



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 32 Volume: 7 Issue: 32

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)**  
**CRITICAL THINKING AND THE THEATCHER CANDIDATES OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL EDUCATION (Celal Bayar University Faculty of Theology An Example of the First Year Students)**

Hacer ÂŞIK EV\*

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek ve onların ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretmenleri veya İHL/ÂİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ne kadar katkı sağladıklarını ortaya koymaya çalışmaktır.

Betimsel nitelikli tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe uyarlaması (CEDEÖ-T) yardımıyla; adayların DKAB veya İHL/ÂİHL öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkılarının olup olmadığı da nitel olarak (açık uçlu sorularla) belirlenmeye çalışılmıştır.

Bilgisayar ortamında SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilen verilerin analizinde t testi, scheffe post hoc testi, LSD post hoc testi uygulanmış, varyans analizi yapılmış, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmektedir:

\* DKAB öğretmen adayları *doğruyu arama* dışındaki diğer alt boyutlarda orta veya yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptirler.

\* Bütün değişkenler eleştirel düşünme eğilim düzeyinde etkilidir.

\* Üniversiteye giriş puanı arttıkça *doğruyu arama*, *analitiklik*, *sistematiçlik* ve *meraklılık* puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

\* Öğretmen adaylarının bir kısmı DKAB veya İHL/ÂİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını düşünürken bir kısmı da herhangi bir katkı sağladığını düşünmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, DKAB Öğretmen Adayları, DKAB, İHL/ÂİHL Meslek Dersi Öğretmenleri, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyi.

**Abstract**

The purpose of this study, conducted in first grade teacher candidates İDKAB Education Department Faculty of Theology to gauge their level of critical thinking

\* Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü.

dispositions and try to reveal how much they contribute with their primary and secondary school teachers or IHL Religion Culture Moral Information / AIHL profession of teachers in the development of critical thinking skills.

In this research the use of descriptive scanning model of teacher candidates levels of critical thinking dispositions involved with California Critical Thinking Disposition Inventory (CEDEÖ-T) with the help of the Turkish version of the candidates or IHL Religion and Ethics Information / AIHL teachers contribute to the development of critical thinking skills, whether as qualitative (open-ended questions) were studied to determine.

SPSS 20.0 assessed by the analysis of data t-test, Scheffe post hoc test and LSD post hoc test were applied, analysis of variance performed, pearson product moment correlation coefficients were calculated and interpreted data was evaluated.

In the study, the results are as follows:

- Religious Culture And Moral Education (RCME) candidates have a tendency to think critically in medium or high levels at search of the right sub-dimensions rather than other ones.
- All variables are effective at the level of critical thinking dispositions.
- It was observed as the university entrance scores goes high search for the truth, analyticity, and inquisitiveness systematicity scores fall.
  - A portion of teacher candidates think that IHL Religion Culture Moral Information / AIHL profession of teachers contribute to the development of their critical thinking skills in a fraction of thinking and some of them do not think that they have any contribution.

**Keywords:** Religious and ethics education teacher candidates, Religion Culture Moral Information, Religion Culture Moral Information, IHL / AIHL profession course teachers, critical thinking, critical thinking dispositions level.

## I. PROBLEM DURUMU

### 1. Problem

Eğitim ve öğretim süreci bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olduğundan sürekli sorgulanarak gözden geçirmeyi ve geliştirmeyi gerektirir. Bu nedenle söz konusu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevi ve bu görevin gerektirdiği nitelikler çağın ihtiyaçları ve şartlarına göre sürekli sorgulanmalı ve geliştirilmelidir (Temel Eğitime Destek Projesi-TEDP, 2006: 1). Çağımızda öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri bütün dönemlerde ve her konumda önemini koruyan, *eleştirel düşünmedir*. Çünkü öğretmen,

Öğrencilerin her birini bağımsız bir birey olarak görüp, onların fizyolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel farklılıklarına saygı göstermek (TEDP, 2006: 11),

Öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik eğitim ortamı düzenlemek (TEDP, 2006: 31),

Ders içeriklerinin etkili biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine düşünme sürecini etkin biçimde işletmelerine yardımcı olmak (Paul ve Elder 2002),

Öğrencilerde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi nasıl kullanacağını bilme ve bilgiden bilgi üretme becerilerinin gelişimine yardımcı olmak,

Öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmek,

gibi önemli sorumlulukları yerine getirmek durumundadır. Öğretmenin bunlar ve diğer öğretmenlik mesleği yeterliklerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması kaçınılmazdır. Çünkü hem öğretmenin kendisinde bulunması hem de öğrencilerinde geliştirmesi gereken farklılıklara saygı gösterme; özgüven sahibi olma; bağımsız

düşünme; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilme; ihtiyacı olduğu doğru, güvenilir bilgiye nerede nasıl ulaşacağını ve bunu nasıl etkin bir şekilde kullanacağını bilme, bilgiden bilgi üretme; bulguları sorgulama; alternatifleri tahmin etme; fikirleri, görüşleri analiz etme, açıklama, düzenleme, yorumlama ve değerlendirme gibi nitelikler eleştirel düşünmeyi gerektiren becerilerdir.\*

Eleştirel düşünmenin farklı tanımları yapılmıştır. Carrol eleştirel düşünmeyi, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan derin ve mantıklı düşünme (Carrol, 1989) olarak tanımlarken, Watson ve Glaser de organize edilmiş, disiplinli ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Watson ve Glaser'e göre, eleştirel düşünme fikirlere açıklık ve kesinlik ile yaklaşır ve bu yaklaşım, varsayımları sorgulamayı; adil değerlendirmeler yapmayı ve sonuçlara ulaşırken ilgili bilgiye odaklanmayı gerektirir Eleştirel düşünme ayrıca, problemleri tanımayı; doğruluğu iddia edilen görüş için kanıtları ve kanıtlardaki geçerli çıkarımlar, soyutlamalar ve genellemelerin bilgisinin doğruluğunu mantıksal olarak belirlemeyi de içerir. Watson ve Glaser'e göre varsayımları tanıma, argümanları değerlendirme ve sonucu tahmin etme eleştirel düşünmenin anahtarlarıdır (Watson ve Glaser, 2011: 11).

Bir başka tanımda ise eleştirel düşünme, temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarsamalar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, verilerden o sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağını sınıma ve kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme şeklinde tanımlanmıştır (<http://www.nenedir.net/nedir/felsefe/9537-pascarelle-ve-terenziniye-gore-elestirel-dusunme-critical-thinking-nedir.html>, 2014).

Eleştirel düşünme konusunda yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan Paul ve Elder de "kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi" (aktr. Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 68) şeklinde tanımlayarak eleştirel düşünmenin bir başka boyutuna dikkat çekmişlerdir. Paul ve Elder'e göre eleştirel düşünme süreci, düşünce sistemindeki yapıların usta bir şekilde yönetilip bu yapılara entelektüel standartların getirildiği ve düşünme yönteminin kalitesinin arttırıldığı bir süreçtir (Paul ve Elder, tarih yok).

Amerika ve Kanada'dan sosyal bilimler, insan bilimleri ve fen bilimlerinden 46 uzmanın katılımıyla delphi metot yöntemiyle, eleştirel düşünme ile ilgili bir çalışma gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucunda bir rapor düzenlenmiştir. Bu rapora göre uzmanların 2/3'ü eleştirel düşünmeyi duyuşsal eğilimlerle ilgili görürken 1/3'ü ise bilişsel beceriler ve eğilimler ile ilgili olduğunu düşünmüşlerdir. Uzmanların görüş birliğine vardığı eleştirel düşünmenin duyuşsal becerileri şunlardır: Bağımsız düşünme, ben-merkezli anlayışı fark etme, adil düşünme, farklı görüşlere saygı gösterme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, peşin hükümlü olmama, yargıyı geciktirme, sorgulama cesareti geliştirme, iyi niyetli ve dürüst düşünme, düşünme azmi geliştirme ve düşünme becerisine güven duyma (The Delphi Report, 1990: 11). Yine aynı uzmanlara göre eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri ve bunların alt becerileri de şu şekilde sıralanmaktadır: Çıkarım: bulguları sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuçları çıkartma; analiz: fikirleri inceleme, sorgulama; argümanları tanımlama, argümanları analiz etme; açıklama: sonuçları belirleme, prosedürleri savunma, argümanları sunma; bağımsız olarak düzenleme: bağımsız olarak denetleme, bağımsız olarak doğrulama; yorumlama: sınıflandırma, önemini çözümlenme, anlamını açıklama; değerlendirme: iddiaları değerlendirme, argümanları değerlendirme (The Delphi Report, 1990: 13).

Tanımlardan da açıkça anlaşıldığı gibi her dönemde bütün öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden biri eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak ve bunları etkin bir

\* Daha geniş bilgi için bkz: Richard Paul, ve Linda Elder (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, FT Press; Doğan Kökdemir (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, [www.kokdemir.info/academic/phd.htm](http://www.kokdemir.info/academic/phd.htm); Cenk Akbiyık (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara; Hacer Aşık Ev (2012), *Eleştirel Düşünme ve DKAB Dersleri*, Tibyan Yayıncılık, İzmir.

şekilde kullanabilmek olmalıdır. Çünkü eleştirel düşünme, öğretmenin üstlendiği misyonun yerine getirilmesinde gerekli olan donanımlardan biridir. Öğretmenin temel misyonlarından birincisi, öğrencilerin ve toplumun gelişmesinde duygu, düşünce, davranış, olay ve olgular karşısındaki duruş, yorumlama, değerlendirme şekli vb. ile bizzat model olmaktır. Öğretmenler toplum için çeşitli konularda kendilerine başvuru alan, insanların örnek aldıkları önder kişiler olarak kabul edilirler (İbn Cema, çev. Aydın, 1992: 28). Öğretmenlerin rol modelliğinden sonra gelen misyonu ise, donanımları ile öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Fârâbî'ye göre, insanın özleşmesi olarak adlandırılan kendini gerçekleştirmesi veya nihai olgunluğa erişmesi için bireyin tabii varlık olarak sahip olduğu potansiyel haldeki güçleri yeterli değildir. Bunların ortaya çıkartılması, ameli erdemler olarak kullanılması ve söz konusu hedef doğrultusunda hareketlendirilmesi, için belli bir çalışma ve iş başarma iradesi de gereklidir. İnsan tek başına her işin üstesinden gelemeyebilir, onun için başkalarının yardımı şarttır. En etkili yardımların başında eğitim ve öğretim bulunmaktadır (Fârâbî, çev. Akyüz, 2001: 39) ve her toplum çocuklarını eğitip öğretecek öğretmenlere ihtiyaç duyar (İbn Sahnun, çev. Bayraktar, 2006: 47). Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için yalnızca potansiyel güçlerinin geliştirilmesi yeterli değildir, aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun da dikkate alınması gerekir. Birey ancak kendisi ve toplum bünyesindeki iyi ve güzel erdemlerin işlenmesi aracılığı ile nihai amaca erişilebilir (Fârâbî, çev. Akyüz, 2001: 45).

Toplumun bünyesindeki iyi ve güzel erdemleri işleyen en etkin öznelardan birisi öğretmenler olduğundan, bir toplumun kalkınmışlığı bir bakıma öğretmenlerin niteliği ile yakından ilgilidir (Kaptan, 1984: 17). Uygarlık öğretmenlik mesleğinin kalitesiyle doğru orantılı olarak ilerlemektedir. İnsanlığın refah ve mutluluğunun ileriye doğru hamleler yapabilmesi ancak donanımlı öğretmenlerin gerçekleştirdiği doğru bir eğitim-öğretim sayesinde mümkün olabilir (Bossing, 1955). Öğretmen hem bireylerin hem de toplumun gelişmesine katkı sağlayacak olan eğitim hedeflerini gerçekleştirmekle sorumludur. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda alınan tedbirler ne kadar mükemmel olursa olsun onun uygulayıcısı durumundaki öğretmenin donanımındaki eksiklik ve yetersizlik eğitim-öğretim hizmetinin kalitesinin düşmesine ve istenilen seviyeye ulaşamamasına sebep olur (Ev, 2003: 25). Eleştirel düşünebilen bir öğretmen, gerek birey ve toplumun gelişmesinde, kalkınmasında etkin rol oynaması, gerek eğitim-öğretim etkinliklerindeki yaklaşımı ile öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en etkili modellerden biridir. Ashton'a göre, okullarda eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engel öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerilerinden yoksun olmasıdır (Akt. Aybek 2007: 8). Eleştirel düşünme bilgi ve becerilerinden yoksun öğretmenlerin yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda toplumların ve ülkelerin kalkınmasının da önündeki engellerden biri olarak görülmesi yanlış olmaz.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak ve bu becerilerin öğrencilerde geliştirilmesine katkı sağlayacak eğitim-öğretim ortamı oluşturmak ve etkinlikler düzenlemek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni için de kaçınılmazdır. Çünkü DKAB öğretmenin yerine getirmesi gereken sorumluluklarının en önemlilerinden birisi, üzerinde düşündürerek, inceleme ve araştırma yaptırarak ve tartışma ortamları düzenleyerek öğretim konusu yaptığı içeriğin anlamlandırılmasına yardımcı olacak etkinliklerle öğrencinin bilgi elde etme yollarını, aklını ve duygularını kullanma kabiliyetinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Selçuk, 1998). "Din eğitiminde bir takım kalıpları/şablonları ezberleten tutumdan uzaklaşıp, dinin öğretisinin bizzat birey tarafından tahlil edilerek anlamlandırılmasına, keşfedilmesine, özümseme ve içselleştirilmesine rehberlik eden yaklaşım benimsenmelidir (Aydın, 2002: 121). DKAB öğretmenin bu konudaki sorumluluğunu ve rehberliğini tam olarak yerine getirebilmesi için eleştirel düşünme becerilerine sahip olması ve bunları etkin bir şekilde kullanması önemlidir.

DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; DKAB öğretmeni özel alan yeterlikleri; DKAB programı; öğretim

konuları ve içinde yaşanılan küresel dünya gibi çeşitli alan ve açılardan da önemlidir.\* Söz konusu alanlarla ilgili bir iki örnek vermek gerekirse, DKAB dersinde geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanımının sağlanması hedeflenen akıl (İDKAB Dersi Öğretim Programı, 2007: 3; Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, 2010) eleştirel düşünmenin en önemli parçalarından biridir. Eleştirel düşünme akıl ilkelerine dayanan, akıl ilkeleri ile uyumlu ve akıl yürütmeyi etkin olarak kullanan bir düşünmedir (Âşık Ev, 2012: 25). Dolayısıyla akli etkin olarak kullanarak akıl ilkeleri ile uyumlu düşünen ve davranan bir DKAB öğretmeni öğrenciler için iyi bir örnek oluştururken, öğrencilerinde de bu yetiyi güçlendirerek onların akli referans olarak düşünmeleri, bakış açılarını geliştirmeleri, dünyayı, hayatı keşfetmeleri, anlamlandırmaları ve yorumlamaları konusunda yardımcı olabilir.

