



## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### EXAMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CRITICAL THINKING DISPOSITION

Musa POLAT<sup>2</sup> – Hakkı KONTAŞ<sup>3</sup>

#### Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8 ilköğretim okulunda görev yapan 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyetinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha açık fikirli, sistematik ve doğruyu arama konusunda eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça daha analitik düşündükleri, daha açık fikirli oldukları ve sistematik oldukları, doğruyu arama konusunda daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda büyük yerleşim yerlerinde çocukluğunu geçiren öğretmenlerin analitik ve sistematik düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu ve daha çok kendine güvendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde kitap okuma alışkanlığının önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi azaldıkça daha analitik düşündükleri, daha açık fikirli ve sistematik oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi

#### Abstract

The main purpose of this research is to examine primary school teachers' critical thinking disposition. The study group of this research consists of 189 primary school teachers. The research was a descriptive study in a survey model. In the research “California Critical Thinking Disposition Inventory” was used. The Cronbach's alpha reliability coefficient of scale was found 0.86. According to research results; no significant difference was observed among primary school teachers' critical thinking dispositions based on their genders and mothers' educational background level. Significant difference was found in favour of married teachers in open-mindedness, truth-seeking and systematicity sub-scales. It was determined that as long as primary school teachers' professional seniority increases, teachers' critical thinking disposition scores increases at significant level in analyticity, open-mindedness, truth seeking, and systematicity sub-scales. Teachers growing up in metropolitan cities received higher significant critical thinking disposition means in analyticity, self-confidence and systematicity sub-scales compared to the teachers growing up in smaller settlements. Participants reading habit was found to contribute to critical thinking dispositions significantly in analyticity, open mindedness and inquisitiveness sub-scales means. It was determined that the decrease of teachers' father educational level caused to increase at significant level in analyticity, open-mindedness and systematicity sub-scales.

**Keywords:** Classroom Teacher, Critical Thinking, Critical Thinking Disposition

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi Sınıf Öğretmeni, [msplt16@hotmail.com](mailto:msplt16@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doç.Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, [hkontas@adiyaman.edu.tr](mailto:hkontas@adiyaman.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

İnsanları yönlendirmede eski çağlarda kullanılan kaba güç ve silah kullanımı yerini doğru bilgiye ulaşabilme ve ulaşılan bilgiyi etkin bir şekilde kullanmaya bırakmıştır (Başar, 2013: 19). Ancak her geçen gün değişen, artan bu bilgi yığını bireylere eğitimle ezberletmek ve aktarmak olanaksızdır. Bu bilgiler içerisinden doğru ve gerekli bilgiyi eleştirel bir gözle seçmek (Robey, 2002), bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak gibi üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması bir gereklilik halini almıştır (Weinerman, 1997). Bugün artık değişik araçlarla ulaşılan bilgi miktarındaki artış, bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma anlayışının yerini bilgiyi kullanma ve işleyerek yeni bilgi yaratma düşüncesinin almasına neden olmuştur (Kurnaz, 2013: 1). Bu da bilgi çağında, bilgiyi organize etme, bilgiyi etkin bir şekilde kullanma becerisinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Recalde, 2008). Bu sebeple, “Bilgiyi araştırmaya ve bilgiyi incelemeye önem veren, bilgi teknolojilerini kullanmayı öne çıkaran toplum” (Türk Dil Kurumu, 2005) anlamına gelen “bilgi toplumu” olma, ülkeler için önemli bir amaç haline gelmiştir. Ayrıca bilim ve teknolojiye yaşanan olumlu/olumsuz yöndeki gelişmelerin beraberinde getirmiş olduğu toplumsal problemler, ülkeleri bu sorunlar karşısında alternatif, esnek ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı ile baş başa bırakmıştır (Wadaani, 2015). Aybek’e (2010: 1) göre tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel düşüncenin egemen olmadığı toplumlar ve ülkeler, gelişmiş ülkeler arasına giremeyecektir. Eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi öğretilbilir ve geliştirilebilir üst düzey düşünme becerileri üzerinde ise çevresel faktörler büyük bir rol oynamaktadır. Bu düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan çevresel faktörlerden biri de eğitim kurumları olan okullardır.

Günümüzde ülkelerin gelişmişliğinde yetişmiş nitelikli insan gücünün önemi açık bir şekilde anlaşılmıştır. Bu nedenle eğitim önemli bir hale gelmiştir. Bilgi toplumunun sağlam temeller üzerinde yükselmesi ve üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmak için gereken ilk adım ise çağdaş, formal eğitim kurumları olan okullarda verilecek kaliteli bir eğitimidir (Athman, 2003). Ancak okullar, bu süreç içerisinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde sistemli bir ortam sağlayan (Tafari, 1994), daha fazla bilgi vermektense çok daha fazla merak ve heyecan öğesinin kullanıldığı, ezberci eğitimin yerine daha fazla eleştirel düşünmeye yer verildiği yerler olmalıdır (Sungur, 2001: 23).

