T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARININ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mine YILAR
0000-0003-2462-4558

BURSA – 2024

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARININ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mine YILAR
0000-0003-2462-4558

Danışman:
Doç. Dr. Eyüp YURT

BURSA - 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Mine YILAR
...../...../.....

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Mine YILAR	Doç. Dr. Eyüp YURT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU

Tarih: …./…./…..

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 127 sayfalık kısmına ilişkin, 02/09/2024 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %20'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1-Kaynakça hariç

2-Alıntılar hariç/dahil

3-5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Mine YILAR

……/…../…….

Adı Soyadı: Mine YILAR
Öğrenci No: 802231005
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Yüksek Lisans

Doç. Dr. Eyüp YURT

…../…./……

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802231005 numara ile kayıtlı Mine YILAR'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 16/09/2023 günü 09:00-10:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Bursa Uludağ Üniversitesi
Web of Science Researcher ID: AAJ-8211-2021
Scopus ID: 15924281600
ORCID: 0000-0001-8760-6694

Üye (Tez Danışmanı)
Doç. Dr. Eyüp YURT
Bursa Uludağ Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-4732-6879

Üye
Doç. Dr. Mithat KORUMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Scopus ID: 57192978922
ORCID: 0000-0003-1800-7633

ÖN SÖZ

Bilince erişmenin acısız olamayacağını söylemiş Carl Jung. Bilince erişmek için elimden gelen çabayı gösterdiğim bu çalışmada atabildiğim bütün adımlar için öğrenim hayatım boyunca bana ışık olan bütün değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca insana güven ve cesaret veren duruşuyla, akademik bilgi birikimiyle ve bizlerle kurduğu iletişimiyle gelişimime büyük katkı sağlayan ve ufkumu genişleten, eğitimdeki paradigma değişimlerine bilimsel bir gözle bakabilmemi ve eğitim programlarının felsefi ve psikolojik temellerini önyargısız bir şekilde anlamaya çalışmamı sağlayan değerli hocam, akademideki idolüm sayın Rüçhan UZ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Eleştirel Teori derslerinde eğitime bakış açımın genişlemesini sağlayan saygıdeğer hocam Abdullah AÇAR'a teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Derslerine katılmış olmamın mesleki vizyonuma büyük değer kattığını düşündüğüm, tez çalışmam esnasında eserlerini okuyup analiz etmeye çalıştığım, sonuçta da büyük bir farkındalık değişimi yaşamama katkı sağlayan saygıdeğer hocam Sedat YÜKSEL'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Ders aldığımız dönemlerde etkin yeterlilikte olamadığım kanısında olduğum için tez çalışmamın yazma aşamasına geldiğimde başarılı olup olamayacağım konusunda tereddüte düştüğüm istatistiksel analizlerde ilerlememi sağlayan ve tez çalışmam boyunca sorularıma her seferinde detaylı açıklamalarla dönüt veren, yönlendirmelerini ve tavsiyelerini biraz geç anladığım için iki kez baştan yazdığım ve pek çok kez de değiştirdiğim çalışmamı her seferinde en ince ayrıntısına kadar tekrar okuyup biçimlendirici değerlendirmeler yapan, büyük bir sabır ve titizlik prensibiyle çalıştığı halde asla kırıcı olmamayı nasıl başarabildiğini anlayamadığım ve sayesinde bilimsel çalışma prensiplerine dair çok şey öğrendiğim değerli danışman hocam Eyüp YURT'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Büyük bir dayanışma ve dostluk örneği sergileyen çok değerli sınıf arkadaşlarım Çilem, Seval, Betül, İlkay, Firdevs, Merve ve Muhsin'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Zaman ayırıp anket çalışmama katılan ve düşüncelerini paylaşan bütün meslektaşlarıma minnettarım; hepsine ayrı ayrı çok teşekkür ediyorum.

Değerli dostum Rasko ve sevgi dolu, masum Maya'ya en zor anlarımda yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

Üzerimde büyük emeği olan canım aileme, en başta da sevgili anacığıma emeklerinden dolayı minnettarım; bütün kalbimle teşekkür ediyorum.

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Mine YILAR
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xiv + 127
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Eyüp YURT

ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN VE ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi ve öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde, Bursa ilinin merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 242'si kadın ve 158'i erkektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analizler, bağımsız gruplar *t* testi ve ANOVA testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin genel ortalamalarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının cinsiyete göre psikomotor alt boyutu özelinde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ise mesleki kıdeme ve branşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalıklarını anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programı farkındalığını desteklemek için eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin öncelikle geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Farkındalık, Öğretim Programı, Öğretim Programı Farkındalığı, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimleri

ABSTRACT

Name Surname	Mine YILAR
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute Of Education Sciences
Field	Department Of Educational Sciences
Branch	Curriculum and Instruciton in Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xiv + 127
Degree Date	
Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Eyüp YURT

INVESTIGATION OF TEACHERS' CURRICULUM AWARENESS AND CRITICAL THINKING DISPOSITIONS

This research aims to determine the level of teachers' curriculum awareness and critical thinking dispositions, to examine whether teachers' critical thinking dispositions and curriculum awareness differ in terms of gender, educational status, teaching level, professional seniority and branch variables, and to reveal the relationships between teachers' curriculum awareness and critical thinking dispositions. The study group consists of a total of 400 teachers working in public schools in the central districts of Bursa province in the 2023-2024 academic year. 242 of the teachers are female and 158 are male. The research was conducted using the relational screening model. Curriculum Awareness Scale (CSR) and Critical Thinking Dispositions Scale (CCTDI-T) were used as data collection tools. The data collected within the scope of the research were analyzed by applying descriptive analyzes, independent groups *t* test and ANOVA test, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. The results obtained showed that the general averages of teachers' curriculum awareness and critical thinking dispositions were high. In addition, it was observed that teachers' curriculum awareness differed according to gender in terms of the psychomotor sub-dimension. It was determined that teachers' critical thinking dispositions differed according to their professional seniority and branch. According to the research results, it was understood that there were positive and significant relationships between teachers' curriculum awareness and critical thinking dispositions. It was determined that teachers' critical thinking dispositions significantly affected their curriculum awareness. The results obtained in this research show that critical thinking dispositions and skills should be developed first in order to support teachers' curriculum awareness.

Keywords: Awareness, Curriculum, Curriculum Awareness, Critical Thinking, Critical Thinking Dispositions

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI ..... **i**
ÖN SÖZ ..... **v**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xiv**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 3
1.3. Araştırmanın Amacı 3
1.4. Araştırmanın Önemi 3
1.5. Varsayımlar 6
1.6. Sınırlılıklar 6
1.7. Tanımlar 6

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Rolü 8
2.1.1. Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenlerin Rolü 8
2.1.2. Program Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Rolü 9
2.1.3. Program Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Rolü 13
2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Yeterlilikleri 14
2.2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı 15
2.2.2. Öğretmenlerin Program Özerkliği 18
2.2.3. Öğretmenlerin Programa Bağlılığı 20
2.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığı 21
2.3.1. Farkındalık Kavramı 22
2.3.2. Öğretim Programı Farkındalığını Etkileyen Potansiyel Faktörler …..... 26
2.3.2.1.Öğretmenlerin Mesleki Geçmişi ve Deneyimleri 27
2.3.2.2. Öğretmenlerin Alan ve Pedagoji Bilgisi 27
2.3.2.3. Öğretim Bağlamları 28

2.3.2.4. Öğrencilerin Deneyimleri 29
2.3.3. Öğretim Programı Farkındalığının Önemi ……....……....……..……..…... 30
2.4. Öğretim Programı Farkındalığının Bileşenleri .....……..…… 34
2.4.1. Bilişsel Alan Taksonomisi ve Bilişsel Farkındalık 36
2.4.2. Duyuşsal Alan Taksonomisi ve Duyuşsal Farkındalık 37
2.4.3. Psikomotor Alan Taksonomisi ve Psikomotor Farkındalık 40
2.5. Eleştirel Düşünme Kavramı 42
2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri 49
2.5.2. Öğretmenler İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi 51
2.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ……..... 53
2.7. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğretim Programı Farkındalığı …..... 58
2.8. İlgili Çalışmalar ……..... 64
2.8.1. Öğretim Programı Farkındalığı ile İlgili Araştırmalar 64
2.8.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar 68

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni 72
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 72
3.3. Veri Toplama Araçları 74
3.3.1. Demografik Bilgi Formu…… 75
3.3.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği 75
3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 76
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 77
3.4.1. Verilerin Toplanması 78
3.4.2. Verilerin Çözümlenmesi 78

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 80
4.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 81
4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 92
4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum …… 94

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 99
5.2. Öneriler 105
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 105
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 106
KAYNAKÇA..... 108
EK 1: ETİK KURUL İZNİ ……..... 119
EK 2: KURUM İZNİ ……..... 120
EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU ……..…….. 121
EK 4: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ ……..……..... 122
EK 5: ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ..... 125
ÖZ GEÇMİŞ 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ……..……12
2. Eleştirel Düşünmenin Tanımları, Tarifleri ……...45
3. Eleştirel Düşünme Temel Bilişsel Beceriler ve Alt Beceriler ……...…..47
4. Öğretim Tasarımı İçin Eleştirel Düşünmenin Beş Boyutunun Tarifi ……. 50
5. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ögelerinin Tanımlanması 55
6. Önemli Eleştirel Düşünme Eğilimleri Taksonomileri …… 56
7. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılım …… 72
8. Ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları……. 79
9. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalıklarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Betimsel Tablo……. 80
10. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular…….……... 81
11. Cinsiyete Göre ÖPFÖ ve CCTDI-T Puan Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar *t* Testi Sonuçları…….. 82
12. Eğitim Durumuna Göre ÖPFÖ ve CCTDI-T Puan Ortalamaları ve Bağımsız Gruplar *t* Testi Sonuçları……. 84
13. Mesleki Kıdeme Göre ÖPFÖ ve CCTDI-T Puan Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları …….. 85
14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Kademesine Göre ÖPFÖ ve CCTDI-T Puan Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları ……... 87
15. Branşa Göre ÖPFÖ ve CCTDI-T Puan Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları…….. 89
16. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığı ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları . 93
17. Eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi ……. 95
18. Eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi……... 96
19. Eleştirel düşünme eğilimlerinin duyuşsal farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi……... 97
20. Eleştirel düşünme eğilimlerinin psikomotor farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi……. 98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1. Program Okuryazarlığının Temel Yeterlik Alanları…….16
2. Program Okuryazarlığının Boyutları……17
3. Programı Fark Etmenin Her Aşamasında Gerçekleşen Aktiviteler……..23
4. Marton ve Booth'dan Adapte Edilmiş (1997) Farkındalığın Anatomisi Modeli……..24
5. Öğrenme Modeli, Öğretme Sistemleri……..38
6. Düşünmenin Üç Düzeyi …….....43
7. Güçlü Anlamda Eleştirel Düşünme……...48

KISALTMALAR

APA: Amerikan Psikoloji Birliği

ANOVA: Varyans Analizi

CCTDI: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri

CCTDI-T: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri-Türkçe

İHL: İmam Hatip Lisesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

ÖPFÖ: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

USAF: Amerikan Hava Kuvvetleri

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eisner (1990) eğitimin zihni, çoklu okuryazarlık biçimleri ve yarının olasılıkları üzerine eleştirel ve spekülatif bir şekilde düşünme eğilimi ve yeteneği kazanacak şekilde geliştirmekle ilgilenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bobbitt (1918/2004) dünya yeni şeylerin başarılması yönünde hevesle ilerlerken, eğitimin de aynı hızla ilerlemesi gerektiğini, aynı zamanda da ilerleme için ve kazanımların elde tutulmasındaki istikrar ve tutarlılık için gerekli bilgiyi ve isteği sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Toplumsal değişimlere ayak uydururken hem birey olarak hem de toplumsal bir varlık olarak insanın bedensel, ruhsal ve zihinsel özelliklerinin neden olduğu davranışları incelemek eğitim bilimleri de dahil olmak üzere çeşitli bilim dallarının konusu olmuştur. İnsan davranışlarını değiştiren en önemli faktörlerden birisinin öğrenme olduğu düşünüldüğünde insanın hangi hedefler doğrultusunda neyi, nasıl, ne kadar öğrenebileceğine ve davranışa dönüştürebileceğine dair yapılan çalışmaların önemli olduğu eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir program dahilinde hayata geçirilmesine katkı sunduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir program dahilinde hayata geçirilmesi öğretmenlerin öğretim programı ile kurdukları ilişkiyi ve etkileşimi gündeme getirebilir. Bloom ve diğerleri (1956) bilişsel alan taksonomisini bir farkındalık ölçeği olarak tasarlandığını ifade etmektedir. Farkındalık kavramının ağırlıklı olarak bilişsel temelli olduğu ve bilişsel seviyenin en temel basamağının bilgi olması nedeniyle (Bloom ve diğerleri, 1956) program bilgisinin de program farkındalığına temel oluşturduğu söylenebilir. Öğretim programı bilgisinin öğretmen profesyonelliğinin bir parçası olduğu (Shulman, 1987) dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının eğitim ve öğretimi faaliyetlerini değerlendirme sonuçlarına olumlu katkı sunması beklenebilir. Araştırmalar öğretmen profesyonelliğini geliştirmenin, öğrenme sonuçlarını desteklediği ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sahiplenme duygusunu arttırdığı gösterilmiştir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD], 2021). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının, onların programla kurdukları, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları olan bir ilişki ve etkileşim biçimi olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretim programı farkındalığı programı hayata geçirmede ve program hedeflerine ulaşmada önemli olabilir. Pektaş'a (2021) göre nitelikli bir programın yanı sıra eğitimin ana öğelerinden biri olan öğretmenlerin program

farkındalıklarının istenilen derecede olması programın hedeflerine ulaşmasında ayrıca önemsenmesi gereken bir konudur. Böylelikle program farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin programın hedeflerini yerine getirme konusunda bilinçli davranacakları yorumu yapılabilir (Pektaş, 2021).

Öğretmenlerin programı gerçekleştirmek için planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çeşitli kararlar alarak bir takım bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerden faydalandığı söylenebilir. Januario ve Manrique (2019) program geliştirmenin, öğretmenlerin kullanımına sunulan program materyalleri üzerinde planlama, yorumlama ve onlara aracılık ederek müdahil olma uygulamalarını içerdiğini belirtmiştir. Januario ve Manrique'ye (2019) göre programın yaratıcısı olarak öğretmenler programı kullanırken materyalleri öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyacak şekilde değiştirirler ve doğaçlama yaparlar. Yani öğretmenlerin program materyallerini, program ögelerini ve süreçlerini yorumlamasının belirli dikkat, algı ve karar alma süreçlerini gerektirdiği düşünülebilir. Bu da program farkındalığının (curriculum awareness) yanısıra programı fark etme (curricular noticing) konusunda yapılan çalışmaların da önemine işaret etmektedir.

Eleştirel düşünme süreçleri de çeşitli bilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Facione, 1990). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenmeler de birbirini etkilemektedir (Eiss ve Blatt, 1969). Öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin onların farkındalık alanlarını etkilemesi beklenebilir. Program uygulamalarındaki en önemli aktör olan ve bilgi, tecrübe ve yeterlikleri ile birlikte program geliştirme sürecine dahil edilmesi gereken öğretmenlerin (Alsubaie, 2016) eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin de dikkate alınması gerektiği düşünülebilir.

Delphi paneline katılan uzmanlar eleştirel düşünme eğilimine sahip bireylerin analitik düşünme, açık fikirli olma, meraklı olma, doğruyu arama, kendine güven, olgunluk ve sistematik düşünme konusunda yetkin oldukları konusunda mutabık kalmışlardır (Facione, 1990). Yani eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğretmenlerin program ögelerini üst düzey bilişsel becerileri kullanarak algılamaları, yorumlamaları ve yanıtlamaları konusunda onların öğretim programı farkındalıklarına katkı sunacağı düşünülebilir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların eğitim ve öğretim çalışmalarının sonuçlarından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen eğitim ve öğretimin bütün paydaşlarını ilgilendirebileceği söylenebilir. Alan yazında öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerini araştıran çalışmalar bulunsa da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı ile ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğretim

programı farkındalıklarının yordayıcısı olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi bu araştırmanın ana problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri öğretim programı farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutları olan analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik eğilimleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması da hedeflenmiştir. Bu ilişkiler doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalıklarını yordayıp yordamadığı ve yorduyorsa ne ölçüde yordadığının ortaya çıkarılması da bu araştırmanın nihai amaçlarından birisidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim programının ögelerini hedef davranışlar doğrultusunda açıklayan Tyler Akılcılığı, ‘vahyedilmiş doktrin statüsüne yüceltilmiş’ (Kliebard, 1970, s. 259), ‘ders planı tiranlığı’ (Silberman, 1970; aktaran Pinar ve diğerleri, 1995, s.188) olmakla eleştirilse de Goodlad’in (1966, s. 5) deyimiyle ‘program araştırmalarının bir dönemine son noktayı koyan’ bir tasarımdır ve günümüzde de eğitim programı çalışmalarında en önemli kaynaklardan biri

olarak kullanılmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde programın yadsınamayacak bir yeri olduğu söylenebilir. İnsanın belirli hedefler dahilinde gelişme ve ilerleme çabalarına eğitim ve öğretim programlarının yol gösterici olduğunu düşünebiliriz.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğretim programı farkındalıklarına katkı yaptığı düşünülebilir. Tok ve Sevinç'e (2010) göre düşünmeyi geliştirmeye yönelik eski zamanlardan bugüne kadar birçok görüş ve çalışma ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda bireylerin düşünme yetisini etkili bir hale getirerek yaşam kalitelerini arttırmak ve insanın doğayı, kendini, çevresini daha iyi bir iyi şekilde anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Tok ve Sevinç, 2010). Bloom Taksonomisinin öğrenme hedefleri üst düzey düşünme becerilerini de içermektedir. Taksonominin eleştirel düşünmeyle ilişkisini açıklayan Brazelton'a (2000) göre bilişsel becerilerin kazanılması öğretimin nihai hedefi olmalıdır. Spear (1983) da Bloom Taksonomisinin öğretim programındaki hiyerarşik yapısının eleştirel düşünme becerilerini artırabileceğini ifade etmektedir (aktaran Brazelton, 2000). Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kavraması eleştirel düşünmenin fiili olarak öğretilmesini etkileyen faktörlerden biridir (Ennis, 2013). Cruickshank'a (1986) göre öğretmenlerin belki de her şeyden önce aklını kullanma becerisine sahip olmaları gerekir. Bunun için öncelikli olarak kendi düşüncelerinin güçlü araştırmacıları olmaları gerekmektedir. İdeal olarak, doğaları ve yetiştirilmeleri gereği, öğrencilerine yaymayı amaçladıkları üst düzey zihinsel yeteneklere sahip olmalı ve bunları göstermelidirler (Cruickshank, 1986). Bu nedenle öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kazandırmak isteyen öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülebilir.

Walsh ve Paul'a (1986) göre duygusal alan bilişsel alan kadar önemli eleştirel düşünme alanıdır. Empati, açık fikirlilik ve entelektüel dürüstlük olmadan, en yetenekli rasyonel düşünür bilinçli kararlar veremez; bu araçları yalnızca önyargılı konumlarını desteklemek için kullanır (Walsh ve Paul , 1986). Eleştirel düşünen bir öğretmenin programın hedefleri doğrultusunda doğru zamanda doğru şeyleri yapması, yani programla ilgili gerekli prosedürlerin ne olduğunu ve ne zaman ne yapılması gerektiğini bilmesi beklenir. Bu, onun performansını iyileştirmenin yollarını düşünerek geliştirmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen performansının öğrenci başarısına yansıması gerektiği düşünülebilir. Türkiye'nin katılımcı olduğu uluslarası sınavlardan birisi olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 araştırmasındaki bilişsel testler; öğrencilerin karmaşık problemleri ne kadar iyi çözebildiğini, ne kadar eleştirel düşünebildiğini ve etkili iletişim kurabildiğini araştırmaktadır. Bu da gerçek hayattaki zorluklarla baş etme ve gelecekte başarılı olma konusunda eğitim

sistemlerinin öğrencileri ne kadar iyi hazırladığına dair fikir vermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Tyler (1949/2021) eğitimin sorunlarından birinin de ihtiyaçların karşılanmasına aracı olmak olduğunu söylemiştir. Diğer bütün sosyal kurumlar gibi okulun da sorumluluğu; ihtiyaçları sadece tatmin edici şekilde karşılamak değil, kişisel ve sosyal olarak da anlamlı olacak davranış kalıpları kazandırmaktır (Tyler, 1949/2021). Programı şekillendiren, uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerin okulun sorumluluklarının da farkında olması beklenir. Bireysel ihtiyaçlar kadar sosyal ihtiyaçların da eğitiminin hedef davranışlarını oluşturmada kaynak olarak kullanılması önemlidir. Bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimi etkileyebilir. Delphi Raporu'nda eleştirel düşünmenin bilişsel beceri boyutu ve eğilimsel boyutu üzerinde duran Facione (1990), eleştirel düşünme üzerine yaptığı daha sonraki çalışmasında eleştirel düşünmenin sosyal boyutuna da vurgu yapmıştır. Facione (2015) konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "Yirminci yüzyılın ortalarındaki eğitim felsefesinin temel öğeleri olan 'bilgi ve beceriler' yeterli değildir. Sivil katılım, ortak yarara yönelik kaygı ve sosyal sorumluluk gibi zihinsel alışkanlıklar ve eğilimler de dahil olmak üzere daha geniş bir çıktılar dizisine bakmalıyız " (s.15). Sadece bilişsel becerileri ölçen yazılı sınav sonuçlarının istenilen düzeyde olması öğretimin çıktılarının istendik olduğu anlamına gelmeyebilir. Öğrencilerin sanatın ve sporun çeşitli dallarıyla ilgili sosyal ve kültürel faaliyetler yoluyla duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de desteklenmesi, bu yolla onların düşünmelerine ve öğrenmelerine katkı sunabilecek bir farkındalığın oluşturulması faydalı olabilir. Bu farkındalığın oluşturulması ve geliştirilmesine katkı sunmak bakımından, öğretmenlerin program farkındalığının yerini ve önemini açıklayan akademik çalışmaların yapılması önemlidir.

Eğitimde demokrasinin ve demokratik yaklaşımın özgür düşüncenin gelişmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Farkındalık ve eleştirel düşünme yüksek kalitede düşünmeyi önceleğinden bunların özgürleştirici eğitime katkı sunduğu düşünülebilir. Freire (1982/1991) Ezilenlerin Pedagojisi adlı kitabında eleştirel düşünme yeteneğinin, özgür seçimler yapabilen özerk, bağımsız insanları bilginin pasif alıcılarından ayırdığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada özgürleştirici eğitimin bilgi aktarımından değil, biliş eylemlerinden oluştuğu da ifade edilmiştir. Özgürleştirici eğitime, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi ve farkındalığın artırılmasının katkı sunabileceği düşünülebilir. Programı yorumlayan, uygulayan onu öğrenciler için bir deneyim haline getiren öğretmenlerin öğretim programı farkındalığını öncelemek, öğrencilerde farkındalık oluşturma amaçlarına da katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal (Facione, 1990) ve normatif boyutları (Meneses,

2020) olan eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin onların öğretim programı farkındalıklarına katkı sunup sunmadığı veya ne ölçüde katkı sunduğu sorusunun cevabı hem programın amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından hem de eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin programın uygulanması aşamasında öğretmenin ve öğrencinin deneyimlerine katkı sunması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Aygün, 2023; Karaca, 2023; Karakaya ve diğerleri, 2024; Kavan ve Suna, 2023; Kuloğlu 2022; Pektaş ve Pesen, 2021; Sayın, 2019). Diğer taraftan eleştirel düşünme becerilerinin boyutları, eleştirel düşünmenin nasıl tanımlandığı, nasıl geliştirildiği, eğitim-öğretim ve program geliştirme süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara temel oluşturan pek çok akademik çalışma yapılmıştır (Dwyer, 2023; Ennis, 2013; Facione, 1990; Paul ve Elder, 2008; Walsh ve Paul, 1986). Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğretim programı farkındalıklarının kavramsal çerçeveleri çeşitli bağlamlarda araştırılarak bunların aralarındaki bağlantılar da açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin onların öğretim programı farkındalıkları üzerindeki yordayıcı etkisi, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiş, elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının potansiyel nedenleri ve sonuçları doğrultusunda yorumlanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin öğretmen farkındalığını yordayarak öğretim programı uygulamalarına yansıması eğitim ve öğretimin çıktılarına doğrudan katkı sunabilir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri penceresinden bakarak öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının çeşitli alanlarına nasıl yansıdığına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarının öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalıkları ile ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeklerde sorulan sorulara samimiyetle ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçildiğinden bulguların genellenmesi sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2021).

Öğretim Programı: Eğitim programı içerisinde önemli bir yere sahip olan ve belli bilgi kategorilerinden oluşan; bilgi, beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bunları eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırmayı hedefleyen bir program türüdür (Varış, 1988).

Farkındalık: Deneyim çeşitlemeleri yoluyla kritik bir özellik bakımından farklılıkları ve benzerlikleri simultane (hem senkronik hem de diyakronik) olarak ayırt etme (Marton ve Booth, 1997).

Öğretmenin Farkındalığı: Öğretmenin farkındalığı üç temel alandaki profesyonel anlayıştan kaynaklanan disiplinli bir mesleki beceridir: konuyu ve onunla ilişkili kavramları, bilgileri ve becerileri anlamak; öğrencilerin ne düşündüğünü, inandığını ve bildiğini anlamak; ve son olarak konu ile öğrenciler arasında kurulacak hem gerçek hem de potansiyel bağlantıların anlaşılması (Ball, 2011).

Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığı: Öğretim programı farkındalığı, bir öğretmenin programa ilişkin hedeflerini, içeriğini, öğrenme ve öğretme süreçlerini, değerlendirme yöntemlerini anlaması ve uygulamasıyla ilgilidir. Öğretim programı farkındalığı yüksek olan öğretmenler programın ögelerini anlama, uygulama ve değerlendirme konusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bağlamda kararlılık gösterirler (Pektaş, 2021).

Eleştirel Düşünme Eğilimleri: Rasyonel özerkliği, entelektüel özgürlüğü ve çok çeşitli kişisel ve sosyal konu ve kaygıların objektif, gerekçeli ve kanıta dayalı araştırılmasını teşvik eden eğilimlerdir (Facione, 1990).