Konu ile ilgili verilebilecek ikinci örnek de “öğrencilerin toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğunu tanıyabilmeleri ve başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilmeleri”nin DKAB programının amaçlarından bir başkasını oluşturmasıdır (İDKAB Dersi Öğretim Programı, 2007). Farklılıklara karşı anlayışlı ve hoşgörülü olmak aynı zamanda eleştirel düşünmenin duyuşsal becerilerindedir. Hoşgörü toplumunun oluşabilmesi için DKAB öğretmenlerinin bu becerilere sahip olmaları ve bunları öğrencilerine yansıtılabilmeleri önemlidir. DKAB öğretmeni ayrıca, öğrencilerin yalnızca bir dini bilen ve o din içerisindeki belli olaylara belli cevaplar bulabilen insanlar olarak yetiştirmelerine yardım etmemeli, aynı zamanda hem farklı olaylara farklı açılardan bakılabileceğini-kendisinin de bakılabileceğini-öğretmeli hem de farklı insanların kendisi gibi bakmayabileceğini ve bakmadıkları takdirde bunların da doğru olabileceğini öğretmelidir (Tosun, 2003: 260).

Karşılıklı bir gelişim süreci olan eğitimde (Conrads, 2009) öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri; düşünce, duygu, bilgi ve becerilerini paylaşabilmeleri, birbirlerine yansıtılabilmeleri ve birbirlerinin gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri ancak sağlıklı bir iletişim ortamında mümkün olabilir. DKAB öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, iletişim becerisi yüksek DKAB öğretmenlerinin her fikre açık bir şekilde yaklaştığı ve karşıt görüşlere derslerinde yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada derslerinde çeşitli görüşleri gündeme getiren öğretmenlerin iletişim puanlarının kendi görüşünü öne çıkartarak ders anlattığını belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çeşitli mezheplerin öğretim konusu yapılmasının problem doğurmayacağını düşünen öğretmenlerin iletişim puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Dodurgalı, 1998: 35-36).

Yukarıda sayılan nedenlerin yanı sıra küresel dünyanın şartları da DKAB öğretmenin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Ayhan’a göre, “günümüzde toplumlar arasındaki en önemli fark dinler arasındaki farklılıklardır. Bu sosyal ve kültürel gerçek karşısında her din mensubunun öncelikle kendi dini hakkında olmak üzere yakın ilişkide bulunduğu milletlerin dini ve diğer dinler hakkında doğru ve yeterli bilgiler kazanması gerekir. Bütün din mensuplarına sevgi, saygı ve huzur içinde birlikte yaşamının ve gerekli ortamda işbirliği yapmanın yolları her alandaki eğitimle, ancak özellikle din eğitimiyle öğretilir. Geleneksel din eğitimi anlayışımızla, bu değerleri insanımıza kazandıramadığımız görülmüştür. Artık ezberci din eğitimi anlayışı yerine, anlamlı öğrenmeyi amaçlayan eğitim anlayışını benimsememiz gerekmektedir. Öğrenci pasif alıcı/onaylayıcı konumdan çıkartılıp, sorgulayan, bilgiyi bizzat elde eden, bilginin oluşturucusu/öznesi haline getirilmeli; düşünme durdurulmamalı, öğrencinin düşünme yeteneğini/bilişsel yapılarını geliştirmenin tedbirleri alınmalıdır” (Ayhan, 2002:106-107).

Küresel dünyanın gerçeklerinden biri de küresel medyadır. Küresel medya din algısını etkileme ve toplumları din için veya dine karşı harekete geçirebilme gücüne erişmiştir. Dünyada gelişen İslamofobiyaya karşı DKAB öğretmeni kayıtsız kalamaz, dinin yerel ve küresel bağlamda nasıl algılandığına ilgi duyması ve varsa yanlış algıları düzeltmek istemesi onun sorumlulukları arasındadır (Polat, 2013). Burada öğretmenin sorumluluklarından olan

---

\* Daha geniş bilgi için bkz: Hacer Âşık Ev (2013). *The Significance And Necessity Of Critical Thinking For Religious Culture And Ethics Course Teacher*, Turkish Studies Volume 8/12 Fall.

doğru ve güvenilir bilgiye ulaşarak bireyleri doğru bir şekilde bilgilendirmek eleştirel düşünmenin amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca, sınırların kalktığı küresel dünyada farklı etnik köken, inanç ve sosyo-kültürel özelliklere sahip insanların sürekli birbirleri ile etkileşim ve iletişim halinde olması 21. Yüzyıl yaşamının bir diğer özelliğidir. Bu etkileşim ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi dünya barışı, kardeşliği, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlar için büyük bir kazanımdır. Bu kazanımın kayba dönüşmemesi için söz konusu ilişkileri yönetebilecek bireylerin yetişmesine katkıda bulunmak DKAB öğretmeninin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasını zorunlu kılan bir başka gerektir.

Görüldüğü gibi, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak ve onları etkin bir şekilde kullanmak DKAB öğretmeni için çeşitli açılardan hayati önemi haizdir. Bundan dolayı söz konusu becerilerin DKAB öğretmen adaylarında geliştirilmesi için hem teorik hem de pratik olarak çeşitli çalışmaların yapılması önemlidir.

Literatür tarandığında sayıları henüz çok olmamakla beraber din eğitimi-öğretimi alanında doğrudan eleştirel düşünme ile ilgili bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Kronolojik olarak sıralandığında bu çalışmaların özetle, DKAB öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi; eleştirel düşünmenin neliği, din eğitim-öğretimindeki önemi ve konu ile ilgili örnek ders işlenişleri; DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi ve DKAB öğretmeninin DKAB Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve DKAB programı açısından eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasının gerekliliği ve önemi konularını içerdiği görülür.\*

Din eğitimi-öğretimi alanı dışındaki alanlarda eleştirel düşünme ile ilgili pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür.\*

Eleştirel düşünme becerilerinin DKAB öğretmen adaylarında geliştirilmesine yardımcı olabilmek için adayların eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ve onların DKAB, İHL/AİHL meslek dersi öğretmenlerinin bu konuda ne kadar katkı yapabildiklerini ortaya koymak önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmanın cevap aradığı temel soru şudur:

“İlahiyat Fakülteleri İDKAB Bölümü Birinci Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nedir ve bu adaylar DKAB, İHL/AİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi konusunda kendilerine ne kadar katkı

---

\* Arzu Şahbat (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi SBE; Hacer Aşık Ev (2012). *Eleştirel Düşünme ve DKAB Dersleri*, Tibyan Yayıncılık, İzmir; İrfan Erdoğan (2012). *DKAB Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBE; Hacer Aşık Ev (2013). *The Significance And Necessity Of Critical Thinking For Religious Culture And Ethics Course Teacher*, Turkish Studies Volume 8/12 Fall; ; Abdulkadir Çekin (2013). “*Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Sayı 1.

\* Din eğitimi alanı dışındaki alanlarda eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalardan bazıları: Doğan Kökdemir (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBÜ; Birsal Aybek (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Ün. SBE; S. Sadi Seferoğlu (2006). *Çenk Akbıyık, Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi*, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30; Halit Ev (2008.). “*Türk DKAB Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Yeterlikleri*”, *Seküler Topumlarda ve Laik Devletlerde Din Dersi Sempozyumu*, Goethe Enstitüsü-İstanbul Bilgi Üniversitesi; Özgen Korkmaz (2009). *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyleri*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1; Belgin Yıldırım (2010). *Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğitimine Etkisi*, İzmir: Ege Üniversitesi SBE; H. İbrahim Yıldırım, Önder Şensoy (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 19, No. 2, Mayıs; N. Zeynep Şenlik, Özlem Balkan, Şule Aycan (2011). “*Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği*”, C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi, 7.1;

sağladıklarını düşünmektedirler?" Bu temel problem doğrultusunda cevap aranan sorular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim düzeyi, aile yapısı, ekonomik durum, en uzun yaşanan yer, nerede kimlerle yaşadığı ve öğrenim türü değişkenlerine göre eleştirel düşünme eğilim düzeyi nedir?

2. Öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim DKAB, İHL/AİHL meslek dersi öğretmenleri, adaylara göre kendilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine herhangi bir katkı sağlamışlar mıdır? Sağladılarsa yine adaylara göre bu katkı nasıl olmuştur?

Bu araştırmada bu soruların cevabı araştırılarak DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile ilgili durum belirlenmeye ve sözü edilen öğretmenlerin öğrencilerinde bu becerilerin geliştirilmesi konusunda katkı sağlayıp sağlamadıkları görülmeye çalışılacaktır. Bütün bunların;

1. DKAB öğretmenliği programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesine,

2. Sistemde hali hazırda çalışan DKAB, İHL/AİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasına,

3. Geleceğin öğretmenleri olan şu andaki adayların eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek geleceğe yatırım yapmaya; bir başka deyişle, eleştirel düşünebilen ve kendi düşünme ve karar verme inisiyatifini elinde bulunduran nesillerin yetişmelerine katkıda bulunması beklenmektedir.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, İlahiyat Fakülteleri İDKAB bölümü 1. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ölçmek ve onların ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretmenleri veya İHL/AİHL meslek dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ne kadar katkı sağladıklarını ortaya koymaya çalışmaktır.

## **3. Hipotezler**

1. İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü Birinci Sınıfta okuyan öğretmen adayları orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir.

2. Adayların mezun oldukları lise türü, anne-baba eğitim düzeyi, aile yapısı, ekonomik durum, en uzun yaşanan yer, nerede kimlerle yaşadığı ve öğrenim türü değişkenleri eleştirel düşünme eğilim düzeyini etkiler.

3. Cinsiyet değişkeni eleştirel düşünme eğilim düzeyini anlamlı olarak etkilemez.

4. Akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme düzeyi de artar.

5. Öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim DKAB veya İHL/AİHL meslek dersi öğretmenleri bazı eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlarken bazılarının gelişimine olumlu katkı sağlayamamışlardır.

## **4. Sınırlılıklar**

Araştırmanın bulguları; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında CBÜ İDKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıfta okuyan aday öğretmenleri; Sosyo-Demografik Özellikler Veri Formu, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

## **5. Yöntem**

Bu çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Karasar tarama modelini "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları" olarak tanımlamaktadır. Bu modelde araştırma konusu kendi koşulları

içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası söz konusu olmaz (Karasar, 1999: 77).

Araştırmanın evrenini İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıfta okuyan öğrenciler, örneklemini de CBÜ İlahiyat Fakültesi İDKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

## 6. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ-T) Türkçe uyarlaması yardımıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri belirlenirken, onların DKAB, İHL/AİHL öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkılarının olup olmadığı da nitel olarak (açık uçlu sorularla) belirlenmeye çalışılmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin yürüttüğü Delphi projesinde geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş yedi alt ölçeği bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Akt. Kökdemir, 2003: 68; Facione, Facione, ve Giancarlo 1998). Ölçeğin orijinali, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk olmak üzere yedi alt ölçek ve toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmış ve Türkçe'ye uyarlandıktan sonra ölçek toplam 51 madde ve altı alt ölçekten oluşmuştur. Yeni ölçeği oluşturan maddeler, CEDEÖ'ne ait olmakla birlikte hem boyutlarda hem de madde sayılarında farklılıklar olmuş ve farklı bir ölçek halini almıştır. Bu nedenle, yeni oluşturulan ölçek karışıklığa yol açmamak için CEDEÖ-T adıyla kullanılmıştır. Yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 olarak bulunmuş, ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür (Kökdemir, 2003: 71, 82). Alt ölçeklerin minimum değeri 10, maksimum değeri 60'dır. Türkçe uyarlamasında 6 alt ölçek olduğu için en az 60 en fazla 360 puan alınmakta ve bir alt ölçekten 40 puan altı düşük eleştirel düşünme eğilimi, 50 puan üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimi olarak değerlendirilmektedir. CEDEÖ-T bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise 240 puanın altı düşük, 300 puanın üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Kökdemir, 2003: 84). Çalışmamızda da bu değerler esas alınmış, analiz ve değerlendirmeler buna göre yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde;

1. Adayların eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarından ve eleştirel toplamdan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır.
2. Bir değişkene bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır.
3. Yapılan varyans analizi sonucunda bir değişkene bağlı olarak eleştirel düşünmenin alt boyutlarından birinde anlamlı bir farklılık olduğu saptandığında, bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için post hoc testi uygulanmıştır.
4. Nitel olarak belirlenen eleştirel düşünmenin alt boyutlarından her hangi birinden öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır.
5. Öğrencilerin üniversiteye giriş puanları ile eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla üniversiteye giriş puanları ile eleştirel düşünce ölçeği alt puanları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.



## II. BULGULAR

### 1. Deneklerle İlgili Bulgular

Tablo 1: Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türleri ve Aile Yapısı

Mezun Olunan Lise Türü										Aile Yapısı									
Lise		İHL		AİHL		AL, AÖL		ML		Demokrat		Otoriter		Aşırı ilgili		Koruyucu		Diğer	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
25	26,5	13	13,8	23	24,4	25	26,5	8	8,5	29	31,5	8	8,6	11	11,9	30	32,6	14	15,2

Öğretmen adaylarının %26.5'i Lise; %13.8'i İmam Hatip Lisesi; %24.4'ü Anadolu İmam Hatip Lisesi; %26.5'i Anadolu Lisesi, Süper Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi; %8.5' de Meslek Lisesi, Açık Öğretim Lisesi mezunudur. Adayların % 8.6'sı aile yapısını otoriter, %31.5'i demokratik, %11.9'u aşırı ilgili, %32.6'sı koruyucu, %15.2'si diğer olarak tanımlamaktadır (Tablo 1).

Tablo 2: Deneklerin Anne-Baba Eğitimi Durumu

	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
	Sayı (N)	%	Sayı (N)	%
Okuryazar değil	10	10.6	1	1.0
Okuryazar	10	10.6	4	4.2
İlkokul	60	63.8	40	42.5
Ortaokul	9	9.5	17	18.0
Lise	4	4.2	13	13.8
Üniversite	1	1.0	19	20.2
	94		94	

Öğretmen adaylarının annelerinin %10.6'sı okuryazar değil, %10.6'sı okuryazar, %63.8'i ilkokul, %9.5'i ortaokul, %4.2'si lise, %1.0'i üniversite mezunudur. Babalarının büyük çoğunluğu (%42.5'i) ilkokul mezunu, %1.0'i okuryazar değil, %4.2'si okuryazar, %18.0'i ortaokul, %13.8'i lise, %20.2'si üniversite mezunudur (Tablo 2).

