

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Akademik Yazma Başarıları Arasındaki İlişki

Nihat BAYAT¹
Akdeniz Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın katılımcılarını altı farklı anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 181 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin veriler Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'yle, akademik yazma başarı düzeylerine ilişkin veriler ise yazdırılan akademik yazıların değerlendirilmesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programında çözümlenmiştir. Yapılan çözümlene sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının akademik yazma başarı düzeylerinin artırılmasında eleştirel düşünme düzeylerinin dikkate alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, akademik yazma, öğretmen adayları.

Giriş

Yazma becerisi diğer temel dil becerilerine ve bireyin dünya bilgisi, söz varlığı, yazım bilgisi, şematik artalanı gibi unsurlara bağlı olarak gelişir. Metin oluşturma yetisi, dil duyarlılığı, sözcük dağarcığı ve düşünme becerisi yazmanın temelinde yer alan başat unsurlardır. Bu unsurlar arasında düşünme becerisinin ayrı bir önemi vardır. Düşünme türlerinden biri olan eleştirel düşünme, yazarın metninde ileri sürdüğu tezin sağlam temeller üstüne oturmasında önemli bir rol oynar. Metnin ana fikrini oluşturan tez, kimi yan düşüncelere bağlı olarak yapılandığından bunlar arasındaki tutarlılık metnin başarısını belirler. Dolayısıyla yazılı bir iletide tezin biçimlendirilmesi ve metin içinde konumlandırılması ana ve yan düşünceler arasındaki ilişkinin tutarlı olmasına bağlıdır.

Yazılı bir metinde ifade edilecek düşüncelerin örgüsü planlama aşamasında yapılır. Planlama, metnin üretiminden önce yapılan düşünme sürecinde gerçekleşir. Yazma sürecinin önemli bir parçası olan planlamada düşünsel olarak metnin amacı saptanır, bununla ilişkili düşünceler geliştirilir ve düşünceler arasında bir düzenleme yapılır (Flower ve Hayes, 1981). Düşünce geliştirme ve düşünceler arasında mantıklı ve kabul edilebilir ilişkiler oluşturmada metnin arka planında işlev gösteren eleştirel düşünme (Vallis, 2010) önemli bir rol oynar. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisi ile akademik yazma başarısı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını anlamak yazma çalışmalarının planlanmasına katkı sağlayabilecek önemli bir noktadır.

Eleştirel düşünme

Düşünme, yaşamın amacını belirlemede ve hedefler geliştirmede kullanılan zihinsel bir davranış sürecidir (Chaffee, 1994). İnsan etkinliklerinin kılavuzu olan düşünme, nesnelere ve olaylar arası ilişkilerden yararlanmayı, bu yolla bir sonuca ulaşmayı, edinilen bilgiler üstünde zihinsel işlemler yapmayı gerektirir. Düşünmenin temel boyutlarını oluşturan bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisi (Kaya, 1997) bu ilişkileri kurmada kullanılan araçlardır.

Düşünme, simgesel aracılık işlemidir (Morgan, 1984). Doğayı değiştirmek isteyen bireyler düşünme eyleminden yararlanır (Gibson, 1984). Düşünme yoluyla soyut bir eylem haritası çizilir,

¹ Yrd. Doç. Dr., Nihat Bayat, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, İlköğretim Bölümü, nihatbayat@gmail.com

ardından bu harita birtakım araçlarla somutlaştırılır. Düşünmenin dille olan ilişkisi bu noktada belirir. Dilsel ve sembolik bir davranış olan düşünme (Arık, 1987), anlatılacak konuya biçim verir. Düşünmenin mantıksal dizisi akıl yürütmeyi, çıkarım yapmayı, dayanaksız savları ve düşünceleri geçersiz olarak değerlendirmeyi gerektirir (Paul, 1995). Düşünmenin aşamaları *girdi, işlem ve çıktı*'dır (Sağlam, 2002; akt. Kürüm, 2002). Girdi, bilgi ve öğrenmeyle ilişkilidir. İşlem, bilgiyi yeni durumlarda amaca dönük kullanabilme anlamına gelir. Çıktı ise, dil aracılığıyla ulaşılan yeni bilgiyi yansıtmak ya da bu yönde bir davranış göstermektir. Düşünmenin niteliği, bu aşamada izlenir.

Düşünmenin çeşitli türleri vardır. Beyer (1988) düşünme becerilerini problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerileri; eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerileri olarak üç başlıkta ele alır. Swartz ve Perkins (1990) ise düşünmeyi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme olarak dörde ayırır. Eleştirel düşünme, diğer düşünme türlerinden farklı olarak karşıt durumların ya da düşüncelerin açıklığını değerlendirmeyi amaçlar. Bireylerin önemli ya da önemsiz noktaları belirleyerek uyarıcılara bir anlam vermelerinde eleştirinin önemli bir rolü vardır (Semerci, 2000). Bu bakımdan eleştiri, yapılacak bir iş için gerekli dayanakların bulunmasına yardım eder. Eleştirel düşünme, öncülleri ve kanıtları titizlikle değerlendirdikten sonra tüm unsurları dikkate alarak ve geçerli mantık yöntemlerinden yararlanarak nesnel sonuçlara varma sürecidir (Oğuzkan, 1993). Dolayısıyla eleştirel düşünen birey, bir savı benimsemeden önce onun geçerliliğini ve doğruluğunu sorgular (Demirci, 2000).

