (metacognition) ve benzerleri vardır. Söz konusu nitelikler, eleştirel düşünme öğretiminin esaslarını meydana getirmektedir (Kökdemir, 2003).

Öğretmenin kâinata eleştirel bir perspektifle bakması önemlidir. Öğretmenin öğrenenlerin eleştirel düşünce seviyelerini destek çıkması da önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme sistemine sahip öğrenen, eleştirel düşünme sistemini ileri taşıyan bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Eleştirel düşünme, değişken, özgür bir sistem olduğu için meydana gelen sorunlara, ulaşılması istenen gayeye yönelik esneklik arz eder. Öğretmen, öğrencileri hipotetik düşünmeye ve eleştirel düşünceye yönlendirmeli ve bu bağlamda sınıf içerisinde öğrenenleri sorgulamak değil bütün çocuklara adil yaklaşarak ve etkili dinleyerek öğrenenlere güzel bir iklim oluşturmalıdır (Schreglmann, 2011).

21.yüzyıl toplumu olabilmek yolunda önemli sorumluluk öğretim sistemleri üzerindedir. Eğitim olgusunun mühim meyvesi zamanın ihtiyaçları ve gelecek için nitelikli kişiler olarak belirtilmektedir. Öğretim yapılarının bu özelliklere haiz çıktılar

vermesi bazı gayelere bağlıdır. Bunlar öğrenmenin öğrenilmesi, hayat boyu öğrenmenin önemini kavramak, eleştirel düşünme, okuryazarlık, beceri sistemi barındırmak, bilme ve iletme ile ilgili teknolojileri işe koşmak şeklinde söylenebilir. 21.yüzyıl toplum yapısını meydana getirecek insanların eğitilmesinde önemli görev öğretmenlere aittir. Teknoloji topluluğu içerisinde yer alacak kişileri yetiştirecek öğreticilerin öğretmen olmadan önce medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünce yeteneklerini bünyesine katmış bulunmaları önemlidir.

21.yüzyıl şartlarında öğretimin derin ve anlam dolu öğrenme çeşitlerini geliştiren eğitim durumları ile tasarlanması ihtiyacı çok açık bir gerçektir. Bu durumu temel almış ve bu yolla tasarlanmış eğitim ve öğretim programları, öğrencinin kişisel görüşlerine önem verme ile başlar ve üst düzey düşünme sistemi aracılığıyla kavramaya, sindirmeye yaklaşır. Bu tür bakış açısının derininde anlatma ve uygulama yaklaşımları değil, düşünme yaklaşımı yatar.

Eleştirel düşünme beceri sistemini esas alan bir yaklaşımda eğitim süreçleri, aktarma ve uygulama gibi öğretim süreçleri ile değil, öğrenenlerin derin kapasite yapıları için değişken öğretim hayatları önerebilen bir sistemde oluşabilmelidir. Eğitim kurumlarında öğrenenlere eleştirel düşünme sistemini öğretme eğitim programı vasıtasıyla başarı sağlanabilir. Eğitim durumlarının yapılandırılması aşamasında dizayn edilen ve öğrenenlerin aktif olarak yer alması ile uygulanan etkinlikler, öğrenenin süreç ile ilgili bilme yetisi ve nitelik edinimi, düşünme farklılığı ve kişisel tecrübe vasıtasıyla öğrendikleri sentezleyebilme gibi öğrenme çıktıları ile ayırım göstermesini sağlamalıdır (Şahinel, 2007).

Eğitimciler eleştirel düşünce yatkınlıkları ve eleştirel düşünme yeteneklerini işe koşma isteğini barındırmalıdır. Eggen tarafından belirlenen aşağı yer alan görüş ve yatkınlıklar araştırmanın konusu hakkındadır (Akt: Akbıyık, 2002):

- Bilgi verme isteği
- Yansıtmacı düşünme yatkınlığı
- Kanıt arayışı yatkınlığı
- İlinti bulma eğilimi
- Konuyu değişik pencerelerden görme isteği
- Şeffaf düşünme eğilimi
- Şüphe duymak

- Hükme varmayı erteleme yatkınlığı
- Diğer bireylerin düşünce yapılarına saygı gösterme
- Belirsiz durumlara anlayış gösterme

Ming-Lee Wen (1999) eleştirisel düşüncenin esas hareketlerini

- Soruşturmak,
- Geniş açılı düşünmek,
- Bağımsız düşünmek ve
- Tekrar oluşturmak, düzenlemek

şeklinde sınıflama yapmıştır. Bu doğrultuda kişi, araştırma hareketi çerçevesi içerisinde bazı uygulamaları; derin düşünce hareketi içerisinde “karar durumlarının nedenini sorgulamayı”; bağımsız düşünce hareketiyle “özgür olabilmeyi”; yeniden tekrar oluşturma, düzenleme içinde ise “var olan nitelik yapısına onay vermek, düzenlemek veya inanişimi yeni olanla değişime uğratmak” gibi değişken seçeneklerdeki çalışmaları uygulayabilmektedir.

Eleştirisel kuram konusu tarihsel yapıda, Almanya’da meydana getirilen bir araştırma temelinde kurulan Frankfurt Okulu ile ilintilendirilir (Bakız, 2004; Tezcan, 2005). Adorno, Horkheimer, Habermas ve Marcuse gibi bir takım Frankfurt Okulu temsilcileri, toplum içerisinde süregelen güçlü olguları ortaya koymayı, bu yapıları neticelendirmeyi gaye edinen bir kuram ve kritik etme şekli oluşturma çabalarını açıklamak için söz konusu kavramı kullanma yoluna gitmişlerdir (Akt: Demirtaş ve Özer, 2015:207; Wall, 2001).

Eleştirel kuram ayrıca 19. asırda oluşmuş bir dizgide yer alan sosyal kuramları (Roth, 2005) -Marksist kuram, diyalektik kuram, feminist kuram- tanımlamak amacıyla da işe koşulan geniş açılı bir durumdur. Söz konusu durum; toplum içerisindeki kültür ile ilgili ve etniksel, ırksal ve cinsiyet topluluklarının içinde yer alan sistemleşmiş baskı durumu ve sosyal durumla ilgili yerme şeklidir (Owens, 1998). Söz konusu durum, Marksist düşünce yapısı ürünü bir durumdur. Çünkü Marksist düşünce yapısı, kapital bir toplum yapısında, bir takım toplum ile ilgili grup yapıları, ekonomik ve politika ile ilgili katılmanın haricinde tutulmakta, parasal kuvveti veya gücü elinde bulunduranların şiddeti içerisinde yer almaktadır.

Bünyesinde farklı çeşitleri olan ilgi durum, bir çeşit olguculuk eleştirisi şeklinde de belirtilebilir. Olgucu sisteminin gayesi, topluluğu mevcut durumuyla elde

tutmak, koruma altında bulundurmakken, ilgili kuram mevcut olan hali geçmek ve onun değişken bir gerçek olma durumunun kapasitesini bulundurduğunu belirtmesidir. Söz konusu kuram, toplumsal ilişki ağının temelinde yer alan fikrîsel yanılsama durumlarını ortaya koymak ve sosyal gerçeklik ile ilgili hatalı açıklamalar ortaya koymaya çalışan kuramları eleştirel bir çözümlenmeye bağlı tutmayı amaç edinir (Bakız, 2004). Bu doğrultuda ilgili durum yalnızca toplumsal durumların, olguların değil, bu durumlar ile ilgili görüşlerin de yargılanmasıdır.

Eleştirel görüşün düşünsel yapı çeşitliliği tutarsız tabiat ve gerçek olma durumu ile ilintilendirilmiştir (Peca, 2000a). Eleştirel görüş gerçeklik, gerçeklik ile ilgili bilmenin tutarlı ve tutarsız açıların alışverişidir. Tarihsel gerçek; temel değerler aracılığıyla şekil almakta ve netleşmektedir (Turan, 2004). Eleştirel görüşe göre, gerçekleri subjektif ve de objektif bir biçimde bilebiliriz (Peca, 2000a, 2000b). Dolayısıyla bireyler, gerçeği ve hayali ayırmak için, subjektif ve objektif bilme sistemlerini kullanmaktadır. Subjektif ve objektif sistemlerin beraber işe koşulması ile meydana gelen karşılıklılık süreci, bireylere bilgi durumunun gelişimsel bir biçimde ilerlemesi imkânını sunmaktadır. Böylece söz konusu aşama silsilesi bireylere gerçeklik olgusunun yanıltıcı imgesinden özgürleştirir (Peca, 2000a). Özgürlük; ne olduğumuzu, insanın topluluk kâinatı aracılığıyla ne şekilde şekillendirildiğini bilme durumudur (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eleştirel görüş, insanın tarihin temeli olduğu düşüncesinden yola çıkar ve insan faaliyetlerinin var olan nesnelleştirme durumunu insanlığın içindeki yetenekleri ile kıyaslar (Therborn, 2006). Bu durumun nedeni ise toplum içerisinde yaşayan düşünce yapıları, sosyal hayat birleşiktir (Held, 2006) ve birbirlerinden ayrılamaz görüşüdür. Eleştirel kuram bir topluluğun seçimlerinin diğer toplulukların hayatlarına ne şekilde tesir yaptığını irdeler ve sualler yöneltir: “Hangi bireyler başkalarını etkileyen mühim neticeler meydana getiren karar almak durumunda kalıyor? Yargı verebilecek kuvvete sahip olanlar, söz konusu yetkinliğe ne şekilde sahip oldu?” (Hinchey, 1998). İşte bu soru yapıları, yönetme yetkisini elinde bulunduran-bulundurmayan ve bu durumların yerleşimine nitelik veren ve sorgulayan ciddi suallerdir.

Eleştirel kuramın savunucuları, insanlığın temel olarak hür olmadıkları, kuvvet ve iltimas sarmalının bulunduğu bir kâinatta nefes aldıkları düşüncesi ile yola çıkarlar. Bu savunucular, öncelikle karşılıklılık; bir bakıma toplumsal problemlerin, yalnızca toplum üyelerinin birbirlerinden ilişkisiz tek başına problemleri

barındırmadıkları veya toplumsal sistemdeki noksanlıklar ile ilgili durumlar değil diyen teori silsilesini kabul eder. Ne var ki söz konusu problemler kişi ile topluluk ile ilgili iklimin yapıları biçiminde su yüzünde belirirler. Toplumsal yapının temeli olan insan, mensubu bulunduğu toplumsal dünyanın yaratıcısı ve o dünya tarafından yaratılanıdır (McLaren, 2011).

Her bir eğitim aşaması, seviyesi, bu seviyelerdeki disiplin ya da dersler, öğretim süreçleri içerisinde var olan her bir etkinlik, öğrencilere eleştirel düşünce sistemi becerileri kazandırma ve ilerletme hususunda işbirliği içerisinde olmalıdır. Bu sebeple öğretim programlamaları hazır hale getirilirken öğrenenlere eleştirel düşünme yeteneklerini öğretmeye yönelik önlemlerin göz önünde bulundurulması mühim bir konudur.

Eleştirel düşünme hakkındaki tanım ile eğitimdeki yeri ve önemi arasındaki ilişki şeffaf bir biçimde açıklanabilirse, eleştirel düşünme olgusunun öğretim programlarında var olma ihtiyacı da sebepleri ile belirtilmiş olacaktır. Toplum dünyasına ve onların kültür yapılarına göre değişkenlik gösteren sosyal problemler dikkate alındığında, öğrenenlerin düşünce yeteneklerinin ilerlemesi ihtiyacını açıklamak ve ispat etmek için fazla sayıda sebep ileri sürmek mümkündür.

Ancak eleştirel düşüncenin eğitim yapısı içerisinde ilerletilmesi gerektiği ile ilgili eğitimciler görüş birliği içinde olmalarına karşın hangi biçimde aktarılacağı ile ilgili görüş birliği yoktur. Eleştirel düşünme sisteminin aktarılmasında önemli bazı görüşlerden söz edilebilir. Eğitimcilerden bazıları, eleştirel düşüncenin eğitime ile ilgili bir beceri olduğunu, bazıları ise eleştirel düşünme becerisinin öğrenildikten sonra farklı alanlara aktarılabilir yetenek olduğu şeklinde görüşe sahiptirler.

Başarılı öğretmenler öğrencilerinin etkili bir şekilde derse ortak olmalarını sağlayan öğretmenlerdir. Öğrenenlerin güdüsünü muhafaza eden çalışmalara ek olarak, etkili öğretmenler soru sorma, öğrenenlerin ders içeriğini net bir şekilde kavramalarına yardım etme ve öğrenci anlamalarını takip etme gibi nitelikler ile donanmış öğretmenlerdir.

Eğitimcilerin eleştirel düşünme ile ilgili öğretim tarzını tespit etmeden önce, kendisinin ne tür öğretim şeklini uygulamayı düşündüğünü tespit ederek eğitim uygulamalarını detaylı şekilde tasarlaması bir gerekliliktir. Eleştirel düşünme ile ilgili çok kullanılan programlardan biri de çeşitli etkinlikler barındıran paket programlardır.

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini amaçlayan söz konusu programlar irdelendiğinde temelinin, bir takım düşünce yeteneklerini edindirmeye dönük sistematize edilmiş herhangi bir ders içeriğine bağımlı olmayan özgür bir takım etkinliklerden oluştuğu görülmektedir.

Alanyazında eleştirel düşünme sisteminin bireye ve iş hayatına yönelik konumunun değerli olduğunun belirtilmesine rağmen, eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda ortak bir görüş üzerinde uzlaşılammıştır. Söz konusu durum hakkında öne sürülen varsayımlardaki düşüncelerin ve çalışma neticelerinin uyuşmadığı dikkat çekmektedir. Eğitim içerisinde, eleştirel düşünce sisteminin ileri seviyelere çıkarılması gerektiği hususunda eğitimcilerin ortak bir fikir içinde olmalarına rağmen, hangi şekilde geliştirileceği noktasında ortak bir kanaatin mevcut bulunmadığı dikkati çeken bir başka noktadır.