Tablo 3: Deneklerin Ekonomik Durumu, En Uzun Yaşadıkları Yer ve Cinsiyetleri

Ekonomik durum						En uzun yaşanılan yer						cinsiyet			
Gelir gider eşit		Gelir giderden yüksek		Gelir giderden düşük		kent		Kırsal bölge		Büyük şehir		Kız		Erkek	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
57	60,6	21	22,3	16	17,0	47	50	28	29,7	19	20,2	41	43,6	53	56,3

Öğretmen adaylarının %60.6'sı ekonomik durumlarını "gelir gidere eşit", %22.3'ü "gelir giderden yüksek", %17.0'ı "gelir giderden düşük" olarak tanımlamıştır. En uzun yaşadıkları yere bakıldığında %50'sinin kentte, %29.7'sinin kırsal bölgede, %20.2'sinin de büyük şehirde yaşadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %43.6'sı kız , %56.3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 3).

Tablo 4: Deneklerin Kimlerle Yaşadıkları ve Öğrenim Türleri

Nerede Kimlerle Yaşıyor												Öğrenim Türü			
Aile		Evde arkadaşlarıyla		KYK yurdunda		Özel paralı pansiyon		Dini vakıf veya cemaat yurdu		Dini vakıf veya cemaat evi		Birinci Öğretim		İkinci Öğretim	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9	9,7	6	6,5	12	13,0	5	5,4	32	34,7	28	30,4				

Öğretmen adaylarının %9.7'si ailesi ile birlikte, %6.5'i evde arkadaşlarıyla ile, %13.0'ı KYK yurdunda, %5.4'ü özel paralı pansiyonda, %34.7'si dini vakıf veya cemaat yurdunda, %30.4'ü de dini vakıf veya cemaat evlerinde kaldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 4). Adayların %51.0'ı I. Öğretim, %48.9'u da II. öğretimde okumaktadır.

## 2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Bu başlık altında örnekleme alınan DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri demografik özellikleri açısından betimlenmeye çalışılmıştır.

### 2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerine bakıldığında (Tablo 5) doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarında hem kız hem de erkek adayların puanlarının düşük olduğu; açık fikirlilik, sistematiklik ve meraklılık alt boyutlarında da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analitiklik alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının puanı 50,6430, kız öğretmen adaylarının ise 49,7403'tür. Her bir alt ölçekten alınan 50 puan üstünün yüksek olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında her iki grubun analitiklik boyutunda puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Toplam puanda da 240 puanın altı düşük, 300 puanın üstü yüksek olarak değerlendirildiği dikkate alındığında kız adayların puanlarının orta düzeyde (253,821), erkek adayların ise tam orta düzey puan sınırında (239,077) olduğu görülmektedir. (Araştırmaya katılan 94 öğretmen adayının eleştirel toplam puanı 245,5079'dur.)

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Sd	t	df	p
Doğruyu arama	Kadın	40	37,8929	7,80444	2,203	88	,030
	Erkek	50	34,2571	7,76310			
Açık fikirlilik	Kadın	40	46,1042	5,31550	,808	83	,422
	Erkek	45	45,1296	5,75421			
Analitiklik	Kadın	41	50,6430	6,73355	,708	88	,481
	Erkek	49	49,7403	5,35901			
Sistematiklik	Kadın	39	42,2222	7,15670	-2,546	87	,013*
	Erkek	50	46,3667	7,95887			
Kendine güven	Kadın	41	39,7561	9,55063	,638	89	,525
	Erkek	50	38,4857	9,37626			
Meraklılık	Kadın	39	43,4295	9,71518	,113	89	,911
	Erkek	52	43,2212	7,92639			
Eleştirel toplam	Kadın	41	253,8210	35,49620	1,595	92	,114
	Erkek	53	239,0770	50,26720			

Tüm alt boyutlarda ve toplam puan boyutunda farklı cinsiyetten öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan t testi sonucunda da kız ve erkek öğretmen adaylarının sadece sistematiklik boyutunda birbirlerinden anlamlı derecede farklı ortalamaya sahip oldukları görülmüştür ( $t_{0,05-87}=-2,546$ ). Buna göre erkek öğretmen adaylarının sistematiklik ortalaması kız öğretmen adaylarının sistematiklik ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Diğer tüm boyutlarda ve toplam puan boyutunda cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Kökdemir tarafından 2003 yılında Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanının (kız öğrencilerin 259,83, erkek öğrencilerin 248,86) bizim araştırma sonuçlarımızdan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bizim çalışmamız da birinci sınıf öğrencileri ile yapıldığından, alanlar farklı olsa da bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında Kökdemir'in araştırmasında sistematiklik alt boyutu hariç bütün alt ölçeklerde ve ölçeğin tümünde kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ve aradaki farkın anlamlı olduğu, sistematiklik boyutunda kızların puanları yüksek olduğu halde anlamlı olmadığı görülmüştür (Kökdemir, 2003: 85). Bizim çalışmamızda da sadece sistematiklik boyutunda erkek öğretmen adayların puan ortalamasının anlamlı derecede farklı olduğu ( $t_{0,05-87}=-2,546$ ), diğer alt boyutlarda ve

toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kız öğretmen adayların puanlarının erkek adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışma İDKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden İDKAB Eğitimi Bölümü ve farklı bölümlerin değişik sınıflarında okuyan öğrenciler ile yapılan çalışmalar ile karşılaştırmak belki pek sağlıklı olmayabilir. Fakat yine de bir fikir vermesi açısından 2012 yılında İDKAB Eğitimi Bölümünün farklı sınıflarında okuyan öğretmen adayları ile yapılan bir çalışma ile karşılaştırıldığında, söz konusu çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı (kız öğrencilerin 201, 89, erkek öğrencilerin ise 208,77) bizim çalışmaya göre daha düşük bulunmuş ve cinsiyet faktörünün de eleştirel eğilim düzeyinde farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür (Erdoğan, 2012: 81). Emir'in eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada ise bütün alt boyutlarda ve toplam puanda erkek öğrencilerin puan ortalamaları kız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Emir, 2012: 50-51).

## 2.2. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerine bakıldığında (Tablo 6) doğruyu arama alt boyutunda bütün öğretmen adayların puanları düşük iken açık fikirlilik, sistematiklik ve meraklılık alt boyutlarında orta düzeyde; analitiklik alt boyutunda ise Anadolu, Süper, Fen, Anadolu Öğretmen Lisesi ve diğer Lise mezunlarının puanları orta düzeyde, bunların dışındakilerin puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Kendine güven alt boyutunda ise AİHL ve diğer (meslek, açık öğretim..) lise mezunlarının puanları düşük, bunların dışındakilerin puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meraklılık alt boyutunda da bütün farklı lise mezunu adayların puanlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Toplam puana bakıldığında ise öğretmen adayların puanlarının 240'ın üzerinde, bir başka deyişle yüksek olduğu görülmektedir.

Lise türüne bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda lise türüne bağlı olarak hiçbir boyutta öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre farklı liselerden öğrenciler benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahiptir. Kürüm (2002), Akar (2007), Gülveren (2007), Çetin (2008), Zayıf (2008) ve Şen'in (2009) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmış (Akt. Çetinkaya, 2011: 104) ve Çetinkaya'nın Türkçe öğretmen adayları ile yaptığı çalışma da sonuç değişmemiştir (Çetinkaya, 2011: 102).

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Lise Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p	
Doğruyu arama	1	25	38,0000	9,35869	Gruplararası	178,729	4	44,682	,698	,596
	2	12	34,8810	7,37187	Grupiçi	5443,494	85	64,041		
	3	23	34,5342	7,11230	Toplam	5622,222	89			
	4	22	35,1948	7,79406						
	5	8	36,4286	7,12242						
Toplam	90	35,8730	7,94802							
Açık fikirlilik	1	22	46,4015	6,12581	Gruplararası	39,357	4	9,839	,310	,871
	2	11	45,1515	4,76996	Grupiçi	2539,565	80	31,745		
	3	21	44,6032	5,17485	Toplam	2578,922	84			
	4	23	45,9058	6,07151						
	5	8	45,6250	5,03460						
Toplam	85	45,5882	5,54089							
Analitiklik	1	23	50,7905	8,65615	Gruplararası	90,203	4	22,551	,614	,653
	2	13	51,4685	5,17648	Grupiçi	3120,128	85	36,707		
	3	23	50,5534	4,61711	Toplam	3210,331	89			
	4	24	48,7879	4,18462						

	5	7	48,9610	6,81169						
	Toplam	90	50,1515	6,00592						
Sistematiklik	1	22	46,0606	9,80694	Gruplararası	77,722	4	19,431	,305	,874
	2	11	44,8485	7,65414	Grupiçi	5348,745	84	63,676		
	3	23	43,6957	5,88090	Toplam	5426,467	88			
	4	25	43,9333	8,40084						
	5	8	44,3750	6,42030						
	Toplam	89	44,5506	7,85267						
Kendine güven	1	23	40,0000	12,35679	Gruplararası	164,408	4	41,102	,452	,771
	2	13	40,1099	9,92252	Grupiçi	7828,326	86	91,027		
	3	23	37,2050	9,15217	Toplam	7992,734	90			
	4	24	40,0000	7,54754						
	5	8	37,1429	4,38657						
	Toplam	91	39,0581	9,42381						
Meraklılık	1	24	43,3333	10,45608	Gruplararası	189,147	4	47,287	,616	,652
	2	13	46,3462	6,17584	Grupiçi	6602,645	86	76,775		
	3	23	42,0109	7,46906	Toplam	6791,793	90			
	4	24	43,4896	8,82329						
	5	7	41,2500	10,10363						
	Toplam	91	43,3104	8,68702						
Eleştirel toplam	1	25	244,4939	56,85042	Gruplararası	391,156	4	97,789	,047	,996
	2	13	246,2762	50,16468	Grupiçi	186426,50	89	2094,680		
	3	23	248,7236	29,70759	Toplam	186817,66	93			
	4	25	244,1245	48,98936						
	5	8	242,5061	15,33623						
	Toplam	94	245,5079	44,81955						

1. Düz lise 2. İHL 3. AİHL 4. AL, Süper Lise, AÖL 5. Diğer (ML, Açıköğretim L.)

### 2.3. Üniversite Giriş Puanı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanları ile eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla üniversiteye giriş puanları ile eleştirel düşünce ölçeği alt puanları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 7). Buna göre adayların üniversiteye giriş puanları ile doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve meraklılık alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayıları incelendiğinde üniversiteye giriş puanı arttıkça doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve meraklılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Bu sonucu destekleyen başka araştırmalar da vardır. Lisanstaki akademik başarı ile eleştirel düşünme eğilim düzeyi arasındaki ilişkiye bakan bazı araştırmalarda da akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düştüğü görülmüştür (Güven, 2007; Korkmaz, 2009; Erdoğan, 2012: 90-91). Bu sonuca eğitim sisteminin daha çok konu merkezli olması, ezbere araştırmadan daha çok yer verilmesi, test tekniğine dayanması ve ölçme-değerlendirmede süreçten daha fazla sonuca odaklanması gibi nedenlerin yol açtığı söylenebilir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Giriş Puanı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	Doğruyu arama	Açık fikirlilik	Analitiklik	Sistematiklik	Kendine güven	Meraklılık	Eleştirel toplam
Üniversite Giriş Puanı	-,216*	-,061	-,243*	-,245*	-,162	-,282*	-,095
P	,046	,587	,024	,023	,133	,008	,374
N	86	81	86	86	87	87	90

\*p<0,05

Akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin düştüğü sonucunu desteklemeyen çalışmalar da vardır. Örneğin Akbıyık ile Seferoğlu yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını inceledikleri çalışmalarında yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip

öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Akbiyık, Seferoğlu, 2006: 94). Ip, Lee, Chau, Wootton ve Chang de üniversite öğrencilerinin akademik başarılarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Akbiyık, Seferoğlu, 2006: 94). Emir'in eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada ise eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Emir, 2012: 47).

#### 2.4. Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Annenin eğitim düzeyine bağlı olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarına bakıldığında (Tablo 8) doğruyu arama boyutunda puanlarının düşük, açık fikirlilik, kendine güven ve meraklılık boyutunda puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Açık fikirlilik boyutunda okuryazar olmayan annelerin çocuklarının puanı yüksek sınırındadır (49,047). Analitiklik ve sistematiklik boyutunda adayların puanları anne eğitim düzeyi ile doğru orantılıdır. Buna göre analitiklik boyutunda okuryazar olmayan annelerin çocuklarının puanının orta düzeyde; okuryazar, ilkököl ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanının yüksek; sistematiklik boyutunda ise ortaokul mezunu annelerin dışındaki annelerin çocuklarının puanının orta düzeyde; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanının ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel toplam puana bakıldığında da okuryazar olmayan annelerin çocuklarının eleştirel düşünme eğilimi puanları düşük (225,17), diğer annelerin çocuklarının puanlarının ise orta düzeyde (240'ın üzerinde) olduğu görülmektedir.

Bu bulguyu destekleyen bir başka araştırma Tümkaya ve Aybek'in üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini sosyo-demografik özellikleri bakımından inceledikleri araştırmadır. Bu araştırmada da "okuryazar olmayan" annelerin çocuklarının "ilkokul", "ortaokul", "lise" ve "yüksek öğretim" mezunu olan annelerin çocuklarından daha düşük eleştirel düşünme eğilim seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Erdoğan, 2012: 95).

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	p
Doğruyu arama	1	34,8571	7,80139	Gruplararası	131,696	3	43,899	,665	,576
	2	33,5714	6,67516	Grupiçi	5348,400	81	66,030		
	3	36,6917	8,39598	Toplam	5480,096	84			
	4	33,9286	8,03600						
	Toplam	85	35,8487	8,07708					
Açık fikirlilik	1	49,0476	4,57521	Gruplararası	199,737	3	66,579	2,240	,090
	2	44,3333	5,34027	Grupiçi	2258,458	76	29,717		
	3	45,1389	5,66294	Toplam	2458,194	79			
	4	48,7963	4,69765						
	Toplam	80	45,7917	5,57821					
Analitiklik	1	48,3636	6,55275	Gruplararası	75,778	3	25,259	,707	,551
	2	49,8990	3,32299	Grupiçi	2894,801	81	35,738		
	3	50,5016	6,39925	Toplam	2970,579	84			
	4	52,3864	3,50198						
	Toplam	85	50,3636	5,94677					
Sistematiklik	1	45,4167	8,62582	Gruplararası	338,844	3	112,948	1,844	,146
	2	44,1667	5,16697	Grupiçi	4899,350	80	61,242		
	3	43,6550	8,28222	Toplam	5238,194	83			
	4	50,1852	6,09214						
	Toplam	84	44,5833	7,94423					
Kendine güven	1	32,5397	13,51072	Gruplararası	791,395	3	263,798	3,106	,031*
	2	37,0000	7,54277	Grupiçi	6963,992	82	84,927		
	3	39,3596	9,20457	Toplam	7755,387	85			
	4	45,3968	4,50497						
	Toplam	86	39,0033	9,55196					
Meraklilik	1	42,0000	7,84396	Gruplararası	323,831	3	107,944	1,418	,243
	2	39,5000	6,74949	Grupiçi	6316,255	83	76,099		
	3	43,5560	9,45848	Toplam	6640,086	86			

	4	9	47,5000	5,62500						
	Toplam	87	43,3190	8,78694						
Eleştirel toplam	1	10	225,1732	59,68521	Gruplararası	8985,895	3	2995,298	1,441	,237
	2	10	243,4805	23,43414	Grupiçi	176689,900	85	2078,705		
	3	60	245,9243	48,12452	Toplam	185675,795	88			
	4	9	268,6027	19,50758						
	Toplam	89	245,6115	45,93422						

\*p&lt;0,05

1. okuryazar değil

2. Okuryazar

3. İlkokul 4. Ortaokul

DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini inceleyen Erdoğan ise anne eğitim düzeyi ile adayların eleştirel düşünme eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna ulaşmıştır (Erdoğan, 2012: 95). Şenlik, Balkan ve Aycan'ın Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da adayların eleştirel düşünme eğilimleri ile anne babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 73). Öztürk ve Ulusoy'un çalışmasında da aynı sonuca ulaşılmış ve anne-baba eğitim durumunun adayların eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği görülmüştür (Akt. Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 73). Bu sonucu destekleyen diğer araştırmalar da Beşoluk ve Önder; Öztürk, Ekinci ile Bulut vd.nin yaptıkları araştırmalardır. Söz konusu çalışmalarda da anne eğitim durumunun adayların eleştirel düşünme eğilim düzeyini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Erdoğan, 2012: 95). Özdemir de üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde anne eğitim durumunun pek önemli olmadığı ve okuryazar olmayan anne ile üniversite mezunu olan annenin çocuklarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye etkisinin hemen hemen aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özdemir, 2005: 13).