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeve ve konu ile alakalı yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Rolü

Ünver'e (2021) göre program çalışmalarının niteliğinde diğer paydaşlarla birlikte öğretmenin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rollerden ilki programın tasarımı, ikincisi programı uygulama, üçüncüsü ise programı değerlendirmedir (Ünver, 2021). Kara ve Yapıcıoğlu'na (2023) göre öğretmenler sadece programın uygulayıcısı değil aynı zamanda edindiği deneyimler, sahip olduğu bilgilerle programı geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin kilit taşıdır. Bu nedenle öğretmenlerin uygulamakta olduğu eğitim programı ve bu program kapsamında yürüttüğü öğretim programının bütün süreçleri hakkında onların öğretim programı hakkındaki bilgi düzeylerinin yüksek olması önkoşulunun sağlanmasıyla oluşan bilinçli bir farkındalığa sahip olmaları gerekir (Kara ve Yapıcıoğlu, 2023). Üst düzey bilişsel beceriler ve çeşitli eğilimler gerektiren öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve program farkındalığının, öğretmenlerin programın tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki rolü bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1. Program Geliştirme Sürecinde Öğretmenlerin Rolü:

Ornstein ve Hunkins'e (2016) göre öğretmenler program geliştirmenin her adımına katılmalıdır. Öğretmen, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren program geliştirmenin başarısında önemli bir faktördür (Alsubaie, 2016). Yüksel (1998) de bu konuda mevcut programları amaçlar doğrultusunda en verimli ve etkin bir şekilde uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin program geliştirilirken söz sahibi olmaları gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim ve öğretimdeki tecrübeleri program geliştirme için çok önemli bir veri kaynağıdır (Yüksel, 1998). Ünal ve diğerleri (2004) programın uygulamada daha başarılı olması için geliştirilecek eğitim programlarının öğretmenlerin aktif katılımıyla ve öğrenme ortamının özelliklerinin farkında olarak tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Programlar bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenir (Pierce, 2019). Alsubaie'ye (2016) göre program geliştirme süreci, öğretmenlerin geliştirme sürecinin her aşamasında toplumun ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmesini ve bunu yansıtmasını gerektirir. Bu durumun öğretmenlere önemli bir sorumluluk bilinci yüklediği düşünülebilir. Öğretmenlerin sürekli olarak güncellenen toplumsal ihtiyaçları takip etmesi, yorumlaması ve bu ihtiyaçların farkında olması beklenebilir. Handler (2010) da programın geliştirilmesinde

öğretmen katılımına ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması için de program geliştirme çalışmalarına öğretmen katılımının desteklenmesi önemlidir.

Ben-Peretz'e (1980) göre program geliştirmede öğretmen katılımını teşvik etmenin önemli bir adımı, gerekli beceri ve yeterliliklerde öğretmen yetiştirme stratejilerinin geliştirilmesidir. Öğretmenler materyal, ders kitabı ve içerik düzenlemek ve oluşturmak için, program geliştirme ekipleri ve uzmanlarla işbirliği içinde ve etkili bir şekilde çalışarak sürece katkıda bulunabilirler (Ben-Peretz, 1980). Öğretmenin program geliştirme sürecine katılımı, programın içeriğini öğrencilerin sınıftaki ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmesi için önemlidir (Ben-Peretz, 1980). Öğretmenlerin program geliştirme sürecine dahil olmaları gerektiğinden, öğretmenlere program geliştirme çalışmalarına etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına yardımcı olacak uygun bilgi ve beceriler sağlanmalıdır (Alsubaie, 2016). Sabar ve Shafriri (1981) öğretmenlerin program geliştirme çalıştaylarına katılarak gerçekleştirdiği hizmet içi eğitim çalışmalarında elde ettikleri cesaret verici sonuçların, öğretmenlerin deneyimlerine katkı sunduğunu gösterdiğini bulmuştur. Bu da hem öğretmenlerin bölgesel çalışmalarla ilgili yüksek kaliteli program üretmesiyle sonuçlanmış, hem de program sorunları ile karşılaşıldığında program konusunda eğitilmiş öğretmenler sayesinde okulda daha fazla bağımsızlık ve inisiyatif yaratılmasını teşvik ettiği görülmüştür (Sabar ve Shafriri, 1981). Öğretmenlerin yeni program materyalleri geliştirmek veya mevcut programları revize etmek amaçlı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin veya çalıştayların onların öğretim programı farkındalıklarına katkı sunması beklenebilir.

Demirel (2021) öğretmenin program geliştirme sürecinde, konu alanında uzman öğretmen sıfatını taşıyabilecek nitelikte güncel bilgi düzeyine sahip olması gerektiğini söylemiştir. Bu gereksinim doğrultusunda program geliştirme sürecine dahil olan öğretmenlerin kendi güncel bilgi düzeylerine dair öğretmen farkındalığının artırılması yönünde çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Program geliştirme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin aynı zamanda program farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Bu konuda Ben-Peretz (1980) geliştirici olarak görev yapan öğretmenler tarafından edinilen yeterliliklerin, dışarıdan geliştirilen programı uygulama yeteneklerine katkıda bulunabileceğini ve programla ilgili tartışmalar ve geliştiriciler tarafından yapılan seçimler konusunda artan farkındalıkları nedeniyle, bu deneyimin onların profesyonel sınırlar içerisinde özerk karar vericiler olarak işlev görme yeteneklerini geliştirebileceğini söylemiştir.

2.1.2. Program Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Rolü:

Shulman'a (1986) göre nasıl ki olgun bir hekimin, belirli bir rahatsızlığı iyileştirmek için mevcut tedavilerin hassasiyet, maliyet, diğer müdahalelerle etkileşim, kolaylık, güvenlik

veya konfor gibi belirli koşullar açısından tüm alternatif yelpazesini anlaması bekleniyorsa olgun bir öğretmenin, öğretim için mevcut program alternatifleri hakkında bu tür anlayışlara sahip olmasını beklemeliyiz. Öğretmenlerin program hakkında bu tür anlayışlara sahip olması, onların öğrenme öğretme süreci içinde belli kriterlere göre hareket ederken aynı zamanda belirli ihtiyaçlara göre gerekli değişiklikleri de yapabilmesini sağlayabilir. Sabar ve Schafriri'ye göre (1981) öğretmeni yaratıcı, bağımsız ve özerk olarak sunan program yaklaşımı, öğretmenlere program sürecinin tüm aşamalarında hak ettikleri yeri sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Taylor (2010) program uygulamalarında gerekli uyarlamaları yaratıcı, özerk ve bağımsız bir şekilde gerçekleştirme yetisine sahip öğretmenleri 'programa dayanıklı öğretmen' olarak tanımlamakta; herhangi bir öğretmen müdahalesini kabul etmeyen program türünü ise 'öğretmene dayanıklı program' olarak tanımlamaktadır (s.152). Buna göre programa dayanıklı öğretmen herhangi bir programı son derece etkili şekillerde kullanabilir. Taylor'a (2013) göre uyarlama, var olan programın beklenen programa dönüşmesi için yapılan her türlü değişikliği tanımlar. Öğretmenler programla etkileşimlerinde sadece uyarlamalar yapmakla kalmazlar; program değişikliklerine aktif veya pasif olarak tepki verir (Jenkins, 2020). Değişimin hem öznesi hem de etkeni (agent) olabilirler (Measor and Sikes, 1992; aktaran Jenkins, 2020).

Blake (2002) öğretmen inançlarının ve öğretmen metaforlarının öğretmenin sınıfı nasıl yapılandırdığı ve organize ettiği konusunda önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Bu nedenle, inançların nasıl etkilendiğine ve uygulama yoluyla nasıl ortaya çıktığına bakmak bunu anlamada faydalı olacaktır (Blake, 2002). Öğretmenlerin inançlarının program uygulamalarına etkisini araştıran Cronin-Jones (1991) dört farklı kategorideki inancın öğretmenlerin programı uygulamasını etkilediğini bulmuştur. Bu inanç kategorileri şunlardır: öğrenci öğrenmelerine dair inançlar, bir öğretmenin sınıftaki rolü, belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin yetenek düzeyleri, ve içerik konusunun göreceli önemi. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inanç yapılarının belirli bileşenlerinin program uygulamasının başarısını artırsa da, genel olarak mevcut inanç yapılarının amaçlanan programın altında yatan felsefeyle uyumsuz olduğu ve dolayısıyla başarılı uygulamayı engellediği bulunmuştur (Cronin-Jones, 1991). Blake (2002) öğretmenin olumlu inançlarının, yeterlilik duygusunu ve yöneticisinden ve meslektaşlarından aldığı desteğin de neyi nasıl öğrettiğini etkilediğini söylemektedir. Bir öğretmenin inandığı şey sınıfta yaptıklarını güçlü bir şekilde etkiliyorsa, öğretmenlerin belirli bir öğretim programı hakkındaki inançlarının da programın uygulanmasını etkilediği düşünülebilir. Öğretmenlerin inançlarını program uygulamalarına ne şekilde yansıtacaklarına dair öz düzenleme becerilerine sahip olması program uygulamalarının sonuçlarına olumsuz

yansıyabilecek öğretmen inançlarının önüne geçebilir. Öğretmenlerin program uygulamaları sürecinde öz düzenleme becerileri konusunda yeterliklerinin artması onların üst düzey düşünme becerilerini kullanmasıyla, belirli duyuşsal özellikleri kazanmış olmalarıyla ve bunu program uygulamalarına yansıtmaları da öğretim programı farkındalıklarıyla yakından ilişkili olabilir.

Taba'nın (1966) program uyarlamaları konusundaki düşüncesi, programın yapısına ilişkin teorik bir anlayış olmadan, programın uygulanmasının mekanik olmaya eğilimli olduğu ve belirli bir sınıf grubun ihtiyaçlarına göre uyarlamaların, programın temel amaçlarıyla tutarsız olabileceği yönündedir. Çünkü öğretmenlerin genel program taslağının özel uygulamasında uyarlamalar yapması beklendiğinde, bu içerik düzeylerinin her birinin uyarlama ve değiştirme konusunda ne derece özgürlük sağladığını ve uygun değişikliğin nasıl yapılacağını anlamaları gerekir (Taba, 1966). Öğretmenlerin öğretim programları konusunda aldıkları eğitimler, programın amaçlarına yönelik istendik sonuçlar elde edilecek şekilde uygulanması bakımından önemli görülmektedir. Bu konuda Silberstein (1979), yazma ekipleri ile öğretmenler arasındaki ortak temas noktalarının, öğretim materyalinin öğretme-öğrenmeye dönüştürülme sürecinde de devam ettiğine inanmaktadır ve bu amaçla programın uygulama aşamasında yaygınlaştırılmasından sonra geliştirme ekibine üç işlev önermektedir: (1) programın potansiyelinin gizli yönlerinin keşfedilmesi; (2) ileri düzey öğretmen eğitimine katılım; ve (3) öğretmen çalıştaylarında program danışmanlığı. Bu üç yönlü işlevselliğin öğretmenlerin program süreçlerine aktif katılımını ve program konusundaki gelişimini destekleyeceği söylenebilir (aktaran Sabar ve Shafriri, 1981). Ornstein ve Hunkins'e (2016) göre de öğretmenler programla ilgili yapılan herhangi bir yeniliğin merkezinde olmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini yeniliğe adamalarının püf noktası katılımdır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Program danışma komitelerinin üyeleri olmanın yanı sıra öğretmenler, program yenilikçileri olarak kimliklerini geliştirebilecekleri program öğrenme topluluklarında yer almalarına imkan sağlayacak fırsatlara sahip olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçleri içerisinde programla etkileşimleri bakımından öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve yeterliliklerin eğitim ve öğretim uygulamalarına önemli ölçüde yansıdığı söylenebilir. Bunun yanısıra öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin program yeterliliklerini de içine alan daha geniş kapsamlı bir konudur (Shulman, 1987). Öğretmenin yeterlilikleri söz konusu olduğunda program bilgisinin bu yeterlilik alanlarından biri olarak sıklıkla karşımıza çıktığı görülmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kitapçığında öğretmenlik mesleği yeterlikleri mesleki bilgi,

mesleki beceri, tutum ve değerler olarak üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de bu sınıflandırma görülmektedir (MEB, 2017). Bu yeterliklere sahip olan öğretmenler öğrencilerin program hedeflerinde bulunan bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmesi için öğrenme öğrenme süreçlerini uygun bir şekilde yönetebilmesi; ayrıca içeriği hedeflere uygun şekilde uyarlayabilmesi; bunun için uygun yöntem ve teknikleri kullanması ve öğrenme öğretme süreçlerine uygun değerlendirmeler yapabilmesi beklenir .

Tablo 1

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017)

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanın da sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumuluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar. C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulamadaki rolü eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Kara ve Yapıcıoğlu, 2023). Öğretmen bu rolünü resmi programı kabullenerek ya da uyarlayarak gerçekleştirebilir (Hewitt, 2006; aktaran Yurdakul, 2015). Kabullenen öğretmen programı kuramsal/mekanik bir biçimde uygularken; uyarlayan ise programı işlevsel olarak uygulamaktadır (Yurdakul, 2015). Yüksel'in (1998) de belirttiği gibi, iyi öğretmen, program tasarısındaki uygun olmayan noktaları fark edip, bunların uygulamaya yansımamasını sağlayabilir. Öğretmen tarafından öğretimin uyarlanması öğretmenin öğrenci

düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında derinlikli bilgi sahibi olmasına bağlıdır (Darling-Hammond, 1995). Öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında uyarlamalara ihtiyaç duyulabilir. Öğretmenlerin geliştirici olarak uyarlamalar yaparken öğrenciler hakkında ve program hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiği söylenebilir. Bunun da en azından bilgi düzeyinde bir farkındalık gerektirdiği düşünülebilir. Öğretmenlerin programın uygulayıcısı olarak uyarlamalar yaparken de öğrenciler hakkında ve uygun öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmasının ve programı buna göre uygulayabilmesinin de yine en azından bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde bir farkındalık gerektirdiği söylenebilir. Öğretim programı farkındalığına sahip bir öğretmenin program ve öğrenci öğrenmeleri hakkındaki bilgiden faydalanarak programı uyarlama yetkinliğine sahip olduğu düşünülebilir. Özetlemek gerekirse; çeşitli sınıf şartları ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programını uyarlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Programın uyarlanmasında öğretmenin öğrenci öğrenmeleri hakkındaki bilgisinin ve bilgi kaynaklarıyla yakından ilişkili olan farkındalığının önemli rol oynaması beklenebilir.

2.1.3. Program Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Rolü:

Ünver'e (2021) göre öğretmen program değerlendirme çalışmalarının birincil veri kaynaklarından biridir (Ünver, 2021). Öğretmenler işbirlikçi program çalışmalarına dahil olmalı ve program değerlendirme konusunda kısmi sorumluluğa sahip olan program danışma komitelerinin parçası olmalıdırlar (Ornstein ve Hunkins, 2016). Ünal ve diğerleri (2004) geliştirilecek eğitim programları öğretmenlerin aktif katılımıyla ve öğrenme ortamının özelliklerinin farkında olarak tasarlandığı zaman programların uygulamada daha başarılı olacağını söylemektedir. Schwab (1973) program tartışmalarıyla eş zamanlı olarak biçimlendirici değerlendirme yürütülmesi gerektiğini söylemiştir. Bu biçimsel değerlendirmenin, program tartışmalarıyla eşzamanlı olarak işleyen programın geçici olarak kabul edilen bölümlerinin değerlendirilmesi süreci içerisinde, program materyalleri geniş çapta kullanıma sunulmadan önce programın geliştirilmesi için yapılması gerekir (Schwab, 1973). Ornstein ve Hunkins (2016) biçimlendirici değerlendiricilerin, geliştirilen programın belirli alt birimlerini gözden geçirdiğini ve kısa süreli deneme durumlarında test ettiğini, bu sayede program geliştirme aşamasında biçimlendirici değerlendirmenin, bir programın geliştirilirken nasıl gözden geçirileceği ile ilgili kararları yönlendiren ispatları sağladığını söylemiştir.

Stake (1967) programların değerlendirilmesi konusunda tüm hassasiyetin daha kesin bir sonuca varmaya odaklanması gerektiğine inanmaktadır. Bunun için öncelikle öğretme ve

öğrenme olgusunun tamamına dair farkındalık gösterilmeli, gözlemleme ve yargılama yeteneği bu diziye kadar genişletilmelidir (Stake, 1967). Öğretmenlerin, program değerlendirmesini yaparken objektif, program geliştirme ve uygulama esnasında ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hareket etmesi gerektiği söylenebilir. Yani değerlendirme aşamasında öğretmenin öğretim programıyla olan iletişiminde tamamıyla öğretimin çıktılarının hedeflere uygunluğu bakımından verileri anlamaya ve yorumlamaya yönelmesi gerektiği düşünülebilir. Öğretimin hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair sonuçların değerlendirilmesi öğretmene gerekli uyarlamaları yapabilmesi için imkan sağlayabilir. Uyarlamalar esnasında öğretmen çeşitli yorumlamalar yapabilir. Öğretmenin program değerlendirmesi, özellikle de biçimlendirici değerlendirmeler, öğretmenin öğrenci ve programın hedefleri arasında bir köprü görevi görebilmesini sağlayabilir. Ayrıca ona program uygulamaları sürecinde doğru kararlar alabilmesi konusunda yardımcı olabilir. Programa dair biçimlendirici değerlendirmelerin öğretmenlerin program farkındalığını canlı tutacağı da düşünülebilir.

2.2. Öğretmenlerin Öğretim Programı Yeterlilikleri

Öğretmenlerin öğretim programıyla olan etkileşimleri söz konusu olduğunda onların hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleri önem kazanır. Deng (2018) bu konuda, amaçlanan ve yürürlüğe konulan programın tasarımının, öğretmenlerin yalnızca bilişsel özelliklerinden değil duyuşsal özelliklerinden de etkilendiğini söylemiştir. Ball ve diğerleri (2008) öğretmenlerin bilişsel özellikleri konusunda öğretmenlerin öğretim programında yer alan konuyu bilmesi gerektiğini, öğretmen yeterliliği konusunda bundan daha temel bir şeyin olamayacağını söylemektedir. Bunun nedeni öğrencilerin öğrenmesi gereken konuyu kendisi bilmeyen öğretmenin bunu öğretme ihtimalinin muhtemel olmamasıdır (Ball ve diğerleri, 2008). Yani öğretmenlerin öğretim programının içeriğinde bulunan konuların gerektirdiği alan bilgisine sahip olması öğretmenin mesleki yeterlik alanlarından birisidir. Ancak bir konuyu sadece iyi bilmek öğretim için yeterli olmayabilir; öğrencilerin anlayabilmesi için öğretmenler konuyu temsil etmenin güçlü yollarını seçebilmelidir (Ball ve diğerleri, 2008). Shulman (1986) da öğretmen yeterliliklerini sınıflandırmasını yaparken içerik bilgisinin tek başına işe yaramadığını, bunun yanısıra öğretmenlerin dikey ve yatay program bilgisine ve ‘fikirleri en kullanışlı temsil etme biçimleri, en güçlü benzetmeler, illüstrasyonlar, örnekler, açıklamalar ve gösteriler, kısacası konuyu başkaları için anlaşılır kılan en faydalı temsil etme ve formüle etme yolları’ olarak tanımladığı pedagojik içerik bilgisine de sahip olmaları gerektiğini söylemiştir (s. 9). Özetlemek gerekirse öğretmenin konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi

öğretim programında yer alan içeriği uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğretebilmesine yardımcı olabilir.

Tran ve O'Connor (2023), bir öğretmenin program yeterliliğini ortaya koyarken, program bilgisinden, öğrenciler hakkında sahip olduğu bilgiden, sahip olduğu materyal bilgisinden ve içeriğin nasıl sıralanacağı hakkındaki bilgisinden yararlanacağını ve bu kararların onun yönelimleri tarafından etkileneceğini söylemektedir. Öğretmenlerin duyuşsal özellikleri Schoenfeld (2010) tarafından yönelimler (oryantasyonlar) olarak kavramsallaştırılmıştır ve bu yönelimler öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarını, tutumlarını, eğilimlerini ve değerlerini içerir (aktaran Tran ve O'Connor, 2023). Tran ve O'Connor (2023) öğretmenlerin öz yeterliğinin, programla ilgili akıl yürütmelerini etkilediğini ve programla yaptıkları çalışmaları şekillendirdiğini düşünmektedir çünkü öğretmenlerin öz yeterliği programdaki konuları nasıl vurguladıklarını veya görmezden geldiklerini etkileyebilmektedir. Öz yeterlik, öğretmenlerin program kavramsallaştırmasının gelişimini açıklayabilir; çünkü bu, bir öğretmenin programı şekillendirme konusunda kendisini güçsüz hissedip hissetmeyeceğini veya programın hazırlanmasında kendi rolünü dönüştürücü olarak görme konusunda yetkin olup olmayacağını şekillendirecektir (Tran ve O'Connor, 2023). Öğretmenlerin program yeterliliklerinin onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre şekillendiği düşünülebilir; onların program okuryazarlıklarına, program özerkliğine ve programa bağlılığına bu açılardan bakmak bu nedenle yerinde olacaktır.

2.2.1. Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı:

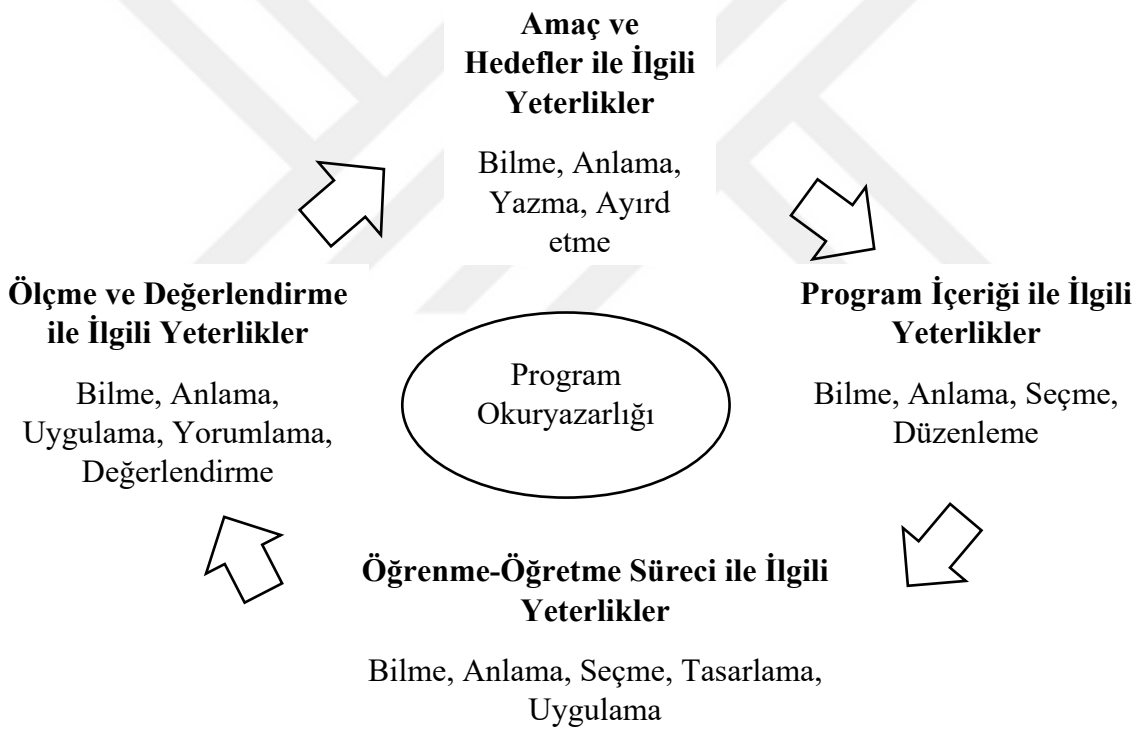
UNESCO (2024) okuryazarlığı, okuma, yazma ve hesaplama becerileri seti şeklindeki geleneksel tanımlamanın ötesinde, artık giderek dijitalleşen, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızla değişen bir dünyada tanımlamanın, anlamanın, yorumlamanın, yaratmanın ve iletişimin aracı olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık, yaşam boyunca okuma, yazma ve sayıları kullanma konusundaki öğrenme ve yeterliliğin bir sürekliliğidir ve dijital beceriler, medya okuryazarlığı, sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve küresel vatandaşlığın yanı sıra mesleğe özgü becerileri de içeren daha geniş bir beceri kümesinin parçasıdır (UNESCO, 2024).

Bu tanımdan yola çıkarak, öğretim programları açısından ele aldığımızda öğretim programı okuryazarlığı, öğretmenin programı tanımlama, yorumlama, programla ilgili prosedürleri uygularken yaratıcılığını kullanma ve programla iletişim kurma becerileri olarak tanımlanabilir. Ayrıca hızla değişen ve gelişen bir dünyada okuryazarlık becerilerinin gelişimi de süreğen olduğu için, öğretim programları alanında bu becerilerin geliştirilmesi, dijital

becerilerin, medya okuryazarlığının, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin ve küresel vatandaşlığın yanı sıra öğretmenlik mesleğine özgü becerilerin geliştirilmesini ve ilerletilmesini içeren bir beceri kümesine bağlıdır. Akyıldız (2020) da program okuryazarlığının, bilgi ve beceri boyutlarının birleşmesiyle oluştuğunu söylemektedir. Eğilimlerden bahsetmemiştir. Akyıldız'a (2020) göre programın bilgi boyutunda programı yorumlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dair bilgiler yer alırken, beceri boyutu ise programın uygulanması ile ilgili öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dair becerileri içerir. Şekil 1'de eğitim programı okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlik alanları gösterilmiştir.

Şekil 1

Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları (Akyıldız, 2020)

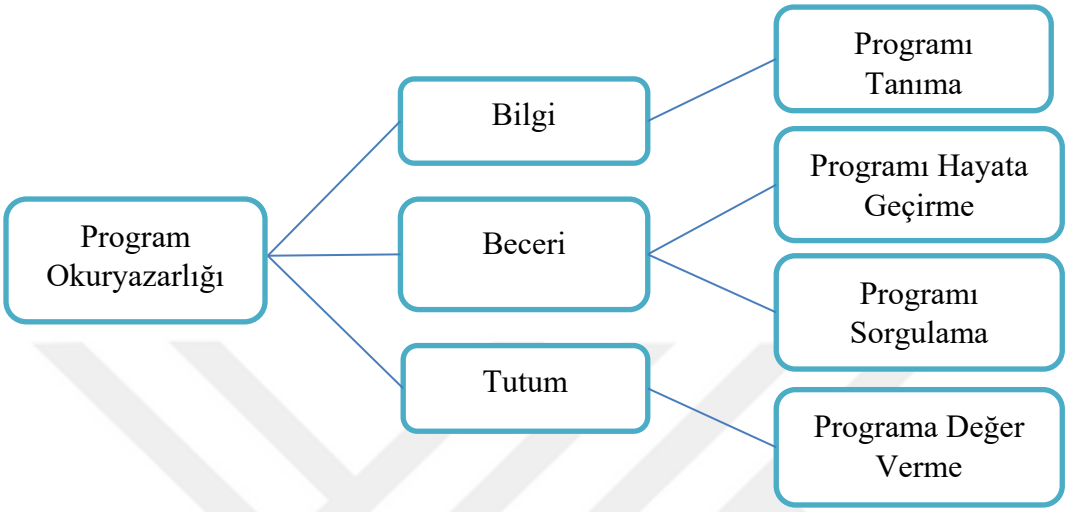


Gürbüz ve Şen'e (2023) göre program okuryazarlığı, öğretim programının tüm bileşenlerini, arkasındaki felsefeleri ve tasarlandığı yaklaşımları bilmenin yanı sıra, bu bilginin kazandırdığı yetkinlik ve özgüven ile uygulamalı bir beceri haline gelmesine ve aynı zamanda eksiksiz bir mesleki tutumun gelişmesine katkıda bulunacak bir kavramdır. Program okuryazarlığı, programın bileşenleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutum gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan becerilerini içeren üç ana boyut ve dört alt boyuttan oluşmaktadır (Gürbüz ve Şen, 2023). Bu boyutlar, yapılan ilgili araştırmalar (Aslan, 2018; Erdamar, 2020;

Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Yar-Yıldırım, 2018) aracılığıyla Şekil 2'de Gürbüz ve Şen (2023) tarafından özetlenmiştir.