Bu noktaya kadar sunulmuş olan bütün düşünceler dikkate alındığında eleştirel düşünmeyi; bir olguyu kavramak, bir probleme çözüm bulmak veya bir hususu istenen seviyeye getirmek üzere, mevcut bulunandan farklıca bakış açıları arayan ve bunu uygularken işe koştuğu bilgilerin doğruluğunu ve temellendirilebilirliğini kendine konu edinen özel bir düşünme tarzı olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda söz konusu durumun, mevcut bir bilgiyi, inancı ya da tavrı eleştirmenin değil, tam tersine ilerletmenin ya da iyileştirmenin çözümlerini arayan, bunu uygulamak için de son derece dikkatli bir akıl yürütme sürecini işe koşan düşünsel bir eylem olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak bu bağlamda eleştirel düşünme Konusu ile ilgili alanyazın araştırmasında, bu durumun farklı alanlarda, bilhassa eğitim ve sağlık alanlarında birçok çalışmada yer aldığı ve bu sebeple eleştirel düşünme ile ilgili birtakım tanımlamaların öne sürüldüğü görülmüştür. Bunun yanında söz konusu olguya yönetim bilimi penceresinden bakıldığında, örgütsel açıdan eleştirel düşünme sisteminin pek de konu edilmediği ve bir yöneticinin eleştirel düşünce üretmesi denildiğinde zihine hangi hususun gelmesi gerektiği konusunda açık ve tatmin edici bir çalışmanın henüz meydana gelmemiş olduğu gözle çarpmaktadır.

Türkiye'ye ilişkin ulusal ve uluslararası eğitim göstergeleri ülkemizin bu konuda gerçekleştirmesi gereken önemli atılımlar içinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda ulusal göstergeler söz konusu olduğunda, TEOG, YGS ve

LYS (Yeni adları: Liselere Kayıt Sistemi (LKS), Temel Yeterlik Testi (TYT), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)) sınavlarında öğrencilerin gösterdiği performansın beklentilerin çok altında olması söz konusu araştırmayı daha da önemli kılmaktadır.

Çizelge 2.1: 2017 YGS Ortalamaları

Son sınıfta okuyan adaylar	Ortalama	Aday sayısı (puanı hesaplanan adaylar)
Türkçe	17,318	927.319
Sosyal Bilimler	11,679	927.319
Temel Matematik	5,126	927.319
Fen Bilimleri	5,693	927.319

Kaynak: ÖSYM, 2017 (YGS 2017 Sayısal Bilgiler)

Yukarıda belirtilen bu sınavlar Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan neredeyse bütün öğrencilerin tabi olduğu, lise ya da üniversiteye girişte başarılı olmak zorunda oldukları sınavlardır. Bu sınavlar bilgiyi ölçmenin yanı sıra öğrencilerin muhakeme yeteneği, eleştirel ve sezgisel düşünme becerileri, analiz ve sentez değerlerini ölçmeye odaklanmaktadır. Lakin söz konusu sınavların arzu edilen seviyede ölçme yapamadığı aşağıda yer alan istatistiksel grafiklerde ortaya çıkmaktadır;

Çizelge 2.2: 2017 LYS Ortalamaları

Puan Türü	Test	Tüm adaylar	Ortalama
LYS1	Matematik (80 Soru)	814.421	15,68
	Fizik (30 Soru)	449.812	6,82
LYS2	Kimya (30 Soru)	449.812	10,23
	Biyoloji (30 Soru)	449.812	10,13
LYS3	Türk Dili ve Edebiyatı (56 Soru)	793.464	21,80
	Coğrafya-I (24 Soru)	793.464	9,30
	Tarih (44 Soru)	513.674	17,70
LYS4	Coğrafya- II (14 Soru)	513.674	5,19
	Felsefe Grubu (32 Soru)	513.674	11,90
	Almanca (80 Soru)	1.820	28.85
LYS5	Fransızca (80 Soru)	1.062	31.14
	İngilizce (80 Soru)	88.672	22.73

Kaynak: ÖSYM, 2017 (LYS 2017 Sayısal Bilgiler)

Yukarıda yer alan çizelgeler incelendiğinde öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarında ortalamalarının düşük olduğu net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. YGS’de 927.319 aday, Türkçe, Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri alanında beklentilerin altında kalmışlardır. Özellikle konu ile ilişkili olan Sosyal Bilimlere bakıldığında ortalamasının 11,679 olması düşündürücüdür.

LYS sınavı incelendiğinde Sosyal Bilimler içerisinde yer alan disiplinlere odaklanıldığında yine ortalamaların düşük olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olması açısından önemli bir paya sahip olan Felsefe Grubu ortalamasının 11.90 olması bu araştırmanın da çıkış noktalarından bir tanesidir.

Uluslararası karşılaştırma sınavları temel alındığında ise Türkiye’nin kendi eğitim sisteminin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla katıldığı OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) nin organize ettiği PISA 2015 ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından düzenlenen TIMMS 2015 sınavlarında alınan sonuçların beklentilerin altında olması Türk eğitim sisteminin ve öğrencilerin daha iyi şartlara ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim PISA 2015 ulusal raporunda değinilen son üç uygulamadaki okuma becerileri istatistiklerine bakıldığında durum açıkça atılım içinde olmamız gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Çizelge 2.3: PISA Ortalamaları

Yıllara göre okuma becerileri ortalama puanları	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD ortalaması	493	496	493
Tüm ülkeler ortalaması	460	471	464
Türkiye ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan ülke sayısı	72	65	65

Kaynak: MEB PISA 2015 Ulusal Raporu

TIMMS sınavı temelde öğrencilerin matematik ve fen bilimleri ile ilgili edindikleri bilgi ve yeteneklerin değerlendirilmesiyle ilgili bir tarama araştırmasıdır. PISA sınavında ise, Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma

Becerileri konu alanlarının ötesinde, öğrencilerin güdeleri, kendileriyle ilgili görüşleri, öğrenme şekilleri, okul iklimleri ve aileleri ile ilgili istatistikler toplanmaktadır.

PISA araştırmalarında işe koşulan “okuryazarlık” durumu, öğrencinin bilgi ve kapasitesini ilerletip, yaşadığı topluluğa daha işe yarar bir biçimde katılmasını ve değer katmasını olanaklaştırmak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. İşte bu noktada “eleştirel düşünme” önemli bir yer tutmaktadır.

PISA ve YGS sınavlarındaki iki örnek soru bu sınavların yapısı hakkında daha net bilgi verebilir ve sınavların anlaşılmasına yardımcı olabilir:

Kuş göçü

Altın yağmurcunlar

Altın yağmurcunlar, Avrupa'nın Kuzeyinde yaşamlarını sürdüren göçmen kuşlardır. Sonbaharda, daha ılık olan ve daha fazla yiyeceğin bulunduğu bölgelere uçarlar. İlkbaharda ise kendi habitatlarına geri dönerler.

Aşağıdaki harita, altın yağmurcunların göçleri ile ilgili on yıldan daha uzun süredir yapılan çalışmaya dayanmaktadır. 1. harita, sonbahar boyunca altın yağmurcunların güneye olan göç yollarını göstermektedir. 2. harita ise ilkbahar boyunca kuzeye olan göç yollarını göstermektedir. Gri olarak belirtilen bölgeler kara parçası, beyaz olarak belirtilen bölgeler ise denizdir. Okların kalınlığı göç eden kuş gruplarının büyüklüğünü belirtmektedir.



1. Harita: Sonbahar Boyunca
Güneye Doğru Olan Göç Yolları



2. Harita: İlkbahar Boyunca
Kuzeye Doğru Olan Göç Yolları

1- Üstteki "Altın Yağmurcunlar"dan yararlanınız. Soruyu cevaplamak için bir ya da daha fazla kutucuğa tıklayınız.

Haritalar, altın yağmurcunların göçleri ile ilgili aşağıdaki hangi ifadeleri desteklemektedir?

✓ Bir ya da daha fazla seçeneği seçmeyi unutmayınız.

- Haritalar, son on yıl içinde güneye doğru göç eden altın yağmurcunların sayısında azalma olduğunu göstermektedir.
- Haritalar, bazı altın yağmurcunların kuzeye doğru olan göç yollarının güneye doğru olan göç yollarından farklı olduğunu göstermektedir.
- Haritalar, göçmen altın yağmurcunların kış mevsimini kendi yuvalarının ya da yaşam alanlarının güneyinde ve güneybatısındaki alanlarda geçirdiklerini göstermektedir.
- Haritalar, son on yıl içinde göçmen kuşların göç yollarının kıyı alanlarından uzaklaştığını göstermektedir.

Kaynak: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=617

2- Aşağıdakilerden hangisi Türkiye nüfusunun 1927 yılından günümüze kadar geçirdiği değişimlerden biri değildir?

- A. Nüfus artışı genelde devam etmiştir.
- B. Kentsel nüfus oranı artmıştır.
- C. Nüfusun eğitim düzeyi yükselmiştir.
- D. Kırsal nüfus oranı artmıştır.
- E. Ortalama yaşam süresi uzamıştır.

Kaynak: ÖSYM,2017 (2017 YGS Temel soru kitapçığı ve cevap anahtarı)

Gerek ulusal gerekse de uluslararası sınav göstergeleri Türk öğrencilerin yukarıda yer alan soruları istenilen düzeyde yanıtlayamadığını ortaya çıkarmaktadır. İki örneğe bakarak PISA ve YGS sınavları karşılaştırıldığında PISA sınavının daha çok öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini kullandırmaya, bilgilerini pratiğe dökmeye yönelik bir sınav olduğu, YGS sınavının ise Bloom Taksonomisinde yer alan alt düzey düşünme becerilerini kullandırmaya yönelik bir sınav olduğu izlenimi vermektedir. Örnekte yer alan YGS sınav sorusu ezbere dayalı, öğrencide üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmesine yardımcı olma

konusunda beklentilerin altında kalan bir soru tipidir. Aslında PISA ve YGS sınavlarından alınan bu iki soru sınavın öğrencide hangi becerileri ölçmeye yönelik olduğu hakkında bir fikir vermektedir. Eğitim sisteminde bu ve buna benzer sorularla çok az karşılaşan, eğitim hayatı boyunca ezberci sistemin içinde yetişen öğrencinin, örnekte yer alan PISA sorusunu çözmeye zorlanacağı söylenebilir.

B. Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri

21.yüzyılda, iktisat alanında ve elektronik dünyada ortaya çıkan çok süratli ilerlemelere toplum içerisindeki kuruluşların uyum sağlaması, hizmet alanında önemli çalışmaların bir ihtiyacı olarak görülmektedir. Eğitim kurumları zamanın değerini bilmesi gereken ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapan örgütlerdir. Mevcut olan toplum ile ilgili niteliklere odaklanırken, gelecek zamanın toplumunu ve bireyini de yetiştiren kurumlar olan okullar, ilerlemelere ve değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamalıdır. Değerli toplumsal kurumlardan biri olan okulların görevlerini yapabilmeleri, etkili bir şekilde yönetilmeleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, yönetme ile ilgili yetenekleri bulundurmaları ve söz konusu nitelikler doğrultusunda okulları yönetebilmelerinin ihtiyacı anlaşılabilir. Yöneticilerin okulları yönetirken kullandıkları yönetim şekilleri, okulda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin çalışmalarını etkileyebilir. Yöneticilerin yönetme şekilleri öğrenen ve öğretenler tarafından ne şekilde tanımlandığının tespit edilmesiyle ortaya çıkarılabilir (Cerit, 2008).

Eğitim içerisindeki sorunların temelini eğitimin yönetimi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Okulların içerisinde pozitif bir iklim yaratmanın başlıca sorumlusu okul yöneticisidir. Bu iklimin devam ettirilebilir bir duruma getirilmesi ise okul içerisinde bulunan bireylere ve topluluğa aittir. Okul içerisindeki değerleri güçlü bir şekilde örgütün hedeflerine yönlendirmek, onları birleştirerek öğretim programının amacına ulaşmasını sağlamak, yöneticinin temel görevleri içerisinde bulunmasının yanında, söz konusu durumu başarmak mühim ölçüde yönetici ve öğretmenlerin etkileşimine dayanmaktadır.

Okullar içerisindeki kurul ve komitelerin çalışması ve yönetici yeteneklerinin daha iyi tanınması, yöneticilerin yönetme becerilerini hangi seviyede işe koştuklarının tespit edilmesi, grup etkililiğinin tespiti, yönetme becerileri ile grup gücü arasındaki ilişkinin belirlenmesi, okulun çalışma düzeyi bakımından dolayı önemlidir. Okul yöneticileri yönetim becerilerini ileri seviyede gösterdiklerinde, öğreticilerin grupla

çalışmalarına destek olarak yönetme becerisi gösterdiklerinde, etkili okulun ferdleri olarak zamanın ihtiyaçlarına uygun eğitim durumlarını karşılayabilirler.

Yöneticiler, okulun güçlü bir şekilde varlığını sürdürmesi ve verimliliği bakımından önemlidir. Bu duruma sebep olarak okul yöneticileri, benliklerindeki bilgi ve yeteneklerle okulun geleceğini inşa etmekte, rotasını tayin etmekte ve okuldaki değişime karşı olan isteği kontrol etmektedir. Yönetici belirlemeyle ilgili yasal metinlerde, atamalarda “liyakat (yeterlik) esastır” ifadesi yer almasına rağmen; esasta öğretmenlikteki başarı ve kıdem, yöneticilerin belirlenmesinde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Yöneticilik kontenjanlarına yerleştirmede gerekli yeterliklere bakılmaması, düşündürücü bir uyumsuzluktur. Çünkü sadece tecrübe ve kıdem nitelikli yöneticiyi eğitim dünyasına kazandırmaz.

Nitelikli yöneticinin kaynaştırıcı, bir danışman ve topluluğa bütün açılardan temel olan bir birey olması talep edilir. Nitelikli yöneticilik, iletişimin etkili olmasıyla daha da iyi bir konuma çıkabilir. Yönetici ve liderlik durumlarının edinilmesinde ve sürdürülmesinde bu husus mühim bir yer işgal etmektedir. Etkileşimin sürmemesi, amaçların belirsizliği, liderlik biçiminin tespit edilmemiş olması, karar verme yeteneğinin istenen seviyede olmaması, katılımcılığın yeterli durumda olmaması, gizli duygu ve değerler hem liderlik durumunu, hem de topluluğun yaratıcı yeteneklerini azaltır ve gruba zarar verir. Lider yöneticiler, toplulukta yer alan diğer bireylerden daha çok, grubun davranış ve düşünce sistemini etkileme amacındadır. Bu sebeple herhangi bir vakitte grubun iklimini değerlendirmede daha öndedirler. Bir grupta ya da örgütte bir liderlik hiyerarşisinin oluşturulduktan sonra bu sistemin sürdürülebilirlik gösterme drumu mevcuttur. Örgütün merkezi durumundaki yönetimin önemi de buradan gelmektedir.