Çevresel faktörlerin daha çok etkili olduğu eleştirel düşünebilme ve bilgiyi analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerinin bireye kazandırılması için ülkeler, eğitim sistemlerinin genel amaçları içerisine bu becerileri birer amaç olarak yerleştirmiş ve bu becerileri kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmıştır (Wagley, 2013). Bilgi çağındaki eğitim anlayışı okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap eden ve kendi içinde çeşitliliğe giden esnek, üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını hedefleyen eğitim programlarının eğitimin her basamağında uygulanmasını gerektirmektedir (Balay, 2004; Burns, 2009).

Eğitim programları, bir devletin dünyayı algılayış felsefesinin ve eğitime bakış açısının bir göstergesi, gelecekte ulaşmak istediği medeniyet şeklinin ve yetiştirmek istediği insan tipinin temelini teşkil eder (Kurnaz, 2007: 8). Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda oluşturulan eğitim programları da, okul programlarında gerçekleştirilmekte ve genel amaçlarda belirtilen üst düzey düşünme becerileri okul paydaşları olan öğretmenler ve yöneticiler tarafından okullarda uygulanmaktadır. Okulu oluşturan paydaşlar arasında çocuklar üzerinde en kritik yere sahip olan bileşen ise öğretmendir. Balay’a (2004) göre bilgi çağında, bilginin yoğun ve karmaşık hale gelmesi okul ve öğretmenlere yüklenen sorumlulukları azaltmamış, bilakis öğretmenlere yüklenen sorumluluklar artmıştır. Artan bilgi ve yaşanan değişimler karşısında öğretmenler, öğrencileri yönlendirme ve onların doğru bilgiye nasıl ulaşacakları, bilgiyi etkin bir şekilde nasıl kullanacakları ve nasıl öğrenecekleri konularında iyi

bir rehber olma sorumluluğuyla karşı karşıya kalmıştır (Kelly, 2003). Bu nedenle eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin toplumda yer edinmesi ve bireye kazandırılması amacı, ülkemizde çağdaş eğitim kurumlarında görev yapan eleştirel düşünme becerisine sahip bilgili ve deneyimli öğretmenlerin var olması ihtiyacını doğurmuştur. Bilgi çağının getirmiş olduğu değişimler okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesine neden olmuştur. Öğretmenler, değişerek artan bilgi karşısında doğru bilgiye ulaşmak ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak için eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşma konusunda da yeterli donanıma sahip iyi bir rehber olmalıdır. Sahip olduğu bu beceriyi eğitim ortamlarında kullanmalı ve bu konuda istekli olmalıdır (Lesperance, 2008).

Eleştirel düşünen bireylere duyulan ihtiyaç sonucunda bu becerilerin bireylere nasıl kazandırılacağı sorusu gündeme gelmiştir. Eleştirel düşünmenin kazandırılması sürecine önemli katkılar sağlayacak öğretmenlerin ise eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılabilceği eğitim ortamlarını etkili bir şekilde uygulamaları için öncelikli olarak bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Burns, 2009).

Alanyazına bakıldığında, Akıllı'nın (2012) yapmış olduğu ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında araştırmaya katılan 265 öğrencinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Ancak anne eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beşoluk ve Önder'in (2010) 528 öğretmen adayı üzerinde yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün orta düzeyde, azımsanamayacak bir bölümünün düşük düzeyde ve oldukça küçük bir bölümünün yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültesindeki eğitiminin eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesi yönünde bir katkı sağlamadığını, dolayısıyla bu kişilerin genel olarak orta ve düşük eleştirel düşünme eğilimi ile mezun olacakları belirtilmiştir. Çetinkaya'nın (2011) öğretmen adayları ile yapmış olduğu bir çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt (2016), öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisi eğitimi ve plasebo etkisi adlı yarı deneysel çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişiminde deneysel programın ve plasebo etkisinin karşısalsal etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğiliminde yaş, cinsiyet ve öğrenci gruplarının önemli değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir'in (2005) yapmış olduğu üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği çalışmada, genel olarak öğrencilerin "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyetleri, alanları, doğum yerleri, anne-baba eğitim durumları ve aile gelir durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şen'in (2005), 144 öğretmen adayları ile yaptığı bir araştırmada da öğretmen adaylarının genel olarak "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Alanyazında, eleştirel düşünme ile ilgili genel olarak öğretmen adayları (Beşoluk ve Önder, 2010; Çetinkaya, 2011; Demirbağ, Ünişen ve Yeşilyurt, 2016; Duruhan ve Çapuk, 2011; Dutoglu ve Tuncel, 2008; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009; Özdemir, 2005; Öztürk, 2006; Şen,