Şekil 2

Program okuryazarlığının boyutları (Gürbüz ve Şen, 2023)



Shulman (1986), program bilgisiyle, öğretmenlerin okul konularına ilişkin geniş kapsamlı kavrayışını kastetmektedir ve mevcut programın program oluşturmanın yalnızca bir yolunu sunduğunu söylemektedir. Niemelä ve Tirri (2018) de program bilgisinin, çeşitli öğretim materyalleri, öğretim prosedürleri ve öğrenme hedeflerine ilişkin farkındalığı içerdiğini söylemiştir. Niemelä ve Tirri'ye (2018) göre öğretmenler genellikle uygun araçları seçmek için farklı türde program materyalleri kullanırlar. Öğretmenlerin başka araçları da seçebileceklerini, alternatif öğrenme yöntemlerinin mevcut olduğunu ve bir dersi veya programı örneğin bütünleştirici bir şekilde yapılandırmanın farklı yolları olduğunu fark etmeleri önemlidir (Niemelä ve Tirri, 2018).

Öğretmenlerin programı uygulama becerileri ile ilgili olarak Bouck (2008) işlevsel bir programın hayata geçirilmesinde, öğretmenlerin geçmişleri, hazırlıkları, inançları ve felsefeleri, ve öğrenciler hakkındaki beklentileri açısından öğretmen faktörünün etkili olduğunu söylemektedir. Keskin (2020) de program okuryazarlığının, öğretmenin programın özelliklerinin farkında olmasını, bunları uygulayabilmesini ve aynı zamanda eleştirel değerlendirme ve yorumlar yaparak programı rehber olarak kullanabilmesini gerektirdiğini söyleyerek öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları ile program okuryazarlıkları arasında bağ kurmuştur. Öğretmenlerin hem program okuryazarlığı hem de program farkındalıkları onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri ile ilişkilidir. Bu nedenle program uygulamalarının

niteliğini geliştirmek için öğretmen adaylarının eğitiminde ve öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitimler yoluyla program okuryazarlığını ve program farkındalığını geliştirici bir yol izlenmesi konusuna daha çok ağırlık verilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

2.2.2. Öğretmenlerin Program Özerkliği:

OECD (2018) tarafından öğretim programları hakkında hazırlanan raporda özerklik, birinin karar verme yetkisine ve ilgili sorumluluklara sahip olduğu etki alanı olarak tanımlanmıştır. Karar verme yetkisinin gelişiminin ağırlıklı olarak bilişsel bir süreç içerisinde gerçekleştiği bunun yanısıra duyuşsal ve psikomotor süreçlerden de etkilendiği söylenebilir. Taba'nın (1966) da dediği gibi: "Bireylerin nasıl düşündüğü, büyük ölçüde, eğer sahip olmuşlarsa, düşünme deneyimlerine ve çeşitli bilişsel işlemleri gerçekleştirirken edindikleri özerklik derecesine bağlıdır " (s.34). Eğitim uygulamasında özerklik genellikle makro, orta ve mikro düzeyde paylaşılır ve başta hükümet, okul yönetimi ve öğretmenler olmak üzere farklı eğitim paydaşlarını içerir (OECD, 2018).

PISA 2015 çalışmasının sonuçları, özellikle okulların program üzerinde söz sahibi olduğu durumlarda, okul özerkliği (ve bir dereceye kadar öğretmen özerkliği) ile öğrencilerin fen puanları (OECD, 2018) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (aktaran OECD, 2018). Aynı çalışma, programla ilgili asıl sorumluluğun ulusal düzeyde olduğu durumlarda öğrencilerin fen bilimlerinde daha düşük puanlar aldığını ortaya çıkarmıştır (OECD, 2018). Okul özerkliğinin öğrenci başarılarına pozitif etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına daha aktif bir şekilde katılımının faydalı olacağı söylenebilir. Sabar ve Shafriri'ye (1981) göre öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılımı, onları bilinçli bir aşamadan, daha fazla özerklik ve içselleştirme aşamasına taşıyacaktır. Bu özerklik, öğretmenlerin ekipler halinde çalışabildiği, kişilerarası iletişimi geliştirebildiği ve daha fazla yaratıcılığa yönelik eğitilebildiği destekleyici bir ortamda yavaş yavaş gelişebilir -ki modern eğitimin temel amacı da budur (Sabar ve Shafriri, 1981).

Demir (2023) öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile özerkliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilere rastlandığını göstermiş, bu değişkenler arasındaki yordamsal ilişkiler de incelenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutlarının (öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği) öğretmen motivasyonu alt boyutlarından fiziki imkânlar için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Demir, 2023).

Sommarström ve diğerlerinin (2021) öğretim program uygulama sürecinde öğretmen ve okul özerkliğinin başarıyı nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasında bulgular, çeşitli nedenlerden ötürü bazı okul ve öğretmen gruplarının programın mesajını göz ardı etmesine rağmen, okul ve öğretmen özerkliğinin, girişimcilik eğitiminin uygulanmasında mükemmel sonuçlar getirdiğini ve bu durumlarda programın mesajının okul ve öğretmenler tarafından yürütülen faaliyetler için yakıt görevi gördüğünü göstermiştir. Bu nedenle, ulusal ve yerel eğitim otoritelerinin özerklik ile çekirdek program arasındaki dengeyi göz önünde bulundurmaları ve durumun artılarını ve eksilerini tartmaları gerekmektedir (Sommarström ve diğerleri, 2021).

Öztürk (2011), Türkiye'de program reformunu ve öğretmen özerkliğini ele alan bir araştırmasında tarih öğretimi alanındaki program değişikliğini ve öğretmenlerin bu değişiklikteki rolünü incelemiştir; araştırma sonuçlarına göre, yeni tarih programının öğretmenlere program planlama ve uygulamalarında daha fazla rol alma olanağı sağlayacak bir çerçeve oluşturamadığı belirtilmiştir. Öğretmen özerkliği konusundaki bu eksiklikler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin gelişimini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanılmasını engellemekte, programın öğrencilerin istek, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı durumlarda ise öğretmenler öğretim faaliyetlerini sınıf gerçekliğine uygun olarak yürütmekte zorluk çekmektedir (Öztürk, 2011).

Wesson (1986) özerkliğin doğası ve eğitimin gelişimiyle ilişkisini, programın üç teorisinin (ilerici, liberal-rasyonel ve sosyal sınıf) tartışılması yoluyla araştırdığı makalesinde müzakereci bir program anlayışına karşılık, işbirlikçi bir programın katılımcılarının özerk olduğunu veya katılımcıların en azından programda sunulan bilgi, beceri ve/veya değişen tutumları elde ederek özerkliğe ulaşmaya kararlı olduklarını açıklamıştır. Wesson'a (1986) göre liberal rasyonel teoriler özerkliğin bilgide ustalık sayesinde elde edilebileceğini savunurken, ilerici teoriler öğrencinin özerkliğe sahip olduğunu ve bunu deneysel, öğrenci merkezli öğrenme yoluyla ifade etmesi ve geliştirmesi için teşvik edilmesi gerektiğini varsayar. Program uygulamalarındaki özerklik yaklaşımı liberal-rasyonel teoriden yana olan Wesson (1986) liberal-rasyonel teorisyenlerin, özerkliğin gelişimi için gerekli eğitim koşullarının, bunun uygulanması için gerekli koşullardan farklı olduğunu, özellikle de öğrencinin, ihtiyaç duyulduğuna inansa da inanmasa da bilgi biçimleriyle tanıştırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü bilgi olmadan özerklik ciddi şekilde kısıtlanacaktır (Wesson, 1986). Bu bilgiler ışığında program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin özerk davranış sergileyebilmeleri için program bilgisinde ustalaşmış olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin program bilgisinin ise onların pragram farkındalığı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.2.3. Öğretmenlerin Programa Bağlılığı:

Gürbüz ve Şen'e (2023) göre programa bağlılık, robotik bir görev duygusuyla öğretimin gerçekleştiği bağlamı göz ardı ederek programı uygulamaya koymakla ilgili değildir. Aksine, tasarlanan programı uygulamaya koyarak resmi program ile operasyonel program arasındaki boşluğu koruyabilme becerisidir (Gürbüz ve Şen, 2023). Bümen ve diğerleri (2014) öğretim programına bağlılığı, tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması olarak tanımladıkları çalışmalarında, öğretim programına bağlılığın incelenmesinin, sadece program ve çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla kalmadığını, aynı zamanda süreçle ilgili bilgi verilmesi sayesinde, programın etkililiği hakkında yanlış sonuçlara ulaşma olasılığını da azalttığını söylemektedir. Öğretim programlarının uygulama sürecinin incelenmesi, eğitim alanında gerçekleşen yeniliklerin neden kök salamadığını ortaya koyabilir; dolayısıyla öğretim programına bağlılığı etkilemesi açısından, programın gerçeklik ve uygulanabilirlik ilkesine uygun olarak geliştirilmesi oldukça önemlidir (Bümen ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin öğretim programının uygulamalarını etkileyen çeşitli etkenler vardır. Fullan (2007) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre öğretim programına bağlılığını etkileyen etkenler şunlardır: (1) değişimin özellikleri, (2) bölgesel/kurumsal etkenler ve (3) dışsal etkenlerdir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını etkileyen dört faktör ise şöyledir: (1) öğretmen özellikleri, (2) program özellikleri, (3) öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler (aktaran Bümen ve diğerleri, 2014).

Bümen ve diğerleri'nin (2014) çalışmasında işaret edilen öğretmenlerin öğretim programına bağlılığında öğretmen özellikleri faktörünün iyi anlaşılması, programa bağlılığın diğer öğretmen yeterlilikleri ile birlikte değerlendirilip bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi bakımından yol göstericidir. Zira öğretmenlerin program özerkliği ve programa bağlılığı uygulamada birbirine ters düşen kavramlar gibi görünmektedir. Bu konuda Berman (1981) öğretmenleri uzmanlar ve yöneticilerin belirlediği ve ayrıntılarını çizdiği bir öğretim programını uygulamakla yükümlü birer teknisyen olarak görmek yerine, mesleki etkinliklerini etkin bir şekilde planlayan, sınıfın ve bölgenin özelliklerine göre öğretim programını uyarlayabilen birer uzman olarak görebilmek gerekli olduğunu söylemekedir (aktaran Bümen ve diğerleri, 2014). Alanyazında açık ve iyi hazırlanmış/yapılandırılmış programlarda bağlılığın; belirsiz, eksikleri olan ya da iyi yapılandırılmamış programlarda ise uyarlamanın daha uygun olabileceği belirtilmektedir (Bümen ve diğerleri, 2014).

Özetle program uygulamalarında öğretmenin rolü ve taşıdığı sorumluluk önemlidir. Öğretim programları uygulamaya konulması için geliştirilip değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin programı uygulamadaki yeterliliklerin tamamı onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Farkındalığın bir öğretmen yeterliliği olduğu da düşünülebilir. Programa bağlılık, öğretmenlerin iyi hazırlanmış programların iyi uygulayıcıları olmalarını sağlayabilir. Bunun için öğretmenlerin programı iyi değerlendirebilmesinin ve programın iyi hazırlanmış olduğunun farkında olmalarının gerekli olduğu düşünülebilir. Programla ilgili bu prosedürlerin öğretmenlere hizmet içi faaliyetlerle hatırlatılması faydalı olabilir. Eğitim ve öğretimin hedeflerine uygun nitelikteki insan yetiştirme çabalarına, öğretmen gelişimine verilen ağırlığın her zaman önemli katkılar sunma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programına bağlılıkları ile ilişkisini incelediği çalışmada Yurt (2024) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu söylemektedir. Eleştirel düşünme eğilimini oluşturan, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve kendine güven eğilimleri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının azaldığı belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık ve program özerkliği birbirine zıt kavramlarmış gibi görünse de öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak iyi program ve eksik program yargılarının temelini oluşturabilecekleri bilgi ve farkındalık seviyesinde olduğu varsayıldığında her ikisinin de program uygulamaları açısından pozitif kavramlar olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretim programı bağlılığının azalması onların program özerkliğinin artması anlamına da gelebilir. Öğretmenlerin programı değerlendirecek yeterli bilgiye sahip olduğu bir durumda öğretmen özerkliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi olumlu sonuçlar sağlayabilir. Bu yeterli bilgi, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarına da katkı sunabilir.

2.3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığı

Bloom ve diğerleri (1956) Eğitim Amaçlarının Taksonomisi adlı kitabında tüm taksonomi boyunca devam eden ana konulardan birinin bilinç veya farkındalık ölçeği gibi göründüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla, bilişsel alandaki davranışlar büyük ölçüde davranışı sergileyen birey açısından oldukça yüksek bir bilinç derecesiyle karakterize edilirken, duygusal alandaki davranışlar çok daha sıklıkla birey açısından düşük bir farkındalık seviyesiyle sergilenmektedir (Bloom ve diğerleri, 1956). Ayrıca, Bloom ve diğerleri (1956) özellikle bilişsel alanda, davranışlar daha karmaşık hale geldikçe, bireyin bunların varlığının

daha fazla farkında olduğunu ve bu durumun diğer alanlar için de geçerli olduğunu düşünmektedir.

Bloom ve diğerleri'nin (1956) öğrenen açısından hedef davranışların hiyerarşik olarak kazanılmasını ele aldığı taksonomisinde bilişsel alana ağırlık verilerek, bu alandaki davranışların karmaşık hale gelmesiyle birlikte farkındalığın arttığı ifade edilmiştir. Bloom Taksonomisinde açıklanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki yetilerin hiyerarşik yapısı da göz önünde bulundurularak, bunların öğretmenlerin öğretim programı yeterlilikleri bağlamında gelişmiş ve ilerlemiş olmasının, yani öğretim programı bağlamında bu taksonomide tanımlanan alanlardaki özelliklerin öğretmen performansına ve eğitim öğretim faaliyetlerinin çıktılarına nasıl yansıdığı ile ilgili verilerin ve bilimsel görüşlerin ifade edilmesi de bu çalışmanın temel amaçlarından biridir. Çalışmada öğretmenlerin farkındalığı ele alınırken Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen öğretim programı farkındalığı ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı bu çerçeve dikkate alınarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, alanyazında öğretmenlerin program farkındalığını (curriculum awareness) inceleyen bazı başka çalışmalar da bulunmaktadır (Karaca, 2023; Pektaş ve Pesen, 2021; Sayın, 2019). Öğretim programı farkındalığını daha iyi anlamak için farkındalık (awareness) ve öğretmen farkındalığı (teacher awareness) kavramlarını anlamak ve bu kavramların eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yerini incelemek, farkındalığın çalışmamıza konu olan çerçevesini daha kapsamlı bir şekilde ele almak açısından faydalı olabilir.

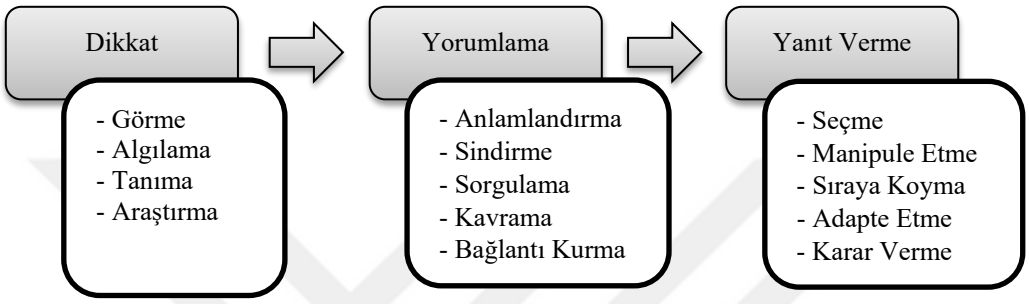
2.3.1. Farkındalık Kavramı:

Farkındalık kavramı eğitim bilimleri alanında yapılan literatür çalışmalarında İngilizce hem noticing hem de awareness kelimelerinin dilimizdeki karşılığı olarak tercih edilebilmektedir. Noticing kavramının 'fark etme' şeklinde dilimize çevirilmesi daha uygun olabilir. Farkındalık çalışmalarının kapsamı bakımından ele aldığımızda fark etme (noticing), öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrenci öğrenmelerine (Jacobs ve diğerleri, 2010) veya öğretim programına (Amador ve diğerleri, 2017) dair geliştirdikleri ve uyguladıkları dikkat-yorumlama-yanıt verme (Males ve diğerleri, 2015) süreçlerine odaklanmıştır. Bu açıdan bakıldığında fark etmenin öğretme-öğrenme süreci ve öğretimin çıktıları ile ilgili dikkat-yorumlama-yanıt verme becerilerine daha spesifik bir çerçeveden odaklanmış bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Programın fark edilmesi (curricular noticing), öğretmen ile program materyalleri arasında dikkate alma ile başlatılan ve her biri önceki aşamalara bağlı olan yorumlama ve yanıtlamayı içerecek şekilde genişletilen bir etkileşim sürecidir (Dietiker ve diğerleri, 2018). Programı dikkate alma, öğretmenin program materyallerinin bazı yönlerine bakması, programı okuması ve tanıması anlamına gelir;

programı yorumlamak, öğretmenin programda dikkate aldığı şeyi anlamlandırması demektir; programa tepki vermek, yoruma dayalı olarak programla ilgili kararlar alma (örneğin, bir ders planı oluşturma, görselleştirme veya canlandırma) anlamına gelir (Males ve diğerleri, 2015). Şekil 3'te öğretmenlerin programı fark etme (curricular noticing) süreci gösterilmiştir.

Şekil 3

Programı fark etmenin her aşamasında gerçekleşen aktiviteler (Males ve diğerleri, 2015)



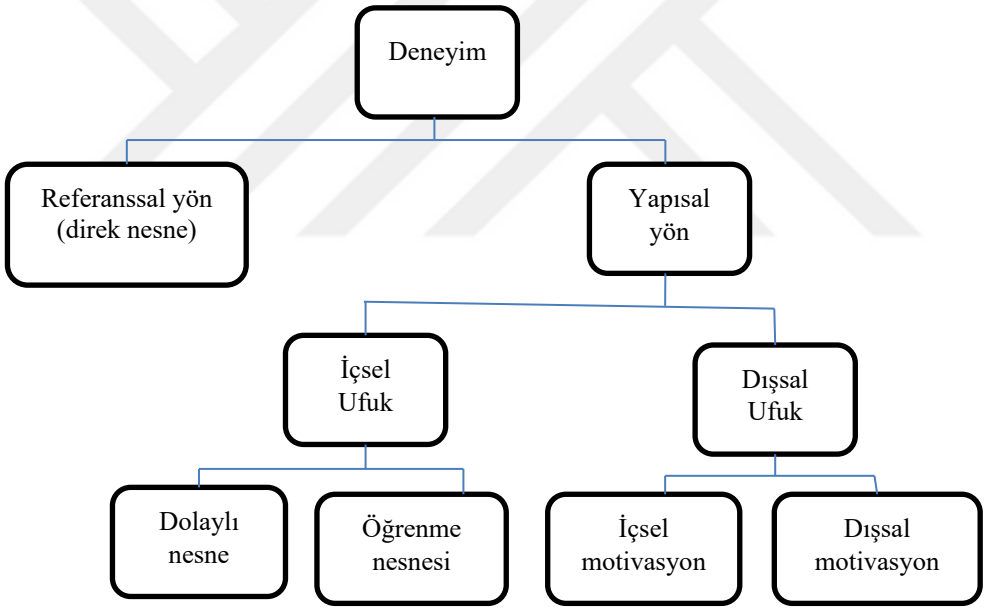
Diğer taraftan farkındalık (awareness) kavramı bilişsel süreçlerin merkezde olduğu, öznenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor deneyimlemeleri yoluyla öğrenmelerinin karmaşıklaşmasıyla artan, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların karşılıklı ve çok yönlü etkileşimlerini içeren, dikkat, algı, ayırd etme, yorumlama süreçlerini ve sonuçlarını da içeren bilinç ve öğrenme artışı durumuna işaret etmektedir. Bu çalışmada Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen farkındalığın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılardan ele alındığı Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalığı Ölçeği (Curriculum Awareness Scale) kullanılması nedeniyle farkındalık kavramı bu çerçevede ele alınmıştır. Farkındalık (awareness) pek çok psikolog, pedagog, yazar ve eğitim araştırmacısı tarafından (Acar, 2009; Çatak ve Ögel, 2010; Dökmen, 2002; Akkoyun, 2005; aktaran Karaca, 2023) çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Farkındalığın tüm boyutlarını içeren en anlaşılır ve kapsamlı tanımlarından birini Dökmen (2002) yapmıştır. Dökmen'e (2002) göre yeni bir uyarıcının farkına varılabilmesi için uyarıcıyı var olan zihinsel şemalarla bağdaştırmaya, tanımlamaya, yeni uyarıcıya yönelik heyecan duymaya ve yeni uyarıcı ile diyaloğa girme isteği hissetmeye ihtiyaç vardır. Farkına varma belirtilen bu üç unsurun toplamından oluşmaktadır (Dökmen, 2002).

Öğrenme ve Farkındalık (Learning and Awareness) kitabının yazarları Marton ve Booth (1997) farkındalık kavramını deneyim çeşitlemeleri yoluyla kritik bir özellik

bakımından farklılıkları ve benzerlikleri simultane (hem senkronik hem de diyakronik) olarak ayırt etme olarak tanımlamıştır. Bu tanımın ışığında, deneyim çeşitlemeleri yoluyla kazanıldığına göre farkındalığın hem kazanılan hem de kazandırılabilen, hem gelişen hem de geliştirilebilen bir özellik olabileceği, öğrenme veya dikkat nesnelerinin kritik özelliklerinin ayırd edilmesi veya sınıflandırılmasının önkoşul olarak kabul edildiği eğitim öğretim çalışmalarında hem öğrenci kazanımları hem de öğretmen yeterlilikleri bakımından önemli olabileceği de düşünülebilir. Farkındalığın anatomisini kavramsallaştıran Marton ve Booth'a (1997) göre bir deneyimin 'yapısal' yönü ve 'referans' yönü vardır. Yazarlar yapısal yönü çalılıkta bir hayvan görmeye benzetmektedir (aktaran Chipamaunga ve Prozesky, 2018, s. 70).

Şekil 4

Marton ve Booth'dan adapte edilmiş (1997) farkındalığın anatomisi modeli (aktaran Chipamaunga ve Prozesky, 2018)



Marton ve Booth (1997) ayrıca, bir deneyimin referans yönünün, gözlemcilerin deneyimledikleri şeye (doğrudan nesne) verdikleri anlamı ifade ettiğini açıklar; bu referans yönü, yapısal yönle yakından iç içedir. Öğrenciler yeni bir şeyle karşılaştıklarında, onu çevreden ayırmanın yanı sıra, ona bir anlam da verirler (aktaran Chipamaunga ve Prozesky, 2018). Yani fenomenolojik olarak farkındalık kavramının temel olarak deneyimlemeleri algılama ve onlara anlam verme süreçlerini içerdiği düşünülebilir. Öğrenme nesnesini bağlam içerisinde yorumlamayı ön plana çıkaran postmodern yaklaşımların öğrenmeye yaklaşımının

bilişsel kuramcıların yaklaşımlarından farklı olduğu söylenebilir. Marton ve Booth (1997) tarafından kavramsallaştıran farkındalık kavramının Bloom taksonomisinde farkındalık artışıyla birlikte gelişen bilişsel alan hedeflerine dayalı farkındalıktan bağlamsal süreçlere, algıya ve yorumlamalara daha fazla odaklanması bakımından ayrıldığı ifade edilebilir. Bilişsel yaklaşımın öğrenme ile ilgili ilkeleri daha net bir şekilde ortaya koyduğu, öğrenme nesnesine fenomenolojik yaklaşımda ise algı ve bağlamsal yorumun çok daha fazla ön planda olması nedeniyle bu yaklaşımın daha öznel veya özgün süreçlere odaklandığı söylenebilir. Bu durum öğrenenle nesnel gerçekliğin arasına girerek bireyin kendi kısıtlı algısına dayalı yanılgılara düşmesine neden olabilir. Yine de öğretmen eğitimi süreci içerisinde öğretim programının yapısal yönü incelenirken dış ufuk olarak adlandırılan bağlamdan -yani eğitim-öğretimin felsefi, psikolojik ve toplumsal temelleri ile belirlenen yaklaşımlardan- iç ufuk olarak adlandırılan kurucu parçalar arasındaki ilişkiyi -yani öğretim programının ögeleri olan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi- ayırararak bunlar arasındaki farklılıkların ve ilişkilerin anlaşılması sağlanabilir. Süreç işlerken öğretmen adayları program ile ilgili farkındalıklarını eğitim-öğretim uygulamalarına entegre edebilmeyi de içselleştirebilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları artarken iç ve dış motivasyonlarının etkisinde olan duyuşsal alanlarının da göz önünde bulundurulması doğru bir yaklaşım olabilir.

Yaure (1973) farkındalık kavramını açıkladığı makalesinde, farkındalık kavramının çeşitli bağlamlarda nasıl kullanıldığına dikkat çektikten sonra, özne ve nesne arasındaki ilişkiye dayanarak farkındalığın üç temel anlamı ve seviyesi olduğundan bahsetmiştir. Birinci seviyede, nesne aktif bir dikkat olmaksızın algılanır; ikinci seviyede, nesne bilinçli bir şekilde anlaşılır ve tanınır; üçüncü seviyede, nesne ile olan ilişkide kararlar alınır ve sorumluluklar üstlenilir. Yaure'ye (1973) göre farkındalık kavramının daha iyi anlaşılması, eğitim hedeflerinin daha etkili bir şekilde belirlenmesine ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasına yardımcı olabilir. Yaure'nin (1973) çalışmasından anlaşılacağı üzere öğretmenlerin birinci seviyedeki öğretim programı farkındalığı onlarda herhangi bir değişikliğe neden olmaz. Bu seviyede öğretmenler sadece farkındalığın ilk aşaması olan algılamayı gerçekleştirmiştir. İkinci seviyedeki öğretim programı farkındalığına sahip öğretmenler, programı anlayan, hisseden ve algılayan ve bu algıyı da ifade edebilen öğretmenlerdir. Üçüncü seviyedeki farkındalığa sahip öğretmenler öğretim programı ile ilgili kararlar alabilir ve bunun sorumluluğunu üstlenebilir. Öğretmen özerkliği bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin program farkındalığının yüksek seviyede olması, programda uygun olmayan bölümlerin fark

edilip bunların uygulamaya yansımamasını sağlamak (Yüksel, 1998) ve programın ihtiyaçlara göre uyarlanabilmesi anlamına gelir.