Alan yazında eleştirel düşünmeye ilişkin birçok tanım yapılmıştır (Demir, 2006). Bu tanımlar eleştirel düşünmenin farklı boyutlarına odaklanır. Hudgins ve Edelman (1986), eleştirel düşünmenin kimi sonuçları kabul etmeden önce bunlara ilişkin kanıt bulma boyutunu vurgular. Carter (1973) eleştirel düşünmenin ipuçları ve kanıtları dikkatle değerlendirdiğini ve uygun bilişsel süreçleri kullanarak nesnel kararlara ulaşmayı amaçladığını belirtir. Ennis (1985), eleştirel düşünmenin süreç boyutunu öne çıkarır ve onun yargılama, bilgiyi geliştirme ve sorgulamadan oluşan üç farklı yönüne vurgu yapar; eleştirel düşünmenin yansıtıcı ve mantıklı düşünme olduğunu söyler. Watson ve Glaser (1964) ise eleştirel düşünmeyi bireyin varsayımları, değerleri, tutumları ve inançları görebilmesi olarak belirler. Bu yaklaşımların hemen hepsi eleştirel düşünmeyi, düşünmenin zihinde başlayıp davranışa dönüştüğü ana kadar olan süreç boyutuyla ele alır. Buna karşın Halpern (1989), sürecin sonuna odaklanarak eleştirel düşünmenin amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş bir düşünme olduğunu söyler. Paul (1988) ise, benzer biçimde eleştirel düşünmeyi gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak belirler.

Mcknown'a (1997) göre eleştirel düşünme akıl yürütmeyi, derin düşünmeyi ve odaklanmayı gerektirir. Çıkarımlar akıl yürütme yoluyla geçerli kanıtlara dayandırılır, derin düşünme bir düşünceyi geliştirmek ve başkalarının düşüncelerini değerlendirmekle ilgilidir, odaklanma ise bir amaç belirleyip buna göre karar vermeyi içerir. Bu üç özellik birbirini tamamlayarak eleştirel düşünmeyi oluşturur. Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmenin bilgi, beceri ve tutumların birleşimiyle ortaya çıktığını söyler. Sorunu fark etme, öne sürülen savlar için kanıt bulma, kanıtların doğruluğuna ilişkin bilgi edinme ve bu süreci bir tutuma dönüştürerek kullanma eleştirel düşünmenin içeriğini oluşturur. Bu tanımlamaya bağlı olarak Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmenin boyutlarını çıkarsama, varsayımların farkına varma, tündengelem, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi olarak beş noktada ele alır. Kazancı (1989) eleştirel düşünmenin süreçlerinden söz ederek bunları sorunun tanımlanması, denence kurma, denenceyi test etme, çıkarsama ve yargı başlıkları altında toplar. Cüceloğlu (1993) da eleştirel düşünmeyi sorunun tanımı, sınırlarının belirlenmesi, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi, çözüm ve değerlendirme başlıkları altında toplar.

Eleştirel düşünmeye getirilen yukarıdaki tanımlar onun farklı boyutlarını öne çıkarır. Bu araştırma açısından dikkate değer nokta, eleştirel düşünmenin akademik yazma ile benzer süreçler içinde gerçekleşmesidir. Kimi alt düşüncelerden yola çıkarak bir düşünceyi kurgulamak, bunları kullanarak ana düşünceyi yaratmakla eş yapıdadır. Düşünme, bu yönüyle yazmanın biçimini ve niteliğini belirler.

Akademik Yazma

Yazma, okura belli bir iletiyi aktarmak amacıyla yazılı bir metin oluşturma işidir. Yazılı ileti oluşturmada dile ilişkin bilgi ve duyarlılık, metin oluşturma becerileri, dünya bilgisi ve düşünme gibi birçok unsur bir arada işlediğinden yazma yetisi geç gelişen bir dil becerisidir. Yazılacak metnin içeriğini başarılı biçimde oluşturmada bireylerin düşünme becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Özellikle akademik yazı türünde yazarın teze ilişkin düşüncelerinin ve dayanaklarının okura net biçimde iletilebilmesi amaçlandığından metnin düşünsel düzeninin güçlü bir biçimde yapılandırılmış olması önemli bir noktadır.

Zwiers (2008) akademik dilin karmaşık düşünceleri, üst düzey düşünme süreçlerini ve soyut kavramları aktarma amacıyla olduğunu belirtir ve akademik yazıyı bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan sözcük, dilbilgisi ve organizasyon stratejilerinin kurulumu olarak tanımlar. Yazının düşünmenin aracı olduğunu ortaya koyan bu tanım düşünmenin yazmadan önce gerçekleştiğini ve onu biçimlendirdiğini imler.

Akademik yazı, düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırıldığı ve gerekçelendirildiği bir metin türüdür. Üniversitelerde öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar (essay), araştırma raporları, tezler akademik yazı türleri arasında yer alır (Gillet ve ark., 2009). Kurmaca nitelikli yazılardan farklı olan akademik yazı, yazarın konuya ilişkin düşüncesini tanıtır ve bunu bilimsel temellere dayandırır. Akademik yazı çoğunlukla iki noktayı karşılaştırma, bir çözümü tartışma, bir projeyi tanıtmaya, bilgiyi özetleme, bir araştırma ya da deneyi raporlaştırma hakkında yazılır (Boardman ve Frydenberg, 2002). Bu konular akademik yaşama uygun olarak bilimsel niteliklidir.

Davis ve McKay (1996) yazmanın yapısal, stratejik ve sosyal bir etkinlik olduğunu ve yazma eyleminin metni stratejik olarak organize etmeyi ve yapılandırmayı içerdiğini vurgular. Böylece okur metni daha kolay anlar. Akademik yazının bu noktada gelenekselleşmiş bir yapısı bulunmaktadır. Bu türdeki bir yazının gelişme bölümündeki paragraflar bir konu tümcesiyle başlar ve diğer tümceler konu tümcesinde öne sürülen bilgiyi detaylandırır. Giriş paragrafının sonunda yer alan tez tümcesinde, gelişme bölümündeki paragraf başlarında bulunan konu tümcelerine gönderme yapılır. Tez tümcesiyle başlayan ve gelişme paragraflarında işlenen düşüncelere sonuç paragrafında yeniden göndermede bulunulur ve anlatılanlar tezle ilişkili genel bir sonuca bağlanır (Bailey, 2003; Zemach ve Rumisek, 2005).