2005; Türkmen, 2014) veya öğrenciler (Akıllı, 2012; Ersoy ve Başer, 2012) üzerinden araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı araştırmalara bakıldığında, bu çalışmaların bir kısmının örgün eğitim kurumlarında belirli eğitim kademelerindeki öğrenciler ile (Burkhart, 2006; Lesperance, 2008; Liu, 2007; Mcguire, 2010; Rucks, 2001), üniversitelerde öğrenim görmekte olan çeşitli kademelerdeki öğretmen adayları ile (Cohen, 2010; Goyak, 2009; Kelly, 2003; McGarrity, 1990; Robey, 2002; Wagley, 2013; Wilson, 1990), çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler ile (Basiga, 2006; Hanry, 2015; Hemming, 1997; Moreyra, 1991; Murray, 2016; Patrick, 2016; Recalde, 2008; Sorial, 1998; Taft, 2012) eleştirel düşünmenin bir arada ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Yukarıda belirtilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında araştırmaların çoğunlukla hemşireler, öğretmen adayları, öğrenciler veya bir derse, konuya hatta belirli bir öğretim yöntemine/teknikine/anlayışına dönük yapıldığı görülmüştür. Ancak okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme ele alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yeteri kadar rastlanmamıştır.

Bu nedenle sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri,
  - a. Cinsiyetine,
  - b. Medeni durumuna,
  - c. Kıdemine,
  - d. Çocukluklarının geçtiği yerleşim yerine,
  - e. Kitap okuma alışkanlığına,
  - f. Anne eğitim düzeyine,
  - g. Baba eğitim düzeyine,göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırma var olan bir durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellendiren (Karasar, 2009) tarama modelinde bir çalışmadır. Ayrıca bu araştırma bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlayan betimsel istatistik modelidir (Büyüköztürk, 2014).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İli Kâhta İlçesinde 8 ilkökulda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %37'si (70) kadın, %63'ü (119) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %90.5'i (171) evli iken %9.5'i (18) bekârdır. Öğretmenlerin %9'u (17) 1-5 yıl arası, %23.8'i (45) 6-10 yıl arası, %37'si (70) 11-15 yıl arası, %23.3'ü (44) 16-20 yıl arası, %6.9'u (13) 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %15.9'u (30) köyde, %50.8'i (96) ilçede, %33.3'ü (63) ise ilde çocukluklarını geçirmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %15.9'u (30) her gün kitap okuduğunu belirtirken, %77.8'i (147) fırsat buldukça ve %6.3'ü (12) ise hiç kitap okumadığını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin annelerinin %56.6'sı (107) okuryazar değil, %7.9'u (15) okuryazar, %27'si (51) ilkokul, %5.3'ü (10) ortaokul, %1.6'sı (3) lise ve %1.6'sı (3) üniversite seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin babalarının %8.5'i (16) okuryazar değil, %11.6'sı (22) okuryazar, %47.6'sı (90) ilkokul, %13.8'i (26) ortaokul, %12.2'si (23) lise ve %6.3'ü (12) ise üniversite seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, "California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu çalışmadaki veriler, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) ile toplanmıştır. KEDEÖ, Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında düzenlenen Delphi projesi sonucu, Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ve araştırmamızda kullanılan ölçek, 51 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Analitiklik, Açık fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu arama, Sistematiiktir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha); analitiklik alt boyutunda (analyticity) .75, açık fikirlilik alt boyutunda (open-mindedness) .75, meraklılık alt boyutunda (inquisitiveness) .78, kendine güven alt boyutunda (Self-confidence) .77, doğruyu arama alt boyutunda (truth-seeking) .61 ve sistematiiklik alt boyutunda (systematicity) .63 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir. Her bir boyutun iç tutarlılık kat sayıları ise .61 ile .78 arasındadır. Eleştirel düşünme eğilimi düzeyi alt boyutların toplamından oluşan puan ile belirlenmiştir. Her madde için verilen puan esas alınmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ve araştırmada kullanılan ölçekte 29 adet olumlu, 22 adet olumsuz madde vardır. Maddeler, "Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum" şeklinde altılı Likert tipinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler bu dereceye göre sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde puanlandırılmış, olumsuz maddeler de tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 306, en düşük puan 51 puandır. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olanların o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Orjinal ölçek 7 boyuttan oluştuğu için, Facione, Facione, ve Giancarlo (1998) bu değerlerin sırasıyla 280 (40 x 7) ve 350 (50 x 7) olduğunu söylemektedir (Akt. Kökdemir, 2003: 84). Dolayısıyla puanı 240'dan az olan kişilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu, puanı 240-300 arasında olan kişilerin ise eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu, puanı 300'den fazla olan kişilerin de eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın verileri ile ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa değeri .86 bulunmuştur. Buna göre ölçeğin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, ortalamalar arası farkı hesaplamada bağımsız gruplar t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Ancak, araştırmada gruplar arasında anlamlı bir farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenemediği durumda LSD testi kullanılması yoluna gidilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesiyle elde edilen bulgular, araştırmada cevap aranan sorulara göre verilmiştir.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyine yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine göre dağılımları