Türkiye’de eğitim ya da okul yöneticilerinin yeterlik alanlarının tespit edilmesi hususunda bazı teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılmış olmasına karşın, okul yöneticiliği henüz profesyonelleşmediği için bu nitelikler yalnızca belirleme ile kalmış, uygulamaya dökülememiştir. Fakat okul yöneticilerinin kurumlarını etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları istenmektedir. Bu becerilerin neler olduğu hususunda özellikle eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak benimsendiği ülkelerde, bazı yeterlikler tespit edilmiş ve bu nitelikleri bünyesinde barındıranlar yönetici olarak atanmıştır. Türkiye’de eğitim ya da okul yöneticilerinin belirlenmesinde niteliklilik ölçütü aranmadığına göre var olan

okul yöneticilerinin kendilerini, öğretmenlerin de okul yöneticilerini hangi seviyeye geldiklerinde benimsediklerinin tespiti önemli bir konudur.

Bütün mesleki grupları gibi okul yöneticilerinin niteliklerinin tespiti; yöneten gücünün ve verimliliğinin analiz edilmesi, birtakım baskı grup yapılarının ve güç odaklarının okul üzerindeki güçlerinin dengesinin sağlanması, yöneticilerin görev tanımlarının da net bir biçimde belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bütün konulardan, kurum ve kuruluşlardan ortak bir düşüncede mutabık kalınmış, güncel ve çağın gereklerine göre geliştirilmiş, ülke ihtiyaçlarına uygun ve eğitim yöneticilerinin atanmasına esas teşkil edecek ortak, geniş bir biçimde, tutarlı ve güven duyulabilir bir nitelik çizelgesi meydana getirilmelidir.

Bu ölçütlerden özellikle yöneticilerin yönetsel yeterlikleri kadar onların öğretmen ve öğrencilerin düşünme alışkanlığını olumlu yönde etkilemeleri, onları farklı şekillerde düşünmeye yönlendirmeleri önemli bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu da karşımıza yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine alan açmaları gibi yeni bir yeterlik alanını çıkarmaktadır.

Doğru yönetiliyor denilen okulların yapısına bakıldığında okul yöneticilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bir okul, okul yöneticisinin başarısı kadar okuldur anlayışı çerçevesinde düşünüldüğünde okul yöneticilerinin üstündeki sorumluluğun ne kadar büyük olduğunu daha da iyi anlaşılmaktadır. Okul iklimini yönetebilme ve daha da önemlisi eleştirel düşünebilme kapasitesi yüksek olan bir okul yöneticisi görev aldığı okulu daha da ileri bir noktaya taşıyabilir.

Okulundaki iklimi ve eleştirel düşünme ortamını yönetebilen ve daha iyi bir seviyeye taşıyabilen okul yöneticileri sayesinde okullarda öğretmenler ve hatta öğrenciler fikir üretebilme, plan ve proje hazırlayabilme noktasında başarılı örnekler ortaya koyabilir. Unutulmamalıdır ki eleştirel düşünme becerisi yüksek okul yöneticileri ve öğretmenler sayesinde farklı fikirlere saygı duyma, fikir üretebilme, okul ikliminin yaşanabilir boyutlara ulaşması, olumlu tartışma ortamının oluşması gibi durumlara katkı sağlayacaktır.

C. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri

Öğretmenler, eleştirel düşünme becerileri konusunda belli bir seviye ve üstünde yer almalıdır. Eleştirel düşünme seviyesi yeterli düzeyde olan öğretmenler,

sınıflarındaki iklimi, öğrencilerin psikolojik durumunu, akademik altyapılarını analiz edebilirler. Öğrencilerinin herhangi bir konuda yeterli öğrenme yaklaşımına ve isteğine sahip olup olmadıkları hususunda gerekli tedbir ve müdahaleleri yapmak için eleştirel düşünme becerisi şarttır. Bunun dışında farklı öğrenme yaklaşımlarını uygulamak, onları sentezleyerek uygulamak da eleştirel düşünme becerisi gerektirir.

Öğretmenler geleceği şekillendiren önemli toplumsal paydaşlardır. Onların eleştirel düşünme becerisine önem vermesi, eleştirel düşünme becerisini okullarında kullanmaları öğrencilerin zihinsel gelişiminde önemli rol oynayabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin son derece mühim olan bu konuya önem vermeleri Türk eğitim sisteminde var olan eksiklerden birinin çözümüne katkı sunabilir.

Finlandiya'nın PISA da elde ettiği başarının temelinde öğretmen yetiştirme programı yer almaktadır. Söz konusu programın en önemli özelliği başlangıçta motivasyonu yüksek ve nitelikli öğrenenleri programa kabul ederek öğretmen eğitiminin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır. Ayrıca Finlandiya da öğretmen olabilmek için, sınıf öğretmeni (1 ile 6. sınıflar) adayları eğitim bilimlerinden, branş öğretmeni (7 ile 12. sınıflar) adayları ise kendi alanıyla ilgili tezli-yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır. Bu şekilde Finli öğretmenlerin araştırma temelli bir eğitimle sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmaları sağlanır (Westbury ve diğ. 2005). Ayrıca bu onlara sınıf veya okullarındaki problemleri tespit etme, probleme yönelik farklı çözüm yolları geliştirme ve yapılan uygulamanın etkisini analiz edip değerlendirme kabiliyeti kazandırır (Sahlberg, 2007).

Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel düşünme konusuna verdikleri önem araştırılmaya muhtaç bir konudur. Bu nedenle mevcut araştırma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesini amaçlamaktadır.

D. İlgili Araştırmalar

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Korkmaz'ın (2009) yaptığı çalışma ise öğretmenlerin eğitim fakültesinde öğrenciyken eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme sisteminin diğer boyutları incelendiğinde öğrencilerin okudukları, duyumsadıkları ya da görülenlerin doğruluğunu irdeleme veya merak etme isteklerinin

bulunmadığı; bilgiyi, sorgulamadan kullanmaya yöneldikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan hem eğitim fakültesine yeni başlamış hem de mezun olmuş öğrenenlerin neredeyse yarısının kendilerine güven sorunu yaşadıkları, diğer bir deyişle öz gelişmişlik düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu netice, eğitim hayatları süresince öğrenenlerin şüpheli öğrenme yerine ezberleyerek öğrenme çalışmalarını fazlaca uygulamalarının bir neticesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumu önlemek için eğitim fakültesinde aktarılan disiplinler ve bu disiplinlerin akatarılış biçimlerinde öğrenenlerin eleştirel düşünme olgusu ile ilgili eğilimleri ve seviyelerini olumlu yönde kuvvetlendirmeye yönelik ders ve eğitim çalışmalarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme sisteminin önemi, temeli ve nitelikleri, ihtiyaçları gibi konuları ihtiva eden bağımsız bir disiplin veya öğretim dersleri içerisinde öğrenme alanlarına yer verilmesi; öğretim elemanlarının eğitim çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini işe koşmalarına ve ilerletilmesine değer sunacak tartışma, örnek olay, problem çözme, empati kurma gibi öğretim yöntem ve uygulamalarına yönelmeleri önerilebilir.

Özdemir (2005) 128 yükseköğretim öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrenenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini orta düzeyde tespit etmiştir. Eleştirel düşünmenin diğer özelliklerine göre ise, her üç öğretim seviyesinde de eğitim gören öğrenenlerin büyük bir bölümünün okudukları, duydukları veya gördüklerinin doğruluğunu araştırma ya da merak etme siteklerinin yetersiz düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan söz konusu seviyelerdeki öğrenenlerin mühim bir kısmının; özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerindeki öğrenenlerin büyük bir bölümünün öz güvenlerinin düşük olduğu, başka bir deyişle öz gelişmişliklerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Bu netice, öğrenim hayatları süresince öğrenenlerin şüpheli öğrenme yerine ham bilgiye dayalı öğrenme yaşantılarını sık olarak benimsemelerinin neticesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu seçim, öğrencilerin yani öğrenenlerin, eleştirel düşünmeye karşı istek ve seviyelerinin yetersiz olmasının sonucu olarak da benimsenebilir.

Yücel (2013), yabancı dil öğretmenliği (İngilizce ve Almanca) öğrencilerinin eleştirel düşünce isteklerini irdelediği çalışma neticesinde söz konusu öğrencilerin eleştirel düşünme isteklerinin, eğilimlerinin orta ve de genellikle düşük seviyede olduğunu belirlemiş, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet, anabilim dalı ve akademik başarı arasında değerli bir farklılık bulunmadığının sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç; öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye verdikleri eğilimin eğitim aldıkları alana göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Bu araştırma içerisinde eğitim alınan programla eleştirel düşünme eğilimi arasında farklılık yaratan ilişki olmaması, eğitim fakültesinde eğitim alan öğrencilerin yaklaşık olarak aynı seviyede eğilimi bünyelerinde barındırdıklarını göstermektedir. Söz konusu durum da eğitim fakültesine öğrencilerin yakın puanlarla girmesinden ve düzeylerinin birbirlerine yakınca olmasından dolayı olabilir. Bu durumun dışında her programda yapılan öğretimin niteliği çerçevesinden de birbirlerine yakın olduğu düşünülebilir. Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yatkınlıklarının ebeveynlerinin öğretim seviyelerine göre bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Naktiyok ve Çiçek (2014) “Stratejik düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünme: yöneticiler üzerinde bir araştırma” adlı çalışmalarında yer alan yöneticilerin durumları bütünsel bir açıyla ele alabildikleri, hizmet ettikleri kurumu ve çalışanları bir bütünlük içinde algıyabildikleri, kişi veya birim tarafından uygulanan çalışmaların, verilen kararların, topluluktaki diğer üyeleri ya da kademeleri etkilediklerinin farkında oldukları neticesine varmışlardır. Lakin önemli bir diğer sonuç ise çalışmada yer alan yöneticilerin en az seviyede oldukları niteliğin yeniden çerçeveleme olduğu neticesine ulaşılmıştır. Söz konusu sonuç, ölçeğe katılan yöneticilerin; olayların nedenleri hakkında sorular sorma, başarısızlığın kaynakları üzerinde düşünme ve bilgileri kıyaslamada farklı tarzları işe koşma gibi hususlarda pek istekli olmadıkları neticesini ortaya koymuştur. Bu bağlamda ilerlemenin, net olmayan durumların ve rekabetin ileri düzeyde olduğu bir iklimde başarılı olabilmek, çevresel değişimleri, fırsat ve tehditleri önceden tespit edebilmek ve bunlara uyumlu yollar bulabilmek için, yönetenlerin planlı düşünebilme niteliklerini ileri düzeylere taşıması zorunluluktur.

Nasırcı ve Aybek (2018) “Ders kitabı yazım komisyonlarında görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmalarında 7 öğretmen (4 kadın, 3 erkek) yer almaktadır. Bu öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan ders kitabı yazım komisyonlarında yazar olarak görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın önemli sonuçlarından bir tanesi öğretmenlerin eleştirel düşünme bileşenlerinden en fazla “amaç” için vurgu yapmış olmalarıdır. Amaç için yapılan vurgunun, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi açıklarken amaca dayalı olma özelliğini belirtmeleriyle tutarlılık gösterdiği

söylenbilir. Diğer yandan öğretmenler, eleştirel düşünme bileşenlerinden varsayımlar, bağlam, uygulamalar ve sonuçlarına yönelik herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Buna göre öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin başlangıç noktasını belirleyen varsayımlar ve ortaya çıktığı bağlama yeteri kadar önem vermedikleri söylenbilir. Aynı şekilde öğretmenlerin uygulamalar ve sonuçlarla ilgili açıklamalarda bulunmamaları, olayların veya düşüncelerin farklı yönlerine odaklanmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer sonuç ise Öğretmenlerin en fazla önem/alakaya değinmiş olmalarıdır. Bu bulguya göre öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin o konuya karar vermenin önem taşıdığı durumlarda önemli olduğunun farkında olduklarını söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin açıklamalarında genişlik ve kesinlik standartlarına yer vermemeleri, üzerinde eleştirel düşündükleri konularda derinlemesine ve yeterli düşünmeye önem vermemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

İlgili konu hakkında yapılan bir diğer çalışma Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma” adlı çalışmadır. Bu çalışmada MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları” konulu hizmet içi çalışmaya katılım gösteren ve Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler bulunmaktadır. Çalışmanın içerisinde yer alan farklı kıdem, yaş, branş ve bölgeden gelen 44 öğretmen ile yapılan çalışmada istatistikler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğretmenlerin düşünme eylemini kapsamı küçük, bütün bireylerde mevcut özellik, bilgiyi işe koşabilme; eleştirel düşünmeyi bilgiyi yorumlamak, analiz etmek ve değerlendirmek ve her bireyde olmayan, derin ve sistemli bir nitelik olarak değerlendirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, özellikle öğrenci düşüncelerine saygılı bir öğretmenin ve öğrenen görüşlerinin ortaya çıkarıldığı bir eğitim ikliminin eleştirel düşünme ortamına katkı sağlığını vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili bir diğer araştırma ise Aydede ve Kesercioğlu (2010) tarafından yapılmış olan “Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” adlı çalışmadır. Söz konusu araştırma öğrenciler üzerine uygulanmış olup, Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde “aktif öğretim etkinliklerinin öğrenenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini ilerletmede 2005 ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi içeriğinde bulunan uygulamalara kıyasla daha etkili olduğu” tespitinde

bulunulmuştur.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eğitim fakültelerinde verilmeye çalışılan kazanımların, öğrenenlerin eleştirel düşünme yetkinliklerine, seviyelerine beklenen desteği sağlamadığı tartışılmaktadır. Söz konusu kurumlardaki eğitimin bilgi ağırlıklı olması, öğretim iklimlerinde öğrencilerin genel olarak etkisiz olması, değerlendirme uygulamalarında fazlaca çoktan seçmeli suallerin yer alması, analiz, sentez ve değerlendirme yeteneği isteyen çalışmalara az sayıda yer verilmesi ve ona yakın uygulamalar, var olan neticeyi sağlamış olabilir. Alanyazında da bu fikri destekleyen özellikte tespitler vardır. Myrick ve Yonge (2004) hemşirelik bölümünde hizmet veren öğretmenlerin söz konusu alanda eğitim gören öğrenenlerde eleştirel düşünmenin ileri seviyelere gelmesi, tecrübelerini tespit etmek amacıyla uyguladıkları çalışmada hem öğretmenlerin hem de mezun olmuş hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini öğretim ortamlarında engelleyen nedenler hususunda fikir birliği içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğreten ve öğrenenler, hemşirelik bölümünde uygulanan sistemin ve öğretmenlerin derslerde işe koştukları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini ilerletmede beklentileri karşılayamadıkları ve ders içerisinde öğretmenlerin fazlaca ham bilgiye dayalı öğretim yöntemleri ve değerlendirmeleri uyguladıklarını tespit etmişlerdir.