Akademik yazının diğer metin türlerinden farklılaşan özellikleri *içerik, organizasyon, dil kullanımı ve sözcük seçimi* boyutlarındadır. Yazının *akademik* niteliği, mantıklı ve bilimsel dayanaklarla işleyen bir düşünce içermesine bağlıdır. İfadeler belli bir organizasyon içinde biçimlenir. Bunun yanında akademik yazılarda ölçünlü dil kullanılır. Akademik yazılarda ölçünlü dile ek olarak ilgili alanın jargonu çerçevesinde kimi terimlere de yer verilebilir. Hedef okur kitlesi bu jargona sahip olduğundan metni anlamada güçlük yaşamaz. Dilin üstdil işlevi, akademik yazılarda argodan uzak bir sözcük seçimiyle kendini gösterir. Bu noktalar, üniversite öğrencilerinin ve bilim uzmanlarının akademik yazılarında aranan temel özelliklerdir.

Grabe ve Kaplan'a (1996) göre bilginin metin içinde düzenlenmesi tanımlama, betimleme, sınıflama, karşılaştırma, sorun-çözüm, neden-sonuç, çözümleme, sentezleme gibi çeşitli modellerle gerçekleşir. Bilginin düzenlenmesinde işe koşulan sözü geçen modeller yazarın metnini etkili biçimde kurabilmesini ve okurun metindeki tezi kolay anlamasını sağlar. Belirtilen modeller yazarın konuyu nasıl düşündüğünü de ortaya koyar. Bu yönüyle bilginin metin içindeki düzenlenişi, yazarın konuya ilişkin düşüncesinin somutlaşmış bir biçimi olarak düşünülebilir.

Eleştirel Düşünmenin Akademik Yazma ile İlişkisi

Dil ile düşünce arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Saussure (1998) dile dökülmemiş bir düşüncenin sınırlarının belirsiz olacağını söyler. Yağın'a (2010) göre dil düşüncenin hem dayanağı hem taşıyıcısıdır. Dayanağı olması işleyiş biçimiyle, taşıyıcısı olması ise düşünceyi göndericiden alıcıya iletmesi ile ilişkilidir. Vendryes (2001) de sözcüğün düşüncenin taşıdığı her şeyi üstlenmesine,

düşüncenin tüm çekiciliğini sözcüğün yansıtmasına vurgu yapar. Bu görüşler dil ile düşünce arasındaki ilişkinin yakınlığını açıkça ortaya koyar.

Dili kullanabilmek, bir bakıma dil ile düşünce arasında kabul edilebilir bir ilişki kurmak anlamına gelir. Kullanılan dil aktarılacak düşünceye iyi bir kalıp değilse, yani düşünceyi eksiksiz biçimde karşılamıyorsa olgunlaşmamış bir anlatımın gerçekleştiği düşünülebilir (Binyazar, 1998). Bu nedenle düşüncenin yapılandırılmasından sonra onu taşıyacak dilsel birimleri doğru seçmek gerekir. Bu aşamadan sonra okurun anlama ve değerlendirme süreci başlar. Okurun bu süreci başarılı bir biçimde işletebilmesi için eleştirel düşünme becerisine gereksinimi vardır. Eleştirel düşünme, bir anlatımda yer alan içeriği anlamayı kolaylaştırır. Mayer ve Goodchild (1990), eleştirel düşünmeyi tartışmaları anlamının ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir süreci olarak tanımlar. *Tartışma* kavramı birden çok nesne ya da olgu arasındaki ilişki hakkında bir savı ve bu savı destekleyen ya da reddeden kanıtları içerir. Bu yapı, yazma sırasında metin oluşturma süreci ile bir paralellik gösterir.

Cüceloğlu (1993) eleştirel düşünme becerisini işletme sürecinin yetkin biçimde sürdürülebilmesi için kişinin kendi düşünce sürecinin bilincine varmasının, başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmesinin ve bunları yaşam içinde uygulayabilmesinin önemine vurgu yapar. Cüceloğlu'nun (1993) vurguladığı bu noktalar düşünülenlerin aktarılmasına yöneliktir. Her metin, içinde olayların farklı yönlerini içeren düşünceler barındırır. Bu düşüncelerin dayanakları metnin gelişiminde sunulur. Metinde bulunan düşünceler arasındaki bağlantılar okuma sürecinde okur tarafından test edilir. Eleştirel düşünme becerisi üst düzeyde olan kişiler, metin oluşturma sürecinde düşünceler arasındaki bağlantıları güçlü bir biçimde kurabilir.