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi	N	%
Düşük	104	55.0
Orta	85	45.0
Yüksek	0	0.0
Toplam	189	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan 189 sınıf öğretmeni örnekleminin %55’i “düşük” düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip iken, %45’i ise “orta” düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Ancak araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri içerisinde yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip sınıf öğretmeni yoktur. Buna göre, araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme eğiliminin “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Analitiklik	Kadın	70	47.60	5.27	187	1.25	.21
	Erkek	119	48.61	5.43			
Açık Fikirlilik	Kadın	70	54.20	7.35	187	0.85	.40
	Erkek	119	55.21	8.25			
Meraklılık	Kadın	70	41.90	6.19	187	1.57	.12
	Erkek	119	43.23	5.26			
Kendine Güven	Kadın	70	31.41	6.13	187	1.34	.18
	Erkek	119	32.75	6.85			
Doğruyu Arama	Kadın	70	27.14	4.37	187	1.26	.21
	Erkek	119	28.11	5.50			
Sistematiklik	Kadın	70	28.49	4.45	187	1.15	.25
	Erkek	119	29.34	5.16			

Tablo 2'deki t-testi sonuçlarına göre, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelebilir. Buna göre, erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =48.61), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =47.60) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=1.25$ ;  $p>.05$ ). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =55.21), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =54.20) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=0.85$ ;  $p>.05$ ). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =43.23), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =41.90) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t= 1.57$ ;  $p>.05$ ). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kendine güven alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =32.75), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =31.41) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=1.34$ ;  $p>.05$ ). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =28.49), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarına ( $\bar{X}$ =28.11) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ( $t= 1.26$ ;  $p > .05$ ). Erkek sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =29.34), kadın sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =28.49) daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t= 1.15$ ;  $p>.05$ ).

### Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre t- testi sonuçları

Eleştirel Düşünme Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p																																																								
Analitiklik	Evli	171	48.33	5.25	187	0.70	.48																																																								
	Bekâr	18	47.39	6.58				Açık Fikirlilik	Evli	171	55.38	7.35	187	2.97	.00	Bekâr	18	49.67	11.08	Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51	Bekâr	18	41.89	5.44	Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64	Bekâr	18	31.56	6.07	Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00	Bekâr	18	24.17	6.07	Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01
Açık Fikirlilik	Evli	171	55.38	7.35	187	2.97	.00																																																								
	Bekâr	18	49.67	11.08				Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51	Bekâr	18	41.89	5.44	Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64	Bekâr	18	31.56	6.07	Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00	Bekâr	18	24.17	6.07	Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01	Bekâr	18	26.33	6.03								
Meraklılık	Evli	171	42.82	5.67	186	0.67	.51																																																								
	Bekâr	18	41.89	5.44				Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64	Bekâr	18	31.56	6.07	Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00	Bekâr	18	24.17	6.07	Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01	Bekâr	18	26.33	6.03																				
Kendine Güven	Evli	171	32.33	6.68	187	0.47	.64																																																								
	Bekâr	18	31.56	6.07				Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00	Bekâr	18	24.17	6.07	Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01	Bekâr	18	26.33	6.03																																
Doğruyu Arama	Evli	171	28.13	4.88	187	3.20	.00																																																								
	Bekâr	18	24.17	6.07				Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01	Bekâr	18	26.33	6.03																																												
Sistematiklik	Evli	171	29.30	4.72	187	2.47	.01																																																								
	Bekâr	18	26.33	6.03																																																											

Tablo 3'teki t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri "Açık fikirlilik", "Doğruyu Arama" ve "Sistematiklik" alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak "Analitiklik", "Meraklılık", "Kendine Güven" alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları analitiklik alt boyutu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=48.33$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=47.39$ ) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=0.70$ ;  $p>.05$ ). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt boyutunda puan ortalamaları ( $\bar{X}=55.38$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=49.67$ ) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ( $t=2.97$ ;  $p<.05$ ). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları meraklılık alt boyutunda ( $\bar{X}=42.82$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=41.89$ ) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t= 0.67$ ;  $p >.05$ ). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları kendine güven alt boyutunda ( $\bar{X}=32.33$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=31.56$ ) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ( $t=0.47$ ;  $p>.05$ ). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları doğruyu arama alt boyutunda ( $\bar{X}=28.13$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=24.17$ ) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ( $t= 3.20$ ;  $p<.05$ ). Evli sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları sistematiklik alt boyutunda ( $\bar{X}=29.30$ ), bekâr sınıf öğretmenlerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=26.33$ ) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $t= 2.47$ ;  $p<.05$ ).