Annenin eğitim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda sadece kendine güven boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kendine güven boyutunda gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için scheffe post hoc testi uygulanmış ve farkın ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ortalaması (45,40) ile okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ortalaması (32,54) arasında olduğu görülmüştür. Buna göre ortaokul mezunu annelerin çocuklarının kendine güven puan ortalaması, okuryazar olmayan annelerin çocuklarının kendine güven ortalamasından daha yüksektir. Diğer eğitim seviyelerine sahip annelerin çocuklarının kendine güven puan ortalamaları birbirine yakındır. Diğer eleştirel düşünme boyutlarında öğrencilerin puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Baba eğitim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır (Tablo 9). Yapılan varyans analizi sonucunda baba eğitim düzeyine bağlı olarak hiçbir boyutta adayların eleştirel düşünme puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre farklı baba eğitimine sahip adaylar benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahiptir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	P	
Doğruyu arama	İlkokul	36	35,1587	8,49818	Gruplararası	108,773	3	36,258	,552	,648
	Ortaokul	17	36,4706	9,21841	Grupiçi	5253,812	80	65,673		
	Lise	13	34,8352	8,21767	Toplam	5362,585	83			
	Üniversite	18	37,8571	5,71954						
	Toplam	84	35,9524	8,03800						
AÇIK fikirli	İlkokul	33	44,9747	5,82769	Gruplararası	49,055	3	16,352	,541	,655
	Ortaokul	16	46,9792	5,76447	Grupiçi	2265,045	75	30,201		
	Lise	12	45,0000	4,14388	Toplam	2314,100	78			

	Üniversite	18	45,8796	5,37387						
	Toplam	79	45,5907	5,44683						
Analitiklik	İlkokul	37	49,4840	6,99449	Gruplararası	52,173	3	17,391	,473	,702
	Ortaokul	16	50,4545	6,09385	Grupiçi	2943,419	80	36,793		
	Lise	12	51,5152	3,97840	Toplam	2995,592	83			
	Üniversite	19	51,0048	5,00592						
	Toplam	84	50,3030	6,00762						
Sistemati- k	İlkokul	36	43,0093	9,35897	Gruplararası	191,467	3	63,822	,983	,405
	Ortaokul	17	45,4902	6,91628	Grupiçi	5131,224	79	64,952		
	Lise	13	44,6154	7,01037	Toplam	5322,691	82			
	Üniversite	17	46,8627	6,66360						
	Toplam	83	44,5582	8,05673						
Kendine güven	İlkokul	37	37,9923	11,49514	Gruplararası	177,305	3	59,102	,692	,560
	Ortaokul	17	41,0084	6,92092	Grupiçi	6918,638	81	85,415		
	Lise	12	38,5714	6,70059	Toplam	7095,942	84			
	Üniversite	19	41,0526	7,07655						
	Toplam	85	39,3613	9,19106						
Meraklılık	İlkokul	37	43,4459	10,11825	Gruplararası	99,688	3	33,229	,428	,734
	Ortaokul	17	45,5147	9,09003	Grupiçi	6291,415	81	77,672		
	Lise	13	42,0192	7,54394	Toplam	6391,103	84			
	Üniversite	18	43,1250	5,94475						
	Toplam	85	43,5735	8,72265						
Eleştirel toplam	İlkokul	39	234,4189	56,77114	Gruplararası	9889,176	3	3296,392	1,603	,195
	Ortaokul	17	260,1862	34,36039	Grupiçi	172714,377	84	2056,124		
	Lise	13	246,1651	32,93729	Toplam	182603,554	87			
	Üniversite	19	254,1721	31,91415						
	Toplam	88	245,3968	45,81366						

Kendine güven boyutuna bakıldığında da ilkökuller ve lise mezunu babaların çocuklarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri puanları düşük, ortaokul ve üniversite mezunu babaların çocuklarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Eleştirel toplam puana bakıldığında ise yalnızca ilkökuller mezunu babaların çocuklarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri düşük (234,41), diğerlerinin ise orta düzeyde (240 üstü) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyi değişkeni ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği sonucunu destekleyen diğer çalışmalar da Erdoğan'ın (Erdoğan, 2012: 97); Öztürk Bulut vd.nin; Tümkaya ve Aybek'in; İkinci ile Beşoluk'un ve Önder'in araştırmalarıdır (Akt. Erdoğan, 2012: 98). Şenlik, Balkan ve Aycan da araştırmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anne babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır (Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 73). Öztürk ve Ulusoy'un araştırması da bu sonucu desteklemiş ve anne-baba eğitim düzeyi durumunun adayların eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 73).

## 2.5. Aile Yapısı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Öğretmen adaylarının aile yapısı değişkenine göre eleştirel düşünme boyutlarında aldıkları puanlara bakıldığında bütün ailelerin çocuklarının doğruyu arama boyutunda eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük (40'ın altında); açık fikirlilik, sistematiklik ve meraklılık boyutlarında orta düzeyde (40 ile 50 arası) olduğu görülmektedir (Tablo 10). Analitiklik boyutuna bakıldığında koruyucu ve diğer aile yapısına sahip adayların eleştirel düşünme eğilim puanları yüksek sınırında; otoriter, demokratik ve aşırı ilgili aile yapısına sahip olanların ise yüksek olduğu görülmektedir. Kendine güven boyutuna bakıldığında ise koruyucu ve diğer aile yapısına sahip adayların eleştirel düşünme eğilim puanları düşük, diğerlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Eleştirel toplam puanına bakıldığında ise diğer aile yapısı hariç bütün ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin orta düzeyde olduğu

sonucuna ulařılmıştır. Diđer aile yapısına sahip\* adayların eleřtirel dűřünme eđilim puanları dűřüktür. Erdoğan'ın arařtırmasında ise eleřtirel dűřünme eđilim toplam puanı en yüksek olan ilgisiz ailedir (Erdoğan, 2012: 105-106).

Aile yapısına bağlı olarak öğrencilerin eleştirel dűřünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda aile yapısına bağlı olarak sadece kendine güven boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kendine güven boyutunda gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için scheffe post hoc testi uygulanmış ve farkın "demokratik aile yapısına" sahip adayların ortalaması (41,84) ile "diğer aile yapısına sahip adayların ortalaması (31,65) arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre "demokratik aile yapısına" sahip adayların kendine güven puan ortalaması, "diğer aile yapısına sahip adayların ortalamasından daha yüksektir. Bu iki grup dışındaki aile yapısı grubundan adayların kendine güven puan ortalamaları birbirine yakındır. Diđer eleştirel dűřünme boyutlarında öğrencilerin puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görűlműřtür.

Tablo 10: Öđretmen Adaylarının Aile Yapısı Deđiřkenine Göre Eleřtirel Dűřünme Eđilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	P	
Doğruyu arama	Otoriter	8	30,8929	10,38438	Gruplararası	391,490	4	97,872	1,572	,189
	Demokratik	29	37,3399	8,34500	Grupiçi	5167,114	83	62,254		
	Aşırı ilgili	11	38,1818	7,74836	Toplam	5558,604	87			
	Koruyucu	28	34,5918	6,55643						
	Diğer	12	37,3810	7,98499						
	Toplam	88	35,9903	7,99325						
açık_fikirlilik	Otoriter	7	46,9048	5,58425	Gruplararası	49,995	4	12,499	,387	,817
	Demokratik	26	46,2179	5,50873	Grupiçi	2516,304	78	32,260		
	Aşırı ilgili	11	44,2424	5,87431	Toplam	2566,299	82			
	Koruyucu	28	45,0893	6,37212						
	Diğer	11	45,8333	3,59398						
	Toplam	83	45,5823	5,59431						
Analitiklik	Otoriter	7	50,7792	1,61165	Gruplararası	155,350	4	38,838	1,069	,377
	Demokratik	27	51,0774	5,04296	Grupiçi	3016,814	83	36,347		
	Aşırı ilgili	11	52,5620	5,17173	Toplam	3172,164	87			
	Koruyucu	30	49,0000	7,67073						
	Diğer	13	48,7413	5,52403						
	Toplam	88	50,1860	6,03835						
Sistematklik	Otoriter	8	47,0833	4,94012	Gruplararası	111,207	4	27,802	,432	,785
	Demokratik	27	45,3704	8,26036	Grupiçi	5280,237	82	64,393		
	Aşırı ilgili	11	44,3939	9,66876	Toplam	5391,443	86			
	Koruyucu	28	43,7500	8,74449						
	Diğer	13	43,2051	5,29069						
	Toplam	87	44,5594	7,91778						
Kendine güven	Otoriter	7	41,8367	7,89878	Gruplararası	1004,400	4	251,100	3,023	,022*
	Demokratik	28	41,8367	7,48753	Grupiçi	6976,200	84	83,050		
	Aşırı ilgili	11	40,2597	9,27622	Toplam	7980,601	88			
	Koruyucu	30	38,6667	10,03115						
	Diğer	13	31,64 b4	10,44659						
	Toplam	89	39,0851	9,52306						
Meraklılık	Otoriter	8	44,0625	6,99968	Gruplararası	206,534	4	51,633	,707	,589
	Demokratik	29	45,0000	8,74362	Grupiçi	6134,688	84	73,032		
	Aşırı ilgili	11	45,1136	8,05168	Toplam	6341,222	88			
	Koruyucu	28	41,5179	9,21928						

\* Öğrenciler 'diğer aile yapısı'nı şu ifadelerle belirtmişlerdir: Gerektiğinde otoriter, gerektiğinde koruyucu. İlgili. Dengeli. Görevlerini yapıyor. Sorunu ben onlara götürürsem ilgi var. Normalde az ilgileniyor. Otoriter olduğu kadar saygılı ve tam güvene sahip, aynı zamanda koruyucu ve orta dereceli ilgili.



Diğer	13	43,2692	7,68078							
Toplam	89	43,5815	8,48878							
Eleştirel toplam	Otoriter	8	244,1193	49,37659	Gruplararası	13710,283	4	3427,571	1,724	,152
	Demokratik	29	253,9670	36,29908	Grupiçi	172929,568	87	1987,696		
	Aşırı ilgili	11	264,7535	35,41322	Toplam	186639,851	91			
	Koruyucu	30	241,6190	41,31759						
	Diğer	14	222,9978	66,17091						
Toplam	92	245,6612	45,28783							

\*P&lt;0,05

## 2.6. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Ekonomik duruma bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda ekonomik duruma bağlı olarak hiçbir boyutta adayların eleştirel düşünme puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 11). Buna göre farklı ekonomik durumdan adaylar benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahiptir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	Df	Ortalama Kare	F	p	
Doğruyu arama	Gelir gidere eşit	53	36,3073	8,28947	Gruplararası	27,576	2	13,788	,214	,807
	Gelir giderden yüksek	21	35,5102	7,56315	Grupiçi	5594,647	87	64,306		
	Gelir giderden düşük	16	34,9107	7,64820	Toplam	5622,222	89			
	Toplam	90	35,8730	7,94802						
Açık fikirlilik	Gelir gidere eşit	51	45,2941	5,82338	Gruplararası	12,027	2	6,014	,192	,826
	Gelir giderden yüksek	19	45,8772	5,78334	Grupiçi	2566,894	82	31,304		
	Gelir giderden düşük	15	46,2222	4,38552	Toplam	2578,922	84			
	Toplam	85	45,5882	5,54089						
Analitiklik	Gelir gidere eşit	54	49,8990	6,54761	Gruplararası	9,859	2	4,929	,134	,875
	Gelir giderden yüksek	20	50,3636	4,76868	Grupiçi	3200,472	87	36,787		
	Gelir giderden düşük	16	50,7386	5,75169	Toplam	3210,331	89			
	Toplam	90	50,1515	6,00592						
Sistematiçlik	Gelir gidere eşit	54	44,1358	8,73402	Gruplararası	103,748	2	51,874	,838	,436
	Gelir giderden yüksek	19	46,5789	5,83925	Grupiçi	5322,719	86	61,892		
	Gelir giderden düşük	16	43,5417	6,66319	Toplam	5426,467	88			
	Toplam	89	44,5506	7,85267						
Kendine güven	Gelir gidere eşit	55	39,8701	9,49708	Gruplararası	133,866	2	66,933	,749	,476
	Gelir giderden yüksek	20	38,7857	7,04863	Grupiçi	7858,868	88	89,305		
	Gelir giderden düşük	16	36,6071	11,67444	Toplam	7992,734	90			
	Toplam	91	39,0581	9,42381						
Meraklılık	Gelir gidere eşit	54	44,3750	8,96057	Gruplararası	151,577	2	75,788	1,004	,370
	Gelir giderden yüksek	21	41,9048	7,49603	Grupiçi	6640,216	88	75,457		
	Gelir giderden düşük	16	41,5625	9,16856	Toplam	6791,793	90			
	Toplam	91	43,3104	8,68702						
Eleştirel toplam	Gelir gidere eşit	57	243,8820	50,05889	Gruplararası	585,501	2	292,751	,143	,867
	Gelir giderden yüksek	21	245,9699	37,56322	Grupiçi	186232,161	91	2046,507		
	Gelir giderden düşük	16	250,6940	34,33393	Toplam	186817,663	93			

Toplam	94	245,5079	44,81955						
--------	----	----------	----------	--	--	--	--	--	--

Anlamli bir farklılık olmamasına rağmen, ekonomik duruma bağlı olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarına bakıldığında doğruyu arama boyutunda bütün ailelerin çocuklarının puanlarının düşük; açık fikirlilik, sistematiklik ve meraklılık boyutunda orta düzeyde; analitiklik boyutunda da bütün ailelerin çocuklarının puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Kendine güven boyutunda ise geliri gidere eşit olan ailelerin çocuklarının puanları orta düzeyde, diğerlerinin ise düşüktür. Eleştirel toplam puana bakıldığında da bütün ailelerin çocuklarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Erdoğan'ın Eğitim Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada da adayların kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme eğilim alt boyutları ve toplam puanında farklılığa yol açmadığı görülmüştür (Erdoğan, 2012: 99). Şenlik, Balkan ve Aycan'ın Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında okuyan öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da adayların eleştirel düşünme eğilimleri ile ailevi gelir arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Şenlik, Balkan, Aycan, 2011: 73). Ancak Çekin'in DKAB öğretmen adayları ile yaptığı araştırma bu sonucu desteklememiştir, söz konusu araştırmada aylık ekonomik geliri yüksek olanların eleştirel düşünme düzeylerinin aylık ekonomik geliri düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çekin, 2014: 36-37).