Yazma edimindeki önemli unsurlardan bir diğeri de metnin ana düşüncesini öne çıkaracak, okura tüm yönleriyle tanıttak, duyumsatacak yan düşünceleri saptamaktır. Verilecek her bir düşünce, okurun zihninde ana düşünceye ulaşan bir harita yaratmalıdır. Ayrıca ana düşünce çevreninde ve onunla bağlantılı olmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi yazarın metni oluşturma sürecinde bu unsurları başarıyla işlememesi eleştirel düşünme becerisini işletmesine bağlıdır. Yazar, metin oluşturma sürecinde önemli bilgiyi önemsizden ayırmalıdır. Şahinel (2001), eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde seçim yapma becerisinin önemli olduğunu belirtir. Çünkü yazar metni oluştururken birçok bilgi arasından ana düşünceyi en iyi ortaya koyacak ve okuru buna götürecektir önemli bilgiyi seçer. Yazarın bilgiyi değerlendirmesi, ayıklaması ve işlemesi yazmanın altyapısında önemli bir boşluğu doldurur. Metindeki düşüncelerin anlatım biçimi, bunların her biri için belli bir önem düzeyi yaratır. Düşünceler arasındaki ilişkiler ve mantıksal çıkarımlar, okuru belirlenmiş bir ana düşünceye taşır. Bu bakımdan yazılı bir metnin yazarın düşünce kurgusunu ve niteliğini yansıttığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Türkçede öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri üstüne yapılan araştırmaların genellikle betimsel nitelikli olduğu görülür. Karadüz'ün (2010) çalışması, eleştirel düşünme ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi betimleyen derleme bir çalışmadır. Bunun yanında Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ilişkin görüşlerini (Çetinkaya, 2011) ve eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini (Şen, 2009) belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyen (Türnüklü ve Yeşildere, 2005) ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar (Ekinci, 2009; Dutoğlu ve Tuncel, 2008) da bulunmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünmenin derslerde kullanımı (Demirkaya, 2008), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005) ve eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişki (Akbiyık, 2002) kimi çalışmalara konu olmuştur. Ancak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Başarılı bir metin üretmenin birçok ön koşulu olmasına karşın, eleştirel düşünme metnin içeriğini kurgulamakta ve düşünceler arası ilişkileri yapılandırmakta önemli bir değişken olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme düzeyi ile akademik yazma başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya

koymak bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının akademik yazma başarı düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Eleştirel düşünme düzeyi ile akademik yazma başarısı arasındaki ilişkiyi ve bunların anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlayan bu araştırma betimsel nitelikli ilişki tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında yer alan birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2002).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde altı farklı anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler iki oturumda toplanmıştır. Eleştirel düşünme verileri için yapılan ilk oturuma 196 öğrenci katılmıştır. Ancak bunların bir bölümü akademik yazma verilerinin toplandığı oturuma katılamamıştır. Bazı katılımcılar da bunun tersini yapmıştır. Dolayısıyla oturumlardan sadece birine katılan öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bunun sonucunda araştırmanın katılımcı sayısı 181 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalları ve sayıları Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo-1. *Katılımcıların Sayıları ve Anabilim Dalları*

Anabilim Dalı	n
Fen Bilgisi Öğretmenliği	23
Türkçe Öğretmenliği	24
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	28
İngilizce Öğretmenliği	18
Okul Öncesi Öğretmenliği	38
Sınıf Öğretmenliği	50
Toplam	181

Katılımcıların 2. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmasının nedeni öğretmen adaylarının 1. sınıfta *Türkçe I: Yazılı Anlatım* ve yazmayla dolaylı ilişkisi olduğu düşünülen *Türkçe II: Sözlü Anlatım* derslerini almış olmalarıdır. Türkçe Öğretmenliği dışında diğer anabilim dallarının programlarında 2. sınıfta yazmayla doğrudan ilişkili bir ders yer almamaktadır. Araştırmanın Türkçe derslerini almış öğrenciler üstünde yapılması uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki farklı araçla toplanmıştır. Bunlardan birincisi Watson ve Glaser'in (1964) geliştirdiği Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'dir (WGEAYGÖ). Ölçeği Türkçeye Çıkrıkçı (1993) uyarlamıştır. Toplam 100 maddeden oluşan ölçekte beş alt boyut bulunmaktadır. Bunlar çıkarsama (20), varsayımların farkına varma (16), tümdengelim (25), yorumlama (24) ve tartışmaların değerlendirilmesi (15) alt boyutlarıdır. Ölçek, içerdiği bu alt boyutlarla üniversite öğrencilerine uygulanabilme özelliğine sahiptir (Kaya, 1997).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçiminin lise öğrencileri üstündeki geçerlik güvenirlik çalışmasında alt testlerin iç tutarlılığında 0.56 ile 0.57 arasında değişen korelasyon katsayıları saptanmıştır (Kaya, 1997). Üniversite öğrencileri üstünde yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında ise alt testlerin iç tutarlılığında 0.20 ile 0.47 arasında değişen korelasyon katsayıları bulunmuştur. Testin bütününde bulunan korelasyon katsayısı ise 0.63'tür (Çıkrıkçı, 1996). Kaya (1997), kendi çalışması için

aynı ölçeğe ilişkin yaptığı hesaplamada alt testler arasındaki korelasyon katsayısını 0.24 ile 0.73 arasında bulmuş, testin bütününe ilişkin korelasyon katsayısını da 0.73 olarak saptamıştır. Bu ölçek son yıllarda yapılmış birçok araştırmada (Tok ve Sevinç, 2010; Deniz, 2009; Çekiç, 2007) kullanılmış olan bir ölçektir.