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Analitiklik	Gruplararası	387.202	4	96.800	3.525	.008	11-15 Yıl > 1-5 Yıl
	Grupiçi	5053.084	184	27.462			11-15Yıl>6-10
	Toplam	5440.286	188				Yıl
Açık Fikirlilik	Gruplararası	1339.985	4	334.996	5.888	.000	6-10 Yıl > 1-5 Yıl
	Grupiçi	10467.930	184	56.891			11-15 Yıl> 1-5 Yıl
	Toplam	11807.915	188				16-20 Yıl> 1-5 Yıl
Meraklılık	Gruplararası	149.539	4	37.385	1.178	.322	
	Grupiçi	5809.164	184	31.744			
	Toplam	5958.702	188				



	Gruplararası	331.348	4	82.837	1.934	.107	
Kendine Güven	Grupiçi	7880.462	184	42.829			
	Toplam	8211.810	188				
	Gruplararası	589.336	4	147.334	6.244	.000	11-15 Yıl >1-5 Yıl
Doğruyu Arama	Grupiçi	4341.976	184	23.598			16-20 Yıl >1-5 Yıl
	Toplam	4931.312	188				16-20Yıl>6-10 Yıl
	Gruplararası	257.967	4	64.492	2.770	.029	11-15Yıl > 1-5 Yıl
	Grupiçi	4283.949	184	23.282			16-20Yıl > 1-5 Yıl
Sistematiklik	Toplam	4541.915	188				

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kıdem değişkenine göre analitiklik [F(4,184)= 3.525, p< .05], açık fikirlilik [F(4,184)= 5.888, p < .05], doğruyu arama [F(4,184)= 6.244, p < .05] ve sistematiklik [F(4,184)= 2.770, p < .05] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, meraklılık [F(4,184)= 1.178, p > .05] ve kendine güven [F(4,184)= 1.934, p > .05] alt boyutlarda ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =49.87) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =45.94) ve kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =46.91) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =54.02) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =47.47) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =56.87) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =47.47) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =55.86) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =47.47) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =28.03) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =24.12) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =30.18) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =24.12), kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =26.27) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kıdemi 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =29.66) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =26.00) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =30.02) kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =26.00) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

### Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çocukluklarının Geçtiği Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’ te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Analitiklik	Gruplararası	175.972	2	87.986	3.109	.047	İlçe > İl
	Grupiçi	5264.313	186	28.303			
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	4.012	2	2.006	.032	.969	
	Grupiçi	11803.903	186	63.462			
	Toplam	11807.915	188				
Meraklılık	Gruplararası	228.351	2	114.176	3.686	.027	
	Grupiçi	5730.351	186	30.975			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	1028.267	2	514.133	13.312	.000	İlçe>Köy İlçe > İl İl > Köy
	Grupiçi	7183.543	186	38.621			
	Toplam	8211.810	188				
Doğruyu Arama	Gruplararası	50.638	2	25.319	.965	.383	
	Grupiçi	4880.674	186	26.240			
	Toplam	4931,312	188				
Sistematiklik	Gruplararası	221.680	2	110.840	4.772	.010	İlçe > Köy
	Grupiçi	4320.236	186	23.227			
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre analitiklik [ $F(2,186)=3.109$ ,  $p < .05$ ], meraklılık [ $F(2,186)=3.686$ ,  $p < .05$ ], kendine güven [ $F(2,186)=13.312$ ,  $p < .05$ ] ve sistematiklik [ $F(2,186)=4.772$ ,  $p < .05$ ] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, açık fikirlilik  $F(2,186)=.032$ ,  $p > .05$  ve doğruyu arama [ $F(2,186)=.965$ ,  $p > .05$ ] alt boyutlarda ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=49.16$ ) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}=47.05$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu

puan ortalamaları ( $\bar{X}=34.22$ ) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}=27.73$ ) ve çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}=31.41$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=31.41$ ) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}=27.73$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}=30.01$ ) çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri köy olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}=27.17$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

### Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Analitiklik	Gruplararası	186.697	2	93.349	3.305	.039	Hergün>Hiç okumam
	Grupiçi	5253.588	186	28.245			
	Toplam	5440.286	188				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	433.358	2	216.679	3.543	.031	Hergün>Hiç okumam
	Grupiçi	11374.558	186	61.154			
	Toplam	11807.915	188				
Meraklılık	Gruplararası	352.257	2	176.129	5.812	.004	Hergün>Hiç okumam
	Grupiçi	5606.445	186	30.305			
	Toplam	5958.702	188				
Kendine Güven	Gruplararası	87.916	2	43.958	1.006	.368	
	Grupiçi	8123.894	186	43.677			
	Toplam	8211.810	188				
Doğruyu Arama	Gruplararası	106.480	2	53.240	2.052	.131	
	Grupiçi	4824.832	186	25.940			
	Toplam	4931.312	188				
Sistematiklik	Gruplararası	88.324	2	44.162	1.844	.161	
	Grupiçi	4453.592	186	23.944			
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre analitiklik [F(2,186)=3.305, p<.05], açık fikirlilik [F(2,186)=3.543, p<.05] ve meraklılık [F(2,186)=5.812, p<.05] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, kendine güven [F(2,186)=1.006 p > .05], doğruyu arama [F(2,186)=2.052, p>.05] ve sistematiklik [F(2,186)=1.844, p > .05] alt boyutlarında ise anlamlı fark görülmemiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =50.17) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =45.83) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =57.33) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =50.33) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; kitap okuma alışkanlığı her gün olan sınıf öğretmenlerinin meraklılık alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =45.13) kitap okuma alışkanlığı hiç okumam olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından ( $\bar{X}$ =38.92) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Analitiklik	Gruplararası	419.489	5	83.898	3.058	.011	İlkokul>üniversite	
	Grupiçi	5020.797	183	27.436				Ortaokul>üniversite
	Toplam	5440.286	188					
Açık Fikirlilik	Gruplararası	725.799	5	145.160	2.397	.039	Okuryazar>üniversite	
	Grupiçi	11082.117	183	60.558				İlkokul>üniversite
	Toplam	11807.915	188					
Meraklılık	Gruplararası	310.977	5	62.195	2.004	.080		
	Grupiçi	5647.725	185	31.031				
	Toplam	5958.702	188					
Kendine Güven	Gruplararası	445.660	5	89.132	2.100	.067		
	Grupiçi	7766.150	183	42.438				
	Toplam	8211.810	188					
Doğruyu Arama	Gruplararası	119.578	5	23.916	.910	.476		
	Grupiçi	4811.734	183	26,294				
	Toplam	4931.312	188					