Walsh ve Hardy (1999), üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve alanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden ulaştıkları puanları kıyaslamışlardır. Yabancı dil bölümü öğrenenlerinin istenen ortalamaya ulaştıklarını, onları sırayla Psikoloji, Hemşirelik, Tarih, Eğitim ve İşletme alanlarının takip ettiğini tespit etmişlerdir. Uygulayıcıların fiili çalışma yapan alanlar olarak belirledikleri Hemşirelik, Psikoloji gibi alanlardaki öğrenciler, uygulamasız bölümler olarak sınıfladıkları Tarih, İngilizce ve İşletme bölümü öğrenenlerinden daha düşük puanlar almışlardır. Akademik alanın eleştirel düşünme sistemine kuvvetli bir etkisinin olduğu tespit edilmiş, söz konusu durum cinsiyet değişkeninde görülmemiştir.

Novak (2000), Slovenya ilköğretiminde yer alan okullardaki öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili nitelikleri edindirmedeki yeteneklerini tespit etmeye çalıştığı araştırmasında okulların düşünme yetisini kazandıramadığı fakat söz konusu duruma katkısının iyi bir seviyede olduğunu belirtmiş, sınıf mevcudunun fazla olduğu derslikler

ve demokratik olmayan okul iklimlerinin eleştirel düşünme yetilerini engellediğini vurgulamıştır.

Miller (1992) ise, çalışmasında, öğretim tecrübelerinin, eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığını belirtmiştir.

Kokinda (1990) araştırmasında hemşirelik öğretiminin farklı seviyelerindeki öğrenenlerin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi alt testlerinden edindikleri puanlar arasında anlamlı farklılık vardır sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu durumun genellikle, tündengelim, çıkarsama ve tartışmaların değerlendirilmesi seviyelerinde bulunduğunu tespit etmiştir. Çalışmada, başarı ile Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi puanları arasında değerli bir düzey bulunmuştur.

Rudd, Baker ve Hoover'ın (2000) yaptığı çalışmada öğrenenin düşünce tarzıyla öğrenebilme şekli ilgili bağlantılılık var mı ya da yok mu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun dışında öğrenenin akademik başarı durumunun, eleştirel düşünce yeteneği ve ilgili husus ile ilintisi bulunup bulunmadığı, öğrenenlerin öğrenim tarzları, söz konusu niteliğin yetisini etkiliyor mu gibi varsayımlardan yola çıkarak esasta öğrenim tarzları ile eleştirel düşünce yatkınlığı arasında var olan düzeyin tespiti hedeflenmiştir. Çalışma yükseköğretim alan 174 öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma içerisinde eleştirel düşünce niteliklerini tespit etmek için California Eleştirel Düşünme Yatkınlıkları Ölçeği ile Witkin ve diğerleri aracılığıyla 1971 yılında öğrenim tarzlarını tespit etmek için dizayn edilen Gizlenmiş Şekiller Grup Testi yer almaktadır. Çalışmada edinilen neticelerden bazılarında, öğrenenlerin %67.8'inin orta seviyede eleştirel düşünce yatkınlığını barındırdıkları, eleştirel düşünce yatkınlığının cinsiyet bakımından değişkenlik yarattığı ve söz konusu sonucun kız öğrenciler lehine doğruyu araştırma, olgunluk ve açık fikirlilik gibi alt durumlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrenme tarzları bakımından değerlendirilen öğrenenlerin %67'si alan bağımsız öğrenme tarzına sahip oldukları ve cinsiyet bakımından değişkenlik yaratmadıkları tespit edilmiştir ve eleştirel düşünme eğilimi sonuçları ile alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme tarzına sahip öğrenenlerin sonuçları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Colucciello (1999) hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme olgusuna karşı yatkınlıkları ile öğrenme tarzlarını tespit etmeyi ve bu durumlar içerisinde ilişki olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada veri elde etme aracı olarak California

Eleştirel Düşünme Yetkinlikleri Ölçeği ve Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. İki topluluktan ibaret olan 100 son sınıf öğrencisi ile uygulanan araştırmada, her iki birimin California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından, eleştirel düşünme niteliklerinden olan kendine güven özelliğinde öğrencilerin eleştirel düşünme yetkinlikleri orta seviyede tespit edilirken; analitik düşünme, sistematiklik ve meraklı olma özelliklerinde ise düşük seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada en yüksek yetkinlik puanı, baskın öğrenme tarzı olarak tanımlanmıştır ve Spearman Rank sıra farkları korelasyon hesabına göre, öğrenme tarzları ile eleştirel düşünme yetkinlikleri esasları içerisinde etkileşim bulunduğu tespit edilmiştir.

Zhang ve Stenberck (2000) öğrenme durumları ile düşünme tarzları içerisinde bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenme eğilimlerini tespit etmek için Biggs'in öğrenme yaklaşımları kuramını temel alarak onun tarafından 1992 yılında oluşturulan Çalışma Süreci Anketi ve düşünme tarzlarını tespit etmek için ise Stenberg'in zihinsel olarak kendini yönetme kuramını temel alarak Stenberg ve Wagner'in 1992 yılında hazırladığı Düşünme Stilleri Ölçeği çalışmada yer almıştır. Uygulama Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki 1069 yükseköğretim öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada, problem çözme yetkinliği gösteren öğrencilerin yüzeysel öğrenme stili eğilimine sahip olduklarını tespit etmiştir. Diğer yandan yüzeysel öğrenme stili ile öteki düşünme tarzları (strateji kullanma eğilimli-legislative-, tarafsız-judicial) içerisinde bir etkileşime rastlanmamıştır. Derin öğrenme tarzı yetkinliği olan öğrenenler tarafsız (judicial) düşünme tarzına yetkinken, öğrenirken derin stratejiyi işe koşan öğrenenlerin sorun çözme eğilimli (executive) düşünme tarzını edindikleri tespit edilmiştir.

Düşünme tarzları ölçeğinde düşünme seviyeleri olarak belirtilen sınırlı (local) ve geniş (global) düşünme tarzları ile derin ya da yüzeysel öğrenme tarzları arasında ise bir etkileşim mevcut değildir. Bir diğer sözle, sınırlı ve geniş düşünme tarzını bünyesinde barındıran öğrenenler öğretim görürken hem derin hem de yüzeysel öğrenme tarzına sahiptirler. Çalışmada öğrenme olgularının bütün alt durumlarıyla monarşik düşünme tarzı içerisinde olumlu yönde değerli bir ilişki tespit edilmiştir. Monarşik düşünme tarzını barındıran öğrenenlerin derin ya da yüzeysel öğrenme uygulamalarını işe koştukları sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Netice olarak, yüzeysel öğrenme uygulamalarını kullanmayı seçen öğrenenler problemi ortadan kaldırma yetkinliği,

sınırlı ve kuralcı düşünme tarzını kullanırken, derin öğrenme uygulamalarını tercih eden öğrenenler tarafsız (judicial), strateji kullanma yatkınlıkları (legislative) ve yenilikçi (liberal) düşünme tarzlarını benimserler.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, ölçme aracı, geçerlik ve güvenirlik çalışması ile verilerin analizi açıklanmaktadır.

A. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama araştırmalarından kesitsel tarama araştırmalarını temel almaktadır. Tarama araştırmaları, eskiden ya da halen mevcut olan bir konuyu olduğu gibi tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelidir. Çalışmada yer alan olay, kişi veya olgu, kendine has şartlar içerisinde ve var olduğu şekliyle açıklamaya çalışılır. Olgu, durum veya kişiyi, herhangi bir şekilde farklılaştırma, tesir altına alma gayesi güdülmez (Karasar, 2016). Tarama araştırmaları betimleyici bir araştırma yöntemidir. Deneysel araştırma gibi pozitivist sosyal bilimlerde evreninde gelişmiştir. Bir durumu açıklamak için o durumla ilgili fazla sayıda bilgi edinmek ihtiyacından dolayı tarama araştırmaları genelde fazla sayıda veriyi temel alarak gerçekleştirilir. Tarama araştırmasının bir başka özelliği de kapsayıcı yapıda olma durumudur. Örnek veriden ulaştığı istatistikleri temel alan evren ile ilgili genellemeler yapma yetisine sahiptir. Tarama yönteminin gayesi nesne yapılarının, toplulukların, kurumların, olayların tabiatını ve niteliklerini açıklamaktır (Metin, 2014).

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bulunan tüm resmi liselerde görev yapan yöneticiler ve yine bu liselerde bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Başakşehir, Esenyurt, Avcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan lise öğretmenleri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Dört ilçe milli eğitim müdürlüğünden elde edilen rakamlara göre Beylikdüzü'nde 4160 Öğretmen, Avcılar'da 2409 Öğretmen, Esenyurt 'da 3805, Başakşehir 'de 5154 Öğretmen görev yapmaktadır. Söz konusu ilçeler İstanbul'un nüfus

ve yerleşim olarak en büyük ilçeleri arasında yer almakta ve demografik durumlar itibariyle önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilçelerde sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan çok farklı insanlar yaşamaktadır. Ve yine buna istinaden bu ilçelerde faaliyet gösteren orta öğretim kurumları bu yapıları yansıtacak çeşit ve sayıdadır. Bu ilçelerde en üst gelir grubuna ait insanların çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gibi en alt gelir düzeyine sahip insanların çocuklarının devam ettiği okullar bulunmaktadır. Yine bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerinde farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik özellikler bakımından büyük farklılıklar arz ettiği değerlendirilmektedir.

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirtmek için Cochran'ın (1963; akt. Balcı, 2015) önerdiği şu formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + [\frac{1}{N}t^2(PQ)/d^2]} \quad (1)$$

Formüllerdeki simgelerin açılımı şunlardır:

N: Evren büyüklüğü

t: Güven düzeyinin Çizelge değeri

n: Örneklem büyüklüğü

P: Örneklemin Evrendeki Tahmini Oranı

d: Tolerans düzeyi

Q: 1-P

Bu değerler formülde yerine konulduğunda, evrenin %95 güven aralığında temsili için gerekli örneklem büyüklüğü öğretmenler için 375, okul yöneticileri için 347 olarak hesaplanmıştır. Daha fazla örnekleme ulaşmak adına söz konusu ilçelerden toplam 924 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu kapsamda dört ilçede görev yapmakta olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 481 okul yöneticisi ve 443 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Söz konusu katılımcılara ilişkin veriler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 3.1: Örneklem Grubunda Yer Alan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlere İlişkin Sayısal Veriler

İlçeler	Öğretmen	Okul Yöneticisi	Toplam Sayı
Başakşehir	111	120	231
Beylikdüzü	111	120	231
Esenyurt	111	121	232
Avcılar	110	120	230
Genel Toplam	443	481	924

Dört ilçeden 481 Okul yöneticisi ve 443 Öğretmen olmak üzere toplam 924 katılımcıya ulaşılmıştır.

C. Ölçme Aracı

Mevcut araştırmada verilerin toplanması amacıyla Akbıyık (2002) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin kullanımıyla ilgili araştırmacıdan yazılı olarak izin alınmıştır. Bu ölçeğin iç tutarlılık manasındaki güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı yöntemi kullanılarak 0,87 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek eleştirel düşünme becerilerini tek boyut üzerinden ölçmüştür. Ölçeğin orijinal şeklinde 30 madde yer almaktadır. Ancak bu çalışmada ölçeğin 1 maddesi çelişkili ifadeler içerdiğinden dolayı çıkarılmıştır. Bunun sonucunda ölçek 29 madde üzerinden yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına tabi tutulmuştur.

D. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Akbıyık (2002) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için ilgili araştırmacıdan yazılı olarak izin alınmıştır.

Veri toplama sürecine, İstanbul Aydın Üniversitesi’ne ölçeklerin uygulanması için dilekçe verilmesiyle başlanmıştır. Daha sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ölçek uygulama izni alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 443 öğretmen ve 481 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. 5 ay süren ölçek uygulama sürecinde veriler katılımcılardan gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

E. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS Statistics 22 (The Statistical Packet for Social Sciences) istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde; iki örneklem grubunun ortalamaları ile ilgili farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla t testi, iki ya da daha fazla grubun ortalamaları ile ilgili anlam yaratacak bir ayrılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Minimum ve maksimum değerler ve tutarlılık, hata denetimleri yapılmıştır. Konu ile ilgili çizelgeler yapıldıktan sonra istatistiksel analize geçilmiştir ve bulgular yorumlanmıştır.

İstatistiksel veriler değerlendirildiğinde, ilişki ve farklılıkların anlamlılığı ve gücü Büyüköztürk ve diğ. göre (2016) değerlendirilmiştir. Buna göre, p değeri 0,05'ten küçükse ($p < 0,05$), örneklemin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı olarak yorumlanmıştır. Aynı zamanda korelasyon katsayısı için ise, 0,70 ile 1,00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi temsil eder. Ortaya çıkan değer 0,70 ile 0,30 arasındaysa, orta düzeyde bir ilişkiyi gösterir. 0,30 ile 0,00 arasındaysa, düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir.

F. Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Mevcut araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmasına 481 okul yöneticisi ve 443 öğretmen katılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması SPSS Statistics 22 (The Statistical Packet for Social Sciences) istatistik programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analize dair elde edilen bulgular çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 3.2: Güvenirlik Çalışması

Cronbach's alpha (Güvenirlik katsayısı)	N (Madde sayısı)
0.812	29

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısı "0.812" olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek, orijinal halinde eleştirel düşünme becerilerini tek alt boyut halinde ölçmüştür. Mevcut araştırmada da bu durum aynen korunmuştur. Maddelerin sonu "önemserim ya da önemsemem" şeklinde değiştirilmiştir. Ölçme aracı 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Maddeler; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin analizi ile elde edilen istatistikî sonuçlar aşağıdaki referans aralıkları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çizelge 3.3: Verilerin Analizi İle Elde Edilen İstatistikî Sonuçların Referans Aralıkları

İfade	Puan aralıkları
Kesinlikle katılmıyorum	1.00- 1.80
Katılmıyorum	1.81- 2.60
Kararsızım	2.61- 3.40
Katılıyorum	3.61- 4.20
Kesinlikle katılıyorum	4.21- 5.00

IV. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin ortaya çıkartılması amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda bir takım bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere ait çizelgeler ve bu çizelgelere ait yorumlar yer almaktadır.