Verilerin toplanmasında kullanılan ikinci araç, katılımcılara yazdırılan akademik yazılardır. Katılımcıların yazdıkları yazıların değerlendirilmesi için akademik yazı ölçütleri kullanılmıştır. Akademik yazının ölçütleri için alan yazına (Zemach ve Rumisek, 2005; Murray ve Moore, 2006; Bailey, 2003) ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre akademik bir yazıda bulunması gereken dört önemli ölçüt saptanmıştır. Bunlar *organizasyon*, *içerik*, *sözcük seçimi* ve *dil kullanımı*'dir. Bu ölçütlerin içerikleri netleştirildikten sonra katılımcıların yazdığı yazılar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmada yazmaya ilişkin nitel verilerin nesnel biçimde değerlendirilmesi için iki farklı puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyuma bakmak gerekir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Üniversitelerde yazma dersi veren ve ilgili alanda doktora eğitimini tamamlamış beş yıldan fazla deneyimli uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi %88 olarak belirlenmiştir. Yazıların değerlendirilmesinde her bir ölçüte 25 puan verilmiş, bu ölçütlerden alınan toplam puan ilgili katılımcının başarı düzeyi olarak işlem görmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Önce WGEAYGÖ ile eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin veriler toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek ders saatleri içinde uygulanmıştır. Tüm katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekteki maddelerin yanıtlanması tek oturumda aralıksız biçimde gerçekleştirilmiştir. 100 maddeden oluşan WGEAYGÖ'nin tamamen yanıtlanması 90-120 dakika sürmüştür.

Yazma verileri ise WGEAYGÖ'nin uygulanmasından bir hafta sonra toplanmıştır. Katılımcılara uzman görüşüne başvurarak "Üniversitede verilen eğitimin kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi anlatan beş paragraflık akademik bir yazı yazınız." biçiminde üstünde düşünce yürütebilecekleri bir konu verilmiştir. Bunun için her birine konunun yazıldığı bir kağıt, kurşun kalem, silgi verilmiş ve bir saat zamanları olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada iki farklı veri türü iki farklı biçimde değerlendirilmiştir. WGEAYGÖ'nden elde edilen veriler istatistik programında çözümlenmiştir. Bu ölçekten alınan puanların ölçeğin alt boyutlarına göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerinin anabilim dallarına göre değişip değişmediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Parametrik testlerde normalde alt grupların 30 kişinin üstünde olması gerekir. Ancak, Büyüköztürk (2010), sosyal bilimlerde pek çok araştırmanın alt grup büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik istatistiğin kullanılmasının anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelerin bulunduğunu söyler. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ve -1 arasında değer alması normal dağılım varsayımının karşılandığını gösterir. Çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme puanlarının çarpıklık katsayısı ,-.200, basıklık katsayısı ,-.070; yazma çarpıklık katsayısı ,-.182, basıklık katsayısı ,-.264 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer normal dağılımın karşılandığını göstermektedir.

Katılımcıların akademik yazılardan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca yazma başarısının katılımcıların anabilim dallarına göre farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması için Post-Hoc analizi tekniklerinden Tukey testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bunun için katılımcıların eleştirel düşünme ve yazma düzeylerinden elde edilen sonuçlar arasında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemini yanıtlamak için katılımcıların eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları anabilim dallarına göre hesaplanmıştır. Buna göre WGEAYGÖ'nin çıkarsama alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 7,47 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 6,82 puanlık ortalamaları ile en düşük; varsayım alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 10,38 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 8,71 ortalaması ile en düşük; tümdengelim alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 16,65 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 15,67 puan ortalaması ile en düşük; yorumlama alt boyutunda Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 18,42 puan ortalaması ile en yüksek, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 17,66 puan ortalaması ile en düşük; karşı görüşleri değerlendirme alt boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 9,04 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 7,50 puanlık ortalamaları ile en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. WGEAYGÖ'nin tümünden alınan puanlar incelendiğinde, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 61,77 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 56,57 puan ortalaması ile en düşük puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmanın birinci problemde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunu anlamak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme	VK	KT	KO	Sd	F	p	η^2
Çıkarsama	G.arası	60,886	12,177	5	2,061	.072	
	G.ıçı	1033,898	5,908	175			
	Toplam	1094,785		180			
Varsayım	G.arası	49,722	9,944	5	1,731	.130	
	G.ıçı	1005,295	5,745	175			
	Toplam	1005,017		180			
Tümdengelim	G.arası	21,110	4,222	5	.647	.664	
	G.ıçı	1141,752	6,524	175			
	Toplam	1162,862		180			
Yorumlama	G.arası	17,497	3,499	5	.556	.733	
	G.ıçı	1100,834	6,290	175			
	Toplam	1118,331		180			
Karşı Görüşleri Değerlendirme	G.arası	50,764	10,153	5	2,577	.028	.07
	G.ıçı	689,579	3,940	175			
	Toplam	740,343		180			
Toplam	G.arası	470,458	94,092	5	2,295	.047	.06
	G.ıçı	7174,061	40,995	175			
	Toplam	7644,519		180			

Tablo-2'de görüldüğü gibi anabilim dalı bağımsız değişkeni temelinde karşı görüşleri değerlendirme puanları ($F(5, 180)=2,2577$; $p<.05$) ve toplam puanlar ($F(5,180)=2,295$; $p<.05$) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Karşı görüşleri değerlendirme puanları temelinden farkın kaynağını saptamak amacıyla ve varyansın homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey uygulanmıştır. Ancak söz konusu fark için etki büyüklüğü hesaplandığında

etkinin küçük olduğu ($\eta^2=.07$) görülmüştür. Aynı biçimde toplam puanlar temelinden farkın kaynağını saptamak amacıyla ve varyansın homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey uygulanmıştır. Ancak söz konusu fark için etki büyüklüğü hesaplandığında etkinin küçük olduğu ($\eta^2=.06$) görülmüştür.