Sistematiklik	Gruplararası	309.756	5	61.951	2.679	.023	İlkokul>üniversite
	Grupiçi	4232.160	183	23.127			
	Toplam	4541.915	188				

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi baba eğitim düzeyi değişkenine göre analitiklik [F(5,183)=3.058, p<.05], açık fikirlilik [F(5,183)=2.397, p < .05] ve sistematiklik [F(5,183)=2.679, p < .05] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermekte iken, meraklılık [F(5,183)=2.004, p>.05], kendine güven [F(5,183)=2.100, p>.05] ve doğruyu arama [F(5,183)=.910, p>.05] alt boyutlarında ise anlamlı fark görülmemiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi ilkököl mezunu olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =49.45) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =45.33) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =46.70) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =45.33) yüksek bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi okuryazar olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =53.67) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =55.00) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkököl mezunu olan sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =53.71) baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =55.00) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi ilkököl olan sınıf öğretmenlerinin sistematiklik alt boyutu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =28.43), baba eğitim durumu üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ( $\bar{X}$ =28.33) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, genel olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “düşük düzeyde” eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri içerisinde “yüksek düzeyde” eleştirel düşünme eğilimine sahip sınıf öğretmeni bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimden yükseköğretime kadar almış oldukları eğitimin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine dönük niteliği ve kitap okuma alışkanlıkları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okullarımızda ve öğretmen yetiştiren kurumlarda ezberci (Beşoluk ve Önder, 2010) ve geleneksel eğitim anlayışı içerisinde eğitimlerin verilmesine kadar birçok faktörün de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük çıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir (Akıllı, 2012). Bireyin yaşamış olduğu yakın çevresinde, bireyi eleştirel düşünmeye sevk edecek ve bu yöndeki istek ve eğilimlerini artıracak etkinliklere ve olanaklara fırsat verilmemesi de eleştirel düşünme eğiliminin önünde bir engel olarak görülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler içerisinde mesleki kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitimden geçmedikleri belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenler yapılandırmacı eğitim sisteminin gerektirdiği ilkelere dayalı olarak eğitim görseler de eleştirel düşünme eğilimleri düşük çıkmıştır. Bu sonuç da araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamada analitik, eleştirel düşünme gibi bireylerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koymada yetersiz oldukları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkenine göre

anamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu bulgu, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Aybek ve Ekinci, 2010; Gök ve Erdoğan, 2011; Korkmaz, 2009; Özdemir, 2005; Öztürk, 2006; Şen, 2005; Toyran, 2015), bu sonucu desteklemeyen çalışmalarla da karşılaşmıştır (Ay ve Akgöl, 2008; Beşoluk ve Önder, 2010; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Çetinkaya, 2011; Kartal, 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri “Açık fikirlik”, “Doğruyu Arama” ve “Sistematiklik” alt boyutta medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, “Analitiklik”, “Meraklılık”, “Kendine Güven” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç evli sınıf öğretmenlerinin bekâr sınıf öğretmenlerine göre daha açık fikirli, doğruyu arama konusunda daha eğilimli, sistematik ve planlı hareket etmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında evlilik hayatının vermiş olduğu sorumlulukların bireyin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde olumlu yönde etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Evli kişiler evlilik hayatlarını ayakta tutabilmek için eşlerine karşı daha açık fikirli olma, doğruyu arama konusunda daha eğilimli ve ev işlerini yürütebilmek için planlı ve sistematik hareket etmeleri gerekmektedir. Bu sonuç, Öztürk’ün (2006) sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, sınıf öğretmenlerinin kıdemi arttıkça daha analitik düşündükleri, daha açık fikirli oldukları, doğruyu arama konusunda daha çok eğilim gösterdikleri ve sistematik olduklarıdır. Sınıf öğretmenlerinin kıdemi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de olumlu yönde artmasında, sınıf öğretmenlerinin deneyimleri sonucunda meslekleri ile ilgili problemlere daha eleştirel bir gözle bakmalarının, mesleklerini icra ederken görmüş oldukları eksikliklere, sorunlara daha yaratıcı çözüm önerileri sunma olanaklarına sahip olmalarını bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri ilçe olan sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutu puan ortalamalarının çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri il olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri olarak yaklaşık yarısının (%50.8) ilçede olmasının ortalamalarda bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ancak kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ise yerleşim yeri büyüdükçe eleştirel düşünme eğilimlerinde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Öztürk, 2006), desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Özdemir, 2005). Yerleşim yeri olarak daha büyük bir yerde çocukluğunu geçiren bireyler, yerleşim yeri daha küçük olan yerleşim yerinde yetişen bireylere göre daha yüksek eleştirel düşünme sahip olmaktadır. Büyük şehirlerde bireyin daha fazla sosyal olanaklarla karşı karşıya kalmasının yanı sıra çevresel uyarıcıların fazla olması ve büyük şehirlerde eğitim ve kişisel gelişim olanaklarının daha fazla olması bireyin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu da köy, ilçe gibi yerleşim birimlerinde yetişen çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştiremeye dönük sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden daha az sahip olduğu ve bu olanaklardan daha az yararlanabildiklerini göstermektedir.