A. Katılımcıların Kişisel ve Akademik Özellikleri

Çizelge 4.1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	556	60.2
Erkek	368	39.8
Toplam	924	100

Katılımcıların %60.2'sinin kadın (n=556), %39.8'inin erkek (n=368) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.2: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş grupları	N	%
21-25 yaş	119	12.9
26-30 yaş	181	19.6
31-35 yaş	191	20.7
36-40 yaş	168	18.2
41-45 yaş	124	13.4
46-50 yaş	86	9.3
51 yaş ve üzeri	55	6.0
Toplam	924	100

Katılımcıların %12.9'unun 21-25 yaş (n=119), %19.6'sının 26-30 yaş (n=181), %20.7'sinin 31-35 yaş (n=191), %18.2'sinin 36-40 yaş (n=168), %13.4'ünün 41-45 yaş (n=124), %9.3'ünün 46-50 yaş (n=86), %6.0'sinin 51 yaş ve üzeri (n=55) oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.3: Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	N	%
İngilizce Öğretmenliği	130	14.1
Matematik ve Fen Bilimleri	263	28.5
Sosyal Bilimler	257	27.8
Diğer	274	29.7
Toplam	924	100.0

Katılımcıların %14.1'inin İngilizce Öğretmenliği (n=130), %28.5'inin Matematik ve Fen Bilimleri (n=263), %27.8'inin Sosyal Bilimler (n=257), %29.7'sinin Diğer (n=274) branşlardan oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.4: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim durumu	N	%
Ön lisans	22	2.4
Lisans	693	75.0
Lisansüstü	209	22.6
Toplam	924	100.0

Katılımcıların %2.4'ünün ön lisans (n=22), %75'inin lisans (n=693), %22.6'sının lisansüstü (n=209) eğitimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.5: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	N	%
1-5 yıl arası	227	24.6
6-10 yıl arası	243	26.3
11-15 yıl arası	165	17.9
16-20 yıl arası	156	16.9
21 yıl ve üstü	133	14.4
Total	924	100.0

Katılımcıların %24.6'sının 1-5 yıl arası (n=227), %26.3'ünün 6-10 yıl arası (n=243), %17.9'unun 11-15 yıl arası (n=165), %16.9'unun 16-20 yıl arası (n=156), %14.4'ünün 21 ve üstü (n=133) mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.6: Katılımcıların Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımları

Hizmet içi eğitim sayısı	N	%
1-5 arası	252	27.3
6-10 arası	273	29.5
11-15 arası	192	20.8
16 ve üzeri	207	22.4
Total	924	100.0

Katılımcıların %27.3'ünün 1-5 arası (n=252), %29.5'inin 6-10 arası (n=273), %20.8'inin 11-15 arası (n=192), %22.4'ünün 16 ve üzeri (n=207) hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.7: Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı ve Çalışmanın İçerisindeki Oranları

Yöneticilik kıdemleri	N	%
1-5 yıl arası	194	40.33
6-10 yıl arası	155	32.22
11-15 yıl arası	72	14.96
16-20 yıl arası	48	9.97
21 yıl ve üstü	12	2.49
Total	481	100

Çalışmaya 481 okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticileri çalışmanın %52.1'ini kapsamaktadır. Buna göre %52.1'lik oran içerisinde okul yöneticilerinin %40,33'ü 1-5 yıl arası (n=194), %32.22'si 6-10 yıl arası (n=155), %14.96'sı 11-15 yıl arası (n=72), %9.97'si 16-20 yıl arası (n=48), %2.49'u 21 yıl ve üstü (n=12) yöneticilik kademine sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.8: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{x}	s.s
1) Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.	f:	554	325	1	41	3	4.5	0.74
	%:	60.0	35.2	0.1	4.4	0.3		
2) Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f:	398	454	8	58	6	4.27	0.82
	%:	43.1	49.1	0.9	6.3	0.6		

Çizelge 4.8 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{x}	s.s
3) Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştirmek benim için önemlidir.	f:	441	347	34	62	40		4.17	1.06
	%:	47.7	37.6	3.7	6.7	4.3			
4) Bilgi edinilen kaynağın güvenilirliğini sorgulamak benim için önemli değildir.	f:	183	85	82	204	370		2.46	1.55
	%:	19.8	9.2	8.9	22.1	40.0			
5) Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f:	531	320	23	41	9		4.43	0.82
	%:	57.5	34.6	2.5	4.4	1.0			
6) Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünmeyi önemserim.	f:	79	279	160	308	98		2.92	1.18
	%:	8.5	30.2	17.3	33.3	10.6			
7) Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varmak önemlidir.	f:	109	109	96	347	263		2.40	1.32
	%:	11.8	11.8	10.4	37.6	28.5			
8) Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlamayı önemserim.	f:	91	280	150	283	120		2.93	1.23
	%:	9.8	30.3	16.2	30.6	13.0			

Çizelge 4.8 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		f:	Kesinlikle	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle	\bar{x}	s.s
			Katılmıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
9) Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.	f:	536	349	31	7	1	4.52	0.61	
	%:	58.0	37.8	3.4	0.8	0.1			
10) Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelemek önemlidir.	f:	419	375	36	66	28	4.18	1.00	
	%:	45.3	40.6	3.9	7.1	3.0			
11) Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamak benim için önemsizdir.	f:	102	109	85	362	266	2.37	1.30	
	%:	11.0	11.8	9.2	39.2	28.8			
12) Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f:	349	426	39	47	63	4.02	1.11	
	%:	37.8	46.1	4.2	5.1	6.8			
13) Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almayı önemsemem.	f:	46	90	123	337	328	2.12	1.14	
	%:	5.0	9.7	13.3	36.5	35.5			

Çizelge 4.8 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{x}	s.s
14) Bir düşüncüyü hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul etmeyi önemserim.	f:	79	116	166	272	291		2.37	1.27
	%:	8.5	12.6	18.0	29.4	31.5			
15) Reddedtiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almayı önemsemem.	f:	131	177	62	392	162		2.70	1.34
	%:	14.2	19.2	6.7	42.4	17.5			
16) Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelemek benim için önemlidir.	f:	328	497	48	24	27		4.16	0.86
	%:	35.5	53.8	5.2	2.6	2.9			
17) Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirtmeyi önemserim.	f:	395	471	50	8			4.35	0.62
	%:	42.7	51.0	5.4	0.9				
18) Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmamak benim için önemlidir.	f:	357	436	34	66	31		4.10	1.00
	%:	38.6	47.2	3.7	7.1	3.4			
19) Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.	f:	33	46	130	468	247		2.08	0.96
	%:	3.6	5.0	14.1	50.6	26.7			

Çizelge 4.8 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler			Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{x}	s.s
20) Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem.	f:	45	69	55	419	336		1.99	1.07
	%:	4.9	7.5	6.0	45.3	36.4			
21) Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	f:	98	144	145	384	153		2.62	1.23
	%:	10.6	15.6	15.7	41.6	16.6			
22) Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutmayı önemserim.	f:	304	554	52	14			4.24	0.62
	%:	32.9	60.0	5.6	1.5				
23) Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeyi önemserim.	f:	377	425	23	68	31		4.13	1.00
	%:	40.8	46.0	2.5	7.4	3.4			
24) Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmemeyi önemserim.	f:	130	150	83	332	229		2.58	1.38
	%:	14.1	16.2	9.0	35.9	24.8			

Çizelge 4.8 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{x}	s.s
25) Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplamayı önemserim.	f:	479	409	20	12	4	4.45	0.64
	%:	51.8	44.3	2.2	1.3	0.4		
26) Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeyini önemserim.	f:	347	397	60	72	48	3.99	1.10
	%:	37.6	43.0	6.5	7.8	5.2		
27) Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	f:	78	165	74	385	222	2.45	1.26
	%:	8.4	17.9	8.0	41.7	24.0		
28) Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate almak benim için önemlidir.	f:	407	398	40	54	25	4,19	,96
	%:	44.0	43.1	4.3	5.8	2.7		
29) Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulamayı önemserim.	f:	76	94	287	309	158	2.59	1.13
	%:	8.2	10.2	31.1	33.4	17.1		

Çizelge 4.9: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddeler İçerisinde En Düşük ve En Yüksek Değer Alan Maddeler

Maddeler	\bar{x}	S.S	Mak.	Min.
9. Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.	4.52	0.61	5	1
20.Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem	1.99	1.07	5	1

Çizelge 4.9’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeye verdikleri öneme ilişkin yapılan değerlendirmede aritmetik ortalaması en yüksek ve en düşük değer alan maddeler verilmiştir. Buna göre en yüksek değer alan “Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.” şeklinde ifade edilen 9. maddesidir ($\bar{x}=4,52$). Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ($\bar{x}=1,99$) ise “Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem” maddesidir. Buna göre, yöneticiler ve öğretmenlerin isabetli karar vermeleri gerektiğinde konunun bütün boyutlarıyla ilgili bilgi toplamayı önemsedikleri için eleştirel düşünmeye yatkın oldukları değerlendirilmektedir. Diğer yandan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin “Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem” maddesini onaylamadıkları tespiti yapılabilir.

B. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Okul yöneticileri mesleki açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar önem vermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizlerde bir takım bulgulara ulaşılmıştır. Bu kısımda buna ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.10: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
2) Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 481		1	5	4	4.28	0.77
3) Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştirmek benim için önemlidir.	f: 481		1	5	4	3.96	1.25
8) Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarımla yanıtlamayı önemserim.	f: 481		1	5	4	3.05	1.28
9) Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.	f: 481		3	5	2	4.52	0.56
10) Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelemek önemlidir.	f: 481		1	5	4	3.96	1.16
12) Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 481		1	5	4	3.86	1.24

Çizelge 4.10 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
13) Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almayı önemsemem.	f: 481	1	5	4	2.09	1.10	
16) Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelemek benim için önemlidir.	f: 481	1	5	4	4.17	0.85	
17) Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirtmeyi önemserim.	f: 481	2	5	3	4.35	0.58	
19) Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.	f: 481	1	5	4	2.04	0.93	
21) Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	f: 481	1	5	4	2.78	1.27	
22) Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutmayı önemserim.	f: 481	2	5	3	4.27	0.59	

Çizelge 4.10 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
23) Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeyi önemserim.	f:	481	1	5	4	3.94	1.17
25) Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplamayı önemserim.	f:	481	1	5	4	4.43	0.65
28) Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate almak benim için önemlidir.	f:	481	1	5	4	4.04	1.10
29) Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulamayı önemserim.	f:	481	1	5	4	2.57	1.01

Çizelge 4.11: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünmeye Mesleki Olarak Verdiği Öneme İlişkin Sonuçlar

Maddeler	\bar{x}	S.S	Mak.	Min.
9. Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.	4.52	0.56	5	3
19. Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.	2.04	0.93	5	1

Çizelge 4.11’de eleştirel düşünme becerileri ölçeğinde yöneticilerin mesleki açıdan eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin ortalama olarak yüksek ve düşük maddeleri yer almaktadır. Buna göre en yüksek madde “Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.” maddesidir ($\bar{x}=4,52$). Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ise “Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.” maddesidir ($\bar{x}=2,04$). Bu anlamda okul yöneticilerinin, karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim maddesine katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum yöneticilerin karar verme süreçlerinin problem çözme gibi karmaşık süreçlere benzediğini, bu nedenle de bir durumla ilgili yetersiz bilgi sahibi olmaları halinde hemen karar vermediklerini, konuyla ilgili bilgi sahibi olmayı önemsediklerini göz önünde bulundurmalarıyla ilgili olabilir.

Çizelge 4.12: Okul Yöneticilerinin Mesleki Açıdan (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.743	4	0.186	1.433	0.222
Gruplar içi	61.69	476	0.130		
Toplam	62.43	480			

Çizelge 4.13: Okul Yöneticilerinin Mesleki Açıdan (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Gruplar (Yöneticiler kıdemlerine göre)	N	\bar{x}	S.S
1-5 yıl arası	194	3.61	0.389
6-10 yıl arası	155	3.64	0.355
11-15 yıl arası	72	3.69	0.328
16-20 yıl arası	48	3.67	0.307
21 yıl ve üstü	12	3.81	0.278

Çizelge 4.12 ve 4.13’de yöneticilerin eleştirel düşünmeye mesleki olarak verdiği önemin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını, mesleki sorulara verdikleri cevapların ortalaması alınarak, test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F_{(4,476)}=1.433$, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı

tespit edilmiştir. İlgili istatistiksel durumda eleştirel düşünme sisteminin mesleki olarak bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bir diğer açıdan sonuçlar incelendiğinde mesleki olarak kıdeme göre yıllar arttıkça aritmetik ortalamanın arttığı, standart sapmanın düştüğü görülmektedir. Bu da mesleki olarak zamanla eleştirel düşünmenin öneminin azaldığını göstermektedir.

C. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticileri kişisel açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar önem vermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın ikinci alt değişkenine ait bulgular ve istatistiksel veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.14: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler		Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
1) Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.	f: 481	2	5	3	4.46	0.72
4) Bilgi edinilen kaynağın güvenilirliğini sorgulamak benim için önemli değildir.	f: 481	1	5	4	2.65	1.60
5) Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 481	1	5	4	4.29	0.93
6) Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünmeyi önemserim.	f: 481	1	5	4	2.89	1.16
7) Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varmak önemlidir.	f: 481	1	5	4	2.37	1.29

Çizelge 4.14 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
11) Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamak benim için önemsizdir.	f: 481	1	5	4	2.53	1.36	
14) Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul etmeyi önemserim.	f: 481	1	5	4	2.34	1.25	
15) Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almayı önemsemem.	f: 481	1	5	4	2.74	1.34	
18) Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmamak benim için önemlidir.	f: 481	1	5	4	3.85	1.16	
20) Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem.	f: 481	1	5	4	2.01	1.07	
24) Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmemeyi önemserim.	f: 481	1	5	4	2.69	1.41	

Çizelge 4.14 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler		Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
26) Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeyini önemserim.	f: 481	1	5	4	3.86	1.19
27) Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	f: 481	1	5	4	2.53	1.31

Çizelge 4.15: Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Yanıtlara Ait En Yüksek ve En Düşük Değer Alan Sorular

Maddeler	\bar{x}	S.S	Mak.	Min.
1. Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.	4.46	0.72	5	2
20. Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem.	2.01	1.07	5	1

Çizelge 4.15’de eleştirel düşünme becerileri ölçeğinde kişisel açıdan eleştirel düşünme becerilerini ölçen maddeler içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek madde ile “Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.” maddesidir ($\bar{x}=4,46$). Aynı ölçekte aritmetik ortalaması en düşük madde ise “Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem maddesidir. ($\bar{x}=2,01$)” Bu durum okul yöneticilerinin düşüncelerini güvenilir kaynaklardan edindiği bilgilerle desteklemesi noktasında bu konuya hassasiyet

gösterdikleri, okul yöneticilerinin bu anlamda eleştirel düşünmeye imkân tanıdıkları şeklinde yorumlanabilir. En düşük değeri alan “Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem” maddesiye okul yöneticileri tarafından olumsuz karşılandığı, karşılaştıkları sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsedikleri, eleştirel düşünme işlemine kattıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.16: Okul Yöneticilerinin Kişisel Açıdan (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.935	4	0.234	1.107	0.352
Gruplar içi	100.45	476	0.211		
Total	101.38	480			

Çizelge 4.17: Okul Yöneticilerinin Kişisel Açıdan (kıdeme göre) Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Öneme İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Gruplar (Yöneticiler kıdemlerine göre)	N	\bar{x}	SS
1-5 yıl arası	194	2.99	0.475
6-10 yıl arası	155	3.07	0.446
11-15 yıl arası	72	3.03	0.469
16-20 yıl arası	48	2.96	0.430
21 yıl ve üstü	12	2.92	0.412

Çizelge 4.16 ve 4.17’de Okul yöneticilerinin eleştirel düşünmeye kişisel olarak verdiği önemin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını, kişisel sorulara verdikleri cevapların ortalaması alınarak, test etmek amacıyla parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F_{(4,476)}=1.107$, $p<0,05$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Sonuçtan da görüldüğü gibi eleştirel düşünme konusu okul yöneticilerinde kişisel olarak bir farklılık yaratmamıştır. İstatistiksel sonuç okul yöneticilerinin eleştirel düşünmeyi kişisel yaşamlarında kullandıkları gibi bu konuya önem de verdiklerini göstermektedir. Nitekim ölçek içerisinde bulunan aritmetik ortalaması en düşük madde “Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem

maddesidir. ($\bar{x}=2,01$)” Bu netice okul yöneticilerinin düşüncelerini güvenilir kaynaklardan edindiği bilgilerle desteklemesi noktasında ilgili konuya önem gösterdikleri, okul yöneticilerinin bu anlamda eleştirel düşünmeye imkân tanıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

D. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenler mesleki açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar yer vermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Şimdi buna ilişkin bulgular verilmiştir.

Çizelge 4.18: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler		Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
2) Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.26	0.86
3) Bir karara varmadan önce dayanak noktalarını konunun izin verdiği ölçüde kesinleştirmek benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.41	0.76
8) Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarımla yanıtlamayı önemserim.	f: 443	1	5	4	2.80	1.15
9) Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.	f: 443	3	5	2	4.53	0.65
10) Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelemek önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.41	0.73
12) Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.20	0.91

Çizelge 4.18 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
13) Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almayı önemsemem.	f: 443	1	5	4	2.14	1.18	
16) Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelemek benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.15	0.88	
17) Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirtmeyi önemserim.	f: 443	2	5	3	4.35	0.66	
19) Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.	f: 443	1	5	4	2.12	0.99	
21) Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	f: 443	1	5	4	2.44	1.15	
22) Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutmayı önemserim.	f: 443	2	5	3	4.21	0.64	

Çizelge 4.18 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
23) Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeyi önemserim.	f:	443	1	5	4	4.34	0.73
25) Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplamayı önemserim.	f:	443	1	5	4	4.48	0.64
28) Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate almak benim için önemlidir.	f:	443	1	5	4	4.37	0.72
29) Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulamayı önemserim.	f:	443	1	5	4	2.60	1.24

Çizelge 4.19: Öğretmenlerin Mesleki Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması

Madde	\bar{x}	S.S	Mak.	Min.
Öğretmenlerin mesleki sorulara verdikleri cevapların ortalaması	3.74	0.33	4.81	2.50

Çizelge 4.19’da eleştirel düşünme becerileri ölçeğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili mesleki sorulara ($\bar{x}=3,74$) verdikleri cevaplar neticesinde “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini iyi düzeyde kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç Öz ve Balyer’in (2018) elde ettikleri sonuçlarla da benzerlik göstermektedir.

Yücel ise (2013), yabancı dil öğretmenlik öğrencileri üstünde araştırmanın ana olgusu ile ilgili yürüttüğü çalışma neticesinde söz konusu grubun eleştirel düşünme üzerine olan yatkınlıklarının orta ve çoğunlukla düşük düzeyde olduğunu tespit etmiş, eleştirel düşünme yatkınlığı ile cinsiyet, anabilim dalı ve akademik başarı alt değişkenleri arasında farklılık yaratan bir sonuca ulaşmamıştır.

Korkmaz’ın (2009) yaptığı çalışma ise öğretmenlerin eğitim fakültesinde öğrenciyken eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme yatkınlık ve seviyeleri çoğunlukla orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre bakıldığında ise eğitim fakültelerinde eğitim alan öğrenenlerin okudukları, duyumsadıkları veya gördüklerinin doğru olup olmadığını soruşturma veya merak duyma yatkınlıklarının bulunmadığı; bilgiyi, sorgulamadan işe koşmaya yöneldikleri tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde tespit edilen bir diğer mühim netice ise; öğretmenlik alanları öğrencilerinin eleştirel düşünme yatkınlıklarının eğitim aldıkları alanlara göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Naktiyok ve Çiçek ise (2014) yönetenlerin en alt seviyede barındırdıkları niteliğin yeniden çerçeveleme olduğu tespitini yapmışlardır.

E. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenler kişisel açıdan eleştirel düşünme becerilerine ne kadar yer vermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde buna ilişkin bulgular verilmiştir.

Çizelge 4.20: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum- Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler		Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
1) Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.54	0.76
4) Bilgi edinilen kaynağın güvenilirliğini sorgulamak benim için önemli değildir.	f: 443	1	5	4	2.26	1.48
5) Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışmak benim için önemlidir.	f: 443	1	5	4	4.57	0.65
6) Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünmeyi önemserim.	f: 443	1	5	4	2.96	1.20
7) Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varmak önemlidir.	f: 443	1	5	4	2.44	1.35
11) Bazı boyutlarımı anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamak benim için önemsizdir.	f: 443	1	5	4	2.19	1.21

Çizelge 4.20 (devam): Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinde Okul Yöneticilerinin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması, Dağılım Aralığı, Minimum-Maksimum Değerleri ve Standart Sapmaları

Maddeler			Minimum	Maksimum	Dağılım Aralığı	\bar{x}	s.s
14) Bir düşüncüyü hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul etmeyi önemserim.	f:	443	1	5	4	2.39	1.30
15) Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almayı önemsemem.	f:	443	1	5	4	2.64	1.33
18) Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmamak benim için önemlidir.	f:	443	1	5	4	4.37	0.68
20) Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem.	f:	443	1	5	4	1.97	1.08
24) Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmemeyi önemserim.	f:	443	1	5	4	2.47	1.33
26) Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeyini önemserim.	f:	443	1	5	4	4.14	0.97
27) Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	f:	443	1	5	4	2.35	1.19

Çizelge 4.21: Öğretmenlerin Kişisel Sorulara Verdikleri Cevapların Ortalaması

Madde	\bar{x}	S.S	Mak.	Min.
Öğretmenlerin kişisel sorulara verdikleri cevapların ortalaması	3.02	0.49	4.62	2.08

Çizelge 4.21’de eleştirel düşünme becerileri ölçeğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili kişisel sorulara ($\bar{x}=3.02$) verdikleri cevaplar neticesinde “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin kişisel yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini orta düzeyde kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç eğitimde önemli bir noktada yer alan öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bilinmelidir ki eleştirel düşünme becerilerine gereken önemi vermeyen öğretmenin, öğrencisinden bu alanda yetkinlik beklemesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sonuç Öz ve Balyer’in (2018) elde ettikleri sonuçlarla da benzerlik göstermektedir.

F. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önem yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, yöneticilik kıdemi, eğitim durumları ve hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde buna ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çizelge 4.22: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	345.54	6	57.59	123.94	0.000
Gruplar içi	220.24	474	0.465		
Toplam	565.79	480			

Çizelge 4.23: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Yaş	(B) Yaş	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
21-25 Yaş	26-30 yaş	-0.08	0.156	0.998
	31-35 yaş	-0.50	0.148	0.015
	36-40 yaş	-1.03	0.151	0.000
	41-45 yaş	-1.80	0.158	0.000
	46-50 yaş	-2.53	0.171	0.000
	51 yaş ve üzeri	-2.69	0.190	0.000
26-30 Yaş	21-25 yaş	0.08	0.156	0.998
	31-35 yaş	-0.41	0.097	0.001
	36-40 yaş	-0.94	0.101	0.000
	41-45 yaş	-1.71	0.111	0.000
	46-50 yaş	-2.44	0.129	0.000
	51 yaş ve üzeri	-2.60	0.154	0.000
31-35 Yaş	21-25 yaş	0.50	0.148	0.015
	26-30 yaş	0.41	0.097	0.001
	36-40 yaş	-0.53	0.089	0.000
	41-45 yaş	-1.30	0.100	0.000
	46-50 yaş	-2.03	0.119	0.000
	51 yaş ve üzeri	-2.19	0.146	0.000
36-40 Yaş	21-25 yaş	1.03	0.151	0.000
	26-30 yaş	0.94	0.101	0.000
	31-35 yaş	0.53	0.089	0.000
	41-45 yaş	-0.76	0.104	0.000
	46-50 yaş	-1.49	0.123	0.000
	51 yaş ve üzeri	-1.65	0.149	0.000
41-45 Yaş	21-25 yaş	1.80	0.158	0.000
	26-30 yaş	1.71	0.111	0.000
	31-35 yaş	1.30	0.100	0.000
	36-40 yaş	0.76	0.104	0.000
	46-50 yaş	-0.72	0.131	0.000
	51 yaş ve üzeri	-0.88	0.156	0.000
46-50 Yaş	21-25 yaş	2.53	0.171	0.000
	26-30 yaş	2.44	0.129	0.000
	31-35 yaş	2.03	0.119	0.000
	36-40 yaş	1.49	0.123	0.000
	41-45 yaş	0.72	0.131	0.000
	51 yaş ve üzeri	-0.15	0.169	0.968
51 Yaş ve üzeri	21-25 yaş	2.69	0.190	0.000
	26-30 yaş	2.60	0.154	0.000
	31-35 yaş	2.19	0.146	0.000
	36-40 yaş	1.65	0.149	0.000
	41-45 yaş	0.88	0.156	0.000
	46-50 yaş	0.15	0.169	0.968

Çizelge 4.22 ve 4.23’de okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi yaş aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 46-50 ile 51 yaş ve üzeri yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 46-50 ve 51 yaş ve üzeri grupta yer alan yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine önem verme konusunda diğer gruplara göre daha az eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanmalıdır.

Çizelge 4.24: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Cinsiyete Göre Bağımsız T Test Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	T	p
Kadın	281	2.025	1.08	479	0.99	0.922*
Erkek	200	2.015	1.09			

*p<0.922

Çizelge 4.24’de okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin cinsiyete göre t testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır (p<0.922). Bu bağlamda dağılımın normal, cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu sonuçta yönetimde cinsiyet faktörünün bir etkisinin olmadığı, eleştirel düşünmede cinsiyetin değil, konuya atfedilen önemin, ilginin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çizelge 4.25: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Mesleki kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	277.47	4	69.369	114.525	0.000
Gruplar içi	288.31	476	0.606		
Toplam	565.79	480			

Çizelge 4.26: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Mesleki kıdem	(B) Mesleki kıdem	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
1-5 Yıl arası	6-10 yıl arası	-0.36	0.104	0.004
	11-15 yıl arası	-0.77	0.109	0.000
	16-20 yıl arası	-1.48	0.115	0.000
	21 yıl ve üstü	-2.40	0.128	0.000
6-10 Yıl arası	1-5 yıl arası	0.36	0.104	0.004
	11-15 yıl arası	-0.40	0.100	0.001
	16-20 yıl arası	-1.11	0.108	0.000
	21 yıl ve üstü	-2.03	0.121	0.000
11-15 Yıl arası	1-5 yıl arası	0.77	0.109	0.000
	6-10 yıl arası	0.40	0.100	0.001
	16-20 yıl arası	-0.70	0.112	0.000
	21 yıl ve üstü	-1.63	0.126	0.000
16-20 Yıl arası	1-5 yıl arası	1.48	0.115	0.000
	6-10 yıl arası	1.11	0.108	0.000
	11-15 yıl arası	0.70	0.112	0.000
	21 yıl ve üstü	-0.92	0.131	0.000
21 Yıl ve üstü	1-5 yıl arası	2.40	0.128	0.000
	6-10 yıl arası	2.03	0.121	0.000
	11-15 yıl arası	1.63	0.126	0.000
	16-20 yıl arası	0.92	0.131	0.000

Çizelge 4.25 ve 4.26’da okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin mesleki kıdem değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi mesleki kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonucunda bütün gruplarda fark olmakla birlikte, farkın en büyük kaynağının 16-20 ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerin diğer gruplarla eleştirel düşünme becerilerine önem verme konusunda farklı düşünce yapılarına sahip olduklarını göstermektedir. Sonraki bölümlerde ise öğretmenler ile ilgili aynı değişkende bu durum bir farklılık yaratmamış ve bunun üzerine yöneticilik konumunun eleştirel düşünce sistemine katkısı konusunda farkındalık sağlamış bulunmaktadır.

Çizelge 4.27: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.66	3	0.221	0.187	0.905
Gruplar içi	565.12	477	1.185		
Toplam	565.79	480			

Çizelge 4.28: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	S.S
İngilizce Öğretmenliği	76	1.96	1.25
Matematik ve Fen Bilimleri	140	1.99	1.03
Sosyal Bilimler	178	2.05	1.07
Diğer	87	2.04	1.04

Çizelge 4.27 ve 4.28’de okul yöneticilerin grup bazında istatistiklerinin anlam yaratacak bir şekilde farklılık yaratıp yaratmadığını test etmek için istatistiksel test yapılarından parametrik bir test olan Tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda $F_{(3,477)}=0.187$, $p<0.05$ istatistiksel olarak anlam yaratacak bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçta farklı branşlar da olsa aynı eğitim sisteminin bir çıktısı olan okul yöneticilerinin branş olarak bir etki yaratmadığı anlaşılmaktadır. Neticede eğitim sisteminin ne denli önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.29: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.40	4	0.102	1.012	0.401
Gruplar içi	47.97	476	0.101		
Toplam	48.38	480			

Çizelge 4.30: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Yöneticilik kıdemi	N	\bar{x}	S.S
1-5 yıl arası	194	3.33	0.335
6-10 yıl arası	155	3.39	0.325
11-15 yıl arası	72	3.39	0.299
16-20 yıl arası	48	3.35	0.256
21 yıl ve üstü	12	3.41	0.222

Çizelge 4.29 ve 4.30'da yöneticilerin grup olarak verilerinin anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek için verilere dayalı test tekniklerinden parametrik bir test olan Tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan varyans analizi neticesinde $F_{(4,476)}=1.012$, $p<0.05$ istatistiksel anlamda bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Neticede okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlam yaratacak bir farklı durum yaratmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucun nedeni okul yöneticilerinin bu durumu daima görev olarak gördükleri, söz konusu olguyu kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görmedikleri ile ilgili olduğu sonucuna varmamızı sağlamaktadır.