Marton ve Booth'un (1997) ve Yaure'nin (1973) farkındalık tanımlamalarının her ikisinde de bilişsel süreçlerin önemli bir aşaması olan algılamadan bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra Yaure (1973) farkındalık sürecinde öznenin nesneyle olan duygusal bağlantısını da ifade etmiştir. Marton ve Booth'un (1997) fenomenolojik yaklaşımında da duyuşsal alana ait özellikler olan iç ve dış motivasyon anatomiye dahil edilmiştir. Alanların birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hem ayrı ayrı hem de birbirleriyle olan etkileşimleri bakımından da değerlendirilmeleri uygun olabilir. Bu konuda Chipamaunga ve Prozesky (2018) de alanların, bir öğrencinin becerilerde ustalaşması için, prosedürel adımların altında yatan bilgiye ihtiyaç duyulması bakımından birbirini etkilediğini ifade etmektedir. Öğrenciler motive olduklarında ve prosedüre karşı olumlu tutumlara sahip olduklarında, bunu yüksek bir standartta gerçekleştirmeleri muhtemeldir (Chipamaunga ve Prozesky, 2018). Yani öğrenen algılamak için dikkate ve ilgiye ihtiyaç duyar, algılanan öğrenme nesnesinden hoşlanırsa da öğrenmeye devam etme konusunda motive olur. Duyuşsal alanın bilişsel alan süreçleri için hem bir ateşleyici hem de yakıt görevi görüyor olduğu düşünülebilir. Bu bilgiler ışığında alanların birbirini etkilemesi sonucunda bilgi ve becerilerin kazanımında ve geliştirilmesinde duyuşsal, psikomotor süreçlerin dahil, bilişsel alanın baskın olduğu çok yönlü bir etkileşimin söz konusu olduğu söylenebilir. Öğrenme alanları da göz önünde bulundurularak öğretmenlerin program farkındalıklarını etkileyen potansiyel faktörlerin daha iyi anlaşılmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

2.3.2. Öğretim Programı Farkındalığını Etkileyen Potansiyel Faktörler:

Farkındalık ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine ilişkin farkındalığı konusu uzun yıllardır birçok çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur (Cohen, 1971; Hohensee, 2016; Kaya ve diğerleri, 2015; Marton ve Booth, 1997; Mason, 1998; O'Daffer, 1984; Schussler ve diğerleri, 2016; Smith ve Kleine, 1969). Farkındalık durumunun, bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşmesiyle doğrudan ilişkili olan ve duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin de katkı sağladığı bir gelişim süreci olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının da öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim süreçleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu konuda yapılan çalışmaların (Aygün, 2023; Karaca, 2023; Karakaya ve diğerleri, 2024; Kavan ve Suna, 2023; Kuloğlu, 2022; Pektaş, 2021; Sayın, 2019) son yıllarda önem kazandığı görülebilir. Bu bilgiler ışığında daha çok öğrenci öğrenmeleri ve sınıf koşulları ve etkileşimleri üzerine yoğunlaşan öğretmen farkındalığının teorik çerçevesi öğretim programı farkındalığı kapsamında ele alınacaktır. Clark ve diğerleri,

(2014) öğretmenlerin literatürde belirlenen sınıf koşulları ve etkileşimlerine ilişkin inançları ve farkındalıkları üzerindeki potansiyel etkilerle ilgili birbiriyle ilişkili dört kategoriden bahsetmektedir: (a) öğretmenlerin mesleki geçmişi ve deneyimleri, (b) öğretmen bilgisi, (c) öğretim bağlamları ve (d) öğrencilerin deneyimleri.

2.3.2.1.Öğretmenlerin Mesleki Geçmişi ve Deneyimleri:

O'Daffer'a (1984) göre öğretmen adayları içerik ve süreç hedeflerine, uygun sıralamalara ve temel program konularına ilişkin farkındalıklarını geliştirmek için dikkatle geliştirilmiş bir dizi deneyime ihtiyaç duyar. Öğretmen adayları için verilen yöntem derslerindeki mevcut sınırlı süre nedeniyle ve bu düzeydeki öğretmenler teoriyi reddetme eğiliminde olduğundan, bu deneyimlerin kısa, canlı ve ilginç olması gerekir (O'Daffer, 1984). Aynı ihtiyacın görev başındaki öğretmenlerin program değişikliklerine adaptasyonunun sağlanması konusunda gözlenmesi muhtemeldir. Bu nedenle program değişiklikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda yenileştirilmiş programa dair öğretim programı farkındalığı çalışmalarının hizmeti içi eğitim faaliyetleri yoluyla canlı ve ilginç deneyimlemeler olarak yürütülmesi faydalı olabilir. Ayrıca yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun program içeriği ve konu sıralaması için ders kitabına güvenmesi dolayısıyla, farkındalığı geliştirmek için başlangıçta programın bu yorumuna odaklanmak da mantıklı olabilir (O'Daffer, 1984).

Smith ve Kleine (1969) öğretmenlerin mesleki geçmişi ve deneyimleri konusunda yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre tecrübeli öğretmenlerin, özellikle çocukların psikomotor yetenekleri konusunda daha düşük farkındalık puanlarına sahip olma eğiliminde olduklarını ve biraz daha az saygı görme eğiliminde olduklarını söylemektedir. Ayrıca Smith ve Kleine (1969) sınıf mevcutlarının da öğretmen farkındalığını etkilediğini daha büyük sınıflarda, öğretmenlerin daha düşük farkındalık puanlarına ve daha düşük saygıya sahip olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin mesleki geçmişlerinin ve deneyimlerinin öğrenci öğrenmelerine yönelik farkındalığı etkilemesinin, öğretim programı uygulamalarına yansıması da beklenebilir. Öğrencilerinin herhangi bir öğrenme alanına yönelik düşük farkındalık düzeyine sahip öğretmenlerin öğretim programında bu öğrenme alanına yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında doğru kararlar almasının beklenemeyeceği düşünülebilir.

2.3.2.2. Öğretmenlerin Alan ve Pedagoji Bilgisi:

Deng'e (2021) göre program planlama, program geliştirme ve sınıfta gerçekleştirme gibi karmaşık süreçlerle ilişkili olarak okulların ve sınıfların içinde ve dışında bilgi dönüşümleri meydana gelir. Süreçler, çeşitli bölgelerdeki çok sayıda temsilci ve uygulayıcı tarafından gerçekleştirilir ve çeşitli talepler, normlar, varsayımlar veya inançlar tarafından

yönetilir (Deng, 2021). Bu konuda profesyoneller olarak öğretmenlerden beklenen, öğretmenlerin temel mesleki uygulamalara ilişkin yeni bilgileri işlemesi, değerlendirmesi ve mesleğin bilgi tabanını düzenli olarak güncellemesidir (Guerriero, 2017). Schulman (1987) da öğretmenin bilgisi bir el kitabı, bir ansiklopedi veya başka bir format halinde düzenlenecek olsaydı, kategori başlıkları arasında pedagoji bilgisinin ve alan bilgisinin de bulunması gerektiğini söylemiştir. Bloom Taksonomisine göre bilginin, farkındalığın oluşması ve ilerlemesi için bir ön şart olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının artması için de konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi ile birlikte öğretim programı bilgisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Etkin bir şekilde kullanılmayan ve öğretim programı uygulamalarının kalitesini etkilemeyen program bilgisinin, düşük düzeydeki bir farkındalığa işaret ettiği ve eğitim öğretim uygulamalarını da sıkıcı ve tekdüze hale getirdiği söylenebilir.

2.3.2.3 Öğretim Bağlamları:

Öğretmenlerin farkındalıkları öğretim programı çerçevesinde düşünüldüğünde de öğretim bağlamlarından etkilenebilir. Okulların kurumsal ortamları öğretmenlerin öğretme biçimlerini şekillendirebilir (Peressini, Borko, Romagnano, Knuth ve Willis, 2004; Valli, Croninger, Chambliss, Graeber, & Buese, 2008; aktaran Clark ve diğerleri, 2014) yani öğretmenin seçimleri kurumsal kimlikten ve kurumsal rollerden etkilenir. Okullarda uygulanan resmi program toplamsal ihtiyaçlar ve bireyin ihtiyaçları göz önünde tutularak hazırlanır ve bu bağlamda programın felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihsel temelleri oluşur (Ornstein ve Hunkins, 2016). Ancak eğitimciler bu resmi program dışında, öğrencilerin aynı zamanda planlanmamış ve yazılı olmayan başka bir programla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedirler (Yüksel, 2002). Bu program, açık şekilde belirli ve yazılı olmayan örtük programdır (Yüksel, 2002). Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre örtük programın okuldaki eğitim sisteminde olumlu ya da olumsuz bir rol oynadığı anlaşılmalıdır; bu nedenle öğretmenlerin örtük programın ve bunun okulda nasıl göründüğünün farkında olması gerekir.

Öğretmenler resmi kurumsal kimliğin yansıması olan resmi programın felsefi, psikolojik, sosyolojik ve tarihsel bağlamının yanı sıra örtük programın da etkisindedir ve bu onun profesyonel kimliğini oluşturmasında belirleyicidir. Kişisel kimlik ve profesyonel kimlik etkileşim içindedir. Bu konuda Giroux (1978) kurumsal normları öğrenmenin 'uygun kişilik özellikleri kümesine' karşılık geldiğini söylemiştir (s.149). Bir öğretmen, profesyonellerden oluşan bir topluluğa katılarak, bu topluluğun kimlik gelişimi üzerindeki etkilerine maruz kalır. Kimlikleri netleşmemiş olan yeni öğretmenlerin, özellikle bir topluluk bağlamının etkisini hissetmeleri ve bu bağlamda gerçekleşecek kendi kimliklerinin

şekillenmesinin farkında olmaları gerekebilir (Giroux, 1978). Beauchamp ve Thomas, (2009) okul ortamının, öğrenci mevcudunun doğasının, meslektaşların ve okul yöneticilerinin etkisinin, bir öğrencinin veya yeni öğretmen kimliğinin şekillenmesinde etkili olabileceğini, ayrıca, bağlama getirilen ve bağlamın yarattığı duygunun da bu kimliği etkileyeceğini söylemektedir. Bazı literatür çalışmaları, disiplinlerin kendilerine ait belirli öğretim kültürlerine sahip olma eğiliminde olabileceğinden, öğretim disiplini seçiminin kimliği de etkileyebileceğini öne sürmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Kimliğin kişisel ve profesyonel yönleri arasındaki bu etkileşimin belki de en net özeti, benlik ve kimlik kavramlarını araştıran Rodgers ve Scott (2008) tarafından verilmiştir (aktaran Beauchamp ve Thomas, 2009). 'Kimlik oluşumunun' dışsal yönlerini (bağlamlar ve ilişkiler) ve içsel yönlerini (hikayeler ve duygular) belirler; 'farkındalık ve ifade' 'dışsal normatif taleplerin öğretmenin içsel anlam oluşturma ve arzularıyla karşılaştığı bir yer'dir (Rodgers ve Scott, 2008, s. 733; aktaran Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 179); bu biraz başkalarının önerdiği 'gerekli benlik' ve 'ideal benlik'e benzer (Lauriala ve Kukkonen, 2005, s. 200; aktaran Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 179). Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre bir öğretmenin öğretim bağlamlarındaki performansında kimliğini fark etmesinden kaynaklanabilecek şey, fikirleri ilerletmek, hedeflere ulaşmak ve hatta bağlamı dönüştürmek için bir eylemlilik, yetkilendirme duygusudur. Kişinin kimliğine ilişkin artan bir farkındalık, güçlü bir etkenlik (agency) duygusuna yol açabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmenlerin öğretim programı ile etkileşiminde etkenlik rolünün farkında olması öğretim programlarını planlama geliştirme ve değerlendirme süreçleri içerisinde oluşacak potansiyel dönüşüm ihtiyaçları için yol gösterici olabilir.

2.3.2.4. Öğrencilerin Deneyimleri:

Clark ve diğerlerine (2014) göre ırksal, etnik ve sosyoekonomik toplulukların üyesi olmakla ilgili deneyimler de dahil olmak üzere öğrencilerin sınıfa getirdiği deneyimler, öğretmenlerin belirli öğrencilerle neyin öğretimsel olarak mümkün veya gerekli olduğuna dair inançlarını ve algılarını potansiyel olarak etkiler. Bu durumun öğretim programı uygulamalarına çeşitli şekillerde yansıması beklenebilir. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında çeşitli bilgilere sahip olması ve bunun kullanımı, 'kendini gerçekleştiren kehanet' olarak adlandırılan şeye neden olabilir (Smith ve Kleine, 1969, s. 253). Smith ve Kleine, (1969) bazı profesyoneller tarafından desteklenen öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerin, her çocuk hakkında öğretmene sunulan eksiksiz, doğru ve güncel bilgileri gerektireceğini, bununla birlikte bu tür doğru bilgilerin öğrenciyi sınıf hiyerarşisi içindeki mevcut konumunda 'donduracağını' gösterdiğini belirtmektedir (s. 254). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda

öğrencilerle iletişiminde önyargıdan uzak, adaletli ve eşit davranması beklenir. Bunları sağlamak için öğretmenlerin öz düzenleme ve öz farkındalık becerilerine sahip olması gerektiği düşünülübilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimleri ile ilgili Schussler ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada öz düzenleme becerisi kazanan öğretmenlerin, bunun öğrencilerle olan ilişkilerini nasıl etkilediği hakkında, artan duygusal öz düzenlemenin, kişinin başkalarıyla ilişkilerinde daha şefkatli olmasını sağladığı yorumunu yaptıklarını söylemektedir. Bunun da öğretmenlerin duyuşsal alan gelişimi açısından önemli olduğu düşünülebilir. Öz düzenleme becerileri öğretim programı ile ilgili kararlar alırken de öğretmenlere avantaj sağlayabilir. Bu konuda Capa-Aydin ve diğerleri, (2009) öz düzenleyici öğretmenlerin, önceki performanslarıyla, öğrenci geri bildirimlerini karşılaştırma yaparak ve dersin başında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bağlı olarak öğretim etkinliğini değerlendirdiklerini ve bu değerlendirme süreçlerinin bir sonucu olarak, davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkilerini geliştirdiklerini söylemektedir. Öğretmenlerin davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkilerini geliştirmesi bir anlamda farkındalıklarını da geliştirmesi anlamına gelmektedir.

Bizzarri ve diğerleri, (2022) öz farkındalığı duygular, bilişsel süreçler, motivasyonlar, inançlar, değerlendirmeler ve geri bildirimler dahil olmak üzere temel bir farkındalık faktörü olarak tanımlamıştır. Bizzarri ve diğerleri (2022) öz farkındalığın, odaklanma, değerlendirme ve geri bildirim yoluyla geliştirilebilen bir dizi bileşenden oluştuğunu ve bireye davranışlarını (inançlar, değerler ve motivasyonlar) yönlendiren içsel durumları (duygular, bilişler, fizyolojik tepkiler) hakkında ve bunun başkalarını nasıl etkilediğine dair bir farkındalık sağladığını söylemektedir. Öğretmenler davranışlarını yönlendiren içsel durumların farkına vardığında eğitim öğretim faaliyetleri esnasında öğrencilerin ve kendi inançlarının, değerlerinin ve motivasyonlarının kendilerini ve diğer insanları nasıl etkilediğini daha iyi anlayacaktır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı öğretmenlerin programla etkileşimlerinde, duygusal ve fiziksel şartları inkar etmeden rasyonel ilkeleri ön plana çıkarabilir. Öğretmenlerin kendi içsel durumlarının ve bunun program uygulamalarını nasıl etkilediğinin farkına varması öğretim programı farkındalıklarına katkı sağlayabilecek bir durum olabilir.

2.3.3. Öğretim Programı Farkındalığının Önemi:

Öğretmenlerin eğitim programı oluşturmanın belirli amaçlar, materyaller, içerik ve yöntemlerin planlanması dahil her evresine katılmaları gerekmektedir (Doll, 1964; aktaran Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu nedenle öğretmenler öğretimin hedefleri, süreci ve sonuçlarıyla ilgili çeşitli kararlar almak durumunda kalabilirler. Bu kararları alabilmek onların

farkındalık seviyesi ile yakından ilişkilidir. Öğretmen ve okul özerkliği ve öğretimin uyarlanması bakımından düşünüldüğünde öğretim programı konusunda karar alma süreçlerinin doğru anlaşılmasının önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu konuda Shavelson (1973) herhangi bir öğretme eyleminin ister bilinçli ister bilinçsiz olsun, öğretmenin mevcut bilgilerin karmaşık bilişsel işlemlerinden sonra verdiği bir kararın sonucu olduğunu söylemiştir. Bu da en temel öğretme becerisinin karar verme olduğu hipotezine yol açmıştır (Shavelson, 1973). Bunun sonucunda öğretim programı uygulamaları dahilinde öğretmenlerin dahil olduğu karar verme süreçlerinin ne kadar objektif olup olamayacağı ve bu objektifliğin öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye ne ölçüde katkı sunacağı sorusu gündeme gelebilir. Öğretmenlerin karar alıcılar olarak öğretim programı farkındalığı düzeylerinin bu noktada daha da önem kazanması muhtemeldir. Öğretmenlerin bilişsel alan farkındalıkları onların öğretim programında yer alan bilişsel hedef, içerik, süreç ve değerlendirme ögelerine yönelik doğru kararlar almalarını sağlayabilir. Yani öğretmenlerin programın ögelerine yönelik bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının hangilerine hakim oldukları farkındalıklarını artırmaları açısından önemli olabilir. Diğer taraftan karar alma süreçlerinin mantıksal çıkarımlar silsilesi kullanılarak gerçekleşmesi gerektiğini savunan Kartezyen anlayış, Pascal (2012) tarafından farklı bir perspektiften ele alınmış ve rasyonel teorilerdeki boşluklar göz önüne alındığında, kararların aynı zamanda duygu, sezgi, hayal gücü, deneyim ve anılar tarafından yönlendirildiği varsayımını açıklayan daha zengin bir karar verici anlayışının gerektiğine dair alternatif bir önerme yapılmıştır (aktaran Bizzarri ve diğerleri, 2022). Yani duyuşsal alan farkındalığının da programla ilgili karar alma süreçlerinde önemli bir katkısının olduğu düşünülebilir. Damasio'ya (2012) göre insanlar kesinlikle her zaman duygu ile akıl yürütmeyi, analitik tutum ile sezgiyi bir arada deneyimler; bu karışım da zaten sinirbilimcilerin gerekli gördüğü bir şeydir (aktaran Bizzarri ve diğerleri, 2022). Karar vericinin analitik, mantıksal ve bilişsel yeteneklerinin yanı sıra sezgi, örtük bilgi ve duygular gibi öznel yönleri herhangi bir karar verme sürecinde her zaman mevcuttur ve farkındalığı daha yüksek seçimlere ulaşmak için toplu olarak göz önünde tutulmalıdır (Bizzarri ve diğerleri, 2022). Sayegh ve diğerleri (2004) rasyonel karar verme becerilerinin, mevcut bilgileri açık ve mantıklı bir şekilde işlemek ve böylece olayların doğru algılanmasına ve yorumlanmasına izin vermek için gerekli olduğunu ama bu tür bilgilere ek olarak, insanların deneyim temelli örtük bilgiye dayalı kararlar aldıklarını ve özellikle yüksek stresli koşullar altında neredeyse yalnızca sezgisel karar stratejilerini kullanabileceklerini göz önünde bulundurmanın önemli olduğunu belirtmektedir (aktaran Bizzarri ve diğerleri, 2022). Örtük bilgi, sezgi, duygular, farkındalık ve öz farkındalık gibi yönlerin, klasik analitik bakış açısının

ötesine geçerek, matematiksel bir karar verme modeline nasıl entegre edileceğini araştıran Bizzarri ve diğerleri, (2022) analitik/sezgisel ikilemden, örtük bilginin dahil edilmesine ve duyguların etkisine kadar, bir kararın tüm farklı yönlerini hem teorik hem de matematiksel bir bakış açısıyla tartışmıştır. Bizzarri ve diğerleri (2022) örtük bilginin -doğrudan deneyim yoluyla elde edilen ve sahibi için önemli olan hedeflere ulaşmada etkili olan işle ilgili pratik bilgi birikimi (Brockmann ve Anthony, 2002; aktaran Bizzarri ve diğerleri, 2022)- kolayca tanınmaz veya kabul edilmez olduğunu, ancak stratejik kararların kalitesini artırmada kilit bir faktör olabileceğini söylemektedir. Stratejik kararlar almada öğretmenin örtük bilgisi göz önüne alındığında, öğretim programları ile ilgili stratejik kararların alınmasında deneyimli öğretmenlerin kararlara daha büyük katkı sağlayacağı ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Bizzarri ve diğerlerine (2022) göre duyguların etkisi, bireyin farkındalık düzeyine açık bir şekilde bağımlıdır. Böylece duygunun filtrelenmesi gereken bir gürültü olduğu anlayışı, düşük farkındalık durumunda doğru olduğu düşüncesiyle hafifletilir; farkındalığı yüksek bireyler için duygular karar alma süreçleri içerisinde güçlendirici olabilir (Bizzarri ve diğerleri, 2022). Böylelikle duygular, farkındalığın artması veya azalmasında rol oynayan bir faktör olarak ele alınmış olmasa da farkındalığın yüksek ya da düşük olması durumuna göre değişen stratejik karar alma becerisini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkar. Örneğin örtük (implicit) önyargı genellikle öğrencilere karşı bilinçsiz ırk veya sosyoekonomik önyargıyı ifade eder ve bu, açık (explicit) önyargı kadar sık görülebilir (Boysen ve Vogel, 2009). Bu önyargıların öğretmenlerin öğretim programına karşı tutumlarına yansımaması için öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının yüksek olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin programla etkileşimleri esnasında, bu duyguların onların programla ilgili kararlarını etkileyeceğini göz önünde bulundurmak farkındalık çalışmaları açısından faydalı olabilir. Öğretmenlerin öğretim programının hedeflerine, öğretim ve değerlendirme süreçlerine dair güçlü kararlar almaları bakımından öğretim programı farkındalığına sahip olmaları gerektiği düşünülebilir. Öğretmenlerin programla etkileşimleri esnasında programla ilgili kararlar alırken öncelikle analitik süreçleri doğru ve etkili kullanabilmeleri önemli olmakla birlikte özellikle stres altında stratejik kararlar alabilmeleri ve duygulardan olumsuz etkilenmemeleri açısından duyuşsal alana dair farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin program farkındalığı öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarında zamanı etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir. Farklı öğretim metotlarına göre zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve doğru ayarlanması öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir unsurdur. Özellikle fen eğitiminde öğrenci merkezli aktivitelere gerekli zamanın ayrılması konusunda yapılan çalışmalar öğretmenleri pedagojik

uygulamalarını geleneksel öğretmen merkezli öğretimden, problem çözme ve aktif katılım için fırsatlar sağlayan öğrenci merkezli, araştırma odaklı yaklaşımlara kaydırmaya teşvik etmektedir (Ulusal Bilimler Akademisi, 2006; Ulusal Araştırma Konseyi, 1996; aktaran Kaya ve diğerleri, 2015). Kaya ve diğerleri, (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin farkındalıkları açısından çeşitli fen öğretimi türlerinde harcanan zamanı incelemiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin farkındalıklarının, sınıftaki davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu, öğretim etkinliklerinin daha fazla farkında olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli etkinliklere daha az, öğrenci merkezli etkinliklere ise daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir (Kaya ve diğerleri, 2015). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının onların öğrenci öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ve algılarını genişletmesi beklendiğinden, bu farkındalığın aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda onların programı uygulama esnasında zamanı doğru yönetmelerini sağlaması da beklenebilir.

Deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasındaki ilişkinin ne derece farkında olduklarını inceleyen Hohensee (2016) öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasında ne zaman bağlantı kurduklarını, ön bilgilerini yeni bağlamlara uyguladıklarını ve bu bilgiyi yeni bağlamlara uygulamanın bir sonucu olarak ön bilgilerini geliştirdiklerini açıkça bilmelerine rağmen, öğrencilerin yeni bilgilerinin geriye dönük transfer etkilerinin dolaylı olarak farkında olduğunu fakat açıkça farkında olmadığını bulmuştur. Hohensee'ye (2016) göre öğretmenlerin farkındalığını geriye doğru transfer etkilerine yönlendirmenin bir yolu olarak mesleki gelişim sırasında açıklayıcı örneklerin kullanımının daha fazla incelenmesi öğretmenlerin konuların tekrar gözden geçirilmesi gerekip gerekmediğini belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin önceden ele alınan konuları anlamalarını izleyen biçimlendirici değerlendirme stratejileri geliştirmek için çalışmalar yapılması planlanabilir. Öğretmenler tarafından yürütülen biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının program değerlendirme çalışmalarının önemli bir parçası olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programındaki konuların geriye dönük transfer etkilerine dair farkındalıklarının artması, biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının sağlıklı yürütülmesine ve öğretmenlerin program farkındalığının artmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Farkındalığın öğretmenlere sağladığı en değerli katkılardan birisi de öğrencinin saygısını kazanmaktır. Bu konuda Smith ve Kleine (1969) sınıf sosyal yapısı içerisinde öğretmen farkındalığının yüksek olmasının öğrencinin öğretmene duyduğu hassasiyet ve saygı ile doğrudan bağlantısı olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı

farkındalığının da öğrenciler tarafından fark edilerek takdir ve saygı görmesi de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonuçları açısından memnun edici olarak kabul edilebilir.

2.4. Öğretim Programı Farkındalığının Bileşenleri

Bloom ve diğerleri (1956) eğitimin hedeflerini sınıflandırırken taksonominin tamamı için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alan belirleyip bu alanlarla ilgili diğer bölümlerde detaylıca ele alınacak olan eğitsel hedefleri açıklamışlardır. Bu sınıflama bireylerin bir öğretim ünitesine katılmanın bir sonucu olarak hareket etme, düşünme veya hissetme biçimlerine dair amaçlanan davranışların sınıflamasıdır (Bloom ve diğerleri, 1956). Taksonominin hazırlanmasına rehberlik eden ilkeleri açıklarken Bloom ve diğerleri, (1956) öğretmenlerin öğrenci davranışları arasında yaptıkları mevcut ayrımlar, mantıklılık, tutarlılık, dönemin mevcut psikolojik olgularının anlayışına görelilik, objektiflik ve nötralite vurgusu yapmıştır. Bloom ve diğerleri (1956) taksonomideki hedef davranış tanımlamalarının öğrenme yaşantılarının planlanmasını ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasını kolaylaştırdığını da belirtmektedir. Bloom Taksonomisinde en çok vurgulanan öğrenme alanı bilişsel alandır. Bloom ve diğerleri, (1956) tarafından oluşturulan taksonomiye alternatif olarak pek çok taksonomi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaları inceleyen Yüksel'e (2007) göre alternatif sınıflamalar Bloom'un sınıflamasındaki temel düşünce ve anlayışı çok fazla değiştirmemiş, genellikle bazı basamakların isimlerinde veya basamakların sıralamasında değişiklikler yapmışlardır. Bloom ve diğerleri'nin (1956) eğitim hedeflerinin taksonomisini oluşturma girişimlerindeki beklentileri, öğretim programı ve değerlendirme sorunlarıyla ilgilenen tüm öğretmenlere, yöneticilere, profesyonel uzmanlara ve araştırma çalışanlarına eğitim sisteminin amaçlarının sınıflandırılmasını sağlamada genel olarak yardımcı olmaktır.