Araştırma sonuca göre her gün kitap okuyan sınıf öğretmenleri hiç kitap okumayan sınıf öğretmenlerine göre daha analitik düşünebilen ve daha açık fikirli ve daha meraklı oldukları söylenebilir. Bu sonuç çok kitap okuyan bireylerin daha az okuyan ve hiç okumayanlara göre daha çok eleştirel düşünme eğilimi içinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, yapılan bazı çalışmaların (Özkan, 2011), sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, bazı çalışmaların (Şen, 2005). sonuçlarını desteklememektedir.

Araştırma sonucuna göre, babası ilköğretim ve ortaokul mezunu olan sınıf öğretmenleri baba eğitim durumu üniversite olan sınıf öğretmenlerinden analitiklik olarak daha yüksek bir eleştirel düşünme eğilimine sahiptir. Böyle bir sonucun çıkmasında babası ilköğretim ve ya ortaokul mezunu olan bir ailede yetişen bireyin babasının davranışlarında ve düşüncelerinde görmüş olduğu hataları almış olduğu eğitimle daha kolay görebilmesi ve eleştirebilmesi ile açıklanabilir. Ancak baba eğitim durumu üniversite mezunu olan bir ailede yetişen çocuk eleştirilebilecek çok fazla davranış ve düşünceyle karşılaşmayabilir. Alanyazına bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır (Aybek ve Ekinci, 2010; Aybek ve Tümkaya, 2008; Beşoluk ve Önder, 2010; Özdemir, 2005; Öztürk, 2006; Şen, 2005; Toyran, 2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın çıkmamasında anne eğitim düzeyinin düşük sayıda olması etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluşması etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak toplumu şekillendirmede ve nitelikli insan gücü yetiştirmede en önemli basamak olan ilköğretim kurumlarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin bilgi çağının gereklerine uygun olarak eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olması için eğitim programlarının ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının çağın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri yetiştiği dönemde uygulanan eğitim programının daha ezberci olması ve geleneksel bir yapı arz etmesi bu sonucun ortaya çıkmasını etkilemiş olabilir. Bu konuda yaşanan olumsuzlukları giderecek önlemler alınmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerinin özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrenme sürecinin merkezine oturtulmalıdır.

Üst düzey düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin gelişimi için bireyin ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar geçmiş olduğu eğitim basamaklarında bireyi kitap okumaya teşvik edecek, sosyal ve sanatsal etkinliklere yönlendirecek aktivitelere yer verilmelidir. Ayrıca eğitim kurumları bu etkinliklere düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği demokratik eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımları konusunda teşvik etmelidirler. Sınıf öğretmenleri mesleklerini icra ederken de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine, seminer ve kurslara katılımları konusunda bu tür olanaklar sunulmalı ve bu yönde öğretmenler teşvik edilmelidir.

Araştırmada çocukluğu daha büyük bir yerleşim yerinde geçen sınıf öğretmenin çocukluğunu daha küçük bir yerleşim yerinde geçiren öğretmenlere göre hem eleştirel düşünme eğilimi hem de yaratıcılık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu da köy, ilçe gibi yerleşim birimlerinde yetişen çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden daha az yararlanabildiğini göstermektedir. Bu nedenler küçük yerleşim birimlerinde yöneticilerin sanatsal etkinliklere teşvik edici ortam ve fırsatlar yaratmalıdırlar.

Toplumumuzu şekillendirecek geleceğimiz olan çocukları eğiten kadınların üst düzey düşünme becerilerini artırmak için sosyal hayatta daha fazla yer almalarına ve söz sahibi olmalarına dönük çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Kadınların sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılabilmeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Kadınların eğitim seviyelerini artıracak çalışmalar daha etkin bir şekilde yürütülmelidir.