Çizelge 4.31: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Eğitim durumları	N	\bar{x}	S.S
Ön lisans	10	2.40	1.07
Lisans	376	1.92	1.03
Lisansüstü	95	2.35	1.21

Çizelge 4.32: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	15.64	2	7.82	6.79	0.001
Gruplar içi	550.14	478	1.15		
Toplam	565.79	480			

Çizelge 4.33: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Eğitim durumu	(B) Eğitim durumu	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
Ön lisans	Lisans	0.47	0.34	0.352
	Lisansüstü	0.04	0.35	0.992
Lisans	Ön lisans	-0.47	0.34	0.352
	Lisansüstü	-0.43	0.12	0.001
Lisansüstü	Ön lisans	-0.04	0.35	0.992
	Lisans	0.43	0.12	0.001

Çizelge 4.31, 4.32 ve 4.33’de Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin eğitim durumları değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi eğitim durumundan kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonucunda farkın en büyük kaynağının lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Lisans ve özellikle Lisansüstü eğitim durumuna sahip yöneticilerin diğer gruplarla (ön lisans) olan eleştirel düşünme becerilerine önem verme konusundaki farklı düşünce yapıları olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda özellikle lisansüstü eğitimin okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında katkı sunduğu belirtilebilir.

Çizelge 4.34: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitim sayısı	N	\bar{x}	S.S
1-5 arası	68	1.10	0.306
6-10 arası	129	1.35	0.542
11-15 arası	124	1.92	0.712
16 ve üzeri	160	3.01	1.07

Çizelge 4.35: Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	274.6	3	91.54	149.96	0.000
Gruplar içi	291.1	477	0.610		
Toplam	565.7	480			

Çizelge 4.36: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Hizmet içi eğitim sayısı	(B) Hizmet içi eğitim sayısı	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
1-5 arası	6-10 arası	-0.25	0.117	0.134
	11-15 arası	-0.82	0.117	0.000
	16 ve üzeri	-1.91	0.113	0.000
6-10 arası	1-5 arası	0.253	0.117	0.134
	11-15 arası	-0.570	0.098	0.000
	16 ve üzeri	-1.66	0.092	0.000
11-15 arası	1-5 arası	0.824	0.117	0.000
	6-10 arası	0.570	0.098	0.000
	16 ve üzeri	-1.09	0.093	0.000
16 ve üzeri	1-5 arası	1.91	0.113	0.000
	6-10 arası	1.66	0.092	0.000
	11-15 arası	1.09	0.093	0.000

Çizelge 4.34, 4.35 ve 4.36’da okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre One Way ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Bu test sonucunda yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 11-15 ve 16 ve üzeri hizmet içi eğitim sayısına sahip yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. 16 ve üzeri hizmet içi eğitim sayısına sahip yöneticilerin diğer gruplarla olan eleştirel düşünme becerilerine önem verme konusundaki farklı değer yapılarına sahip olmaları aldıkları hizmet içi eğitim sayısının diğer gruplardan fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir diğer açıdan hizmet içi eğitim sayısı arttıkça yöneticilerin eleştirel düşünme becerileri olgusuna daha fazla önem verdikleri yönünde söylemde bulunulabilir.

G. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi “Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önem yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumları ve hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde buna ilişkin bulgular verilmektedir.

Çizelge 4.37: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve TUKEY Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	521.91	6	869.98	55.67	0.000
Gruplar içi	681.99	436	156.41		
Toplam	120.91	442			

Çizelge 4.38: TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Yaş	(B) Yaş	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
21-25 Yaş	26-30 yaş	-68.58	17.87	0.003
	31-35 yaş	-220.0	20.55	0.000
	36-40 yaş	-267.6	20.44	0.000
	41-45 yaş	-269.1	21.60	0.000
	46-50 yaş	-256.6	23.01	0.000
	51 yaş ve üzeri	-189.3	26.55	0.000
26-30 Yaş	21-25 yaş	68.5	17.87	0.003
	31-35 yaş	-151.5	20.23	0.000
	36-40 yaş	-199.0	20.12	0.000
	41-45 yaş	-200.6	21.29	0.000
	46-50 yaş	-188.0	22.72	0.000
	51 yaş ve üzeri	-120.7	26.30	0.000
31-35 Yaş	21-25 yaş	220.0	20.55	0.000
	26-30 yaş	151.5	20.23	0.000
	36-40 yaş	-47.5	22.54	0.348
	41-45 yaş	-49.1	23.59	0.366
	46-50 yaş	-36.5	24.88	0.763
	51 yaş ve üzeri	30.7	28.19	0.931
36-40 Yaş	21-25 yaş	267.6	20.44	0.000
	26-30 yaş	199.0	20.12	0.000
	31-35 yaş	47.5	22.54	0.348
	41-45 yaş	-1.5	23.50	1.000
	46-50 yaş	11.0	24.80	0.999
	51 yaş ve üzeri	78.3	28.11	0.081

Çizelge 4.38 (devam): TUKEY Testi Sonuç Çizelgesi

(A) Yaş	(B) Yaş	Ortalamalar arasındaki fark (A-B)	Std. Hata	Anlamlılık düzeyi
41-45 Yaş	21-25 yaş	269.1	21.60	0.000
	26-30 yaş	200.6	21.29	0.000
	31-35 yaş	49.1	23.59	0.366
	36-40 yaş	1.5	23.50	1.000
	46-50 yaş	12.5	25.76	0.999
	51 yaş ve üzeri	79.8	28.96	0.087
46-50 Yaş	21-25 yaş	256.6	23.01	0.000
	26-30 yaş	188.0	22.72	0.000
	31-35 yaş	36.5	24.88	0.763
	36-40 yaş	-11.0	24.80	0.999
	41-45 yaş	-12.5	25.76	0.999
	51 yaş ve üzeri	67.2	30.03	0.276
51 Yaş ve üzeri	21-25 yaş	189.3	26.55	0.000
	26-30 yaş	120.7	26.30	0.000
	31-35 yaş	-30.7	28.19	0.931
	36-40 yaş	-78.3	28.11	0.081
	41-45 yaş	-79.8	28.96	0.087
	46-50 yaş	-67.2	30.03	0.276

Çizelge 4.37 ve 4.38’de öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçlarını gösterilmektedir. Bu test sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş değişkenine anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi yaş aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. Tukey testi sonucunda farkın en büyük kaynağının 41-45, 46-50 ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 41-45, 46-50 ve 51 yaş ve üzeri grupta yer alan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine önem verme konusunda diğer gruplara göre daha az eğilim gösterdikleri sonucuna varmamızı sağlamaktadır. Bu durumda mesleki yorgunluk, teknoloji çağına ayak uyduramama ve hedef kaybı gibi durumların etkisi de etkili olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.39: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Cinsiyete Göre İndependent Simples T Test Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	T	p
Kadın	275	347.4	165.7	441	1.14	0.251*
Erkek	168	328.8	163.5			

*p<0.251

Çizelge 4.39’da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin cinsiyete göre t testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($p < 0.251$). Bu bağlamda dağılımın normal, cinsiyet değişkeninin bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin eleştirel düşünme yapılarında, sistemlerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı, bu konuya atfedilen önem, ilgi, yaşam felsefesi olarak ne düzeyde yer ayırdıkları ön plana çıkmaktadır.

Çizelge 4.40: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.462	4	0.115	0.933	0.444
Gruplar içi	54.17	438	0.124		
Toplam	54.63	442			

Çizelge 4.41: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	N	\bar{x}	S.S
1-5 yıl arası	131	3.42	0.389
6-10 yıl arası	110	3.39	0.319
11-15 yıl arası	57	3.47	0.426
16-20 yıl arası	71	3.37	0.321
21 yıl ve üstü	74	3.45	0.284

Çizelge 4.40 ve 4.41’de öğretmenlerin grup bazında istatistiklerinin anlam yaratacak bir biçimde farklı hale gelip gelmediğini belirlemek için verilere dayalı test tekniklerinden parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) uygulanmıştır. Analiz neticesinde $F_{(4,438)}=0.933$, $p < 0.05$ veri anlamında değerli bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ilginç olan sonuçlardan bir tanesi de söz konusu değişkene ait olan sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun sebebinin katılımcı sayısı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Katılımcı sayısı ve profili arttıkça ayırt edicilik durumu değişmiştir. Bunun sonucunda kıdem

faktörünün değil bireysel farkındalık ve gelişmişlik düzeyinin, durumunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 4.42: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.406	3	0.135	1.095	0.351
Gruplar içi	54.22	439	0.124		
Toplam	54.63	442			

Çizelge 4.43: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Branş Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{x}	S.S
İngilizce Öğretmenliği	54	3.39	0.332
Matematik ve Fen Bilimleri	123	3.38	0.349
Sosyal Bilimler	79	3.43	0.382
Diğer	187	3.45	0.344

Çizelge 4.42 ve 4.43’de öğretmenlerin grup bazında anlam yaratacak bir biçimde farklı hale gelip gelmediğini belirlemek için verilere dayalı test tekniklerinden parametrik bir test olan Tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz neticesinde $F_{(3,439)}=1,095$, $p<0,05$ veri anlamında değerli bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. İlgili değişkene ait bu sonuç beklenen bir durumdur. Zira sonuçtan da anlaşılacağı üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları değil aslında kendilerini mesleki olarak nasıl geliştirdikleri önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 4.44: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Eğitim durumları	N	\bar{x}	S.S
Ön lisans	12	3.56	0.331
Lisans	317	3.42	0.357
Lisansüstü	114	3.40	0.336

Çizelge 4.45: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.278	2	0.139	1.125	0.326
Gruplar içi	54.357	440	0.124		
Toplam	54.635	442			

Çizelge 4.44 ve 4.45’de öğretmenlerin grup bazında istatistiklerinin anlam yaratacak bir biçimde farklı hale gelip gelmediğini belirlemek için verilere dayalı test tekniklerinden parametrik bir test olan Tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi neticesinde $F_{(2,440)}=1.125$ $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ön lisans veya lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, lisans eğitimine sahip öğretmenlerden ilgili olgu hakkında anlamlı bir farklılık yaratmadıkları anlaşılabilir. Bu durumda düşündürücü olan Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ilgili değişkene etkilerinin yetersiz düzeyde olmasıdır. Netice olarak Türkiye’de Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin alanları ile ilgili okuma yapmamaları eleştirel düşünme düzeylerini sabit tutmaktadır şeklinde bir kanıya varılmasına sebep olmaktadır.

Çizelge 4.46: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitim sayısı	N	\bar{x}	S.S
1-5 arası	184	3.44	0.375
6-10 arası	144	3.39	0.370
11-15 arası	68	3.40	0.256
16 ve üzeri	47	3.40	0.314

Çizelge 4.47: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdikleri Önemin Varyans Kaynağı Değişkenine Göre One Way ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	0.246	3	0.082	0.662	0.576
Gruplar içi	54.389	439	0.124		
Toplam	54.635	442			

Çizelge 4.46 ve 4.47’de öğretmenlerin grup bazında istatistiklerinin anlam yaratacak bir biçimde farklı hale gelip gelmediğini belirlemek için verilere dayalı test tekniklerinden parametrik bir test olan Tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi neticesinde $F_{(3,439)}=0.662$, $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinde gördüğümüz birçok farklı durum öğretmenlerde ortaya çıkmamıştır. Bu durum tahmin ettiğimiz aksine bir durum çıkarmıştır. Hizmet içi eğitimin sanılanın aksine öğretmenler üzerinde pek yüksek bir etkide bulunmadığı anlaşılmaktadır.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

A. Sonuçlar

- Araştırmada elde edilen bir sonuca göre yöneticiler ve öğretmenlerin karar verme süreçlerini problem çözme gibi karmaşık süreçlere benzetmekte, bu nedenle de karmaşık bir durumla ilgili süreçleri de değerlendirirken belirli kurallara göre hareket etmektedirler.
- Diğer bir sonuca göre yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce zihinsel süreçlerinde o soruyla ilgili bir anlamlandırma çalışması yaptıkları, bu da yönetici ve öğretmenlerin bu anlamda eleştirel düşünmeye imkân tanıdıklarını göstermektedir. Yine yöneticilerin ve öğretmenlerin bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalıştıklarını ve eleştirel düşünme işlemine kattıkları anlaşılmaktadır.
- Başka bir sonuca göre öğretmenlerin mesleki olarak eleştirel düşünme durumları “katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini iyi düzeyde kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.
- Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin kişisel olarak eleştirel düşünme durumları “kararsızım” düzeyindedir. Bu sonuç öğretmenlerin kişisel yaşamlarında eleştirel düşünme becerilerini orta düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç eğitim sisteminde önemli bir noktada yer alan öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.
- Yine okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdikleri önemin yaş, mesleki kıdem, eğitim durumları ve alınan hizmet içi eğitim sayısının anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet ve branşa göre anlamlı

bir fark bulunmamıştır. Aynı durumlar öğretmenler de ise bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuç olarak eleştirel düşünmenin eğitimdeki konumu net bir biçimde aktarılabilirse, araştırmanın temel konusunun öğretim durumlarındaki var olma ihtiyacı da sebepleri ile temellendirilmiş olacaktır. Bilhassa toplumlara ve kültürel yapılarına göre farklılık teşkil eden toplumsal sorunlar dikkate alındığında, öğrenenlerin araştırmanın temel olgusunun ilerletilmesi ihtiyacını açıklamak ve temellendirmek için birden fazla sebep öne sürmek mümkündür. Her bir öğretim seviyesi, söz konusu seviyelerdeki her bir alan veya ders, eğitimin aktarılmasındaki her bir uygulama, öğrenenlere eleştirel düşünme yeteneklerini edindirmede ve ilerletme hususunda birliktelik içerisinde bulunmalıdır. Bu sebeple eğitim programları inşa edilirken öğrenenlere eleştirel düşünme niteliklerini edindirmeye yönelik önlem durumlarının göz önünde tutulması önemlidir. Fakat araştırmanın ana olgusunun eğitim sistemi içinde geliştirilmesi gerektiği ile ilgili eğitimciler görüş birliğinde bulunmalarına rağmen ne şekilde aktarılacağı ile ilgili ortak bir görüşe sahip olmadıkları değerlendirilmektedir.