Araştırmanın ikinci probleminin çözümüne geçmeden önce katılımcıların yazmadan aldıkları puanların anabilim dallarına göre ortalamaları hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre yazma başarı puanları incelendiğinde organizasyon alt boyutunda Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 19,79 ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 16,07 ile en düşük; içerik alt boyutunda Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 18,60 puan ortalaması ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 15,71 puanlık ortalamaları ile en düşük; sözcük seçimi alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 17,77 ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 14,28 ile en düşük; dil kullanımı alt boyutunda İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 17,77 ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 14,10 ile en düşük puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmıştır. Yazma başarı düzeylerinin toplam puanları incelendiğinde ise İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 73,33 puanlık ortalamaları ile en yüksek, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının 60,17 ile en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci problemde öğretmen adaylarının yazma başarı düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunu anlamak için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Yazma Başarı Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Yazma	VK	KT	KO	Sd	F	p	η^2
Organizasyon	G.arası	250,363	50,073	175	3,612	,004	.09
	G.içi	2425,880	13,862	180			
	Toplam	2676,243					
İçerik	G.arası	226,027	45,205	5	3,951	,002	.10
	G.içi	2002,426	11,442	175			
	Toplam	2228,453		180			
Sözcük Seçimi	G.arası	256,288	51,258	5	4,614	,001	.11
	G.içi	1944,264	11,110	175			
	Toplam	2200,552		180			
Dil Kullanımı	G.arası	452,967	90,593	5	6,387	,000	.15
	G.içi	2482,392	14,185	175			
	Toplam	2935,359		180			
Toplam	G.arası	4163,363	832,673	5	6,160	,000	.14
	G.içi	23656,526	135,180	175			
	Toplam	27819,890		180			

Tablo 3'e göre katılımcıların akademik yazmanın bütün alt boyutlarından aldıkları puanlar ve toplam puanları anabilim dallarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Varyansların homojen olmaması nedeniyle yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre organizasyon alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının puan ortalamaları ($X=16,07$) Türkçe ($X=19,79$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=19,21$) katılımcılarının puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşük; içerik alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının puan ortalamaları ($X=15,71$), Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=18,60$) ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=18,15$) katılımcılarının puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük; sözcük seçimi alt boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının puan ortalamaları ($X=14,28$) Türkçe ($X=17,29$), İngilizce ($X=17,77$), Okul Öncesi ($X=16,57$) ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=16,20$) katılımcılarının puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşük; dil kullanımı alt

boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının puan ortalamaları ($X=14,13$) Okul Öncesi ($X=17,76$) ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=17,70$) katılımcılarının puan ortalamalarına göre anlamlı derecede düşüktür. Yazma toplam puanları incelendiğinde ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=60,17$) katılımcılarının puanlarının Türkçe ($X=71,87$), İngilizce ($X=73,33$), Okul Öncesi ($X=71,71$) ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ($X=70,90$) katılımcılarının puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü probleminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunun için yapılan Pearson korelasyon katsayısı hesaplaması sonuçları Tablo-4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Yazma Başarı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

	Organizasyon	İçerik	Sözcük Seçimi	Dil Kullanımı	Yazma toplam puanı
Çıkarsama	.337**	.332**	.448**	.446**	.469**
	.000	.000	.000	.000	.000
Varsayım	.225**	.317**	.327**	.346**	.364**
	.002	.000	.000	.000	.000
Tümdengelim	.398**	.262**	.366**	.258**	.384**
	.000	.000	.000	.000	.000
Yorumlama	.308**	.343**	.378**	.371**	.419**
	.000	.000	.000	.000	.000
Karşı Görüşleri	.334**	.184*	.142	.176*	.253**
Değerlendirme	.000	.013	.056	.018	.000
Eleştirel Düşünme	.588**	.534**	.622**	.595**	.702**
Toplam	.000	.000	.000	.000	.000

* p<0.05, **p<0.01

Tablo 4'e göre katılımcıların akademik yazma toplam puanları ile eleştirel düşünme toplam puanları arasında .702 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte akademik yazma toplam puanı ile eleştirel düşünme alt boyutları arasında en yüksek ilişki çıkarsama alt boyutundadır. Bu iki değişken arasında .469 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yazma toplam puanı ile eleştirel düşünme alt boyutları arasında en düşük ilişki ise .253 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile karşı görüşleri değerlendirme alt boyutundadır. Eleştirel düşünme toplam puanları ile yazma alt boyutları arasındaki en yüksek ilişki .622 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile sözcük seçimi alt boyutundayken en düşük ilişki .534 ($p<0.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile içerik alt boyutundadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen temel bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu yönündedir. Bu bulgu, eleştirel düşünmenin gereklilikleri ve işleyişiyle iyi bir metinde bulunması gereken niteliklerin yakın olmasına dayanıyor olabilir. Dorn (1987; akt. Green ve Klug, 1990) eleştirel düşünmenin yapılacak ya da inanılacak şeye mantıklı biçimde karar verme süreci olduğunu belirtir. Bunun için eleştirel düşünme durumları açıklığa kavuşturma, bir tartışmadaki boşlukları ve hataları belirleme, tartışma içindeki gizil varsayımları saptama becerilerine sahip olma gibi dar ölçekli özelliklerin yanında; yapılacaklara ilişkin neden arayışında olma, başkalarının inançları konusunda şüpheli olma, kanıtları sorgulama eğiliminde olma gibi geniş ölçekli nitelikler; ayrıca açık görüşlü olma, empati kurma, öz eleştiriye açık olma gibi geniş ölçekli değerlere sahip olmayı gerektirir. Bütün bu nitelikler, aynı

zamanda başarılı bir akademik yazıda olması gereken niteliklerdir. Yazının düşünsel altyapısı, yazarının düşünme niteliği eşdeğerli olacaktır.