Bireyin ilköğretimden başlayarak yükseköğrenimine kadar geçen eğitim sürecinde bireyin düşünce yapısının şekillenmesinde ve gelişiminde önemli bir yere sahip olan kitap okuma eylemine etkin bir şekilde yer verilmelidir. Kütüphanelerin çağın ve bireyin gelişimine göre donatılmalıdır. Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını geliştirmek ve eğitim öğretimde atılan adımları kütüphaneleri etkili kullanarak desteklemek amacıyla okul

kütüphanelerine yenilikçi bir bakış açısı getirilmelidir. Bu nedenle her yönüyle aktif ve zenginleştirilmiş kütüphaneler yapılmalıdır ve bu yönde geliştirici projelere yer verilmelidir. Bu nedenle 10. Kalkınma planı (2014-2018) politikalar başlığı altında okuma kültürü ve kütüphanelerin geliştirilmesi amacına yer verilmiştir. Bu amaç çerçevesinde başlatılan Z-Kütüphane projesinin tüm Türkiye’de mevcut bulunan her kademedeki devlet okullarında gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Athman, E., J., and Monroe, M. (2004). “The Effects of Environment-based Education on Students' Critical Thinking Skills and Disposition Toward Critical Thinking”. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). “Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi”. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme* (1 b.). Adana: Nobel Kitapevi.
- Aybek, B. ve Ekinci, Ö. (2010). “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Aybek, B. ve Tümkaya, S. (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim?* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Bökeoğlu, O. Ç. ve Yılmaz, K. (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki”. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41(1), 47-67.
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking Critically About Critical Thinking: Developing Thinking Skills Among High School Students* (1 b.). California: Claremont Graduate University.
- Burns, E. (2009). *The Use of Science Inquiry and Its Effect on Critical Thinking Skills and Dispositions in Third Grade Students*. (1. b.). Chicago: Biblio Bazaar.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Z. (2011). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.



- Demirbağ, B., Ünişen, A. ve Yeşilyurt, A. (2016). "Training of Critical Thinking Skills in Teacher Candidates and Placebo Effect: A Quasi-Experimental Study". *Eurasian Journal of Educational Research* (63), 375-392.
- Duruhan, K. ve Çapuk, S. (2011). "Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Materyal Tasarımında Yaratıcılıklarının Değerlendirilmesi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 21-46.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Facione, P. A.; Facione, N. C., ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory*. (Doctoral Dissertation). California: Academic Pres.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Hemming, H. E. (1997). *The Teacher's Role in Facilitating Critical Thinking About Social Issues*. (Doctoral Dissertation). Halifax: Dalhousie University.
- Jennings, T. (2005). *Investigation Creativity: Understanding the Perspectives of Teachers and Students*. (Doctoral Dissertation). Dekalb: Northern Illinois University.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, T. (2012). "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kelly, M. O. (2003). *An Examination of the Critical and Creative Thinking Dispositions of Teacher Education Students at the Practicum Point*. (Doctoral Dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.
- Korkmaz, Ö. (2009). "Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri* (2 b.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lesperance, M. M. (2008). *The Effects of Problem Based Learning (PBL) on Students' Critical Thinking Skills*. (Doctoral Dissertation). Greensboro: The University of North Carolina.
- Maloney, J. E. (1992). *Teacher Training in Creativity: A Phenomenological Inquiry With Teachers Who Have Participated in Creativity Coursework*. (Doctoral Dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.

- Moreyra, A. A. (1991). *The Role of Thinking Frames in Developing Teachers' Critical Thinking Skills and Dispositions*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Miami.
- Özdemir, S. M. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özkan, S. (2011). *Hemşirlik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Recalde, X. D. (2008). *Teachers' Educational Technology Practices: Understanding Teachers' Critical Thinking Skills and Teachers' Cognitive Demand Practices in the Classroom*. (Doctoral Dissertation). Illinois: Northern Illinois University.
- Robey, J. A. (2002). *The Impact of Belief Bias and Epistemological Beliefs on Critical Thinking in Pre-service Teachers*. (Doctoral Dissertation). USA: The University of Minnesota.
- Rucks, M. G. (2001). *The Effects of Academic Achievement on the Critical Thinking Skills of College Students*. (Doctoral Dissertation). Michigan: Wayne State University.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar* (1 b.). İstanbul: Evrim yayıncılık.
- Şen, Ü. (2005). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Tabasco, D. (2007). *Investigation of the Relationships Among Teachers' Immediacy and Creativity, and Students' Perceived Cognitive Learning*. (Doctoral Dissertation). USA: Drexel University.
- Tafari, D. M. (1994). *The Effects of Creativity on Teacher-Student Interactions*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Maryland College Park.
- TDK. (2005). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü* (10 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Toyran, G. (2015). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wadaani, M. R. (2015). *Teacher's Attitudes and Features of Support Related to Teaching for Creativity and Mathematical Talent Development in the United States*. (Doctoral Dissertation). USA: University of Kansas.
- Wagley, S. A. (2013). *Critical Thinking in Teacher Education: Perceptions and Practices of Teacher Candidates and College Faculty*. (Doctoral Dissertation). USA: Capella University.