## 2.7. En Uzun Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Öğretmen adaylarının en uzun yaşanılan yere bağlı olarak eleştirel düşünme boyutlarında aldıkları puanlara bakıldığında bütün adayların puanlarının doğruyu arama boyutunda düşük; açık fikirlilik, sistematiklik ve meraklılık boyutlarında orta düzeyde; analitiklik boyutunda ise yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 12). Kendine güven boyutunda kırsal bölgede yaşayanların puanlarının düşük, kent ve büyük şehirde yaşayanların puanlarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel toplam puana bakıldığında da bütün öğretmen adaylarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülür.

En uzun yaşanılan yere bağlı olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda en uzun yaşanılan yere bağlı olarak hiçbir boyutta adayların eleştirel düşünme puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre en uzun yaşanılan yerleri farklı olan adaylar benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahiptir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının En Uzun Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	p
Doğruyu arama	Kent	46	36,1491	8,50167	Gruplararası Grupiçi Toplam	25,058	2	12,529	,195 ,823
	Kırsal bölge	25	35,0286	6,45655		5597,165	87	64,335	
	Büyük şehir	19	36,3158	8,64146		5622,222	89		
	Toplam	90	35,8730	7,94802					
Açık fikirlilik	Kent	41	46,5041	5,89909	Gruplararası Grupiçi Toplam	72,610	2	36,305	1,188 ,310
	Kırsal bölge	26	44,4231	5,27452		2506,312	82	30,565	
	Büyük şehir	18	45,1852	4,96356		2578,922	84		
	Toplam	85	45,5882	5,54089					
Analitiklik	Kent	44	49,7314	6,63591	Gruplararası Grupiçi Toplam	17,112	2	8,556	,233 ,793
	Kırsal bölge	28	50,3896	3,89979		3193,218	87	36,704	
	Büyük şehir	18	50,8081	7,23176		3210,331	89		
	Toplam	90	50,1515	6,00592					
Sistematiklik	Kent	44	44,8106	9,00198	Gruplararası Grupiçi Toplam	6,919	2	3,460	,055 ,947
	Kırsal bölge	26	44,1667	7,04352		5419,547	86	63,018	
	Büyük şehir	19	44,4737	6,21261		5426,467	88		
	Toplam	89	44,5506	7,85267					
Kendine güven	Kent	44	39,9026	10,00426	Gruplararası Grupiçi Toplam	126,138	2	63,069	,706 ,497
	Kırsal bölge	28	37,2959	8,75758		7866,596	88	89,393	
	Büyük şehir	19	39,6992	9,10482		7992,734	90		

	Toplam	91	39,0581	9,42381						
Meraklılık	Kent	45	43,8889	8,98714	Gruplararası	48,576	2	24,288	,317	,729
	Kırsal bölge	28	42,2321	8,34969	Grupiçi	6743,217	88	76,627		
	Büyük şehir	18	43,5417	8,76836	Toplam	6791,793	90			
	Toplam	91	43,3104	8,68702						
Eleştirel toplam	Kent	47	243,8316	53,25833	Gruplararası	1227,320	2	613,660	,301	,741
	Kırsal bölge	28	243,4551	36,86635	Grupiçi	185590,343	91	2039,454		
	Büyük şehir	19	252,6797	31,98716	Toplam	186817,663	93			
	Toplam	94	245,5079	44,81955						

Bu sonucu desteklemeyen araştırmalar da vardır. Örneğin Çekin, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında yaşamlarının çoğunu büyük şehirde geçirmiş olan adayların eleştirel düşünme becerisinin diğer yerleşim birimlerinde geçirmiş olan adaya göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Çekin, 2014: 34). Erdoğan'ın araştırmasında da DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yaşadıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, ilçede yaşayanların şehirde ve büyük şehirde yaşayanlara göre, şehirde yaşayanların da büyük şehirde yaşayanlara göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Bir başka ifade ile ilçeden büyük şehire doğru sıralamada eleştirel düşünme eğiliminde düşüş olduğu dikkat çekmektedir (Erdoğan, 2012: 100-101).

## 2.8. Nerede Kimlerle Yaşadığı Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Nerede-kimle yaşadığına bağlı olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonucunda eleştirel düşünmenin hiçbir boyutunda ve toplamda puan ortalamalarının birbirinden anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Tablo 13). Buna göre nerede-kimle yaşadığı farklı olan öğretmen adayları benzer eleştirel düşünme eğilimlerine sahiptir.

Farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da nerede-kimle yaşadığı değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarına bakıldığında doğruyu arama boyutunda bütün adayların puanlarının düşük; açık fikirlilik, sistematiklik, meraklılık boyutunda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analitiklik boyutunda KYK yurdunda kalanların puanları düşük; evde arkadaşları ile kalanların yüksek sınırında (49,272); diğerlerinin ise yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Kendine güven boyutunda ise, dini vakıf veya cemaatlerin evlerinde kalanların puanları orta düzeyde, diğerlerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel toplam puana bakıldığında da, evde arkadaşları ile kalanların ve KYK yurdunda kalanların puanları düşük, diğer öğretmen adaylarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının İkamet Ettikleri Yere Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	p
Doğruyu arama	1	38,5714	9,00275	Gruplararası	268,189	5	53,638	,825	,536
	2	36,0000	9,65740	Grupiçi	5334,014	82	65,049		
	3	37,2727	10,79408	Toplam	5602,203	87			
	4	33,1429	5,47723						
	5	34,0553	7,60502						
	6	37,1939	7,13208						
Toplam	88	35,9253	8,02453						
Açık fikirlilik	1	44,2593	5,97222	Gruplararası	97,691	5	19,538	,607	,695
	2	47,6667	4,83764	Grupiçi	2479,133	77	32,197		
	3	47,0833	7,42504	Toplam	2576,824	82			
	4	47,6667	7,48610						
	5	44,8148	5,06545						
	6	45,5247	5,23562						
Toplam	83	45,6024	5,60577						

Analitiklik	1	9	50,2020	5,29653	Gruplararası	74,921	5	14,984	,400	,848
	2	5	49,2727	8,14131	Grupiçi	3075,407	82	37,505		
	3	12	48,4091	9,76912	Toplam	3150,329	87			
	4	5	50,5455	6,31802						
	5	29	50,1881	5,28625						
	6	28	51,2662	4,69022						
	Toplam	88	50,2583	6,01753						
Sistemmatiklik	1	9	42,5926	8,86281	Gruplararası	452,950	5	90,590	1,521	,192
	2	6	44,4444	3,75154	Grupiçi	4824,126	81	59,557		
	3	10	40,3333	12,73665	Toplam	5277,075	86			
	4	5	41,0000	8,38318						
	5	30	46,8333	6,49713						
	6	27	45,4938	6,67971						
	Toplam	87	44,7318	7,83335						
Kendine güven	1	9	37,9365	13,57352	Gruplararası	994,266	5	198,853	2,192	,105
	2	5	31,4286	15,68178	Grupiçi	6795,645	16,363	81,875		
	3	11	36,1039	11,19568	Toplam	7789,911	21,363			
	4	5	35,7143	12,28904						
	5	31	38,0184	6,05729						
	6	28	43,3163	7,14871						
	Toplam	89	38,9406	9,40860						
Meraklılık	1	9	43,6111	8,95833	Gruplararası	233,775	5	46,755	,628	,679
	2	5	42,0000	11,09617	Grupiçi	6179,497	83	74,452		
	3	12	40,2083	12,37246	Toplam	6413,272	88			
	4	5	41,2500	13,34635						
	5	32	43,3984	6,91418						
	6	26	45,1442	6,83124						
	Toplam	89	43,3006	8,53687						
Eleştirel toplam	1	9	252,8872	38,50634	Gruplararası	16975,582	5	3395,116	1,636	,201
	2	6	216,4177	89,68138	Grupiçi	168988,090	16,885	1964,978		
	3	12	228,7266	67,12966	Toplam	185963,672	21,885			
	4	5	249,3193	44,31494						
	5	32	240,4216	36,66175						
	6	28	261,4639	25,69066						
	Toplam	92	245,4379	45,20572						

1. Ailemle 2. Evde arkadaşlarımla 3. KYK'da 4. Özel paralı pansiyon 5. Dini vakıf veya cemaatlerin yurdunda 6. Dini vakıf veya cemaatlerin evlerinde

## 2.9. Öğretim Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Tüm alt boyutlarda ve toplam puanda farklı öğretim türünden öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan t testi uygulanmış (Tablo 14) ve I. ve II. Öğretim türünden adayların sadece açık fikirlilik boyutunda birbirlerinden anlamlı derecede farklı ortalamaya sahip oldukları görülmüştür ( $t_{0,05-83}=-2,045$ ). Buna göre II. Öğretim türünden adayların açık fikirlilik ortalaması I. Öğretim türünden adayların açık fikirlilik ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Diğer tüm boyutlarda ve toplam puan boyutunda öğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Puanları

	Öğretim türü	N	Ortalama	sd	t	df	p
Doğruyu arama	I.	47	35,4103	7,60572	-,575	88	,567
	II.	43	36,3787	8,36688			
Açık fikirlilik	I.	47	44,5035	5,43033	-2,045	83	,044*
	II.	38	46,9298	5,44942			
Analitiklik	I.	48	50,0947	7,00483	-,095	88	,924
	II.	42	50,2165	4,69514			
Sistemmatiklik	I.	47	44,0071	8,53141	-,689	87	,493
	II.	42	45,1587	7,06924			
Kendine güven	I.	48	38,5417	10,34989	-,550	89	,584

	II.	43	39,6346	8,35377			
Meraklılık	I.	47	42,0745	9,35878	-1,410	89	,162
	II.	44	44,6307	7,79730			
Eleştirel toplam	I.	48	251,1736	38,35944	1,256	92	,212
	II.	46	239,5959	50,44493			

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre eleştirel düşünme boyutlarındaki puan ortalamalarına bakıldığında hem birinci hem de ikinci öğretimde öğrenim gören adayların doğruyu arama boyutunda puanları düşük; açık fikirlilik, sistematiklik, meraklılık boyutlarında puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Analitiklik boyutunda her iki grubun puanları yüksek, kendine güven boyutunda I. Öğretim adaylarının puanları düşük, diğerlerinin puanlarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel toplam puana bakıldığında da her iki öğretim türünde okuyan adayların puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

### 3. DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Yaptıkları Katkı

Tablo 15: Öğretmen Adaylarına Göre Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutlarının Geliştirilmesinde Öğretmenlerinin Yaptıkları Katkı

	doğruyu arama		Açık fikirlilik		analitiklik		sistematiklik		Kendine güven		meraklılık	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	49	52,1	61	64,9	46	48,9	48	51,1	51	54,3	54	57,4
2	14	14,9	5	5,3	2	2,1	8	8,5	6	6,4	9	9,6
3	23	24,5	29	21,3	31	33,0	13	13,8	17	18,1	8	8,5
4	3	3,2	1	1,1	2	2,1	10	10,6	8	8,5	7	7,4
5	1	1,1	4	4,3	4	4,3	4	4,3	3	3,2	1	1,1
6	4	4,3	1	1,1	-	-	-	-	-	-	5	5,3
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4,3
Boş	-	-	2	2,1	9	9,6	11	11,7	9	9,6	6	6,4
Toplam	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0

1. Katkı sağladı                      2. Az katkı sağladı                      3. Katkı sağlamadı                      4. Çabaları fayda etmedi  
5. Ben faydalanamadım              6. DKAB öğretmenim olmadı.              7. DKAB öğretmenim olmadı.