Bir diğer önemli husus Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim kültürü, ülke iklimi, siyaset iklimi gibi konularda eleştirme, eleştirel düşünme gibi konulara olan mesefeli yaklaşımıdır. Eleştirme, eleştiri yapmak denilince insanların aklına olumsuz bir anlam gelmesi bununla ilgilidir. Bu durum doğal olarak eğitim sistemine ve netice de öğrencilerimize de yansımaktadır.

B. Öneriler

Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için bir takım öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar için öneriler:

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri, kendi uzmanlık alanlarında düşünme becerilerini temele alan öğretim etkinliklerini ve ölçme araçlarını geliştirebilmelerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmen yetiştiren fakültelerde ders programlarında öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edecek etkinliklerin eklenmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

- Öğretmen yetiştiren okullarda eleştirel düşünmeyi geliştirecek, araştırmayı, sorgulamayı, yaratıcı düşünmeyi, yeni düşünceler üretmeyi özendirici bilim şenlikleri, felsefe günleri gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Düşünme becerilerinin öğretimiyle ve okul iklimine nasıl yansıtılacağıyla ilgili, eleştirel düşünme becerilerini temele alan öğretim etkinlik ve ölçme araçlarının hazırlanmasıyla ilgili kitapların yayımlanması okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ilgili olguya olan ilgilerinin artmasına ve kendi okullarında uygulamalarına katkı sağlayabilir.

Diğer araştırmacılar için öneriler:

- Bu çalışma nicel olarak yürütülmüştür. Yürütülecek nitel bir çalışma ile bu durum derinlemesine araştırılabilir.
- Bu araştırma resmi okullarda ve sınırlı bir bölgede yürütülmüştür. Son zamanlarda artan özel okullar ile birlikte, özel okul yönetici ve öğretmenlerine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmada genellikle farklılık yaratan 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46-50 yaş grupları için nitel bir çalışma yapılabilir ve bu durumun ardında yatan sebepler detaylı bir biçimde araştırılabilir.
- MEB ile ortak yürütülecek bir çalışma ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini artıracak ve geliştirecek seminer, çalıştay veya konferanslar düzenlenebilir. Yapılacak olan bu etkinlikler düzenli aralıklarla tekrarlanabilir.

VI. EKLER

EK 1 Ölçek formu (Okul yöneticileri için)

EK 2 Ölçek formu (Öğretmenler için) ve eleştirel düşünme becerileri ölçeği

EK 3 Ölçek madde-eğilim dağılımı

EK 4 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Formu

A. EK 1 Ölçek Formu

Sayın Okul Yöneticisi,

Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi konulu akademik bir çalışmada kullanılmak amacıyla sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmaya verilen yanıtlar bilimsel amaçla ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sağladığınız katkılar ve göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Cihan ÖZ

İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi

Bölüm I- Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız: 21-25 yaş 26-30 yaş 31-35 yaş 36-40 yaş 41-45 yaş 46-50 yaş 51 yaş ve üzeri

3. Branşınız: İngilizce Öğretmenliği
 Matematik ve Fen Bilimleri
 Sosyal Bilimler
 Diğer

4. Eğitim Durumu: Ön Lisans, Lisans Tamamlama
 Lisans
 Lisans Üstü

5. Mesleki kıdeminiz: 1-5 Yıl arası
 6-10 Yıl arası
 11-15 Yıl arası
 16-20 Yıl arası
 21 Yıl ve üstü

6. Yöneticilik Kıdeminiz: 1-5 Yıl arası
 6-10 Yıl arası
 11-15 Yıl arası
 16-20 Yıl arası
 21 Yıl ve üstü

7. Hizmet içi eğitim sayısı:

B. EK 2 Ölçek Formu

Sayın Meslektaşım,

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi konulu akademik bir çalışmada kullanılmak amacıyla sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmaya verilen yanıtlar bilimsel amaçla ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sağladığınız katkılar ve göstereceğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Cihan ÖZ

İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi

Bölüm I- Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. Yaşınız: 21-25 yaş 26-30 yaş 31-35 yaş 36-40 yaş 41-45 yaş 46-50 yaş 51 yaş ve üzeri

3. Branşınız: İngilizce Öğretmenliği
 Matematik ve Fen Bilimleri
 Sosyal Bilimler
 Diğer

4. Eğitim Durumu: Ön Lisans, Lisans Tamamlama
 Lisans
 Lisans Üstü

5. Mesleki kıdeminiz: 1-5 Yıl arası
 6-10 Yıl arası
 11-15 Yıl arası
 16-20 Yıl arası
 21 Yıl ve üstü

6. Hizmet içi eğitim sayısı:

Bölüm II- Eleştirel düşünme becerileri ölçeği		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle düşüncelerimi desteklemek benim için önemlidir.					
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışmak benim için önemlidir.					
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştirmek benim için önemlidir.					
4	Bilgi edinilen kaynağın güvenilirliğini sorgulamak benim için önemli değildir.					
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışmak benim için önemlidir.					
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünmeyi önemserim.					
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varmak önemlidir.					
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlamayı önemserim.					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışmak önemlidir.					
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelemek önemlidir.					
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamak benim için önemsizdir.					
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışmak benim için önemlidir.					
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almayı önemsemem.					
14	Bir düşüncüyü hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul etmeyi önemserim.					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almayı önemsemem.					
16	Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelemek benim için önemlidir.					
17	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirtmeyi önemserim.					
18	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmamak benim için önemlidir.					
19	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen vermeyi önemserim.					
20	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamayı önemsemem.					
21	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.					
22	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutmayı önemserim.					
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeyi önemserim.					
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmemeyi önemserim.					
25	Karar vermem gerektiğinde konu ile ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplamayı önemserim.					
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeyini önemserim.					
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.					
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate almak benim için önemlidir.					
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygulamayı önemserim.					

C. EK 3 Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Madde- Eğilim Dağılımı

Eğilim	Maddeler
1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama.	5,8
2. Nedenler arama.	16,19
3. İyi bilgilendirilmeye çalışma.	25
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme.	1,4
5. Durumu bütünüyle göz önüne alma.	9,11
6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma.	17,20
7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma.	21,24
8. Seçenekler arama.	28,29
9a. Açık fikirli olma. Başkalarının görüşlerini dikkate alma.	2,6
9b. Açık fikirli olma. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma.	12,14
9c. Açık fikirli olma. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme.	15,18
10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme.	22,27
11. konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama.	3,7
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma.	10,13
13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma.	23,26

D. EK 4 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.12469313
Konu: Anket Araştırma İzni

28.06.2018

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 04.06.2018 tarih ve 3087 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 22.06.2018 tarih ve 12178001 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Cihan ÖZ'ün "**Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Verdiği Önemin Kişisel ve Mesleki Açından İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- Balçı, A.** (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F.** (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cüceloğlu, D.** (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. 37. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Demirel, Ö.** (2008), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (11. baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Held, D.** (2006). Horkheimer' in eleştirel kuram çözümlemesi: Epistemoloji ve Yöntem. (H. E. Bağce, Ed.). *Frankfurt Okulu*. (s.189–218). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hinchey, P. H.** (1998). *Finding freedom in the classroom: A Practical Introduction to Critical Theory*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Karasar, N.** (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. İkinci Yazım, 31. basım, Ankara: Nobel Kitabevi.
- Karşahin, M.** (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Lipman, M.** (1995). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mclaren, P.** (2011). *Okullarda Yaşam, Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Ed. M.Y. Eryaman ve H. Arslan) Ankara: Anı yayıncılık.
- Metin, M.** (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı.** (2011). *MEB 21. yy öğrenci profili. Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı*. Ankara.
- Owens, R.** (1998). *Organizational Behaviour in Education*. Boston: Ally and Bacon.
- Peterson, K.D., Deal, T.E.** (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roth, J.K. (Ed.)** (2005). *Ethics: Encyclopedias* (Volume 1). Pasadena, California: Salem Press, Inc.
- Şahinel, S.** (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ. & Ark.** (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*, (Ed. Hasan Şeker), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Therborn, G.** (2006). *Frankfurt Okulu*. (H. E. Bağce, Ed.). Frankfurt Okulu. (s.19–54). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Tezcan, M.** (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü.** (2011). *Türk Dil Kurumu Yayınları*. Ankara.

MAKALE

- Aydede, M., Kesercioğlu, T.** (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 14-22. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25435/268386>
- Bakız, B.** (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, 12–13: 135–158.
- Boisvert, J.** (1999), La formation de la pensée critique. Théorie et pratique, Saint-Laurent (Québec), *Éditions du Renouveau Pédagogique*, Chapitre 1.
- Browne, M. N.** (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 301-310.
- Brunt, B. A.** (2005). Critical thinking in nursing: An integrated review. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2): 60–67.
- Colucciello, M.L.** (1999). Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles. *Journal Professionals Nursing* 15 (5): 294-301.
- Cerit, Y.** (2008). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 33(147).
- Cody, W. K.** (2002). Critical thinking and nursing science: Judgment, or vision? *Nursing Science Quarterly*, 15(3): 184–189.
- Çelikkaya, T.** (2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.
- Demirtaş, H., Özer, N.** (2015). Eleştirel Kuram Açısından Eğitim ve Eğitim Yönetimi *Journal of Teacher Education and Educators*. 4(2): 206-227.
- Ekinci, Ö.** (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827
- Ennis, Robert H.** (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability, *Informal Logic*, 18 (2), p.165-182.
- Facione, P.** (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *The Delphi Report*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Koç Erdamar, G., Bangir Alpan, G.** (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 787-800.
- Korkmaz, Ö.** (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 879-902
- Korkmaz, Ö.** (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1):1-13.
- Myrick, F., Yonge, O.** (2004). Enhancing critical thinking in the preceptorship experience in nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4).
- Ming- Lee Wen, S.** (1999), Critical Thinking and Professionalism at the University Level. *Paper Presented at the British Educational Research Association Conference*, University of Sussex, at Brighton, 2–5 September.
- Miller, M.A.** (1992). Outcomes Evaluation Measuring Critical Thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 17/12, s.:1401-1407.
- Naktiyok, A., Çiçek, M.** (2014). Stratejik düşünmenin bir öncülü olarak eleştirel düşünme: yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2).

- Novak, B.** (2000). Development of critical thinking in the Slovene school: encouraged or impeded. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Edinburgh, 20-23 September 2000.
- Özdemir, S.M.** (2005) Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Özmen, K. S.** (2008). Yüksek Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Durumu ve Anlayışı. *Gazi Eğitim Dergisi*, 28(2): 109-127.
- Peca, K.** (2000a). Critical educational administration: Research, theory and practice. *Portales*, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 455564].
- Peca, K.** (2000b). Critical theory in education: Philosophical, research, sociobehavioural, and organizational assumptions. *Portales*, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 450057].
- Riddell, T.** (2007). Critical assumptions: Thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46(3): 121-126.
- Sahlberg, P.** (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Seferoğlu, S. Akbıyık, C.** (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe University. *Journal of Education*, 30: 193-200.
- Turan, S.** (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8
- Uçan, Ö. Taşçı, S. Ovayolu, S.** (2008). Eleştirel düşünme ve hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7): 16-27.
- Walsh, C.M., Hardy, R.C.** (1999). "Dispositional Differences in Critical Thinking Related to Gender and Academic Major. *Journal of Nursing Education*, 38/4, s.:149-155
- Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Bjorkvist, O.** (2005). Teacher education for researchbased practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.
- Yücel, M.S.** (2013). Almanca ve İngilizce Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 377-393.
- Zhang, L,F. ve Stenberg, R.** (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. *Journal of Psychology*, 134 (5).

TEZLER

- Akbıyık, C.** (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. (*Yüksek Lisans Tezi*). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kokinda, M. A.** (1990). "The Measurement of Critical Thinking Skills in A Selected Baccalaureate Nursing Program." (*Dissertation Abstracts*). 50/9A, s.:2709 2710
- Kökdemir, D.** (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (*Doktora Tezi*), Ankara.

Schreglmann, S. (2011). Konu Temelli Eleştiriler Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

Milli Eğitim Bakanlığı (2015), “*PISA 2015 Ulusal Raporu*” http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf>

Nasırcı, H., Aybek, B. (2018). Ders kitabı yazım komisyonlarında görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2 (1), 22-38. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ses/issue/37465/421221>

Öz, C., Balyer, A. (2018). Examining the Importance of Critical Thinking Skills of School Administrators and Teachers’ Regarding Their Personal and Professional Lives. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4 (2), 20-31. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijlel/Issue/41857/482593>

Rudd, R, Baker, M, Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There a Relationship. *Journal of Agricultural Education*, 41 (3): 2-12. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.884&rep=rep1&type=pdf>. Adresinden 28.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Ruppel, R. (2005). *The Intellectual Foundations of Critical Thinking*. Critical Thinking at Viterbo Retrieved March 7, 2005 from the World Wide Web: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>

Scriven, M., Paul, R. (2004). *Defining critical thinking. A statement to the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*, Retrieved 28 April 2005 from www.criticalthinking.org.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Ad, Soyad	Cihan ÖZ
Yazışma Adresi	Bahçeşehir 2. Kısım mah. 1.cadde. Karıncalar Sitesi. L Blok/B girişi Başakşehir/İSTANBUL
Telefon	0(542) 779 9739
E-mail	cihanozakademik@gmail.com
Doğum tarihi	23.04.1991

Eğitim Bilgileri	
2017 – Devam Ediyor	İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezli Yüksek Lisans
2013 – 2017	Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Lisans Eğitimi
2011 – 2015	Balıkesir Üniversitesi, Necetibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Lisans Eğitimi
2006 – 2009	Yenibosna Lisesi, İstanbul

Akademik ve Mesleki Deneyim

2018 –

Milli Eğitim Bakanlığı – Mektebim Okulları
Sosyal Bilgiler Öğretmeni, İstanbul

Yayın Bilgileri

Konferans Bildirisi Öz, C., Balyer, A. (2018). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine verdiği önemin kişisel ve mesleki açıdan incelenmesi.

Uluslararası

4th International conference on lifelong education and leadership for all

Wroclaw, 3-5 Temmuz 2018

Makale

Öz, C., Balyer, A. (2018). Examining the Importance of Critical Thinking Skills of School Administrators and Teachers' Regarding Their Personal and Professional Lives. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4 (2), 20-31. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ijlel/issue/41857/482593>