Eğitsel Hedeflerin Taksonomisi, Bilişsel Alan kitabında ise Bloom ve diğerleri, (1956) bilinç (consciousness) ve farkındalık (awareness) kelimelerini yakın anlamda kullanmıştır. Watagodakumbura (2017) da bilinç ve farkındalığın eş anlamlı olduğunu söylemektedir. Watagodakumbura'ya (2017) göre farkındalık, açık biliş (explicit cognition) ve odak dikkat (focal attention) bilinç (consciousness) için kullanılan eş anlamlılardır. Watagodakumbura (2017) bilinci iki temel düzeyde açıklamış ve üst düzey bilince ilişkin içeriklerin duygulardan da etkilendiğini söylemiştir. Bloom ve diğerleri (1956) tüm taksonomide geçen ana meselelerden biri olarak tanımladıkları davranışların basitten zora doğru hiyerarşik olarak sınıflandırılmasını bir bilinç veya farkındalık ölçeğine benzetmektedir. Bu hiyerarşik olarak sınıflandırılan davranış hedeflerinin kazanılması esnasında alanlar birbirini etkilediğinden (Eiss ve Harbeck, 1969) aynı zamanda bir bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalık artışı anlamına gelmektedir. Bloom ve diğerleri, (1956) bu nedenle, bilişsel alandaki davranışların

büyük ölçüde, davranışı sergileyen bireyin oldukça yüksek bir bilinç derecesi ile karakterize edilirken, duygusal alandaki davranışların, bireyin düşük bir farkındalık düzeyiyle çok daha sık sergilendiğini düşünmektedir. Taksonomi, öğretmenlerin hedef tanımlamalarına, öğretmenlerin kendi hedeflerini öğretim planına eklemelerine, öğrenme deneyimlerini planlamalarına ve değerlendirme araçlarını hazırlamalarına eğitim sürecini gözden geçirmek ve işleyişini analiz etmelerine yardımcı olmak için bir çerçeve sunmaktadır (Bloom ve diğerleri, 1956). Ayrıca taksonomi, eğitim davranışlarını sınıflandırmak için her eğitim araştırması çalışanının kendi işine uygunluğunu belirleyebilmesi için ilgili değerlendirme araçlarının, tekniklerinin ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini kolayca belirlemek için temel oluşturma amacı gütmektedir (Bloom ve diğerleri, 1956). Taksonominin önerdiği bu çerçeveden öğretmenlerin öncelikle üst düzey bilişsel becerilere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Taksonominin önermesine göre bilişsel becerilerin yüksek olması farkındalığın da yüksek olması anlamına gelmektedir. Farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin öğretim programındaki üç kategoriye ayrılmış olan öğrenme alanlarına dair hedefleri, içeriği, öğrenme öğretmen sürecini ve bunların değerlendirmesini bilişsel süreçler doğrultusunda yönetirken üst düzey bilişsel süreçleri daha fazla kullanıyor olması beklenir. Eğitim hedeflerinin seçimi ve sıralanması öğretmenlik mesleğini icra edenler tarafından pek çok veri ve tecrübelere dayalı olarak bilinçli bir şekilde yapılması gereken bir iştir (Bloom ve diğerleri, 1956). Bu nedenle öğretmenlerin bu bilinç ve farkındalık düzeyinin ölçülmesi önem arz etmektedir.

Pektaş ve Pesen (2021) tarafından öğretim programı farkındalığını ölçmek için hazırlanan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) öğretim programına dair üç öğrenme alanını da kapsayan öğretmen farkındalığını ölçerken Bloom ve diğerleri (1956) tarafından fonksiyonlarından birisi ‘eğitim problemleri üzerine düşünmeyi uyarma’ olarak tanımlanan taksonominin işlevselliğini de güncellemiştir. Bloom taksonomisinde, bilişsel alan ön planda olsa da, öğretim hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara dair davranışları içermektedir. Bu alanlar arasında çok taraflı ilişki olduğundan (Eiss ve Harbeck, 1969) Pektaş ve Pesen (2021) tarafından hazırlanan ÖPFÖ, öğretmen farkındalığının üç öğrenme alanındaki seviyelerinin birbirini ne derece etkilediğini de görme imkanı sunması bakımından önemlidir.

Pektaş ve Pesen (2021) tarafından öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ile ilgili yapılan çalışmalar Bloom ve diğerleri (1956) tarafından hazırlanan bilişsel alan taksonomisi ile aynı çalışmada bahsi geçen duyuşsal ve psikomotor alan taksonomisine dayanmaktadır. Bloom Taksonomisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara dair hiyerarşik hedef davranışların kazanılması aynı zamanda bu davranışları kazanan bireyin

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki farkındalık düzeyinin artması ile ilişkilendirilmiştir (Bloom ve diğerleri, 1956). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı, öğretmenlerin programa dair bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri ve eğilimleri bilmesi, bunları program geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tümünde uygulaması ve uygulamaları öğrenme çıktılarına göre analiz edebilmeleri, sonuçları değerlendirerek çeşitli düzenlemeler yapabilmek için programa dair karar alma süreçlerini işletebilecek öz yeterliğe sahip olması anlamına gelir. Öğretim programına dair bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedef davranışların Bloom Taksonomisine göre belirlenerek öğretim programının hedef, süreç, değerlendirme boyutlarını da içeren tüm süreçlerde öğretmenler için bir öğrenme ve deneyimleme nesnesi olarak kabul edilmesi ve programa dair öğrenme ve deneyimlemelerin biçimlendirici değerlendirme yoluyla değerlendirilmesi öğretmen farkındalığının artması açısından önemli olabilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetleri yoluyla herhangi bir alana yönelik hedef davranışların kazanımı bireyin tüm yönleriyle gelişmesini desteklemektedir. Gelişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalar bireyi tüm yönleriyle irdelemeye devam etmektedir. Bu nedenle öğrenme alanlarına dair çalışmaların gelişimsel açıdan tüm faktörlerin bağlamsal etkisini göz önünde bulundurarak farklı perspektiflerden bütüncül bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

2.4.1. Bilişsel Alan Taksonomisi ve Bilişsel Farkındalık:

Bloom ve diğerleri (1956) bilişsel alan taksonomisindeki becerileri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak sıralamıştır. Bu becerilerden analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Darling-Hammond ve diğerleri (2020) öğretmenlerin bilişsel gelişimin nasıl ortaya çıktığının farkında olarak öğrencilerin öğrenmesini destekleyebileceklerini söylemektedir. Tüm öğrenmenin temelinde, halihazırda bildiklerimizi yeni bilgilere bağlamayı içeren anlam oluşturma vardır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2020). Darling-Hammond ve diğerleri (2020) bilişsel araştırmalarda belgelenen arka plan bilgisinin merkezi rolüne işaret etmektedir. Okuma üzerine yapılan araştırmaların, anlamanın kod çözme becerileri kadar, anlamlandırmaya olanak sağlayan konu hakkındaki ön bilgilere de bağlı olduğunu uzun zamandır gösteren çalışmalar buna örnektir (Pearson, Cervetti ve Tilson, 2008; aktaran Darling-Hammond ve diğerleri, 2020). Öğrenciler belirli deneyimlere sahip olmadıklarında veya belirli türde arka plan bilgisi edinmediklerinde, öğretmenler onlara bu bilgiyi geliştirecek deneyimler yaratabilirler (Darling-Hammond ve diğerleri, 2020). Yapılandırmacı yaklaşımla bilişsel alan öğrenmelerinin desteklenebileceği söylenebilir. Deneyimler yoluyla bilişsel alan öğrenmelerinin desteklenmesi konusunda öğrenci hazır bulunuşluğunun ve ön öğrenmelerin deneyimler yoluyla artırılması faydalı

olabilir. Deneyim yoluyla öğrenmeleri desteklemek için öğretmenlerin öğretim programında gerekli düzenlemeleri yapması öğretmenlerin buna uygun hedef davranışları bilmesi, deneyim yoluyla öğrenme için gerekli öğretim yöntem ve teknikleri uygulaması ve öğrencilerin bilişsel alan gelişimini izleyebilecek değerlendirmeyi yapabilmesi gerektiği düşünülebilir. Öğretim programı uygulamalarına yansıyan bu farkındalığın öğretmenlerin öğretim programı ile olan planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki etkileşimlerine yansıması da beklenebilir. Öğretmenlerin Bloom Taksonomisini temel alarak bilişsel alan taksonomisindeki hedef davranışların kazanım düzeyine göre hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri ile bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde etkileşim içine girebilme becerisi bilişsel alan farkındalığı olarak adlandırılabilir.

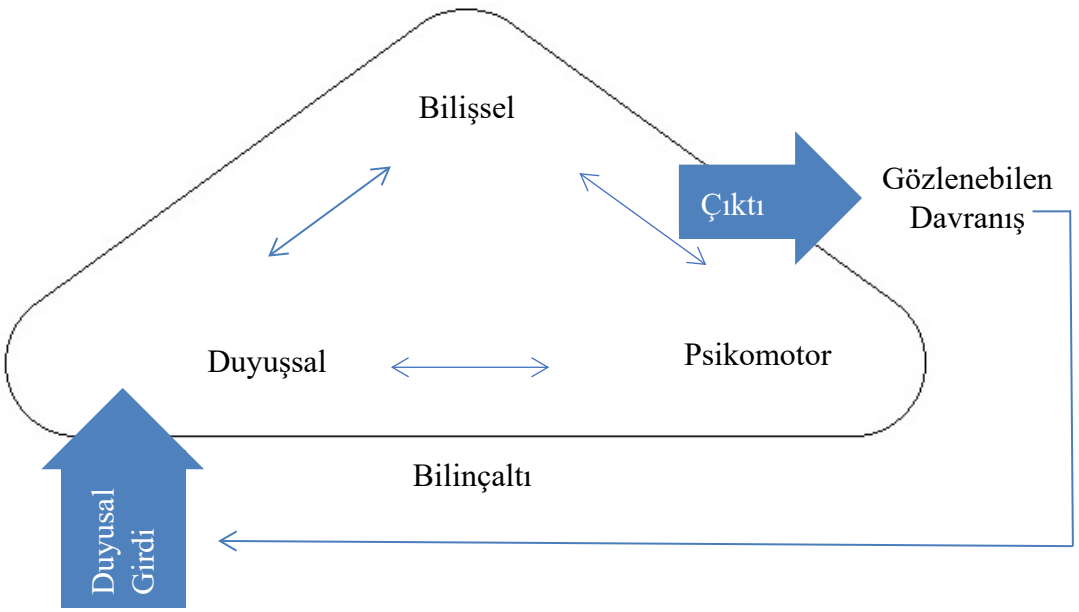
Bilişsel farkındalığı Pintrich (2002) üstbilişsel bilginin bir parçası olarak tanımlamıştır (aktaran Krathwohl, 2002). “Üstbilişsel bilgi, genel olarak biliş hakkındaki bilginin yanı sıra kişinin kendi bilişi hakkındaki farkındalığı ve bilgisini de içerir.” (Pintrich, 2002, aktaran Krathwohl, 2002, s. 214). Bilişsel farkındalık, bireyin öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçlerde stratejiler geliştirerek sürece hâkim olması olarak da ifade edilmektedir (Kazu ve Yıldırım, 2013). Bloom Taksonomisi'nin orijinal modeli (Bloom ve diğerleri, 1956) bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı karmaşıklık seviyesine sahiptir. Karmaşıklık, beynin bilgiyle başa çıkmak için kullandığı düşünce sürecini veya düşünce düzeyini tanımlar; öte yandan zorluk, öğrencinin öğrenmeye devam ederken genellikle tek bir karmaşıklık düzeyinde harcaması gereken çaba ve muhtemelen zaman miktarını ifade eder (Watagodakumbura, 2017). Bloom ve diğerleri (1956) bilişsel alan taksonomisini bir farkındalık ölçeğine benzetirken farkındalık kavramının bilişsel süreçleri üzerinde durmuştur. Taksonomideki hiyerarjik yapıda sıralanan zorluk veya karmaşıklık düzeylerinin başarılması bir üst bilişsel aşamaya geçebilmek için bir önkoşuldur. Bloom ve diğerleri (1956) özellikle bilişsel alanda, davranışlar daha karmaşık hale geldikçe, bireyin bunların varlığının daha fazla farkında olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgi ışığında taksonomideki en düşük farkındalık seviyesinin bilgi düzeyine, en yüksek farkındalık seviyesinin de değerlendirmeye denk düştüğü düşünülebilir. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından revize edilen sınıflama, diğer çok boyutlu sınıflamalara benzer şekilde, bilgi boyutu (knowledge dimension) ve bilişsel süreç boyutu (cognitive process dimension) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (aktaran Yüksel, 2007). Anderson ve Krathwohl’un (2001) sınıflamasına göre bu iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir (aktaran Yüksel, 2007).

2.4.2. Duyuşsal Alan Taksonomisi ve Duyuşsal Farkındalık:

Duyuşsal alan değerlerin, inançların, duyguların, tutumların ve davranışların birbiriyle ilişkili boyutlarını içerir (Shephard, 2008). Krathwohl'e (1964) göre eğer gerçekten eğitimli kişi, iyi tanımlanmış bir değer sistemine (karakter) sahip olan ve bunu savunmaya istekli olan, sanatı takdir eden, insanlığın geleceğiyle ilgilenen ve bu değerlerde insanlarla uyum içinde yaşama becerisine sahip biri olarak tanımlanabiliyorsa, eğitimsel hedeflerin üst düzey bilişsel alan kadar kesinlikle duygusal alanda da formüle edilmesi gerekir (aktaran Harbeck, 1970). Duyuşsal alan farkındalığının nasıl gerçekleştiği ve nasıl geliştiği ile ilgili olarak Eiss ve Harbeck (1969) tarafından aktarılan modele göre öğrenme alanları birbirini etkilemektedir. Bilincin üç yönünün etkileşimine düşünme denir (Eiss ve Harbeck, 1969). Bu etkileşim sırasında, bireyin hafıza bankasında yeni bilgiler saklanırsa, öğrenmenin gerçekleştiğini söylenebilir (Eiss ve Harbeck, 1969). Eiss ve Harbeck'e (1969) göre bu modeldeki temel çizgi, bilinçaltı ile bilinç arasında var olan engeli temsil eder. Bir uyarıcı, farkındalık seviyesi olarak adlandırılan bu engeli aşana kadar, bilinçli zihin uyaranla ilgilenmez. Bu engel aşıldığında ve zihin uyaranın bilincine vardığında, bireyin heyecanın ilgi çekici olup olmadığına karar verdiği bilişsel aktivite gerçekleşir. Uyaranı ilgi çekici bulmada merak önemli bir rol oynamaktadır (Eiss ve Harbeck, 1969). Şekil 5'te bu etkileşim görülmektedir.

Şekil 5

Öğrenme modeli, öğretme sistemleri (Eiss, 1968, aktaran Eiss ve Harbeck, 1969, s. 4)



Duman ve Yakar'a (2017) göre duyuşsal farkındalık, insanların öğrenirken nasıl hissettikleri ve nasıl duyumsadıklarının farkında olması ile yakından ilişkili bir kavramdır.

Bilişsel farkındalığın tanımında yer alan ne öğrendiğinin farkında olarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve zihnin düşünme dili; duyuşsal boyutta bireyin neyi nasıl hissederek öğrendiğini işaret etmektedir (Duman ve Yakar, 2017). Kişilerin öğrenirken ne gibi duygulara sahip oldukları, öğrenecekleri ile ilgili dikkat, algı, tutum, davranış ve merak düzeyleri vb. etmenler, duyuşsal farkındalığın temel yapılarını oluşturmaktadır (Duman ve Yakar, 2017).

Öğretmenlerin öğretim programı konusundaki duyuşsal alan farkındalığı söz konusu olduğunda alma ve tepki verme aşamaları öğretmenlerin programı algılamaları ve programa tepki vermeleri yani programla etkileşmeleri anlamına gelmektedir. Sherin ve Han'a (2004) göre, profesyonel vizyon sayesinde öğretmenler sınıfta belirli olaylara katılmayı ve olaylar hakkında akıl yürütmeyi öğrenirler. Öğretmenler uyguladıkları öğretim programının öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonlarına nasıl etki ettiğini gözlemleyerek program konusunda biçimlendirici değerlendirmeler yapabilir. Öğrencilerin duyuşsal tepkilerine katılım öğretmenlerin empati kurma becerilerini de kullanmasını gerektirebilir. Öğretmenler duyuşsal farkındalıkları sayesinde öğrencilerin program aktivitelerine karşı verdikleri duyuşsal tepkilerin öğrencinin hangi öğrenme alanına yönelik süreçlerden kaynaklandığını tespit edebilirler. Öğretim programının öğretmenler tarafından bir değer olarak kabul görmesi ve önemsenmesi duyuşsal farkındalığın üçüncü aşaması olarak görülebilir. Bu seviyedeki farkındalığa sahip öğretmenlerin aynı zamanda farklı öğretim programlarının daha yararlı olacağına inanması durumunda bunları öğretim programının temel ilkelerini ve amaçlarını göz önünde bulundurarak uygulanan öğretim programına dahil edebilmesi gerekir. Öğretmenlerin bunu yaparken öğrencilerin birer birey olduğunu ve bireysel farklılıkların öğretme yaklaşımlarına etki edebileceğinin de farkında olması beklenir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluklarını gözetmek, öğretim faaliyetlerine çeşitlendirebilmek, öğretmenin bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de yönetebilmesi ve öğrenmenin etkililiğini ve kalıcılığını artırması bakımından faydalı olabilir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak duyuşsal alan hedefleri açısından önemlidir çünkü her bireyin kendine ait değer yargıları vardır (Eiss ve Harbeck, 1969). Dolayısıyla bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak öğretmenlerin öğretim programına dair oluşturdukları duyuşsal alan farkındalıklarının da bir parçasıdır. Uyarlanabilir program ve uyarlanabilir öğretim terimleri, bireysel öğrencilerin özel ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretilenleri ve nasıl öğretildiğini değiştirme süreçlerini ifade eder (Glatthorn, 1987). Bu açıdan bakıldığında programı uyarlama görevini yerine getirecek olan öğretmenin bireysel ihtiyaçların farkında olması program farkındalığının bir parçası olarak düşünülebilir.

Krathwohl, duyuşsal alandaki eğitim hedeflerinin alma, yanıt verme, değer verme, değerlerin organizasyonu ve bir değer veya değer kompleksi ile karakterizasyon şeklinde listelemiştir (aktaran Eiss ve Harbeck, 1969). Eiss ve Harbeck (1969) uyaranın farkına varmanın yani almanın Krathwohl'un duyuşsal alan analizinde listelediği en düşük seviye olduğunu, ilk iki seviye olmadan hiçbir eğitim sisteminin geliştirilemeyeceğini söylemektedir. Bunun yanı sıra üçüncü seviye olan değerler seviyesi birçok eğitimcinin kabul ettiğinden daha büyük bir önem taşımaktadır (Eiss ve Harbeck, 1969).

Öğrenme sürecinde farkındalık seviyesine ulaşmak için aşılması gereken bilinç ve bilinçaltı arasındaki bariyer, uyaranın ilgi çekici olup olmadığına göre aşılmaktadır (Eiss ve Harbeck, 1969). Öğrenci konu ile ilgili merak, ilgi ve motivasyon oluşmadığı sürece bilişsel efor sarf etmesini gerektirecek uyaranları almaya hevesli olmayabilir. Öğrenci uyaranı kabul ettikten sonra öğrenme gerçekleşir. Öğrenmenin içselleştirilmesi (internalisation) içsel motivasyonu geliştirmektedir (Chipamaunga ve Prozesky, 2017). Diğer yandan davranışçı psikologlar uyaran-tepki ilişkisini ödül ve ceza ile açıklamışlardır. Duyuşsal alanla ilgili merak, motivasyon, tutum ve ilgiye odaklanan öğrenme yaklaşımının bilişsel psikolojinin hümanist yaklaşıma daha yakın duran ekolünü temsil ettiğini söyleyebiliriz. Feldman (1977) davranışçılığın, gelişimsel psikolojinin ve hümanizmin, duyuşsal bir alan programının geliştirilmesinde daha fazla uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. İnsani gelişme duygusal geriliği caydırıcı bir rol oynar (Feldman, 1977). Felman'a (1977) göre hümanist eğitimin, öğrencinin bir birey olarak farkına varılmasının eğitimde önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin program içeriğine uygun öğretim yöntemlerini öğrencilerin ilgi, tutum, motivasyon ve hazırbulunuşluklarına göre uyarlayabilecekleri öğretim programı farkındalığına sahip olmasının program uygulamalarına olumlu yansıyacağı düşünülebilir.

2.4.3. Psikomotor Alan Taksonomisi ve Psikomotor Farkındalık:

Psikomotor alanda Simpson (1966) ve Harrow (1972) tarafından yapılan sınıflamalar yaygın olarak kullanılmaktadır (aktaran Yüksel, 2007). Psikomotor alan, adından da anlaşılacağı gibi, biliş ve motor aktivitenin yanı sıra harekete geçme isteğinde yer alan duygusal bileşenleri de içerir (Simpson, 1966). Simpson (1966) psikomotor alan için beş eğitsel hedef belirlemiştir. Bunlar; algılama, kuruluş, kılavuzla yapma, mekanikleşme ve karmaşık açık tepki verme şeklinde sıralanmıştır. Sönmez (2020) psikomotor alanı devinişsel alan şeklinde isimlendirmektedir. Sönmez'e (2020) göre devinişsel alanla ilgili öğrenmeler şu şekilde gerçekleşir:

> Kişi devinişsel alanla ilgili bir davranışı öğrenirken, önce o davranışı gözler; yani gelen uyarıcıları algılar. Sonra aynı davranışı tekrar etmeye çalışır. Bu işe

> kılavuzlanmış faaliyet denebilir. Daha sonra beceri haline getirebilir. Bu becerileri yeni durumlara uydurabilir. En üst basamakta ise bu becerileri kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilir (Sönmez, 2020, s. 113).

Simpson'a (1966) göre üç alan yakından ilişkilidir ve tek bir eğitim hedefi bir alanda, diğeri ise başka bir alanda özel bir öneme sahip olabilir. Simpson (1966) buna örnek olarak bir motor hareketin gerçekleştirilmesinde zihinsel yapı düzeyinde bilginin gerekli olmasını; dolayısıyla bu düzeye uyan bir hedefin aynı zamanda bilişsel alana da uymasını ve burada sınıflandırılabilmesini göstermiştir. Bilişsel ve duyuşsal alanların psikomotor alana etkisi kişiyi davranışa sürüklemesi şeklinde olabilir. White ve diğerlerine (2016) göre algısal-motor beceri kazanımında öğrenen sırasıyla hareket, algı ve dikkatini hedefe yönelik olarak ayarlamaktadır. Algısal-motor öğrenmenin temel bir özelliğinin, doğru hareket çıktısını oluşturmak için hareket esnasında uzuvların mekansal-zamansal kontrolünün hassasiyetinin ve tutarlılığının artması olduğunu söyleyen White ve diğerleri (2016), bir diğer özelliğinin ise becerinin başarılması esnasında vücudun istenen son noktaya göre değişen konumu hakkındaki algısal bilgilere ve aynı zamanda görevle ilgili dış faktörlere duyarlı olmayı gerektirdiğini söylemektedir. Algısal-motor öğrenmenin bir diğer özelliği ise algıyla ilişkili olan dikkattir, yani öğrencinin hangi bilgilere odaklandığıdır (White ve diğerleri, 2016).