Bu başlık altında DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ne kadar katkıda buldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle aşağıda söz konusu öğretmenlerin adayların eleştirel düşünmenin alt boyutlarında gelişimine ne kadar katkı sağladıkları ile ilgili düşüncelerini topluca görebilmek amacıyla frekans ve yüzdeleri gösteren tablonun düzenlenmesi uygun görülmüştür (Tablo 15). Daha sonra ise her alt boyut ayrı ayrı ele alınmış, bulgular doğrultusunda analiz ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

#### 3.1. Doğruyu Arama Boyutu

Nitel olarak belirlenen doğruyu arama gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin doğruyu arama boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda (Tablo 16), gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını bulabilmek amacıyla LSD post hoc testi uygulanmış ve farkın doğruyu arama becerilerinin geliştirilmesinde DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin katkı sağladığını söyleyen adaylar (1. Grup) ile herhangi bir katkı sağlamadığını söyleyenler (3. Grup) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Buna göre 1. Grubun ortalaması (36,99) 3. Grubun ortalamasından (32,80) daha büyüktür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 16: DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Adayların Eleştirel Düşünmenin “Doğruyu Arama” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	Df	Ortalama Kare	F	p
1	46	36,9876	8,26559	Grupllararası	397,537	2	198,769	3,360	,040
Doğruyu arama	2	13	39,0110	Grupiçi	4673,841	79	59,163		
3	23	32,7950	6,24898	Toplam	5071,379	81			
Toplam	82	36,1324	7,91262						

1. Katkı sağladı,

2. Çok az/azı katkı sağladı,

3. Katkı sağlamadı.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının %52.1'i<sup>1</sup> DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin kendilerinin eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan “doğruyu arama” becerisinin gelişimine çeşitli şekillerde katkıda bulduklarını, %24.5'i katkı sağlamadıklarını düşünmektedir. Birinci grupta yer alan öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları şu şekildedir:<sup>2</sup>

*Bize doğruyu araştırarak, doğayı seyrederek bulmamız gerektiğini ve bu bulduğumuz doğruyu da kendi süzgecimizden geçirip yorumlamamızı istediler.*

*Her şeyi araştırmamızı söylerdi. Bizi buna yöneltirdi. Sonra sınıfta elimizde kitaplarla, kanıtlarımızla gelip tartıştırdık. Hem zekli hem ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.*

*DKAB öğretmenlerimin hepsi doğru bilgiye araştırılarak ulaşılabileceğini savunurdu. Sorularımızı bilmiyorlarsa yorum yapmazlar, haftaya araştırıp söyleyeceğini belirtirdi.*

*İmam Hatip Lisesindeki hocam bazı şeyleri ya da genellikle çoğu şeyi başkasından duyduğunuz gibi kabul etmeyin, araştırın, kendiniz bulun derdi. Bir konu verir hakkında ne düşünüyorsunuz derdi. Duyduklarımızı değil okuduklarımızı araştırdıklarımızı öğrendiklerinizi söyleyin derdi.*

*Bize kafamızdaki her türlü sorunu anlatmamızı isterlerdi. Sorular sorardık. Bunların bir kısmına cevap verirlerdi. Bir kısmını bizim bulmamızı ve daha iyi öğrenmemizi isterlerdi. Sorular sorarak savunduğum düşünceyi neden savunduğumu, niçin savunduğumu temellendirdiler.*

*Ezber yapmamamızı, bir şeye öylece bağlanmamamız gerektiğini davranışları ile de hissettirdi.*

*Hocalarımız bize çok sık sorarlar, sordukları sorularla bizlere yeni şeyler öğretmeye çalışırlardı.... Konularla ilgili önyargılarda bulunmazlar, konuyu anlatıp bitirdikten ve bizim ne düşündüğümüzü öğrendikten sonra kendileri konuyla ilgili düşündüklerini bizlere söylerlerdi. Biz de konuyla ilgili tartışır ve sonuca varılacak bir şey ise sonuca varırdık.*

*Sürekli soru sorarlar. Bir konuyla ilgili birçok kaynaktan kesitler sunar, bunları tartışırdı.*

DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “doğruyu arama” becerilerinin gelişimine katkı sağlamadıklarını düşünen adayların ifadelerinden bazıları da şunlardır:

*Derse giren hoca genelde idareciydi. Sınıfta kitap okutur okuduğumuz yere kadar sorumlu tutardı.*

*Benim DKAB hocalarım fazla gayret etmedi. Sadece dua ezberleyerek çıktılar.*

*Bize soru sorup doğruyu buldurma yerine öğretmen merkezli bir eğitim sistemi vardı.*

*Doğruyu düşünerek arama fırsatı verilmedi. Kitapta yazarlar okundu. Öğretmen*

<sup>1</sup> İlgili konuda toplam puan alınırken bazı denekler bazı sorulara cevap vermedikleri için toplam puanları alınmamıştır. Bu nedenle de örneğin gerçekte 49 kişi olduğu halde 3 kişinin ölçek toplam puanı alınmadığından 46 görünmüştür.

<sup>2</sup> Öğretmen adaylarının ifadelerinde hiçbir değişiklik yapılmamış, olduğu gibi alınmıştır.

anlamamız gerekenleri söyledi ve dersler bu şekilde geçti. Bir konu hakkında oturup kafa yorduğumu fazla hatırlamıyorum.

Bence öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu kendisinde mevcut olan doğruları bize aktarıyordu. Yani kısaca bir kalıbın içindeydi bu bilgiler.

Bu zaman kadar gördüğüm DKAB dersleri benim açımdan etkileyici değildi. Doğruyu aramaya teşvik edecek şekilde konuşmalar hiç yapılmadı. Bana böyle bir durum var, bunu kabullenin denildi hep. Hiç araştırmacı olarak yetiştirilmedim maalesef, hep ezbere dayalı olarak geçti girdiğim bütün dersler ve bu da benim araştırmacı yeteneğimin gelişmesini engellemiş oldu. Bu yüzden doğruyu aramada hiç kendimi zorlamadım. Bana verilen neyse onu aldım. Biliyorum bu kötü bir durum.

İkinci grupta yer alan adaylar ise (%14.9) DKAB veya İHL/ÂİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “doğruyu arama” becerilerinin gelişimine “az” veya bazılarının ifadeleri ile “çok az” katkıda bulduklarını belirtmişlerdir.

### 3.2. Açık Fikirlilik Boyutu

Nitel olarak belirlenen açık fikirlilik gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin açık fikirlilik boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda herhangi iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 17). Buna göre tüm grupların açık fikirlilik ortalamaları birbirine yakındır.

Tablo 17: DKAB Veya İHL/ÂİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Adayların Eleştirel Düşünmenin “Açık Fikirlilik” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	Df	Ortalama Kare	F	p
1	54	45,9414	5,52308	Gruplararası	25,650	2	12,825	,415	,662
Açık fikirlilik	2	5	44,3333	Grupiçi	2315,313	75	30,871		
3	19	44,8246	6,13995	Toplam	2340,963	77			
Toplam	78	45,5662	5,51381						

1. Katkı sağladı, 2. Çok az/azı katkı sağladı, 3. Katkı sağlamadı.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının %64.9’u DKAB veya İHL/ÂİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin kendilerinin eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan “açık fikirlilik” becerisinin gelişimine “katkı sağladıkları”nı, %21.3’ü katkılarının olmadıklarını belirtmişlerdir. Birinci grupta yer alan adayların ifadelerine göre söz konusu öğretmenlerin “açık fikirlilik” becerisinin gelişimine katkıları şu şekilde olmuştur:

*Başka insanların fikirlerine hoşgörülü olmayı öğrettiler.*

*Ben İmam Hatip mezunuyum. Bize hocalarımız hep hoşgörüden bahsetti. Farklı fikirlere açık olmak gerektiğini ben hocalarımdan bize olan açık fikirliliğinden örnek aldım.*

*Sadece kendi görüşümüzün veya öğretmenimizin görüşünün önemli olmadığını öğrettiler bana. Bu sayede bir konuyu değerlendirirken tek bir kişinin görüşüne sabit kalmayı değil de başkalarının düşüncelerine de saygı gösterip değerlendirmeyi öğrendim.*

*Her şeyi açık bir şekilde ifade etmemiz sağlanırdı. Düşüncelerimizin özgürce anlatılması için ortam oluşturulurdu.*

*Önce tartışılacak konuyu söylerler ve daha sonra bu konu h.k. neler düşündüğümüzü sorarlardı. Kendi görüşlerini en son söylerlerdi. Bizlere neden böyle düşünüyorsunuz, çok yanlış düşünüyorsunuz, v.s. demezlerdi. Söylediğimiz şeylere gayet saygı duyarlardı.*

*Bir konu hakkında herkesin fikrini alırdı ve herkes görüşünü söyler. Başkalarının görüşlerine katılıp katılmayan olurdu ve bunların nedenleri açıklanırdı.*

*Açık fikirlilik konusunda peygamber efendimizin hayatını işlerken onun çok hoşgörülü olduğunu gördüm. Peygamberimiz bütün fikirlere saygı duyuyordu ve insanlar onun bu hoşgörüsünden dolayı rahatça fikirlerini söyleyebiliyorlardı. Böylece bu kişiler bazı konularda bilginin doğrusunu öğreniyorlardı.*

DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “açık fikirlilik” becerisinin gelişimine “herhangi bir şekilde katkı sağlamadıkları”nı düşünen adaylar üçüncü grupta yer almaktadır. Bunların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları da şunlardır:

*Katkı sağlamadılar. Farklı mezhebe mezhep arkadaşlarımıza ilgi gösterilmedi ben de dahil. Bu sebeple mezhebimi mecburiyetten değiştirdim. Mezhep değiştirmek çok önemli bir sorun değil ama Hanefilik anlatılırken Şafilikte anlatılsaydı keşke. Burada ise hocamız Şafi arkadaşımıza kendi usulüyle bir dua okuyabileceğini söyledi. Bu çok küçük götükse de çok önemli bir detay.*

*Böyle bir şey için tartışma ortamı olması gerekirdi. Bizde o yoktu.*

*Bazı hocalarımız açık fikirli değillerdi. Bir konu hakkında tartıştık ve kendi fikirlerinin doğru olduğunu düşünürlerdi. Bizim düşüncelerimizin yanlış olduğunu düşünürlerdi.*

*Onların çoğunluğu bir fikre körü körüne bağlanmış hocalardı. Onların iddia ettiğinin aksine bir şey söylediğinde çoğu kızardı.*

*Açık fikirli olabilmek için bir insanın enaniyetten uzak olması gerekir. Maalesef öğretmenler, öğrencilerle aralarındaki mesafeyi korumak adına, hep bilen doğru karar veren olmak adına öğrencilerin görüşlerine çokta saygı göstermezler. Açık fikirlilik ve saygı kavramı bir bütün düşünülmesi elbet.*

*Bizde açık fikir yok tek fikir var o da kitapta yazan, bilgi sorulur cevap alınır. Doğruysa onaylanır yanlışsa tekrarlanır ve fikir buna indirgenir.*

### 3.3. Analitiklik Boyutu

Nitel olarak belirlenen analitiklik gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin analitiklik boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir (Tablo 18). Buna göre, analitiklik becerisinin geliştirilmesinde DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin katkı sağladığını söyleyen öğretmen adaylarının (1. Grubun) analitiklik puan ortalaması (51,74) herhangi bir katkı sağlamadığını söyleyenlerin (3. Grubun) puan ortalamasından (48,76) daha büyüktür.

Tablo 18: DKAB Veya İHL/AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Adayların Eleştirel Düşünmenin “Analitiklik” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	Nitel analitik	N	Ortalama	Sd	t	df	p
Analitiklik	1	44	51,7355	4,88506	2,112	72	,038
	3	30	48,7576	7,25893			

1. Katkı sağladı, 2. Katkı sağlamadı

Örnekleme alınan öğretmen adaylarından %48,9'u DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “analitiklik” becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını, %33,0'ı da katkı sağlamadıklarını düşünmektedir. Birinci grupta yer alan ve söz konusu öğretmenlerinin “analitiklik” becerilerinin gelişimine “katkı sağladıkları”nı düşünen adayların ifadelerinden bazıları şunlardır:

*Öğretmenlerim anlattığı konuları genelde kanıtlarıyla anlatırlardı. Anlamadığımız noktaları kafamıza takılan yerlerde önce fikrimizi sorar, sonra kendisi anlatırdı.*

*Her şeyin sonuçlarını araştırarak ortaya koymayı ve buna göre hareket etmeyi öğrettirdi.*

*Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında onun sonuçlarını tahmin ederek davranın derlerdi.*

*Dini konuları anlatırken akıl yürütmeleri sıkça kullandı ve bizi de yönlendirdi.*

*Peygamber efendimizden örnekler vererek öğretti.*

*Öğretmenlerim analitiklik konusunda bana yardımcı olmuşlardır. Yapmak istediğim bir şey hakkında tamam bunu yapacaksın ama ileride senin için bu olumlu sonuçlar verebilecek mi? Yoksa olumsuz sonuçlar verirse üzülürsün. Bu yapacağını yapmadan önce otur bir daha düşün derlerdi.*



Başımıza gelecek herhangi bir duruma karşı sürekli tedbirli olmayı, sakin kalabilmeyi ve mantıklı düşünüp hızlı karar vermemiz gerektiğini ve vereceğimiz kararın sonuçlarını da düşünmemiz için konuşmalar yapmıştı.

İkinci grupta yer alan ve DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “analitiklik” becerilerinin gelişimine “katkı sağlamadıkları”nı düşünen adayların ifadelerinden bazıları da şöyledir:

Çoğu öğretmenlerimiz akıl yürütmeye önem verirlerdi. Eleştirel olmaya da önem verirlerdi ama bunları bize aktarma konusunda yeterli olmadıklarını düşünüyorum.

DKAB öğretmenlerimden hiçbiri analitiklik becerime katkı sağlamadı. Dersi kitaptan işler ve giderdi.

Analitik bizim alanımız için son derece önemlidir. Hüküm bulma ve delillerden hüküm çıkarmak için ciddi bir analitik süreç gerektirir. Fakat dersler hiçbir zaman o boyuta ulaşmamıştır. Genelde kitapta olan konular hızlıca işlenir. Olur da siz sorgular iseniz o zaman size kaynakları söylerler ve konuyu siz kendiniz için araştırırız.

Hocalarımız analitiğin zıttıydı, farklı düşünmek istemezdi. Değişik bir soru veya sosyal hayatımızdan bir soru sorduğumuzda, bunlar insanı ateşe götürür deyip konuyu kapatıyordu.

### 3.4. Sistematiklik Boyutu

Nitel olarak belirlenen sistematiklik gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin sistematiklik boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre tüm grupların sistematiklik ortalamaları birbirine yakındır (Tablo 19).

Örnekleme alınan öğretmen adaylarından %51.1’i öğretmenlerinin “sistematiklik” becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladıklarını, %13.8’i katkı sağlamadıklarını, %10.6’sı da öğretmenleri ne kadar çaba gösterse de kendilerinde bu becerinin gelişmediğini düşünmektedir.

Tablo 19: DKAB Veya İHL/AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Adayların Eleştirel Düşünmenin “Sistematiklik” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	p
1	47	45,7801	7,52493	Gruplararası	413,110	3	137,703	2,165	,100
2	6	38,8889	4,17222	Grupiçi	4516,741	71	63,616		
3	13	46,1538	10,63678	Toplam	4929,852	74			
4	9	40,9259	7,64268						
Toplam	75	44,7111	8,16208						

1. Katkı sağladı, 2. Çok az/az katkı sağladı, 3. Katkı sağlamadı, 4. Çaba gösterdiler, fakat yararı olmadı.

Öğretmenlerinin katkı sağladıklarını belirten adaylar birinci grupta yer almaktadır ve bunlardan bazıları söz konusu katkıyı şu şekilde ifade etmektedir:

Kendilerine ait bir düzen, plan ve programları olurdu, ona göre derslerini işlerlerdi. Bize de bu davranışları aşılamışlardı.

Hocalarımız dini, Allah’ı, peygamberleri anlattığı için, konunun ne kadar önemli olduğunun farkına vardıkları için dersi dolu dolu işlemeye çalışırlardı. Örneğin, din sınıfımızda duvarlarda hadisler asılı olur, gelen geçen hadislere bakıp ezberlerdi. Bu yöntem hadisleri öğretme açısından iyi bir yöntemdi. Duvarda dini semboller (cami, kabe, hac işareti, vb.) olurdu. Hocalarımız din dersini kuru kuru değil de etkinliklerle geçirirlerdi. Örneğin, din ile ilgili ilahiler dinletirler, öğrencinin müzik eşliğinde öğrenmesini sağlardı. Bunları yapmak için de önceden hazırlanıp planlı, programlı derse gelirlerdi.

Proje ödevleri gibi ödevler oluyordu, bu şekilde grup çalışmaları gerçekleşiyordu. Bu yüzden daha disiplinli, daha düzgün ve daha planlı bir şekilde hareket ediyorduk.

Dini yaşamamıza koyduğumuzda, hayatımıza aslında bir sistematiklik getirisi olduğu söylendi. Beş vakit namaz gibi.