Green ve Klug (1990), tartışmanın eleştirel düşünmeye ve yazmaya etkisini saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme ve yazma başarısının birbirini desteklediğini, bunların aktarılabilir beceriler olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgu, Green ve Klug'ın (1990) bulgusunu destekler niteliktedir. Buna bağlı olarak, yazmanın doğru planlandığında eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili bir araç olacağı açıktır. Bunun nedeni akademik yazma etkinliklerinin bir sorunu tanımlamak, bilgileri değerlendirmek, kavramları anlamak, bilgiyi uygulamak, durumları ya da metinleri çözümlenmek, düşünceleri sentezlemek ve iletişim kurmak için öğrencilere fırsat vermesidir (Jablonski, 2004).

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin anabilim dallarına göre farklılaştığı, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Korkmaz (2009) da yaptığı çalışmada öğrenim görülen anabilim dalının eleştirel düşünme eğilimini etkilemediğini saptamıştır. Korkmaz'ın (2009) bulgusu bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklerken, Genç (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme düzeyinin anabilim dalına göre farklılaştığını ortaya koyan bir bulguya ulaşmıştır.

Eleştirel düşünme düzeyleri bakımından en yüksek ortalamayı İngilizce ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin elde ettiği bulgulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına karşın bu iki anabilim dalının daha yüksek bir ortalamaya ulaşması dikkat çekicidir. Bunun İngilizce Öğretmenliği için nedeni onların ikinci bir dili iyi derecede bilmeleri olabilir. Bu nitelik, bireylerin olguları başka bir kültürden başka bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı ise öğretim programı bakımından diğer anabilim dallarına oranla pozitif bilimlere en yakın programdır. Eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlardan biri ezberdir (Glasser, 2000). Doğayı anlamaya dayanan fen bilimi, laboratuvar ortamında ezber dayalı öğrenmeyi önleyen etkinliklerle işleyen bir alandır. Ancak yinelenmelidir ki bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Eleştirel düşünme ölçeğinden alınan puanlar 56,57 ile 61,77 arasında değişmektedir. Bu sonuç, eleştirel düşünme becerisine öğretmen adaylarının orta düzeyde sahip olduklarını gösterir.

Akademik yazma başarı düzeyi bakımından katılımcılar içinde en başarılı olan anabilim dalı İngilizce Öğretmenliği'dir. Bu sonuç iki nedenden şaşırtıcı değildir. Birincisi İngilizce Öğretmenliği bir dil bölümüdür ve bu bölümde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler dilin her türlü boyutunda bir duyarlılık geliştirmektedir. İkincisi, akademik yazı yazmanın içerik ve biçim boyutlarıyla en yoğun işlendiği anabilim dalı yine İngilizce Öğretmenliği'dir. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcıları organizasyon alt boyutunda başarılı olmalarına karşın yazmadan alınan toplam puanlar açısından İngilizce Öğretmenliği'nin altında kalmıştır. Bu başarı farkı Bayat'ın (2009) Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının yazılarındaki akademik yazı ölçütlerini ne oranda kullandıklarına ilişkin yaptığı çalışmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir.

Dikkat çekici diğer bir bulgu, eleştirel düşünmede ikinci sırada yer alan Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın akademik yazmada beşinci olmasıdır. Bu bulgu, düşünmenin yazma için gerekli bir ön koşul olmasına karşın tek başına yeterli olamayacağını gösterir. Kazancı (1989) düşünmeyi zihinsel bir davranış olarak belirlemiştir. Oysa yazma, bir yönüyle gözlemlenebilir dışsal bir davranıştır ve niteliği, yazılan metnin yapısına bağlı olarak sorgulanır. Başka bir deyişle yazmanın araçları düşünmenininkinden farklıdır. Buna göre iyi bir düşünme tek başına iyi bir yazı demek değildir. Öğretim programı bakımından dil etkinliklerine uzak, ancak düşünmeyi gerektiren etkinliklere yakın dersler alan Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarının yazma boyutunda Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcılarından daha başarısız olmalarının nedenlerinden birinin bu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı eleştirel düşünme ve akademik yazma başarı düzeyi bakımından en başarısız anabilim dalı olarak saptanmıştır. Korkmaz (2009) da

yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nı eleştirel düşünmenin birçok boyutunda en düşük eğilime sahip anabilim dalı olarak bulgulamıştır. Bunun nedeni öğretim programıyla ilişkili olabilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı tarih, coğrafya, Türkçe ve eğitimbilimle ilişkili derslerden oluşan çok dallı bir program içinde öğrenim sürdürmektedir. Bu çeşitlilik belli bir konuda derinleşmeyi ve uzmanlaşmayı engelleyen bir unsur olabilir. Aynı çeşitliliğe sahip Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı da eleştirel düşünme düzeyi bakımından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın ardından ikinci başarısız anabilim dalıdır.

Eleştirel düşünmenin alt boyutları arasında akademik yazmayı en çok destekleyen boyut çıkarsamadır. Çıkarsama belli bir ifadedeki gizil varsayımları saptamaya dayanır. Sözlü ve yazılı iletilerin dayandığı varsayımları çıkarsayabilen bireyler dil duyarlılığı yüksek olan bireylerdir. Bu bakımdan çıkarsamanın yazmayı olumlu yönde desteklemesi anlaşılabilir bir bulgudur. Yazmayı en az destekleyen alt boyut ise karşı görüşlerin değerlendirilmesidir. Bu alt boyut çıkarsamaya oranla dilsel işleyişe daha uzak görünmektedir. Değerlendirme, ifadeden önce yapılan zihinsel bir işlemdir.