Simpson'a (1966) göre psikomotor alanla ilgili farkındalık ilk aşama olan algılama ile başlamaktadır. Simpson (1966) da algılama aşamasının motor hareketi gerçekleştirmede önemli bir ilk adım olduğunu söylemiştir. Algılama nesnelerin, niteliklerin veya ilişkilerin duyu organları aracılığıyla farkına varılması sürecidir; amaçlı motor aktiviteye yol açan durum-yorumlama-eylem zincirinin merkezi kısmıdır (Simpson, 1966). Öğretim programı farkındalığı açısından öğretmenlerde asgari düzeyde psikomotor farkındalığın oluşmasının, öğretmenlerin sınıfın fiziksel özelliklerinin, öğretim materyallerinin ve öğrencilerin hem fiziksel hem duygusal hem de bilişsel hazırbulunuşluklarının öğretim programı uygulamalarını gerçekleştirmeye uygun olup olmadığını algılamasını gerektirdiği düşünülebilir. Öğretmenin öğrencilerin fiziksel durumunun ve fiziksel deneyimlerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilmesi, bunu yeni durumlarla karşı karşıya kaldığında eski durumla karşılaştırması yeni durumu algılamasını kolaylaştırır ve bu farkındalık onun öğretim hedeflerini daha kolay belirlemesine ve öğrenme süreçlerini değerlendirmesine yardımcı olabilir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi veya değerlendirilmesi ile ilgili fiziki koşulların herhangi birinde normal şartlar dışına çıkılmış olmasını da kapsamlı bir şekilde algılaması yani fark etmeye başlaması yeni durum ve eski durum arasında karşılaştırma yaparak varsa buna yönelik gerekli önlemleri alması ve harekete geçmesi de

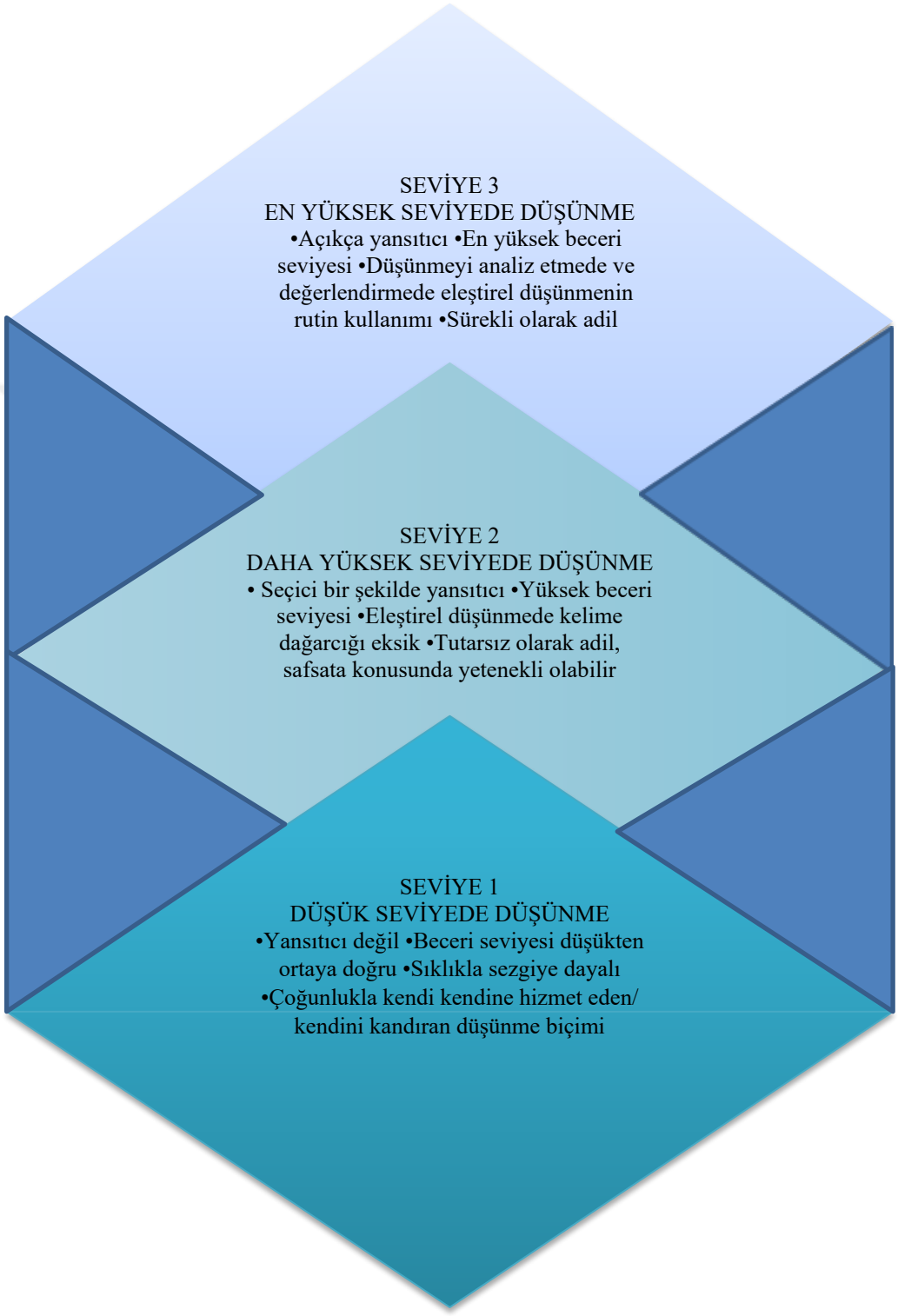
öğretim programına yönelik psikomotor farkındalığın bir parçası olabilir. Bu süreç içerisinde öğretmenler kılavuzla yapma aşamasına geçebilir ve öğretmenler bu süre zarfında öğretim programı ile ilgili çeşitli şekillerde program tanıma ve uyarlama desteği sağlanarak programın temel amaç ve felsefesine uygun yeni durum-yorumlama-eylem zincirleri oluşması sağlanabilir.

2.5. Eleştirel Düşünme Kavramı

Bilincin üç yönünün etkileşimine düşünme denir (Eiss ve Harbeck, 1969). Bloom ve diğerlerinin, (1956) oluşturdukları bilişsel alan taksonomisinde düşünme becerileri üst düzey düşünme becerileri ve alt düzey düşünme becerileri olarak ayrılmıştır. Daha geleneksel terimlerle çerçevelenen üst düzey düşünme, Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl'un taksonomisine karşılık gelir ve kavramanın üzerindeki düzeylerle örtüşür (Miri ve diğerleri, 2007). Nitekim analiz, değerlendirme ve sentez odaklı öğrenme deneyimleri, üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilen problem çözme, çıkarım yapma, tahmin etme, genelleme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Wilks, 1995; aktaran Miri ve diğerleri, 2007). Eleştirel ve sistematik düşünme de üst düzey düşünme becerileri arasındadır (Dillon, 2002; Zohar ve Dori, 2003; Zoller, Dori ve Lubezky, 2002; aktaran Miri ve diğerleri, 2007). Paul ve Elder (2008) düşünce düzeylerini düşük, daha yüksek ve en yüksek olarak sıralamıştır. Şekil 6'da düşünmenin üç düzeyi gösterilmiştir.

Şekil 6

Düşünmenin üç düzeyi (Paul ve Elder, 2008)



Delphi paneline katılan uzmanlar, iyi bir eleştirel düşünmenin hem beceri boyutunu hem de eğilim boyutunu içerdiğini söylemektedir (Facione, 1990). Delphi Raporunda, analiz,

değerlendirme ve çıkarımın eleştirel düşünme için gerekli temel beceriler olduğu konusunda uzmanlar %95 gibi ezici bir çoğunlukla hemfikirdir (Facione, 1990). Delphi paneline katılan uzmanlar, iyi eleştirel düşünürleri karakterize eden duyuşsal eğilimlerin listesi konusunda da fikir birliğine sahiptir; bununla birlikte, bu duyuşsal eğilimlerin bilişsel beceriler gibi eleştirel düşünme kavramının bir parçası olup olmadığı konusunda fikir ayrılığı olmuştur (Facione, 1990). En derin ayrım, eleştirel düşünme teriminin anlamında belirli duyuşsal eğilimlere atıfta bulunduğunu savunan yaklaşık üçte iki çoğunluk ile eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel becerilere ve eğilimlere atıfta bulunduğunu, ancak duyuşsal eğilimlere atıfta bulunmadığını savunan kabaca üçte bir azınlık arasındadır (Facione, 1990). Eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel becerilere atıfta bulunduğunu savunanlar iyi eleştirel düşünürü tanımlayan duyuşsal özelliklerin eleştirel düşünmenin kendisini tanımlayamayacağını dolayısıyla da eleştirel düşünme kavramının anlamına duyuşsal eğilimlerin dahil edilemeyeceğini düşünmektedir. Eleştirel düşünmenin bilişsel becerilerin bir sonucu olduğunu düşünenler iyi eleştirel düşünürün eleştirel düşünme ile ilgili duyuşsal eğilimlerin listesinde yer alan özelliklerin tümüne ya da büyük çoğunluğuna sahip olabileceğini fakat bu özelliklerin eleştirel düşünmenin kendisi olmadığını çünkü eleştirel düşünmenin duyuşsal bir eğilim değil bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır.

Bilişsel ve eğilimsel yönlerinin olduğu kabul edilen (Facione, 1990) eleştirel düşünmenin pek çok tanımı yapılmıştır. Kurfiss (1988), eleştirel düşünmeyi kesin olarak cevaplanamayan ve ilgili tüm bilgilerin mevcut olmayabileceği sorulara verilen rasyonel bir yanıt olarak tanımlamıştır. Delphi Raporunda (Facione, 1990) ortaya çıkan ortak açıklamada uzmanlar, eleştirel düşünmeyi, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın yanı sıra bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, kriteryolojik veya bağlamsal düşüncelerin açıklanmasıyla sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı olarak tanımlamışlardır.

Kısacası eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik veya problem hakkında, düşünenin, düşünmenin doğasında var olan yapıların sorumluluğunu ustaca üstlenerek ve onlara entelektüel standartlar empoze ederek düşünme kalitesini artırdığı düşünme biçimidir (The Critical Thinking Community, 2002; aktaran Masduqi, 2011). Dwyer ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin çeşitli tanımlarını kronolojik sıraya göre tablolaştırmıştır. Dwyer ve diğerleri (2011) eleştirel düşünmenin tanımlarını araştırarak tablo haline getirmiştir. Bu tablolarda yer alan bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Eleştirel düşünmenin tanımları, tarifleri (Dwyer ve diğerleri, 2011)

Yazar	Tanım
Glaser (1941)	Eleştirel düşünme: kişinin deneyimlediği sorunları ve konuları düşünceli bir şekilde değerlendirmeye istekli olma tutumu; mantıksal araştırma ve akıl yürütme yöntemleri bilgisi; ve bu yöntemleri uygulama konusunda bazı becerilerdir. Eleştirel düşünme, herhangi bir inancı veya varsayılan bilgi biçimini, onu destekleyen kanıtların ve onun yöneldiği diğer sonuçların ışığında incelemek için ısrarlı bir çaba gerektirir.
Ennis (1987)	Eleştirel düşünme, neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı düşünmedir.
Kurfiss (1988)	Eleştirel düşünme, hatalı akıl yürütmeyi tespit etme ve bunlardan kaçınma ve tümdengelimli ve tümevarımsal argümanları analiz etme yeteneğidir.
Allegretti & Frederick (1995)	Eleştirel düşünme, başkalarının argümanlarını değerlendirmek, kendi argümanlarını değerlendirmek, çatışmaları çözmek ve tartışmada çatışmaların kaynağını anlamak; böylece karmaşık problemlerde çözüme ulaşmak ve kendi düşünme süreçlerine güven kazanmaktır.
Paul (1993)	Düşünürün sistematik ve alışkanlıkla düşünceye kriterler ve entelektüel standartlar dayattığı, düşüncenin inşasının sorumluluğunu üstlendiği, düşüncenin standartlara göre inşasına rehberlik ettiği,

	düşüncenin etkililiğinin amaca, kriterlere ve standartlara göre değerlendirildiği amaçlı düşünmenin benzersiz bir türüdür.
Wilkinson (1996)	Eleştirel düşünme, hangi verilerin ilgili olduğunu belirlemek, kaynakların güvenilirliğini değerlendirmek ve çıkarımlar yapmak gibi bir dizi zihinsel beceriyi içeren hedef odaklı, amaçlı düşünmedir.
Bensley (1998)	Eleştirel düşünme, kişinin ilgili kanıtları değerlendirdiği ve sağlam veya iyi bir sonuca varmaya çalıştığı yansıtıcı düşünmedir.
Halpern (2003)	Eleştirel düşünme, amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünmedir; sorunları çözmeyi, çıkarımları formüle etmeyi, olasılıkları hesaplamayı ve karar vermeyi içeren düşünme türüdür.
Thomson (2009)	Eleştirel düşünme, bir argümandaki nedenlerin ve sonuçların tanımlanmasını ve değerlendirilmesini, kişinin kendi sonuçlarını çıkarma yeteneğini ve kişinin kendi argümanlarını iletmek ve oluşturmak için uygun dili kullanmasını içerir.

Delphi Paneline katılan uzmanlar (Facione, 1990) iyi eleştirel düşünmenin bir beceri bir de eğilimsel boyutu olduğunu ifade etmiştir. Uzmanlara göre iyi bir eleştirel düşünür eleştirel düşünme becerilerini eleştirel düşünme eğilimleri ile bütünleştirebilmelidir (Facione, 1990). Facione (1990) eleştirel düşünme eğitiminin amacının, eleştirel düşünme destekli sınıfta çeşitli becerilerin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla eleştirel düşünme becerilerini çalışmalarında ve günlük yaşamlarında kullanmayı güven, eğilim ve sağduyu ile bütünleştirebilen iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek olduğunu söylemiştir. Panele katılan uzmanlar üzerinde uzlaşılan belirli bilişsel becerileri temel eleştirel düşünme becerileri olarak

tanımlamıştır. Bu temel eleştirel düşünme becerilerinin alt becerileri de vardır. Tablo 3'te Delphi Panelinde uzlaşılan bilişsel beceriler ve alt boyutları gösterilmektedir.

Tablo 3

Eleştirel düşünme temel bilişsel beceriler ve alt beceriler (Facione, 1990)

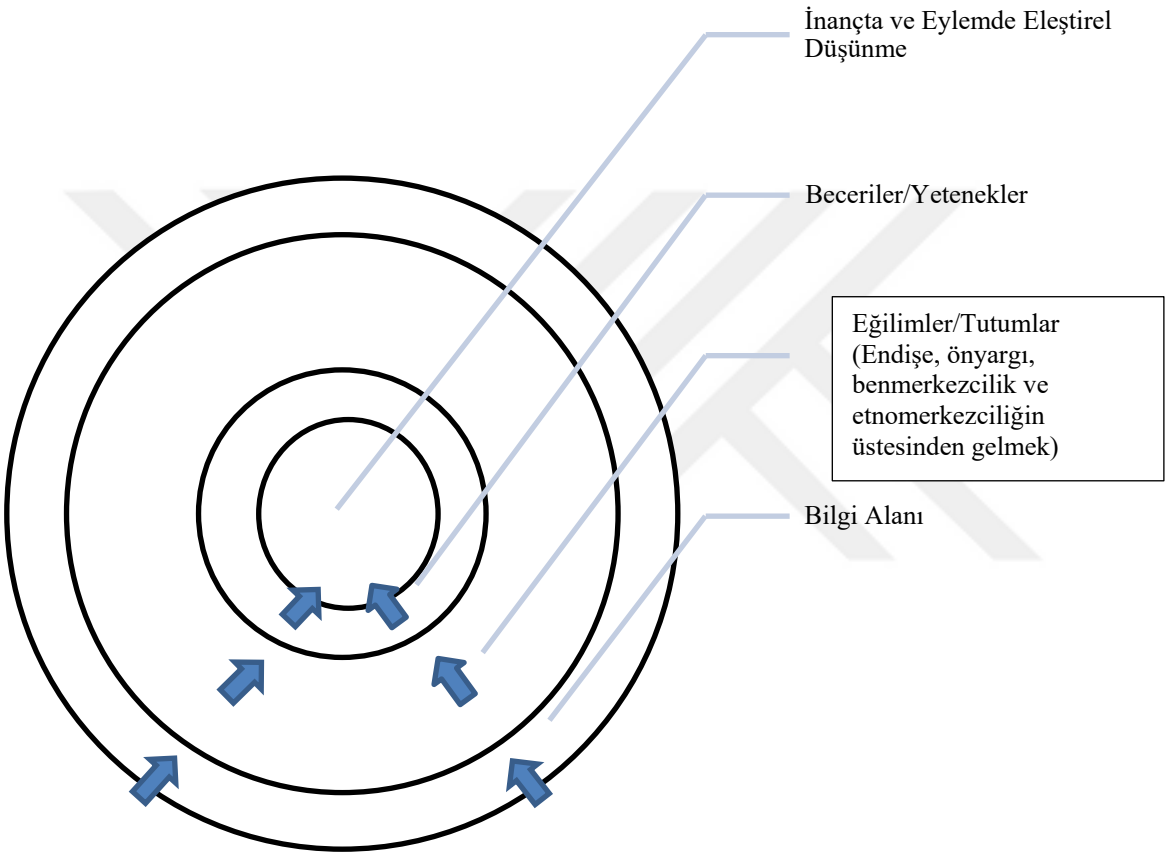
Temel Bilişsel Beceri	Alt Beceri
1. Yorumlamak	•Sınıflandırmak
	•Önemi Ortaya Çıkarmak
	•Anlamı Açıklığa Kavuşturmak
2. Analiz	•Fikirleri İncelemek
	•Argümanları Tanımlamak
	•Argümanları Analiz Etmek
3. Değerlendirme	•İfadelerin Değerlendirilmesi
	•Argümanların Değerlendirilmesi
4. Çıkarım	•Kanıtları Sorgulamak
	•Alternatifleri Tahmin Etmek
	•Sonuç Çıkarmak
5. Açıklamak	•Sonuçların Belirtilmesi
	•Prosedürlerin Gerekçelendirilmesi
	•Argümanları Sunmak
6. Öz Düzenleme	•Öz denetim (Self-examination)
	•Öz düzeltme (Self-correction)

Paul (1982) eleştirel düşünme ile ilgili beceri ve süreçleri vurgularken zayıf anlamda eleştirel düşünme ile güçlü anlamda eleştirel düşünmeyi birbirinden ayırır (aktaran Mason, 2007). Paul (1984) zayıf ve güçlü olarak nitelendirdiği eleştirel düşünme becerilerini mikro ve makro beceriler alarak ele almıştır. Paul'a (1984) göre zayıf anlamda ele alındığında, eleştirel düşünme becerileri, kişinin karakterinin dışında olan, diğer öğrenmelerle ilişkilendirilebilecek bir dizi bağımsız mikro-mantıksal beceri olarak tanımlanabilir. Güçlü anlamda, eleştirel düşünme becerileri, kişinin karakterine özgü olan ve kişinin kendi bilişsel ve duyuşsal süreçlerine dair içgörü sağlayan bir dizi bütünleşik makro beceriler olarak anlaşılır (Paul, 1984). Walsh ve Paul'a (1986) göre kişi endişe, önyargı, benmerkezcilik ve etnomerkezciliğin üstesinden gelebilecek kişilik eğilimlerinin sağladığı perspektif olmadan yalnızca bilişsel süreçlerin sağladığı görüşlerle güçlü bir eleştirel düşünür olamaz. Eleştirel düşünürün karakterinin bir parçası olan bu eğilimler Facione (1990) tarafından analitiklik, açık fikirlilik,

meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, olgunluk, sistematiklik olarak sıralanmıştır. Facione (1990) de bu eğilimler olmadan düşünmenin eleştirel düşünme olarak adlandırılamayacağını söylemiştir. Şekil 7'de güçlü anlamda eleştirel düşünme kavramının bilişsel ve duyuşsal alana dair özelliklerle olan ilişkisi görülmektedir.

Şekil 7

Güçlü anlamda eleştirel düşünme (Walsh ve Paul, 1986)



Walsh ve Paul (1986) tarafından ortaya konan güçlü anlamda eleştirel düşünme modeline göre inanç ve düşüncelerini davranışa dökme konusunda eleştirel düşünebilme bilişsel beceri ve yeteneklerden direk olarak etkilenirken endişe önyargı, benmerkezcilik, etnomerkezcilik gibi eğilim ve tutumların üstesinden gelmeyi de gerektirir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bu eğilim ve tutumlara Paul (1982) daha sonra toplumsal merkezci (sociocentric) eğilimi aşmayı da eklemiştir (aktaran Mason, 2007). Benmerkezci, etnomerkezci (Walsh ve Paul, 1986) ve toplumsal merkezci (Paul, 1982; aktaran Mason, 2007) düşünme biçimleri eleştirel düşünmeye engeldir. Düşünmede entelektüel standartları kullanmak yerine, neye inanacağımızı ve neyi reddedeceğimizi belirlemek için genellikle

benmerkezci psikolojik standartları kullanırız (Paul ve Elder, 2008). Güçlü anlamda eleştirel düşünme için aşılması gereken diğer bir bariyer toplum merkezci tutum ve eğilimlerdir (Paul ve Elder, 2008). Paul ve Elder'a (2008) göre çoğu insan, toplumlarının veya kültürlerinin baskın önyargılarını eleştirmeden içselleştirdiklerini anlamaz; sosyologlar ve antropologlar bunu kültüre bağlı olma durumu olarak tanımlarlar.

Delphi Raporunu hazırlayan uzmanlardan eleştirel düşünmenin normatif anlamda kullanılması lehine düşünen %17'lik küçük bir grup eleştirel düşünmenin gerçek anlamının belirli bir dizi etik norm ve sosyal değere uzandığını savunmaktadır (Facione, 1990). Örneğin, yanlış yargılamaya neden olmak veya suçlu müvekkili için beraat kazanmak için eleştirel düşünme becerilerini kullanan bir savunma avukatının eleştirel düşünür unvanıyla onurlandırılmaması gerektiğini söylemektedirler. Aynı şekilde, saf bir jüriyi masum bir kişiyi mahkum etmesi ve cezalandırması amacıyla yanıltmanın bir yolunu bulmak için eleştirel düşünme becerilerini kullanan savcı, eleştirel bir düşünür değildir (Facione, 1990). Delphi Raporunda uzmanların %52'lik çoğunluğu, önerilen eleştirel düşünmenin normatif kullanımını şiddetle reddederek bir şeyin ne olduğunu söylemenin başka bir şey, nasıl kullanılması gerektiğini söylemenin başka bir şey olduğunu savunmuşlardır. Bir kişinin becerileri ve tutumları, kişi belirli etik yetersizliklerden muzdarip olsa bile, olduğu gibi kabul edilir (Facione, 1990). Paul ve Elder (2008) bu konuda eleştirel düşünme süreç, prosedür veya etkinliklerinin evrensel etiğin kurallarına göre, göreli kültürel gerekliliklerden ve tabulardan ayırt edilerek gerçekleşmesi gerektiğini söylemiştir. Facione (1990) Delphi Raporunda eleştirel düşünmenin normatif yönünün panele katılan uzmanlarca reddedildiğini söylemiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili daha sonraki kavramsallaştırma hareketleri eleştirel düşünmenin normatif yönünü de kabul etmişlerdir (Meneses, 2020).

2.5.1. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri:

Facione (1990) eleştirel düşünmenin bilişsel, duyuşsal ve normatif yönlerinden bahsetmektedir. Eğitimde eleştirel düşünmeye yaklaşımın kavramsal çerçevesi, bilişsel becerilerin ön planda olduğu eleştirel rasyonalist bir bakış açısından sonra, duyuşsal özelliklerin düşünme becerilerine olan katkısı da gözetilerek genişletilmiştir. Sosyal değişim ve sivil eylemlerin dikkate alınmasıyla birlikte eleştirel düşünme kavramı eleştirel farkındalık geliştirmeye yönelmiştir. Bireyin sosyal yönünü geliştirmeye, bireyi sosyal değişime katkı sunabilmek için harekete geçirmeye yönelik sivil katılımı destekleyen bu bakış açısı da eleştirel düşünme kavramına toplumsal boyut kazandırmıştır. Programda baskın olan eleştirel düşünmeye yönelik beceriler-eğilimler yaklaşımı etik ve sivil boyutları olmadan, bilişsel olarak yetenekli parlak beyinlerle, ancak potansiyel olarak benmerkezci, sosyosentirik, pasif

ve belki de topluma katkıda bulunmayan dürüst olmayan düşünürlerle sonuçlanabilir (Meneses, 2020). Eleştirel düşünme eğitiminde kullanılacak öğretim tasarılarının eleştirel düşünmenin boyutlarına göre bireyin hangi özelliklerine odaklandığı Tablo 4'teki gibi gösterilmiştir (Meneses, 2020).

Tablo 4

Öğretim tasarımı için eleştirel düşünmenin beş boyutunun tarifi (Meneses, 2020)

Eleştirel Düşünme Boyutu	Odak ve Özellikleri	Öğretim Programındaki Yeri
Düşünme becerileri boyutu	• Muhakeme ve argümantasyon becerileri • Üst düzey düşünme becerileri • Mantık ve retorik • Bireysel gelişim merkezli • Başkalarının önyargılarını ve akıl yürütmedeki kusurlarını tespit etmeye vurgu	Dominant (geleneksel)
Eğilim boyutu	• Düşünme becerilerine katılma eğilimi veya hazırbulunuşluğu (örneğin, akıl yürütme-argümantasyon, üst düzey düşünme) • Bireysel gelişim merkezli	Mevcut
Etik boyut	• Erdemler, insani değerler, ahlaki değerler • Adil tutumlara bağlılık • Kişinin kendi önyargısı ve akıl yürütmedeki kusurlarının farkındalığına vurgu • Bireysel gelişimde başkalarını da önemsemek	Ortaya çıkmakta
Sosyal boyut	• Yurttaşlık becerileri ve erdemleri • Sosyal farkındalık ve sosyoeleştirel bilinç	Ortaya çıkmakta

	• Sivil ve siyasi faaliyetlerde bulunma veya sosyal katılımda bulunma eğilimi • Kamu yararı ve insani/medeni haklar bilinci	
Kültürel boyut	• Belirli bağlamlarda düşünme gelenekleri ve değerleri hakkında farkındalık • Kültürden etkilenen belirli öğrenme ve iletişim stilleri hakkında farkındalık	Ortaya çıkmakta

2.5.2. Öğretmenler İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi:

Öğretmenlik mesleği açısından ele alındığında öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri, eğilim ve normlarına sahip olmalarının eğitimin niteliği açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin bilgi, beceri ve eğilimleri çeşitli disiplinlere yönelik olarak veya ayrı bir ders olarak aktarmalarının ve uygulamaya koymalarının öğrencilerin eleştirel düşünmelerine katkı sunma potansiyeli olabilir. Eleştirel düşünme hayatın her alanında gelişmiş bir toplumun insan kalitesini ruhen, bedenen ve aklen iyileştirmeye yönelik ileri bir adımdır. İnsanın yaptığı işte ve aldığı kararlarda içselleştirdiği eğilimsel prensipler, tarihsel bilinci oluşturmada insanlığın düşünsel ve kültürel olarak katkı sunduğu bilgi birikimini yani toplumsal normları gözeterek ve onlara katkı sunarak üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesini teşvik eder. Eleştirel düşünme bilincine sahip bir öğretmen üst düzey düşünme becerilerini aktif hale getirmek için sınırları zorlar; öğrencileri motive eder ve destekler. Öğretim sürecinde bireysel farklılıkları gözetir. Uygun öğretim yöntemlerini uygulamak için doğru kararlar alabilir. Akla uygun şekilde yenilikçidir ve yeniliklere uyum sağlayabilir. Biçimsel değerlendirmelerle öğrencinin katılımının yeni öğrenmelere yol açmasını sağlar. Eleştirel düşünen öğretmenler meselelere bütüncül yaklaşır ve farklı perspektifleri anlamaya çalışır. Öğrenmeye açıktır ve meraklıdır. Bu merakı öğrencileri de teşvik eder. Eleştirel düşünme öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile uyum içindedir. Eleştirel düşünmenin öğretmenlerin profesyonel vizyonuna katkı sunması beklenebilir. Eleştirel düşünme süreçlerinin tamamı öğretim programı uygulamalarına yansır ve öğrenci öğrenmelerinin kalitesi de üst düzey düşünmenin teşviki ile artabilir.

Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı istedikleri düşünme becerilerine öncelikle kendilerinin sahip olmaları beklenir. Bu konuda Cruickshank (1986) öğretmenlerin, belki de

her şeyden önce, zihinlerini kullanabilmeleri ve kendi düşüncelerinin güçlü araştırmacıları olmaları gerektiğini söylemektedir. Öğretmenler bu tür yeteneklere sahip değillerse ve bunları göstermiyorlarsa, bunun nedeni öğretmen yetiştirme birimlerinin bu niteliklere sahip öğretmen adaylarını seçememesi, hizmet öncesi program sırasında bunları kazandıramaması veya yerel eğitim kurumlarının bu tür öğretmen davranışlarını teşvik etmemesi ve ödüllendirmemesidir (Cruickshank, 1986). Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması bunları öğrencilere kazandırabilmeleri için bir ön koşul olarak görülebilir.