Üçüncü gruptaki öğretmen adayları DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin “sistematiiklik” becerilerinin gelişimine “katkı sağlamadıklarını” düşünmektedir. Bunların da ifadelerinden bazıları şunlardır:

*Katkı sağladıkları söylenemez.*

*Bu konuda hocalarımız hiç yardımcı olmadı.*

Dördüncü gruptaki adaylar ise “öğretmenlerinin bu konuda çaba gösterdiklerini fakat kendilerinde bu becerinin gelişmediğini” belirtmişlerdir.

### 3.5. Kendine Güven Boyutu

Tablo 20: DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Adayların Eleştirel Düşünmenin “Kendine Güven” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	df	Ortalama Kare	F	p	
Kendine güven	1	50	40,8857	8,17290	Gruplararası	364,099	3	121,366	1,513	,218
	2	6	38,5714	7,34013	Grupiçi	6014,201	75	80,189		
	3	16	35,5357	12,45263	Toplam	6378,300	78			
	4	7	38,1633	4,92904						
	Toplam	79	39,3852	9,04285						

1. Katkı sağladı, 2. Az/azı katkı sağladı, 3. Katkı sağlamadı, 4. Kendi çabalarımla bu beceriyi geliştirdim.

Nitel olarak belirlenen kendine güven gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin kendine güven boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre tüm grupların kendine güven ortalamaları birbirine eşittir (Tablo 20).

Örnekleme alınan öğretmen adaylarından %54.3’ü öğretmenlerinin “kendine güven” becerilerinin gelişimine “katkı sağladıklarını”, %18.1’i “katkı sağlamadıklarını” düşünmektedir.

Birinci grupta yer alan ve öğretmenlerinin “kendine güven” becerilerinin gelişimine “katkı sağladıklarını” düşünen adayların ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Sorduğumuz sorular için bizi yargılamayan hocalarımız sayesinde kendimize olan güven artmıştır. Fikirlerimizi dinlerlerdi.*

*Öğretmenlerimiz hep bizim sözlerimize değer verdiğinden, yani dinlediğinden, hemen hayır, yanlış diye cevap vermediğinden dalga ya da kızmadığından çoğu hocalarım kendine güvenmemi sağladı.*

*Dua ezberleme ve ezberi verirken kendime olan güvenim oluşuyordu.*

*Bu hususta hocalarımızın hakkını vermeliyim. Çünkü söz aldığımda söylediğim şeyler belki çok iyi değildi ama hiçbir zaman küçümseyici bakmadılar.*

*Hocalarımız eğer yemek yerken kaşığı ağızınıza götürebiliyorsanız akıllısınız derlerdi ve her şeyi yapabileceğimizi söylerdi.*

*Sınıfta bir öğrenci sorulan soruyu bilemediğinde veya yakın şeyler söylemediğinde o öğrenciyi küçük duruma düşürmezdi. Tam tersi öğrencinin bu yanlısını onun özgüvenini kırmadan nasıl düzeltebileceğini düşünür ve ona göre davranırlardı.*

*Bir münazara ortamı oluşturulur ve herkesin fikri alınır. Sorulan bütün sorulara cevap vermeye çalışırdı. Herkese soru sorar ve onların sorularını da alırdı.*

*Birçoğu bu konuya önem verirdi. Kendine sorular sordururdu, sunular hazırlatıp bunları sunmamızı isterdi. Dini günlerde çeşitli etkinliklerde bize görev verip kendimize güvenimizin artmasını istedi.*

*“Kişi yeter ki kendine güvensin, yapamayacağı şey yoktur” düşüncesini aşilayarak kendine güven duygumuzu geliştirdiler.*

*Mesela hocalar gruplar oluşturuyordu. Bir konu veriyordu. Bizlerden bu konuyu araştırmamızı ve sunmamızı istiyordu. Konu bitiminde sınıftakiler anlatanlara sorular soruyordu. Onlar da kendi görüşlerini söylüyordu. Bu uygulama hem kişinin toplum*

karşısında rahatlıkla konuşmasını hem de olaylara kısa sürede mantıklı sonuçlar bulmayı hedefliyordu. Bence başarılı bir uygulamaydı.

Üçüncü grupta yer alan ve öğretmenlerinin “kendine güven” becerilerinin gelişimine “katkı sağlamadıklarını düşünen adayların ifadelerinden bazıları da şunlardır:

*Bir soruya yanlış cevap vermiştim, notuma bir verdi. O günden beri pek konuşmaya kalkmam. Hatta hoca kaldırmadıkça kalkmamaya çalışırım.*

*Öğretmenimiz genellikle kitaptan okutur ve anlatırdı. Bize de söz hakkı verirdi. Ama genellikle kendi görüşü ön planda olurdu.*

*Maalesef meslek dersi öğretmeni denilince aklıma gelen tablo, despot, kaba, öğrencileri rencide eden, sözlü ve sınavla öğrenciyi zorlamaktan keyif alan bir tip canlanıyor gözümde. Bu yüzden, bu saatten sonra bu alanı seçmem. Vebal hissettim, ezberleri bozmak için. “Onlar hep zor şartlarda okumuşlardır, hocalarından çekmişlerdir. Biz de çekmeliyiz, hatta ne yapsak onların tırnağı bile olamayız” diye düşünüyorlardı.*

*Herhangi bir düşünceyi geliştirmeye veya bir fikri açıklayıp bize hiç güven vermedi ve biz de sadece oturup hocayı dinlemekten başka bir şey yapmıyorduk.*

### 3.6. Meraklılık Boyutu

Nitel olarak belirlenen meraklılık gruplarının eleştirel düşünme ölçeğinin meraklılık boyutundan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 21). Buna göre tüm grupların meraklılık ortalamaları birbirine yakındır.

Tablo 21: DKAB/İHL/ AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Örnekleme Alınan Öğretmen Adaylarına Eleştirel Düşünmenin “Meraklılık” Alt Boyutunun Gelişimi Konusunda Yaptıkları Katkıya Göre Puan Dağılımı

	N	Ortalama	Std. Sapma	Kaynak	Kareler Toplam	Df	Ortalama Kare	F	P
1	52	44,0865	7,74168	Gruplararası	397,723	4	99,431	1,061	,413
2	8	47,1875	6,99968	Grupiçi	5259,602	13,646	70,128		
3	8	40,9375	6,39999	Toplam	5657,324	17,646			
4	7	38,2143	15,32388						
6	5	45,7500	6,41044						
Toplam	80	43,6719	8,46237						

1. Katkı sağladı, 2. Az/azı katkı sağladı, 3. Hocalarının olumsuz tutumları ben de var olan merakı yok etti,

4. Katkı sağlamadı, 6. Çaba gösterdiler fakat yetmedi.

Örnekleme alınan öğretmen adaylarından %57.4’ü öğretmenlerinin “meraklılık” becerilerinin gelişimine “katkı sağladıklarını”, %9.6’sı “az katkı sağladıklarını”, %8.5’i “başlangıçta bu beceriye sahip olduklarını fakat daha sonra hocalarının olumsuz tutumlarının bu becerinin gelişmesine engel olduğunu”, %7.4’ü de bu becerinin gelişimine yardımcı olacak herhangi bir çaba olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerinin katkı sağladıklarını düşünen ve birinci grupta yer alan adayların bu konudaki ifadelerinden bazıları şunlardır:

*Düşünme ve araştırma gereken sorular sorarlardı.*

*Lisede sürekli merak uyandırmaya çalışıyorlardı. Mesela dünyaca ünlü okumamızı istediği bir kitap varsa okuyun demez, kitabın en ilginç, en heyecanlı bölümünü anlatır ya da keserdi. Biz de merak eder birer birer okurduk.*

*Bir konuyu açarlardı tam en heyecanlı yerinde tamam neyse kapattım bu konuyu deyip gülüp geçerdi. Merak eden varsa araştırırsın derdi.*

*Meraklı olmam konusunda derslerde ilginç olaylar anlatırlar ve benim meraklı olmamı sağlamışlardır. Her zaman yeni şeyler öğrenmem gerektiğini söyleyerek yeni öğreneceğim konular hakkında meraklı olmamı sağlamışlardır.*

*Bize bu özellik hakkında yeni bilgiler göstererek ve farklı kaynaklar ve kitaplar kullanarak bu özelliği aşlamaya çalıştılar.*

*Bazı sorular sorarlar ve bazı ipuçları vererek bizi meraklandırıyorlardı. Araştırmaya yönettirlerdi.*

Bazen derste ilgi çekici konulardan bahsediliyordu. Hocaya sorulduğunda hoca cevap vermiyordu. Bu konuyu ödev olarak veriyordu. Konu ilgi çekici olunca herkes ilgilenip araştırıyordu. Bazen de bu tarz insanların hayat hikayeleri anlatılıyordu. Bizleri özendirip bu vasfı kazandırmaya çalışıyorlardı.

Her zaman, her konuya meraklı olmamız, araştırmamız, her şeyi her bilgiyi hazır beklemememiz için araştırma ödevleri verirdi.

İslam dini düşünme dinidir. Düşündüğümüzün cevabı Allah'tır. Allah'ın yarattığı şeyleri duydukça, gördükçe, şahit oldukça merakım artıyordu ve bilgilenmek istiyordum.

Soru sormamıza engel olmadıkları için meraklılığımızda azalma olmadı.

Öğretmen adaylarından DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin "meraklılık" becerilerinin gelişimine "az katkı sağladıklarını" düşünenler ikinci grupta, "öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının kendilerinde meraklılık becerisinin gelişmesine engel olduğunu" düşünenler üçüncü grupta, "katkı sağlamadıklarını" düşünenler de dördüncü grupta yer almaktadır.

Üçüncü grupta yer alan adayların ifadelerinden bazıları şunlardır:

Hocalarımız genellikle bizim özel hayatımız ile ilgili şeyleri merak ediyorlardı, bu da bizim hoşumuza hiç gitmiyordu. Onların bu tutumları beni meraklılıktan soğuttu, şimdi dahil çok meraklılıktan nefret ediyorum.

Bazı DKAB öğretmenlerim derslerde ilginç bilgiler, ilginç kesitler vermezlerdi. Sıradan bir ders gibi anlatıp sunma eğilimindeydiler. Bu da bizde derse karşı soğukluğa sebep oldu. İlgisizliğe götüren sonuçlar ortaya çıkmıştı.

İlk başlarda merak vardı ama hoca ters cevaplar verince ve soru sormamamızı söyleyince bu merak gitti.

Dördüncü gruptakilerin ifadelerinden bazıları da şöyledir:

Katkı sağlayacak bir çalışma yaptıklarını söyleyemem.

Bu tarz çalışma yapmanı, eve araştırma veren ya da konuyu yarım anlatıp bizi merakta koyan hocamız olmadı.

Bütün bilgiler önümüze hazır geliyor.

Hiçbir aktivite yok. Okula gidip oturup hazır bilgiyi alıp eve giderdik. Nasıl meraklı olmamız beklenebilir ki? Daha iyi imkanlarda okuyabilirdik. Deney, gözlem, araştırma merakımızı artırabilirdi. Öğrenciler istemediği gibi öğretmenler de istemiyor.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri belirlenmeye ve onların ilköğretim ve ortaöğretim DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ne kadar katkı sağladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe uyarlaması (CEDEÖ-T) yardımıyla ve ilköğretim ve ortaöğretim DKAB veya İHL/AİHL öğretmenlerinin adayların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkılarının olup olmadığı da nitel olarak (açık uçlu sorularla) belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili olarak yaptıkları değerlendirmeye göre eleştirel düşünme eğilimleri konusunda ulaşılan sonuçlar ve bunların değerlendirmesini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Doğruyu arama alt boyutunda bütün değişkenlere göre adayların puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Ancak kızların erkeklere, düz lise mezunlarının diğerlerine, ilkökul mezunu annelerin çocuklarının diğer annelerin çocuklarına, üniversite mezunu babaların çocuklarının diğer babaların çocuklarına, aşırı ilgili ailelerin çocuklarının diğer aile çocuklarına, geliri gidere eşit olan aile çocuklarının diğerlerine, büyük şehirde yaşayanların diğerlerine, evde

ailesi ile birlikte yaşayanların diğerlerine ve II. öğretimde okuyanların I. Öğretime göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin bu becerinin gelişimi konusunda adaylara ne kadar katkı sağladığına bakıldığında ise öğretmenlerinin katkı sağladığını düşünenler ile düşünmeyenler arasında anlamlı farklılık gözlenmesine rağmen her iki grubun puanının yine düşük (40'ın altında) olduğu görülmektedir. Adayların yaklaşık 1/2'si öğretmenlerinin doğruyu arama becerisinin gelişimine az veya hiç katkı sağlamadığını düşünmektedir. İHL ve AİHL mezunlarının puanlarının diğer lise mezunlarına göre düşük olması DKAB öğretmenlerinin doğruyu arama konusunda öğrencilerine, yeterli olmasa da, daha çok katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Aslında ulaşılan sonuç hem DKAB hem de İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenleri için olumsuz bir durumdur. Geleceğin öğretmenleri olan öğrencilerde eleştirel düşünme becerinin geliştirilmesi onların dinî, kültürel ve ahlaki değerler hakkında doğru ve güvenilir bilgiyi arayıp bulmaları; inançlarını, görüşlerini sağlam kanıtlarla temellendirebilmeleri ve karşılaştıkları her türlü bilgi ve görüşleri eleştirel düşünme ölçütlerine göre değerlendirip filtreleyebilmeleri, safsata, yanlış bilgi, yönlendirme ve batıl inançları eleyebilmeleri, vb. açılardan önemlidir.

*Açık fikirlilik alt boyutunda* bütün değişkenlere göre adayların puanları orta düzeydedir. Okuryazar olmayan annelerin çocuklarının puanı yükseğe yakındır (49,047). II. Öğretimde okuyan öğretmen adaylarının açık fikirlilik ortalaması (46,9) I. Öğretimin ortalamasından (44,5) anlamlı derecede yüksektir. Ailesi ile birlikte, dini vakıf veya cemaat yurdunda ve evlerinde kalanların puanları evde arkadaşları ile birlikte, KYK yurdunda ve özel paralı pansiyonda kalanlara göre düşüktür. Son üç grubun puanlarının diğerlerine göre yüksek olması adayların kendi ayakları üzerinde durmak durumunda kaldığı ortamlarda bu becerinin daha iyi geliştiği şeklinde açıklanabilir. Öğretmen adaylarının %64.9'u DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin "açık fikirlilik" becerisinin gelişimine katkı sağladıklarını, %21.3'ü katkıların olmadığını düşünmelerine rağmen farklı cevaplar verenlerin puanları birbirine yakındır. Düz lise mezunu olanların diğerlerine göre puanlarının daha yüksek olması DKAB öğretmenlerinin İHL ve AİHL öğretmenlerine göre bu konuda da öğrencilerine daha fazla katkı sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

*Analitiklik alt boyutunda* cinsiyet değişkenine göre her iki grubun puanları yüksektir. Mezun olduğu lise değişkenine göre Anadolu, Süper, Anadolu Öğretmen Lisesi ve diğer lise mezunlarının orta düzeyde, bunların dışındakilerin puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların bu boyuttaki puanları da artmaktadır. Bütün ailelerin çocuklarının puanlarının yüksek olduğu söylenebilir; koruyucu ve diğer aile yapısına sahip adayların puanları yüksek sınırında; otoriter, demokratik ve aşırı ilgili aile yapısına sahip olanların ise yüksektir. Demokratik aile yapısına sahip çocukların puanlarının daha yüksek olması beklendiğinden bu üç farklı aile yapısına sahip adayların puanlarının yüksek ve birbirine yakın olması şaşırtıcıdır. En uzun yaşadıkları yere göre de adayların puanlarının yüksek olduğu söylenebilir, fakat puanlar birbirinden farklıdır. KYK yurdunda kalanların puanları diğerlerinden daha düşüktür. Hem I. Öğretimin hem de II. öğretimin analitiklik boyutundaki puanları yüksektir.