Akademik yazmanın alt boyutlarından biri olarak düşünülebilecek eleştirel düşünme ile en yüksek ilişkisi olan alt boyutun sözcük seçimi olduğu belirlenmiştir. Yazılı bir metinde sözcük seçimi, okurun dikkatinin yazıya çekilmesi açısından önemli bir boyuttur. Uygun ve etkili sözcük seçen yazarlar, okur özelliklerini dikkate alan yazarlardır. Dolayısıyla sözcük seçimindeki başarı, düşünme becerisinin göstergelerinden biridir. Araştırmada eleştirel düşünmeyi en az destekleyen akademik yazma alt boyutu ise içeriktir. Katılımcıların yazdığı metinlerde içerik boyutu yalnızca savunulacak bir tez bulunup bulunmadığı ve bunun yan düşüncelerle desteklenip desteklenmediğiyle sınırlandırılmıştır. Buna karşın tezin ve yan düşüncelerin bulunup bulunmaması eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkili değildir; çünkü eleştirel düşünme düşüncenin ya da fikrin kendisine değil, bunun üretilme biçimine işaret eder.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşan bu araştırmadan elde edilen bulgular, bu iki kavramın ilişkisinin daha ayrıntılı biçimde başka araştırmalarla da sınanması gerektiğini düşündürmektedir. Düşünmenin yazmayı nasıl etkilediği, farklı niteliklere sahip bireyler üstünde araştırılabilir. Yazma çalışmalarının düşünmeyi harekete geçireceği açıktır. İyi yapılmış bir yazı planı, öğrencileri ilgili konuda farklı ve daha nedensel bağlarla örülü düşüncelere taşıyabilir. Bu nedenle bu iki kavram arasındaki ilişki iki farklı yönden ele alınabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların akademik yazma başarı ve bir ölçüde eleştirel düşünme düzeylerinin rastlantısal nedenlerden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sözelimi uzmanlık alanının bir yan etkisi olarak İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcıları yazma çalışmalarında daha başarılıyken Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı katılımcıları daha başarısız sonuçlara ulaşmıştır. İnsan yetiştirerek toplumun niteliğini belirleyecek olan öğretmen adaylarının tamamının düşünme ve yazma konusunda başarılı olması beklenir. Bu açıdan eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmeyi ve akademik yazmayı başarılı kılacak derslere ve diğer öğretim etkinliklerine daha fazla önem verilmelidir. Bunun yanında yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin düşünme becerileri saptanmalı ve bunları geliştirecek etkinliklere başvurulmalıdır. Akademik yazmada elde edilecek başarı, bu becerinin altyapısı niteliğindeki yetilerin geliştirilmesiyle olanaklıdır.

Kaynakça

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arık, İ. A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Metropol Matbaası.
- Bailey, S. (2003). *Academic Writing: A Practical Guide for Students*. New York: RoutledgeFarmer.
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*, 145, 48-63.
- Beyer, B.K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- Binyazar, A. (1998). *Anadil Eğitiminde Yazınsal Alanlara Açılım: Anadilinde Çocuk Olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Boardman, C.A. ve Frydenberg, J. (2002). *Writing to Communicate*. New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, V.G. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Chaffe, J. (1994). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/3, 93-108.
- Çıkrıkçı, N. (1993). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (Form YM) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 559-569.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 41, 47-67.
- Davis, L. ve McKay, S. (1996). *Structures and Strategies: An Introduction to Academic Writing*. South Melbourne: MacMillan Education Australia Pty Ltd.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 25, 115, 3-9.
- Demirkaya, H. (2010). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12/1, 89-116.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dutoğlu, G. Ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/1, 11-32.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A.Costa. (Ed.) *Developing Minds*. (pp.54-57) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flower, L. ve Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College composition and communication*, 32 (4), 365-387.

- Genç, S.Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8/1, 89-116.
- Gibson, C. (1998). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction*. USA: OrlichHarder Collation.
- Gillet, A., Hammond, A. & Martala, M. (2009). *Successful Academic Writing*. New York: Pearson Longman.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. Çev: Ulaş Kaplan, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Grabe, W. ve Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Green, C.S. ve Klug, H.G. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: An experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18, 4, 462-471.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hudgins, B. and Edelman, S. (1986). Teaching Critical Thinking Skills To Fourth And Fifth Graders Through Teacher-Led Small Group Discussions. *Journal of Educational Research*. 79 (6), 333-342.
- Jablonski, J. (2004). Using writing in the critical thinking classroom. *Informal Logic*, 24/2, 17-35.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5/3, 1566-1593.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mayer, E.R. ve Goodchild, F. (1990). *The Critical Thinker*. New York: Wm. C. Brown Publishing.
- McKnown, K. (1997). Fostering critical thinking. *A Research Paper to Air Command and Staff College, USA*.
- Morgan, C.T. (1984). *Psikolojiye Giriş*. Çev. Sibel Karakaş ve diğerleri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Murray, R. ve Moore, S. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. New York: Open University Press.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: Emel matbaacılık.
- Paul, W.R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for A Rapidly Changing World*. Dillon Beach, CA.: Foundation For Critical Thinking, Appendix B, 521-552.
- Paul, W. R. (1988). Critical thinking in the classroom. *Teaching K-8*. (18), 49-51.
- Saussure, F. de (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme geliştirilebilir mi? *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 334.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Swartz, R.J, and Perkins, D.N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. CA: Critical Thinking Press & Software.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT) Journal of World of Turks*. 1/2, 69-89.

- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38/2, 167-185.
- Vallis, G.L. (2010). *Reason to Write: Applying Critical Thinking to Academic Writing*. North Carolina: Kona Publishing and Media Group.
- Vendryes, J.V. (2001). *Dil ve Düşünce*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Watson, G. ve Glaser, E.M. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Yalçın, M. (2010). *Şiirin Ortak Paydası: Şiirbilime Giriş*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Zemach, D.E. ve Rumisek, L.A. (2005). *Academic Writing: From Paragraph to Essay*. Oxford: MacMillan.
- Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.