Eleştirel düşünme, halihazırdaki bilgileri alıp alışılmadık senaryolarda kullanmayı gerektirir (Gershon, 2020). Bunun da öğretmenlerin öğretim programlarını düzenleme ve dönüştürmeleri konusunda sahip olmaları gereken önemli bir özellik olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme öğretmenlerin daha iyi yargılama ve karar verme becerilerinin de gelişmesini sağlayarak (Gambrill 2006; aktaran Dwyer, 2023) öğretmenlerin öğretim faaliyetleri süresince geçerli ve güvenilir kararlar almasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler öğretim programlarında yapılan değişiklikler konusunda da çeşitli yargılarda bulunurlar. Bergqvist ve Bergqvist (2017) bir reform mesajıyla karşı karşıya kalan öğretmenlerin bilişsel süreçler açısından ya uyum sağladığını ya da onu asimile ettiğini savunmaktadır (aktaran Sommarström ve diğerleri, 2021). Uyum, mesajın tam sistematik olarak işlenmesini (internalisation) ifade ederken, asimilasyon yalnızca mesajın hiyoristik süreç yoluyla işlenmesiyle ilgilidir; başka bir deyişle, asimilasyon, yeni mesajı benimsemeden yüzeysel olarak farkında olmayı ifade eder (Bergqvist ve Bergqvist, 2017; aktaran Sommarström ve diğerleri, 2021). Eleştirel düşünme, bilginin anlaşılmasını tekdüze olmayan bir biçimde sağlaması (Dwyer ve diğerleri, 2012; Halpern 2014; aktaran Dwyer, 2023), daha iyi yargılama ve karar verme (Gambrill 2006; aktaran Dwyer, 2023) ve bilişsel önyargı ve hiyoristik düşünceye daha az bağımlılık (Facione ve Facione 2001; McGuinness 2013; aktaran Dwyer, 2023) sağlaması göz önüne alındığında uzun zamandır eğitimin istenen bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Bezanilla ve diğerleri, 2019; Butler ve diğerleri, 2012; Dwyer 2017; Ennis 2018; aktaran Dwyer, 2023).

Delphi Raporuna göre etkili ve anlamlı eğitim, eğitimin tüm seviyelerinde program, pedagoji ve değerlendirme stratejilerinin, öğrencilerde eleştirel düşünme ile ilişkili bilişsel becerileri ve sorgulama alışkanlıklarını geliştirmek için koordine edilmesini gerektirir; öğrencileri eleştirel düşünürler olarak yetiştirmek, öğrencilerin kendileri ve genel olarak toplum için hayati önem taşır (Ennis, 1962, 1981, 1986; Passmore, 1967; Schievella, 1958; Shefler, 1973; Lipman, 1977; Siegel, 1980, 1988; Gardner, 1983; Arons, 1983; Beyer, 1985; Costa, 1985; Quellmalz, 1983, 1985; Scriven, 1985; Sternberg, 1985; Ruggiero, 1938; Paul,

1988 (a) ve (b); vb.; aktaran Facione, 1990). Hager ve Kaye (1992) insanların eleştirel düşünmede daha iyi olmasını istemenin hayati nedenlerinden bazılarını sıralamıştır. Bu nedenler öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip olmasının ve bunu eğitim öğretim programında yer alan uygulamalarına dahil edebilmelerinin önemini açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

> i. İnsanların, toplumdaki eğitim fırsatları, işler, tanınma ve ödüller için etkili bir şekilde rekabet etmek için daha donanımlı olması.
>
> ii. Eleştirel düşünmenin, iyi vatandaşlık için bir ön koşul olması, örneğin, yalanları gerçeklerden ayırt etmek için gerekli eleştirel becerilere sahip olmayan bir topluluk için özgürlüğün olamayacağı öne sürülmüştür.
>
> iii. İyi düşünme yeteneği, bir kişinin psikolojik iyilik haline katkıda bulunur; İyi düşünürlerin, iyi düşünmeyen düşünürlere göre iyi uyum sağlamış bireyler olma olasılığı daha yüksektir.
>
> iv. Öğrencilerimizin/çalışanlarımızın eleştirel düşünür olmama lüksü bulunmamaktadır. Medeniyetimiz bazı çok karmaşık ve tehdit edici sorunlarla karşı karşıyadır. Artık kendimizi bir tür olarak yok edecek kadar akıllıyız ve geniş anlamda daha iyi düşünürler olmayı öğrenmezsek, bunu yapabiliriz.
>
> v. Düşünmek, insan olmanın ne anlama geldiğinin merkezinde yer alır, bu nedenle düşünme potansiyelinizi geliştirememek, insanlığınızın tam ifadesini engellemektir.
>
> vi. Çalışma hayatında etkili bir şekilde performans göstermek için eleştirel düşünmeye giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Hager ve Kaye, 1992, s. 27).

Ağırlıklı olarak bilişsel beceri boyutu üzerinde durulan eleştirel düşünmenin günümüzde eğilimsel ve normatif yönlerinin de önem kazandığı söylenebilir. Güçlü bir eleştirel düşünürün sadece üst düzey bilişsel becerilere sahip olmasının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. İyi bir eleştirel düşünürün üst düzey bilişsel becerilere sahip olmanın yanı sıra belirli karakter özelliklerini taşıması ve bu karakter özelliklerini yani eleştirel düşünmeye kendisini sevk edebilecek tavır ve tutumları kasıtlı olarak beslemesi ve bunu kişiliğinin bir parçası haline getirmek için uğraşması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

İyi eleştirel düşünürleri eğitmek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten daha fazlasıdır (Facione ve diğerleri, 1994). İyi eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeye yönelik eksiksiz bir yaklaşım, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimin beslenmesini içerir; bu, çoğu

kişinin eleştirel düşünme becerilerini belirli bir öğretim ortamının dar sınırları dışında kullanmasını sağlar (Scheffler, 1965; Meyers, 1986; Mayfield, 1987; APA, 1990; Chaffee, 1992; Wade ve Tavris, 1993; aktaran Facione ve diğerleri, 1994). Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinde (CCTDI) Peter Facione ve Noreen Facione (1992) eleştirel düşünmeye ait yedi eğilim belirlemiştir. Facione ve diğerleri (1994) meraklılık, sistematiklik, analitiklik, doğruyu aramak, açık fikirlilik, kendine güven ve olgunluk olarak adlandırdıkları bu eğilim ölçeklerinin hangi özellikleri ölçtüğünü açıklamışlardır. Buna göre meraklılık ölçeği, bilginin işe yarayıp yaramadığı belli olmadığında bile kişinin entelektüel merakını ve öğrenme arzusunu ölçer. Sistematiklik ölçeği organize, düzenli, odaklanmış ve araştırmada gayretli olmayı ölçmektedir. Analitiklik ölçeği, sorunları çözmek için akıl yürütmeyi ve kanıt kullanımına değer vermeyi, sorun çözmede potansiyel kavramsal veya pratik zorlukları öngörmeyi ve müdahale etme ihtiyacı konusunda sürekli tetikte olmayı ölçer. Doğruyu arama ölçeği, belirli bir bağlamda en iyi bilgiyi aramaya istekli olma, soru sorma konusunda cesur olma ve bulgular kişinin kişisel çıkarlarını veya önyargılı görüşlerini desteklemese bile araştırmayı sürdürme konusunda dürüst ve objektif olma özelliğini ölçer. Açık fikirlilik ölçeği, kişinin kendi önyargısı olasılığına karşı hassasiyetle farklı görüşlere karşı hoşgörülü olmayı ölçmektedir. Kendine güven ölçeği, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni ölçmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme özgüveni, kişinin kendi kararlarının sağlamlığına güvenmesine ve sorunların çözümünde başkalarına liderlik etmesine olanak tanır. Olgunluk ölçeği kişinin karar vermesinde makul olma özelliğini hedefler. Eleştirel düşünmede olgun kişi, sorunlara, araştırmaya ve karar vermeye bazı durumların birden fazla makul seçeneğe izin verdiği ve çoğu zaman kesinliğe izin vermeyen bağlamlara ve kanıtlara dayanılarak karar verilmesi gerektiği duygusuyla yaklaşan biri olarak nitelendirilebilir. Facione ve diğerleri (1995) tarafından tanımlanan eleştirel düşünmenin ögeleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Eleştirel düşünme eğilimlerinin ögelerinin tanımlanması (Facione ve diğerleri 1995; aktaran Yorgancı, 2016)

Faktör	Tanım
Açık fikirlilik	Farklı görüşlere karşı hoşgörülü olmak ve kişinin kendi önyargı olasılığına karşı duyarlı olmak
Meraklılık	Entelektüel merak ve bilginin uygulanması kolayca belli olmasa bile öğrenme hevesi.
Sistematiklik	Organize, düzenli, odaklanmış ve sorgulamada gayretli olmaktır.
Doğruyu arama	Belirli bir bağlamda en iyi bilgiyi aramaya istekli olma, soru sorma konusunda cesur ve bulgular kişinin kişisel çıkarlarını veya önyargılı görüşlerini desteklemese bile soruşturma yapma konusunda dürüst ve objektif olma eğilimi.
Analitiklik	Sorunları çözmek için akıl yürütmenin uygulanmasına ve kanıtların kullanılmasına değer vermek, olası kavramsal veya pratik zorlukları tahmin etmek ve müdahale etme ihtiyacına karşı sürekli olarak tetikte olmak.
Özgüven	Kişinin kendi gerekçeli yargılarının sağlamlığına güvenmek ve sorunların rasyonel çözümünde başkalarına liderlik etmek
Olgunluk	Karar verirken sağduyulu olmak

Delphi Raporunda (Facione, 1990) eleştirel düşünmenin bilişsel beceri boyutu, eğilimsel boyutu ve normatif boyutu olmak üzere üç boyutu açıklanmıştır. Facione (1990) eğilim kelimesini hem bilişsel eğilim hem de duyuşsal eğilim şeklinde kullanmıştır. Yani eğilim bilişsel veya duyuşsal olabilir. Eğilimsel boyut, eleştirel düşünme için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal eğilimleri açıklamaktadır. Eğilimsel boyut kişinin eleştirel düşünmeye yatkınlığını gösteren çeşitli bilişsel ve ağırlıklı olarak duyuşsal özelliklerdir. Eleştirel düşünmede bilişsel performans beceri olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme, bilişsel alana dair bilişsel becerilerin ve bilişsel eğilimlerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi ile duyuşsal alana dair duyuşsal eğilimler ve tutumların içselleştirilmesini de gerektiren çok yönlü bir süreçler, prosedürler veya aktivitelerdir (Facione, 1990). Bu konuda Halpern (1998) eleştirel düşünmenin sadece becerilerle ilgili değil, aynı zamanda becerilere ne zaman ihtiyaç duyulduğunu fark etme eğilimi ve bunları uygulama isteği olduğunu söylerken Cheng ve Wan'a (2017) göre bu eğilimlerin, birinin eleştirel düşünmesinin nedenini açıklaması beklenir

(aktaran Tunjungsari ve Takwin; 2021). Birisi eleştirel düşünme becerilerinde ustalaşsa da, eleştirel düşünme becerilerini uygulamaya geçirmek için bir eğilim gerekir (Cheng ve Wan, 2017; aktaran Tunjungsari ve Takwin; 2021). Eğilim sözcüğü doğuştan gelen ve kişiden kişiye farklılık gösterse de geliştirilebilir olan bir beceriye olan karakteristik yatkınlık olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme eğilimleri bağlamında, eğilimsel yönler, çevredeki değişiklikler veya özel programların varlığı yoluyla geliştirilebilir (Cheng ve Wan, 2017; Fung, 2017; Zhang ve diğerleri, 2017; aktaran Tunjungsari ve Takwin; 2021). Facione (1990) eğilim kavramını duyuşsal alanla daha güçlü bir şekilde ilişkilendirse de Delphi Raporunda bilişsel eğilim kavramını da kullanmıştır. Beceri kavramını ise sadece bilişsel alanla ilişkilendirmiştir. İyi bir eleştirel düşünür eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olmanın yanı sıra, belirli duyuşsal eğilimler veya zihin alışkanlıkları ile karakterize edilebilir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerilerini etkiler (Cheng ve Wan, 2017; aktaran Tunjungsari ve Takwin; 2021). Uzmanlara göre, iyi bir eleştirel düşünür, meşgul olmaya ve başkalarını eleştirel yargıya katılmaya teşvik etmeye bir alışkanlık olarak eğilimlidir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme bilişsel eğilimlerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin dar eleştirel düşünme öğretim ortamı dışında kullanılmasını sağlamada özellikle önemlidir (Facione, 1990). Eleştirel düşünmenin eğilimsel boyutu hem Ennis (1991) hem Paul (1992) (aktaran Mason, 2007) hem de Facione (1990) tarafından ifade edilmiştir. Ortak görüşleri sadece üst düzey bilişsel becerilere sahip olmanın eleştirel düşünme için yeterli olmadığıdır. Sosu (2013) eleştirel düşünme eğilimlerine ait özellikler hakkında şimdiye kadar yapılmış araştırmaları tablo haline getirmiştir. Tablo 6'da önemli eleştirel düşünme eğilimleri taksonomileri görülmektedir.

Tablo 6

Önemli eleştirel düşünme eğilimleri taksonomileri (Sosu, 2013)

Yazar	Yıl	Eğilim Sayısı	Örneklendirmeler
APA Delphi Raporu	1990	19	Meraklılık; bilgili olmak; eleştirel düşünmeyi kullanmak konusunda uyanıklık; gerekçeli sorgulamaya güven; kişinin kendi akıl yürütme yeteneğine olan güveni; açık fikirlilik; alternatifleri değerlendirmede esneklik; başkalarının görüşlerini anlamak; adil fikirlilik; kendi önyargılar ıyla yüzleşmede dürüstlük;

			karar vermede ihtiyatlılık; değişikliğin gerekli olduğu durumlarda görüşleri gözden geçirmek; endişeyi belirtmede netlik; karmaşıklıkla çalışmak; ilgili bilgileri aramada titizlik; kriterlerin seçilmesi ve uygulanmasında makullük; dikkati eldeki meseleye odaklamak; zorluklar karşısında sebat; kesinlik
Facione ve Facione	1992	7	Meraklılık; açık fikirlilik; sistematiklik; analitiklik; doğruyu aramak; eleştirel düşünmede özgüven; olgunluk
Perkins, Jay ve Tishman	1993	7	Geniş ve maceracı olmak; entelektüel merakı sürdürmek; açıklığa kavuşturmak ve anlamaya çalışmak; planlı ve stratejik olmak; entelektüel olarak dikkatli olmak; nedenleri araştırmak ve değerlendirmek; üstbilişsel becerilere sahip olmak
Halonen	1995	5	Tereddüt, şüphecilik; belirsizlik toleransı; bireysel farklılıkların takdir edilmesi; etik uygulamalara saygı
Ennis	1996	12	Alternatifler arama ve onlara açık olma; hakkaniyetli pozisyonu onaylamak; iyi bilgilenmiş olmak; diğer bakış açılarını göz önünde bulundurmak; kastedilen anlam konusunda netlik; sonucu veya soruyu belirlemek ve buna odaklanmayı sürdürmek; sebepleri aramak ve sunmak; toplam durumu dikkate almak; kendi inançlarının yansıtıcı olarak farkında olmak; başkalarının görüşlerini ve nedenlerini keşfetmek ve dinlemek; başkalarının duygularını ve anlayış

			düzeyini dikkate almak; başkalarının iyiliği için endişelenmek
Halpern	1998	5	Karmaşık bir görevde bulunma ve ısrar etme isteği; alışkanlık halinde plan yapmak ve dürtüsel faaliyetlerin bastırılması; esneklik veya açık fikirlilik; kendi kendini düzeltme girişiminde üretken olmayan stratejileri terk etme isteği; düşüncelerin eyleme dönüşebilmesi için sosyal gerçeklerin farkındalığı

Bir öğretmenin eleştirel düşünürün özelliklere sahip olması onun profesyonel kimliğine büyük katkı sunabilir. Bir eğitim lideri olarak öğretmenin makul süreçlerle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi ruh, zihin ve güdülerin etkileşiminden kaynaklanan süreçlerin farkında olarak çalışmalarında ve iletişiminde rasyonel bir denge oluşturması anlamına gelebilir. Bunun için eleştirel düşünmenin eğilimsel boyutunun çok önemli olduğu söylenebilir.

2.7. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğretim Programı Farkındalığı

Öğretmenlerin eleştirel düşünmesi yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme şeklinde ifade edilen üst düzey düşünme olarak adlandırılan bazı bilişsel becerilerinin yanında bazı duyuşsal eğilimlere sahip olmalarını da gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Facione ve diğerleri (1994) tarafından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik ve olgunluk şeklinde adlandırılan eleştirel düşünme eğilimleri, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karar alma ve problem çözme süreçlerinde üst düzey bilişsel becerilerini iyi bir eleştirel düşünür olarak kullanmalarını sağlayan eğilimlerdir. Eleştirel düşünme hem üst düzey bilişsel becerilerin, hem duyuşsal eğilimlerin aktif olduğu bir süreçtir. Eleştirel düşünür aynı zamanda düşüncelerini ifade etme ve bu doğrultuda harekete geçme becerisine de sahiptir. Eleştirel düşünmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak adlandırılan bütün öğrenme alanlarını aktif kullanımı ile gerçekleştiği düşünülebilir. Bu nedenle eleştirel düşünen bir öğretmenin farkındalığının da yüksek olması beklenebilir. Nitekim düşünme sürecinde öğrenme alanları birbirini etkilemektedir (Eiss ve Harbeck, 1969). İyi bir eleştirel düşünür olarak öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının yüksek

olması beklenebilir. Program farkındalığı yüksek olan öğretmenin öğretim programı ile etkileşiminin her aşamasında yani planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında programı algılama ve bağlamları çok boyutlu bir şekilde anlayıp yorumlama ve buna göre hareket edebilme süreçlerini kontrol edip yönetebildiği, programla etkileşimi esnasında çeşitli kararlar almada yetkin olduğu, canlı ve yaratıcı hareket edebildiği söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilimleri, öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerine yansıyan program farkındalığını analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik ve olgunluk olarak tanımlanan eğilimler çerçevesinde artırabilmelerini sağlayabilir. Örneğin öğretmenlerin programı analiz edebilme eğilimleri bir öğretim programında yer alan hedef davranışlarının hangi öğrenme alanı ile ilgili olduğu ve bu öğrenme alanına ilişkin hangi öğretim ve değerlendirme süreçlerinin uygun olacağı konusunda sorgulayıcı olmalarını ve karar alabilmelerini destekleyebilir.

Paul'a (1985) göre Bloom Taksonomisi (1956), eleştirel düşünme programı geliştirme konusunda sınırlamalara sahiptir. Taksonominin yazarlarının bilişsel süreçleri tek yönlü bir hiyerarşi halinde organize ederek okuyucuları alt basamaktaki davranışın üst basamaktakilerden daha basit olduğu sonucuna varmaya yöneltmesi yanıltıcıdır: herhangi bir bilgiye ulaşmak her zaman en azından asgari düzeyde kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeyi gerektirir (Paul, 1985). Yani Paul (1985) bilişsel alan taksonomisinde hiyerarşinin en altında bulunan bilgi düzeyinin daha üst basamaktaki bilişsel becerileri asgari düzeyde kullanmayı zaten gerektirdiğini ifade etmektedir. Paul (1985) bu görüşün -yani bilgi edinmenin daha üst düzey beceri gerektirmediği- hatalı bir şekilde eleştirel düşünmeyi öğretmenin oldukça kolay bir iş olduğunu; öğretmenlerin düşünme biçiminde herhangi bir değişim gerektirmediğini savunduğunu söylemektedir. Eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için bir takım soruları soran zeki bir öğretmen yeterli değildir (Paul, 1985). Eleştirel düşünme rasyonel süreçleri içinde barındırır. Paul'a (1985) göre Bloom taksonomisindeki (1956) bilginin nötral olduğu iddiası da gerçekçi değildir; çünkü bilgi kişiden kişeye olduğu gibi aktarılan bir şey olmadığı gibi öğrenen tarafından çeşitli zihinsel süreçlerin kullanılmasıyla edinilir. Paul'a (1985) göre Bloom taksonomisinde bu zihinsel süreçlerde rasyonallik vurgusu yoktur; oysa ki eleştirel düşünme rasyonel öğrenmeyi teşvik eder. Paul'a (1985) göre rasyonel öğrenme eleştirel düşünme becerilerini, yeteneklerini ve eğilimlerini geliştirmek için tasarlanmış iyi planlanmış ve gerçekçi bir program için gereklidir ve öğretmen açısından eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeden başarılamaz. Paul (1985) öğrencilerde eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilebilmesinin tek yolunun öğretmenlerin kendilerinin bu becerileri geliştirmeleri olduğunu söylemektedir. Paul'a (1985) göre Bloom

Taksonomisi (1956) nötralite vurgusu yapan mevcut haliyle ve tek yönlü hiyerarşik yapısıyla eleştirel düşünmeyi öğretmede yetersizdir. Taksonominin bir farkındalık ölçeği olarak tasarlandığı göz önüne alındığında taksonominin hiyerarşik yapısında belirtilen hedef davranışların kazanılmasını sağlayan bilişsel alan farkındalığının eleştirel düşünmeyi tek başına geliştirmeye yeterli olamayacağı düşünülebilir. Bütün öğrenme alanlarına dair farkındalığın artmasının eleştirel düşünmenin gelişmesi için önemli olduğu düşünülebilir. Eleştirel düşünme becerilerinin de farkındalık artışını sağlaması beklenebilir. Yani eleştirel düşünme öğretiminin Bloom Taksonomisindeki öğretim hedeflerinin geliştirilmesine katkıda bulunarak farkındalığı artırabileceği düşünülebilir. Paul'a (1985) göre başarılı eleştirel düşünme öğretimi şunları gerektirir:

- Öğretmenlerin bilişsel süreçlere ve bunların karmaşık ilişkilerine ilişkin kapsamlı bir anlayışa sahip olmaları.
- Bloom'un hiyerarşisinin çift yönlü hale gelmesi.
- Öğretmenlerin rasyonel öğrenmenin sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklı olduğunu kavraması.

Robert Glaser'a (1941) göre eleştirel düşünme yeteneği üç şeyi içerir: (1) kişinin deneyim kapsamına giren problemler ve konuları düşünceli bir şekilde göz önünde bulundurmaya yatkın olma tutumu, (2) mantıksal araştırma ve akıl yürütme yöntemlerine ilişkin bilgi ve (3) bu yöntemleri uygulama konusunda biraz beceri (aktaran Walsh ve Paul, 1986). Eleştirel düşünme kişinin bilgi, beceri ve eğilimlerine dair özelliklerinin deneyimler yoluyla çoklu etkileşimini ve gelişimini içinde barındıran (Walsh ve Paul, 1986) tümdengelimli (Ennis, 1991) sosyal ve kültürel bağlamlardan -içselleştirilmiş kültürel bilişsel süreçler nedeniyle eleştirel düşünme yeteneklerinin eksikliği sorunundan- (Grosser ve Lombard, 2007) ve öğrenmeye olan evrimsel biyolojik yatkınlıktan etkilenen (Tricot ve Sweller, 2014), yaygın ve kendi kendini düzelten bir insan fenomenidir (Facione, 1990). Eleştirel düşünmenin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor deneyimlemeler ve öğrenmeler esnasında veya sonucunda, kişinin konu alanındaki bilgisi ile farklı alanlarda sahip olduğu bilgi birikimi arasındaki çok yönlü etkileşimlerin sonucu çeşitli becerilerin veya eğilimlerin gelişmesini veya ortaya çıkmasını sağlayan eğilim ve becerileri içinde barındırdığı söylenebilir. Bu sayede bireyin algı, düşünme ve öğrenme potansiyeli ortaya çıkar ve üst düzey bilişsel becerileri gelişebilir. Eleştirel düşünme becerilerinin psikomotor alanla ilişkisinde deneyimlerin önemli olduğu söylenebilir. Deneyim yoluyla gerçekleşen öğrenmelerin hafızada daha kalıcı olduğu da bilinen bir gerçektir. Kişi harekete geçtiğinde daha zengin bir uyaran tepki sürecine girer; bu da ona daha sonraki öğrenmeler için ön

öğrenme sağlar. Ön öğrenmelerin eleştirel düşünme için önemli olduğu düşünülebilir, çünkü eleştirel düşünme tümdengelimlidir. Eylemlilik ön öğrenmeler sağlayarak tümdengelimli düşünme için dayanak sağlayabilir, veya eyleme geçme eleştirel düşünmenin sonucunda gelişebilir. Eylemliliğin hem farkındalığın gelişmesi için (awareness in action) (Mason, 1998, s. 260) hem de eleştirel düşünme için önemli olduğunu söylenebilir. Eleştirel düşünmede rasyonel eylem rasyonel düşünmenin sonucu ve sebebi olabilir. Eleştirel düşünmenin gelişmesi için deneyimleme yoluyla öğrenme (experiential learning) (Kurfiss, 1988) önerilmiştir. Deneyimsel öğrenme, stajyer öğretmenlere mesleki gelişimlerine katkıda bulunan bir unsur olan uygulamalarını deneme ve kanıtlama fırsatı sunar (Girvan ve diğerleri, 2016; aktaran Lithoxoidou ve Georgiadou, 2023). İşbirlikçi, özgün ve deneyimsel öğrenme karar vermenin karmaşık bir görev haline geldiği, bilginin eksik olabileceği ve sorunların birden fazla çözüm yolu ile çözülebileceği gerçeğini simüle eder (Hamilton ve diğerleri, 2011; aktaran Lithoxoidou ve Georgiadou, 2023). Bu öğretim stratejilerinin kombinasyonu, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için bir çerçeve sunar. Bunlar öğrenci merkezli stratejiler (Wright, 2011; aktaran Lithoxoidou ve Georgiadou, 2023) olduğundan, öğrenci ve öğretmenler kendi öğrenmeleriyle ilgili bilinçli kararlar veren aktif katılımcılar olarak yetkilendirilir.