Öğretmen adaylarından %48.9'u DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin "analitiklik" becerilerinin gelişimine katkı sağladıklarını, %33.0'ı da her hangi bir katkı sağlamadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerinin bu konuda katkı sağladığını söyleyen adayların analitiklik puan ortalaması herhangi bir katkı sağlamadığını söyleyenlerin ortalamasından daha yüksektir. İHL mezunlarının puanları bu boyutta diğer mezunlara göre daha yüksektir, bu da İHL Meslek Dersi öğretmenlerinin bu becerinin gelişimine daha fazla katkı sağladıklarını gösterebilir.

*Sistematiiklik alt boyutunda* bütün değişkenlere göre adayların puanlarının orta düzeyde, yalnızca ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanının yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının sistematiiklik ortalaması kız öğretmen adaylarının sistematiiklik

ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Dini vakıf veya cemaatlerin yurtlarında ve evlerinde kalanların puanları diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarından %51.1'i DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin "sistematiiklik" becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladıklarını, %13'ü katkı sağlamadıklarını, %10.6'sı da öğretmenleri ne kadar çaba gösterse de kendilerinde bu becerinin gelişmediğini düşünmektedir. Bu konuda farklı cevap verenlerin puanları birbirine yakındır. Düz lise mezunlarının bu boyuttaki puanlarının İHL ve AİHL mezunlarına göre daha yüksek olmasından DKAB öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre bu konuda daha fazla katkı sağladığı sonucu çıkartılabilir.

*Kendine güven alt boyutunda* hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının puanları düşüktür. Meslek Lisesi, Açık Öğretim Lisesi ve AİHL mezunlarının puanları diğerlerine göre daha düşüktür. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalaması, okuryazar olmayan annelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek, diğer eğitim seviyelerine sahip annelerin çocuklarının puanları birbirine yakındır (orta düzey sınırında). İlkokul ve lise mezunu babaların çocuklarının puanları düşük, ortaokul ve üniversite mezunu babaların çocuklarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Otoriter, demokratik ve aşırı ilgili aile yapısına sahip adayların puanları orta düzeyde, koruyucu ve diğer aile yapısına sahip adayların puanları düşüktür. Geliri gidere eşit olan ailelerin çocuklarının puanları orta düzeyde, diğerlerinin ise düşüktür. Kırsal bölgede ve büyük şehirde yaşayanların puanları orta düzeydedir. Dini vakıf veya cemaatlerin evlerinde kalanların puanları orta düzeyde, diğerlerinin ise düşüktür. Evde arkadaşları ile kalanlar diğerlerine göre en düşük puana sahiptir. I. Öğretimde okuyan adayların puanları düşük, II. Öğretimde okuyan adayların puanları ise orta düzeydedir. Öğretmen adaylarından %54.3'ü öğretmenlerinin "kendine güven" becerilerinin gelişimine "katkı sağladıklarını", %18.1'i "katkı sağlamadıklarını" düşünmektedir. Her iki grubun kendine güven ortalamaları birbirine yakındır. AİHL mezunlarının puanları diğer mezunlara göre daha düşüktür.

*Meraklılık alt boyutunda* bütün değişkenlere göre adayların puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dini vakıf veya cemaat evlerinde kalanlar meraklılık boyutunda diğerlerine göre en yüksek puana sahiptir (45,14). Bunu aşağıya doğru sırasıyla ailesi ile birlikte kalanlar (43,61), dini vakıf veya cemaatlerin evlerinde kalanlar (43,39), evde arkadaşları ile kalanlar (42,00), özel paralı pansiyon ve KYK yurdunda kalanlar izlemektedir. Öğretmen adaylarından %57.4'ü DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin "meraklılık" becerilerinin gelişimine "katkı sağladıklarını", %9.6'sı "az katkı sağladıklarını", %8.5'i "başlangıçta bu beceriye sahip olduklarını fakat daha sonra hocalarının olumsuz tutumlarının bu becerinin gelişmesine engel olduğunu", %7.4'ü de bu becerinin gelişimine yardımcı olacak herhangi bir çaba olmadığını düşünmektedir. Herhangi iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ve tüm grupların meraklılık ortalamaları birbirine yakındır. İHL mezunlarının puanlarının diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olması meslek dersi öğretmenlerinin DKAB öğretmenlerine göre bu konuda öğrencilerine daha çok katkı sağladığını göstermektedir.

Üniversiteye giriş puanı arttıkça doğruyu arama, analitiklik, sistematiiklik ve meraklılık puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Eğitim sisteminin sonuç odaklı değerlendirmeye ağırlık vermesi ve öğrencileri belli kalıplar ve tekniklerle sınava dönük hazırlanmak zorunda bırakmasından dolayı doğruyu arama ve meraklılık puanlarının düştüğü söylenebilir, fakat analitiklik ve sistematiiklik puanlarının düşmesi beklenmeyen bir durumdur.

*Eleştirel toplam puanda* kız adayların puanlarının orta düzeyde (253,821), erkek adayların ise orta düzey sınırında (239.077) olduğu görülmektedir. Okuryazar olmayan annelerin çocuklarının eleştirel düşünme eğilimi puanları düşük (225,17), diğer annelerin çocuklarının puanlarının ise orta düzeyde (240'ın üzerinde) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul mezunu babaların çocuklarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri düşük (234,41), diğerlerinin ise orta düzeydedir (240 üstü). Aile yapısı değişkenine göre diğer aile yapısı hariç farklı aile yapılarına sahip adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer aile yapısına sahip adayların puanları düşüktür. Ekonomik durum değişkenine göre, bütün ailelerin çocuklarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

En uzun yaşanan yer değişkenine göre, bütün adayların puanlarının orta düzeyde olduğu görülür. Nerede kimlerle yaşadığı değişkenine göre, evde arkadaşları ile ve KYK yurdunda kalanların puanları düşük, diğer adayların puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim türü değişkenine göre her iki öğretim türünde okuyanların puanlarının orta düzeyde olduğu görülür. Eleştirel toplamda AİHL mezunu olanların puanları diğerlerine göre daha yüksektir; bunu İHL; düz lise; Anadolu, Süper, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Diğer Lise mezunları takip etmektedir.

Araştırma hipotezlerinden biri, İlahiyat Fakülteleri İDKAB Eğitimi Bölümü 1. Sınıfta okuyan öğretmen adayların orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu idi. Sonuçlara bakıldığında bunun *doğruyu arama* alt boyutunda doğrulanmadığı görülmektedir, çünkü bu boyutta bütün değişkenlere göre puanlar düşüktür. *Açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik ve meraklılık* alt boyutlarında bütün değişkenlere göre hemen hemen doğrulandığı görülmektedir.

Araştırma hipotezlerinden diğeri, adayların mezun oldukları lise türü, anne-baba eğitim düzeyi, aile yapısı, ekonomik durum, en uzun yaşanan yer, nerede kimlerle yaşadığı ve öğretim türü değişkenleri eleştirel düşünme eğilim düzeyini etkilediği, cinsiyet değişkeninin ise eleştirel düşünme eğilim düzeyini anlamlı olarak etkilemediği idi. Sonuçlara bakıldığında, cinsiyet değişkeninin de, az da olsa, eleştirel düşünme eğilim düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Örneğin, *sistematiklik* hariç bütün boyutlar ve eleştirel toplamda kadın adayların puanları erkeklere göre daha yüksek, ancak *sistematiklik* boyutunda erkek adayların puanları anlamlı bir şekilde kadın adayların puanlarından yüksektir.

Araştırma hipotezlerinden üçüncüsü, akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin de artacağı idi. Fakat araştırma sonucunda bazı boyutlarda bunun tam tersi olduğu görülmüş; üniversiteye giriş puanı arttıkça *doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve meraklılık* puanlarının düştüğü gözlenmiştir.

Hipotezlerden sonuncusu da öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim DKAB veya İHL/AİHL Meslek Dersi öğretmenlerinin bazı eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlarken bazılarının gelişimine de olumlu katkı sağlayamadığı idi. Bu hipotez de doğrulanmış ve araştırma sonuçlarından, eleştirel düşünmenin bütün boyutlarında adı geçen öğretmenlerle ilgili olarak adaylardan katkı sağladıklarını düşünenler olduğu gibi herhangi bir katkı sağlamadıklarını da düşünenlerin olduğu da görülmüştür.

*Doğruyu arama alt boyutunda* bütün değişkenlere göre öğretmen adaylarının puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılacak olan bir çalışma ile bunu sebebi ortaya çıkartılabilir.

Bu araştırmanın alana katkı sağlaması ve bundan sonra yapılacak olan başka araştırmalara da yol açması ve yardımcı olması beklenir.

#### KAYNAKÇA

- AKBIYIK, Cenk; Seferoğlu, S. Sadi (2006). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı", *ÇÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 2, Sayı 32.
- AKYÜZ, Hüseyin (2001). *Türk Eğitimcileri I*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÂŞIK EV, Hacer (2012). *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, İzmir: Tıbyan Yayıncılık.
- ÂŞIK EV, Hacer (2013). "The Significance And Necessity Of Critical Thinking For Religious Culture And Ethics Course Teacher", *Turkish Studies*, Volume 8/12 Fall, Ankara.
- AYBEK, Birsal (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYBEK, Birsal (2007). "Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü" *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, Hakemli Elektronik Dergi <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322>
- AYDIN, M. Şevki (2002). "Barış Kültürü ve Din Eğitimi", *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, İstanbul: Değişim Yayınları,

- AYHAN, Halis (2002). "Anayasa'nın 24. Maddesi Işığında Din Eğitiminde Yeni Arayışlar", *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, 26-27 Mayıs 2001 Adapazarı, İstanbul: Değişim Yayınları.
- BOSSING, L. Nelson (1955). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Cilt II, Çeviren: Necmi Sarı, İstanbul: Maarif Basımevi.
- CONRADS, E. Irmtud (2009). *Systemisch-konstruktivistische Ansätze und ihre mögliche Perspektive in der Religionspädagogik und -didaktik mit Blick auf den Religionsunterricht an Berufskollegs*, Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktrin der Philosophie genehmigte Dissertation, 13.05.2009, Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar. [http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2009/2828/pdf/Conrads\\_Eva.pdf](http://darwin.bth.rwth-aachen.de/opus3/volltexte/2009/2828/pdf/Conrads_Eva.pdf).
- Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, The Delphi Report*, The California Academic Press 1990, [www.insightassessment.com](http://www.insightassessment.com).
- ÇEKİN, Abdulkadir, "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, <http://www.amasya.edu.tr/media/250891/2-abdulkadir-ekin-dkab-retmen-adaylar-n-n-ele-tirel-d-nme-becerilerinin-farkl-de-i-kenler-a-s-ndan-incelenmesi.pdf> 26.03.2014
- ÇETİNKAYA, Zeynep (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 12, S. 3, 93-108, [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi3/KEFED\\_12\\_3\\_2011\\_93-108.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi3/KEFED_12_3_2011_93-108.pdf) 09.12.2013
- DODURGALLI, Abdurrahman (1998). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler", *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, Ankara: T.D.V. Yayın Matbaacılık.
- EMİR, Serap (2012). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17.
- ERDOĞAN, İrfan (2012). *DKAB Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *İDKAB Dersi Öğretim Programı*, 2007.
- EV, Halit (2003). *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme*, İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- İbn Cemaal, Bedruddin Sa'dullah (1992). *Öğretmen ve Öğrenci (Nitelikleri, Görevleri, Tutum ve Davranışları)*, Çev. Muhammed Şevki Aydın, İstanbul.
- İbn Sahnun (2006). *Âdâbu'l-Muallimîn, Eğitim ve Öğretimin Esasları*, Çev. M. Faruk Bayraktar, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- KAPTAN, Saim (1984). "Kalkınmada Eğitimin Yeri", *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, AÜ Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 9. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KORKMAZ, Özgen (2009). "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 10, Sayı 1.
- KÖKDEMİR, Doğan (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, [www.kokdemir.info/academik/phd.htm](http://www.kokdemir.info/academik/phd.htm).
- Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı*, 2010.
- ÖZDEMİR, S.M. (2005). "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3.
- PAUL, Richard ve Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Li-fe*, FT Press.
- PAUL, Richard ve Linda Elder, (Tarih yok). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar*, Çev., Merih Bektaş Fidan, [http://www.criticalthinking.org/files/Turkish\\_CT\\_Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf), Erişim tarihi: 18.04.2010.
- POLAT, Mizrap (2013). "Küreselleşmenin Din Eğitim-Öğretimine Etkisi" **Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf**, Editörler: Cemal Tosun, Mizrap Polat, Pegem A Akademi, Ankara.
- SELÇUK, Mualla (1998). "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?", *İslamiyat*, C. 1, Sayı 1, Ankara: Özkan Matbaacılık.
- ŞAHBAT, Arzu (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞENLİK, Nahide Zeynep; Balkan, Özlem; Aycan, Şule, "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Muğla Üniversitesi Örneği", *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, Erişim tarihi: 7.1 2011.
- WATSON-GLASER *Critical Thinking Appraisal*, <http://www.talentlens.co.uk/assets/news-and-events/watson-glaser-user-guide-and-technical-manual.pdf>.
- Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) "Öğretmen Eğitimi Bileşeni", *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* (2006). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- TOSUN, Cemal (2003). *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar Arası Sempozyum Bildiri Ve Tartışmalar 28-30 2001-İstanbul*, Ankara: MEB.
- YILDIRIM, H. İbrahim; Şensoy, Önder (2011). "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19, No. 2, Mayıs 2011. 523-540 [http://www.kefdergi.com/pdf/19\\_2/19\\_2\\_14.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/19_2/19_2_14.pdf) 21.09.2013 (<http://www.nenedir.net/medir/felsefe/9537-pascarella-ve-terenziye-gore-elestirel-dusunme-critical-thinking-nedir.html>) 8.3.2014