Gabbard ve McBride (1990) psikomotor alanda eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin gelişmesi için rehberli keşif yönteminden bahsetmiştir. Öğretmenlerin psikomotor alan farkındalığı öğretim programında gerekli düzenlemelerin yapılarak eleştirel düşünmeyi geliştiren bu yöntemin uygulanması için gerekli zeminin oluşmasına katkı sunabilir. McBride ve diğerleri, (1990) psikomotor ortamda eleştirel düşünmenin gelişmesi için fırsatlar sağlamanın öneminin küçümsenemeyeceğini söylemektedir. Beden eğitimi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve kullanılmasında benzersiz, ancak tamamlayıcı bir rol sunar ve eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bilişsel ve psikomotor alanlar arasında güçlü bir simbiyotik ilişki zaten mevcuttur (McBride ve diğerleri, 1990). Beden eğitimi, insan gelişimine benzersiz katkılar sunarken, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal davranışları geliştirmeye de çalışır. Bağımsız çalışabilen ve istenen hedeflere ulaşmak için yeni alternatifler yaratabilen bireyler üretme hedefi eğitim için evrenseldir (McBride ve diğerleri, 1990). Eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması geliştirilmesi sürecinde olduğu gibi farkındalık oluşturma ve farkındalık seviyesini artırmada bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri ve eğilimleri önemlidir. Bilişsel alan taksonomisindeki hiyerarşik yapıda eleştirel düşünme sürecinde olduğu gibi bilgi, bilişsel yapıdaki süreçlerin işlemesi için bir önkoşuldur. Bireyin bilişsel ve duyuşsal farkındalığının öz düzenleme (Capa-Aydin ve diğerleri, 2009; Schussler ve diğerleri, 2016) gibi bilişsel mekanizmalar ile

etkileşime girdiğinde arttığı bilinmektedir. Değerlendirme ve öz düzenleme eleştirel düşünmede mevcut olan bilişsel süreçlerdir Facione (1990). Duyuşsal alana dair eğilimlerin de bireyin eleştirel düşünme eğilimlerinin bir parçası olduğu söylenebilir. Bireyin duyuşsal deneyimleri önyargı geliştirmesine neden olabileceği ve yanıltıcı olabileceği için eleştirel düşünmede rasyonel düşünme süreçleri için gerekli olan üst düzey bilişsel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Birey ancak önyargılı ve yanıltıcı düşünceleri fark ederek gerekli olan bilişsel süreçleri sergilerse eleştirel düşünebilir. Öğretmenlerin öğretim programının hedef ve içerikleri konusundaki önyargılı ve yanıltıcı düşünceleri konusundaki farkındalıklarının öz düzenleme becerilerine katkı sunarak eleştirel düşünmelerine ve programı rasyonel ilkeler doğrultusunda uygulamalarına zemin hazırlayacağı düşünülebilir.

Bir farkındalık ölçeği olarak tasarlanan Bloom Taksonomi'sindeki (1956) bilişsel hedeflere eleştirel düşünmenin katkısı konusunda Baker (2017) da bir çalışma yapmıştır. Biçimlendirici değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programına dahil edilmesinin ne tür sonuçları olduğuna dair yaptığı çalışmada Baker (2017) hava kuvvetleri istihbarat analistlerinin silah sistemlerini görsel tanıma eğitimine yönelik algılarını anlamak ve Eleştirel Düşünme Eğitimi Semineri ile Biçimlendirici Değerlendirmelerin analistlerin görsel tanıma performansını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Eleştirel Düşünme Eğitimi Semineri ve Biçimlendirici Değerlendirmelerin analistlerin Görsel tanıma performansını arttırdığı, analistlerin bu yaklaşımdan motive olduğu ve metabiliş becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Baker, 2017). Bu seminer ve biçimlendirici değerlendirmeler sayesinde katılımcılar USAF (United States Air Force) davranışçı öğretim programı geliştiricileri tarafından Bloom Taksonomisi'nin (1956) temel bilgi düzeyine resmi olarak hizalanan bir içerik alanında üstbiliş göstermişlerdir (Baker, 2017). Baker'a (2017) göre herhangi bir disiplinde eleştirel düşünürler geliştirmek için çok önemli bir bileşen, rehberlik edici nitelikteki biçimlendirici değerlendirmelerdir. "Biçimlendirici değerlendirme, doğası gereği, problem çözme veya yaratma adımlarına ilişkin farkındalık geliştirme ve izleme, cevabın anlamlı olup olmadığına dair tahminler sunma, kişinin başka neleri bilmesi gerektiğine karar verme ve yargılama becerilerini geliştirme gibi üstbilişsel beceriler gerektirir" (Green ve Johnson, 2010; aktaran Baker, 2017, s.40). Biçimlendirici değerlendirmeye Bloom'un (1986) öğrenme ustalığı çalışmalarında da yer verilmiştir. Buna göre öğrenme ustalığı biçimlendirici değerlendirmenin kullanımına dayanır; öğrenmeye geri bildirim ve düzeltici süreç eşlik ettiğinde, öğrenme görevinde ustalaşabilmeyi sağlar. Bu düzeltici geri bildirim süreci, öğrencinin bilişsel başarısı üzerinde çok olumlu etkilere sahiptir ve aynı zamanda öğrencinin ilgi ve tutumlarının yanı sıra akademik benlik kavramı üzerinde

de olumlu etkileri vardır (Bloom, 1986). Bu bilgiler ışığında hem öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının artması hem de eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kazanımlarının artması bakımından hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri esnasında öğretmenlere öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme becerileri konularında geri bildirim sağlanarak biçimlendirici değerlendirmeyle yönlendirilmelerinin faydalı olacağı söylenebilir.

Bloom Taksonomisinin (1956) eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde kullanılmasına dair bir başka araştırmayı Athanassiou ve diğerleri (2003) yapmıştır. Bloom Taksonomisi (1956) yapı iskelesi metodu kullanılarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesiyle ve kontrolünü ele almasıyla öz değerlendirme yapabildikleri öğrenme ortamlarında üst bilişsel becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinin karmaşıklık seviyesini artırabilir (Athanassiou ve diğerleri, 2003). Öğrencinin öz değerlendirme için kullanacağı üst düzey bilişsel beceriler soyutlama gerektirdiğinden Bloom Taksonomisine uygulanan bu çerçeve K-12 öğrencilerinden çok kolej ve üniversite öğrencileri için uygundur (Athanassiou ve diğerleri, 2003). Athanassiou ve diğerlerine (2003) göre iskele, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine olanak tanıyarak destek sağlayan bir öğretimdir. Hogan ve Pressley (1997), iskele sürecini, bireysel öğrencilere bilişsel gelişimlerinin en ileri noktasında işlev görebilmeleri için entelektüel destek sağlayan bir öğretim aracı olarak tanımlamıştır (aktaran Athanassiou ve diğerleri, 2003). Athanassiou ve diğerleri (2003) yönetim derslerinde Bloom taksonomisinin (1956) bir yapı iskelesi aracı olarak kullanımını tartıştıkları makalelerinde bir çerçeve çalışması geliştirip değerlendirmiştir. Athanassiou ve diğerleri (2003) bu çerçevede taksonominin öğrencilerin eleştirel düşünme ve sentez becerilerini geliştirmeleri ve kendi öğrenmeleri için sorumluluklarını geliştirme konusunda yararlı olduğunu söylemektedir (Athanassiou ve diğerleri, 2003). Athanassiou ve diğerleri (2003) taksonominin kullanılmasının, öğrencilerin kendi bilişsel gelişimleri hakkında daha fazla farkındalık ve kontrol kazanmalarına ve öğretimin ise daha öğrenci merkezli olmasına yardımcı olduğunu düşünmektedir. Athanassiou ve diğerlerine (2003) göre Bloom'un üst düzey bilişsel becerilerinin (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) yönetim sürecinin doğasında olduğu ve özellikle yönetsel karmaşıklık arttıkça önem kazandığı söylenebilir. Yapı iskelesi metodunun uygulanması öğretmenlerin öğretim programı farkındalığına dair üst düzey bilişsel becerilerine eleştirel düşünmeyi de ekleyebilir. Öğretmenlerin program farkındalığı, Bloom taksonomisindeki hedefleri aşamalı olarak programı bilme, kavrama, programı uygulama, programı analiz etme, programı sentezleme ve programı değerlendirme şeklinde sıralanan süreçlerde, öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayabilir. Öz değerlendirme süreci eleştirel düşünme

becerilerinden biri olan öz denetim ve öz düzeltme ile desteklenebilir. Öğrencilerin kendini değerlendirip düzeltmeleri onlara doğruyu arama eğilimlerine katkı sunabilir. Facione ve diğerleri (1994) doğruyu arama eğilimini 'soru sorma konusunda cesur olma ve bulgular kişinin kişisel çıkarlarını veya önyargılı görüşlerini desteklemese bile araştırmayı sürdürme konusunda dürüst ve objektif olma' şeklinde tanımlamıştır (s. 4). Bloom'un (1956) Bilişsel Alan Taksonomisine göre üst düzey bilişsel becerilerin artması farkındalık seviyesinin de artması demektir. Bu da yönetsel karmaşıkların çözümlenmesi açısından önemlidir. Öğretmen öğretim programı çalışmalarının bütün aşamalarında sınıftaki süreçleri yöneten ve öğretimin her aşamasında çeşitli kararlar almak durumunda olan kişidir. Bu durumda öğretim programı farkındalığının öğretmenin öğretim süreçlerini yönetmesi bakımından önemli olduğu düşünülebilir. Öğretim programı farkındalığı, öğretmenin karar alma becerilerini katkı sağlama konusunda yararlı olduğu gibi eleştirel düşünme becerileri de öğretmenin öğretim programının çalışmalarının bütün aşamalarında karar alma ve kontrol kazanma becerilerine katkıda bulunabilir.

2.8. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmenelerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalardan bahsedilecektir.

2.8.1. Öğretim Programı Farkındalığı ile İlgili Araştırmalar:

Sayın (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin 2013 yılında yayımlanan ve araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul matematik öğretim programlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesidir. 173 matematik öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik öğretim programıyla ilgili farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenler matematik öğretim programının olumsuz yönü olarak; ders kitaplarının ve kaynaklarının yetersizliği, içeriğin zayıflatılmış olması, kazanım sayılarının fazla olduğunu, sürelerinin yetersizliği, araştırmaya yönelik olmadığı, hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığı, konuların soyut kaldığı çevresel faktörlerin fiziki ve ekonomik koşulların dikkate alınmadı, sık değiştirilmesi gibi özellikleri vurgulanmıştır. Öğretmenler matematik öğretim programının uygulanmasına yönelik karşılaştıkları problem olarak; sınav odaklı olması, ders kitaplarının ve kaynaklarının yetersizliği, materyal ve araç gereç eksikliği, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, ders süresinin yetersizliğine, soyut kalmasını, matematiğe olan korkuyu,

müfredatın sık değişmesini gibi problemlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımlarla ilgili görüşlerinden çoğunlukla kazanım sayılarının yeterli açık ve net olduğunu ifade etmelerine karşılık bazı sınıflarda yeterli bazı sınıflarda fazla olduğunu ifade eden öğretmenlerin olduğu görülmekte iken kazanımların ve konuların yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uyguladıkları matematik öğretim programına yönelik eklemek istedikleri ile ilgili olarak; öğretmenlerin çok büyük bir kısmı görüş belirtmemiştir (Sayın, 2019).

Pektaş (2021), tarafından yapılan araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ile modellenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise çevrim içi veri toplama araçları kullanılarak ulaşılan ve sağlıklı geri dönüş sağlayan 417 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırma amacına uygun olarak geliştirilen Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları cinsiyete, branşa, eğitim durumlarına, okul kademelerine ve ünvana göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörü olan psikomotor farkındalık ile kıdem arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farkındalığın diğer alt faktörleri olan bilişsel ve duyuşsal farkındalıklar ve kıdem arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının mezun olunan fakülte türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olanların diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının artması ve iyi birer program uygulayıcısı olması için öncelikle iyi program okuyucusu olmaları gerektiği söylenebilir (Pektaş, 2021).

Kuloğlu (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmenlerin programa yönelik farkındalıklarını belirlemektir. Nitel perspektifte yürütülen bu çalışmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2020-2021 öğretim

yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı lisansüstü programında öğrenim gören 19 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analizlerin sonuçlarına göre, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalındaki lisansüstü eğitim, öğretmenlerin programa yönelik farkındalığını artırmıştır. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin ilgili lisansüstü eğitimden beklentileri; akademik gelecek sağlama, mesleki ve kişisel gelişim, eğitim vizyonunu geliştirme ve saygınlık kazanma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin adı geçen alanı tercih etme nedenleri ise alana duyulan ilgi ve mesleki yetkinlik kazanma isteğidir. Öğretmenlere göre, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında lisansüstü eğitim yapmak, programa yönelik farkındalık kazandırmanın yanında, öğretim becerileri kazandırma, programa ilişkin eleştirel bakış açısı ve programı etkili kullanma becerisi kazandırmıştır. Çalışma sonunda, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında lisansüstü eğitimin, belirtilen katkılarının yanında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artmasına da katkı sağladığı belirlenmiştir (Kuloğlu, 2022).

Karaca (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerilerini incelenmektir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi doğrultusunda tekil tarama ve ilişkisel tarama desenleri birlikte kullanılmıştır. 216 beden eğitimi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemi doğrultusunda tekil tarama ve ilişkisel tarama desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada Öğretim Programı Farkındalığı Ölçeği (ÖPFÖ) ve 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim program farkındalığı alt boyutlarında duyuşsal farkındalıklarının, bilişsel farkındalıklarının ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla beraber beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretim programının eğitim ortamı için gerekli ve değerli olduğunu aynı zamanda programın amaçları ile kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşündükleri, programın bakış açısı içerisinde hareket etmeye istekli oldukları, programın yapısı, öğretme yaklaşımları, kök değerleri hakkında bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir (Karaca, 2023).

Kavan ve Suna (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik farkındalık düzeylerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yönteminin kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 160 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda Türkçe

öğretmenlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı farkındalıklarının hem alt boyutlarda hem ölçeğin tamamında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından Bilişsel Farkındalık alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark bulunamamış, Psikomotor Farkındalık ve Duyuşsal Farkındalık alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Mezuniyet durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark bulunmuştur. Hizmet yılı, öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak, en çok öğretmenlik yapılan yerleşim yeri ve okuldaki Türkçe öğretmeni sayısı değişkenlerinin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark bulunamamıştır. Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitimleri ile farkındalık düzeyleri yükseltilebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını yükseltmek amacıyla göreve başlamadan önce eğitim verilmesi onların ön bilgilerini hareket geçirmelerini ve temel bilgileri elde etmelerini sağlayacaktır (Kavan ve Suna, 2023).

Aygün (2023), tarafından yapılan araştırmanın temel amacı ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesidir. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine beraber yer verildiğinden karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma deseni kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel örneklemi 239 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise evrenden seçilen gönüllü 41 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalık alt boyutlarında katılımlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programına ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının ele alınan çeşitli değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumun da öğretmenlerin mesleklerine profesyonelce yaklaştıklarına, kendini geliştirdiklerine, mesleklerinin gerektirdiği asgari becerilere sahip olduklarına işaret ettiği söylenebilir (Aygün, 2023).

Karakaya ve diğerleri (2024) yaptıkları araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) kullanılmıştır. Araştırmaya 97 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalıklarında cinsiyet, çalışılan kurum, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretim programı farkındalık ölçeğini oluşturan bilişsel farkındalık faktöründe mesleki deneyim süresinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, öğretim programlarına yönelik farkındalığın artırılması için çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir (Karakaya ve diğerleri, 2024).

2.8.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar:

Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmektir. Nicel araştırma yöntemi ve ön test son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseniyle yürütülen çalışma Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 19-22 yaş arası toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini sınamak amacı ile önce öğrencilere Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve puanlar eşitlenerek deney (20) ve kontrol (20) grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler 10 hafta boyunca 90 dakika süre ile araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme eğitimi programından geçirilmişlerdir. Ön test, son test ve izleme testi puanları açısından yapılan değerlendirmeler sonunda deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ve bunun izleme döneminde de korunduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından ve öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders saatinde öğretilmesi mümkün göründüğü sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle eğitim fakültelerinin PDR ve diğer bölümlerine de eleştirel düşünme derslerinin konabileceği söylenebilir (Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2008).

Korkmaz (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, bu öğretim kurumlarında görev yapan toplam 110 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Analiz işlemleri sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin oranının çok düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede hem öğretmen yetiştirme programlarında, hem de iş başındaki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik ders ya da kurs içeriklerine yer verilmesi önerilmiştir (Korkmaz, 2009).

Karaduman ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ders çalışma süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini eğitim fakültesi'nin fen ve ilköğretim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 325 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma için üç aşamalı bir form oluşturulmuştur. Birinci bölümde bazı demografik veriler toplanmıştır. İkinci bölümde uyarlanmış California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI-T) yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda, eleştirel düşünme puanları açısından kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunsa da çalışmada atıf yapılan diğer çalışmalara göre cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimlerinde fark yaratan bir değişken olmadığı da belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının eğitiminde öğrencileri derin öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi tercih etmeye teşvik edecek daha fazla görev yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Karaduman ve diğerleri, 2015).

Turan (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmaktır. Çalışmada, betimsel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kocaeli ve Sakarya Üniversiteleri Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Eğitim Fakülteleri Türkçe, Matematik, Fen, Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümlerinde öğrenim gören 1123 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri'nin kısaltılmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Veri analizinde, tanımlayıcı istatistiksel tekniklerin yanı sıra, eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı alanlarının bireysel ve birleşik etkilerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları orta düzeydedir. Cinsiyete ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı alanlarına göre eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark varken, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyet-Yükseköğretime Geçiş Sınavı alanı ve sınıf düzeyi-Yükseköğretime Geçiş Sınavı alanı karşılıklı etkileşimleri

eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde hafif anlamlı bir etkiye sahipken, cinsiyet ve sınıf düzeyinin karşılıklı etkileşiminin anlamlı bir etkisi yoktur. Çalışmanın sonucunda, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak beklenen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğretmen yetiştiren kurumlarda eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılmasının yeterli olmayacağı, okul öncesinden başlayarak eğitimin tüm kademelerinde eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılması gerektiği önerilmiştir (Turan, 2016).

Yorgancı (2016) yaptığı çalışmada, matematik öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmıştır. Türkiye'deki bir üniversitenin matematik eğitimi bölümüne kayıtlı 202 öğrenci, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri'nin (CCTDI) Türkçe versiyonunu tamamlamıştır. Ölçeğin altı alt ölçeği vardır (Açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik, doğruyu arama, analitiklik ve özgüven). Sonuçlar, öğrencilerin çoğunun orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Altı alt ölçek arasında güçlü pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre önemli farklılıklar bulunmuştur. Meraklılık alt boyutunda erkek öğrencilerin alt ölçek puanları kız öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca birinci sınıf öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla özgüvene sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara göre, öğrencilerin açık fikirliliklerini ve doğruyu arama eğilimlerini geliştirmeleri önerilmiştir (Yorgancı, 2016).

Kayaalp ve diğerleri (2020) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada çoklu öğretici yazma etkinliklerinin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, mevcut çalışma gömülü karma yöntem tasarımını kullanmış ve bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 34 aday Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve Holistik Eleştirel Düşünme Puanlama Ölçütü ve ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde, öğrenme amaçlı mektuplar, günlükler, köşe yazıları ve haber makaleleri gibi çeşitli yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler betimsel ve öngörücü olarak analiz edilirken, nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretici yazma etkinliklerinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarını araştırma yapmaya, kanıtları kullanmaya, farklı fikirleri tanımaya ve öğrendiklerini bütüncül bir şekilde değerlendirmeye yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Böyle bir sonuç göz önüne alındığında, farklı dersler, konular ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için öğretici yazma etkinliklerinden yararlanılması önerilmiştir (Kayaalp ve diğerleri, 2020).

Yurt (2024) öğretmenlerin öğretim programına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 357 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. İlişkisel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilen araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ve öğretim programı bağlılık ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimini oluşturan, doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının azaldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerin öğretim programında daha fazla esneklik gösterebilme ve kendi özgün öğretim yöntemlerini öğretim sürecine yansıtabilme potansiyeline sahip olduğu anlaşılmıştır (Yurt, 2024).

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ve veri analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerindendir (Karasar, 2020). Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programı farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Ayrıca her iki değişkenin alt boyutlarının değişkenler ve alt boyutlarıyla arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinin merkez ilçelerinde yer alan ve resmi devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinin merkez ilçelerinde bulunan her kademedeki devlet okullarında her kademede ve her branşta görev yapan ve Google formlar aracılığıyla ölçek formlarını ve demografik bilgi formlarını dolduran 400 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmada verilerin en kolay ve ekonomik şekilde elde edileceği bireylerin seçildiği örneklem belirleme türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılım

Özellikler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	242	60,5
	Erkek	158	39,5
Eğitim Durumu	Lisans mezunu	330	82,5
	Yüksek lisans mezunu	67	16,8
	Doktora mezunu	3	,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	36	,9
	6-10 yıl	78	19,5
	11-15 yıl	87	21,8

	16-20 yıl	77	19,3
	21 yıl ve üzeri	122	30,5
Görev Yaptığı Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	32	8,0
	İlkokul	100	25,0
	Ortaokul	98	24,5
	Lise	170	42,5
Branş	Okul Öncesi/Anasınıfı Öğretmeni	26	6,5
	Sınıf Öğretmeni	85	21,3
	PDR	19	4,8
	Özel Eğitim	4	1,0
	Fen Bilimleri	7	1,8
	Teknoloji Tasarım	6	1,5
	Matematik	27	6,8
	Görsel Sanatlar	26	6,5
	Müzik	6	1,5
	Beden Eğitimi	8	2,0
	Türk Dili ve Edebiyatı	19	4,8
	Türkçe	18	4,5
	İngilizce	32	8,0
	Sosyal Bilgiler	9	2,3
	Tarih	9	2,3
	Coğrafya	7	1,8
	Felsefe	4	1,0
	Din Kültürü	16	4,0
	Fizik	5	1,3
	Kimya	9	2,3
	Biyoloji	10	2,5
	Elektronik	4	1,0
	Elektrik	4	1,0
	Çocuk Gelişimi	1	,3
	Muhasebe	3	,8
	Bilişim	3	,8
	Metal	2	,5

Tekstil	1	,3
Mobilya	1	,3
Motorlu Araçlar	2	,5
El Sanatları	1	,3
Sağlık Hizmetleri	4	1,0
İş Beceri Uygulama	1	,3
Halkla İlişkiler	2	,5
Makine	12	3,0
Arapça	1	,3
Yiyecek İçecek Hizmetleri	1	,3
İHL Meslek Dersleri	3	,8
Fen ve Teknoloji	1	,3
Meslek Dersi Öğretmeni	1	,3

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 242'sinin (%60,5) kadın, 158'inin (%39,5) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 330'u (%82,5) lisans, 67'si (%16,8) yüksek lisans, 3'ü (%0,8) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 36'sı (%9) 1-5 yıllık, 78'i (%19,5) 6-10 yıllık, 87'si (%21,8) 11-15 yıllık, 77'si (%19,3) 16-20 yıllık, 122'si (%30,5) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 32'si (%8,0) okul öncesi eğitim kurumlarında 100'ü (%25) ilkokulda, 98'i (%24,5) ortaokulda, 170'i (%42,5) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 26'sı (%6,5) Okul Öncesi/Anasınıfı Öğretmeni, 85'i (%21,3) Sınıf Öğretmeni, 19'u (%4,8) PDR Öğretmeni, 4'ü (%1) Özel Eğitim Öğretmeni, 7'si (%1,8) Fen Bilimi Öğretmeni, 6'sı (%1,5) Teknoloji Tasarımı, 27'si (%6,8) Matematik Öğretmeni, 26'sı (%6,5) Görsel Sanatlar, 6'sı (%1,5) Müzik, 8'i (%2) Beden Eğitimi Öğretmeni, 19'u (%4,8) Türk Dili ve Edebiyatı, 18'i (4,5) Türkçe Öğretmeni, 32'si (%8) İngilizce Öğretmeni, 9'u (%2,3) Sosyal Bilimler, 9'u (%2,3) Tarih, 7'si (%1,8) Coğrafya, 4'ü (%1) Felsefe, 16'sı (%4) Din Kültürü Öğretmeni, 5'sı (%1,3) Fizik, 9'u (%2,3) Kimya, 10'u (%2,5) Biyoloji Öğretmeni, 4'ü (%1) Elektronik, 4'ü (%1) Elektrik, 1'i (%0,3) Çocuk Gelişimi, 3'ü (%0,8) Muhasebe, 3'ü (%0,8) Bilişim, 2'si (%0,5) Metal, 1'i (%0,3) Tekstil, 1'i (%0,3) Mobilya, 2'si (%0,5) Motorlu Araçlar, 1'i (%0,3) El Sanatları, 4'ü (%1) Sağlık Hizmetleri, 1'i (%0,3) İş Beceri Uygulama, 2'si (%0,5) Halkla İlişkiler, 12'si (%3,0) Makine, 1'i (%0,3) Arapça, 1'i (%0,3) Yiyecek İçecek Hizmetleri, 3'ü (%0,8) İHL Meslek Dersleri, 1'i (%0,3) Fen ve Teknoloji, 1'i (%0,3) Meslek Dersleri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branşlarına dair bilgilerin yer aldığı demografik bilgi formu, Öğretim Programı Farkındalığı Ölçeği (ÖPFÖ) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (CCTDI) Türkçe uyarlaması (CCTDI-T) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, katılımcıların cinsiyet eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branşlara dair bilgileri içermektedir. Katılımcılara cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki kıdemlerine dair sorular çoktan seçmeli olarak yöneltilirken; branşlarına dair bilgiler açık uçlu soru olarak yöneltilmiştir. Katılımcıların bir sonraki bölüme geçebilmesi için demografik bilgi formunda bulunan tüm soruları cevaplaması gerekmektedir.

3.3.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği:

Pektaş (2021) tarafından geliştirilen Öğretim Programı Farkındalığı Ölçeği (ÖPFÖ) beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Öğretim programı farkındalığına dair derecelendirme ‘kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum’ şeklinde sıralanmıştır. 25 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçekte alt boyutlar bilişsel farkındalık (m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19), psikomotor farkındalık (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12) ve duyuşsal farkındalık (m20, m21, m22, m23, m24, m25) şeklindedir. Ölçek öğretmenler için geliştirilmiştir ve ölçekten ve alt boyutlarından alınan yüksek puanlar öğretmenlerin öğretim programı farkındalık seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bilişsel farkındalık alt boyutundaki madde sayısı 7, duyuşsal farkındalık alt boyutundaki madde sayısı 6, psikomotor farkındalık alt boyutundaki madde sayısı 12’dir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının psikomotor farkındalık için (.85), bilişsel farkındalık için (.81), duyuşsal farkındalık için (.79) iken faktörlerin bileşik güvenilirlik katsayıları ise psikomotor farkındalık için (.88), bilişsel farkındalık için (.86), duyuşsal farkındalık için (.85) olduğu görülmüştür (Pektaş, 2021). Bu çalışma içinse hesaplanan Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı ÖPFÖ için (.95), ölçeğin alt boyutları olan psikomotor farkındalık için (.92), bilişsel farkındalık için (.93), duyuşsal farkındalık için (.93) olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s alfa katsayısı için 0,60-0,80 arasındaki değerler ölçme aracının oldukça güvenilir, 0,81-1,00 arasındaki değerler ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004). Ölçekte yer alan 3 faktörün tamamının açıkladığı varyans miktarının ise %59,52 olduğu görülmektedir.

3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği:

Amerikan Psikoloji Birliğinin (APA), 1990 yılında düzenlediği Delphi paneli sonrasında panele katılan uzmanlar ideal eleştirel düşünürü tanımlayan özellikler hakkında bir konsensüs oluşturmuştur (Facione ve diğerleri, 1994). Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) bu panelde eleştirel düşünürü tanımlayan özellikler konusunda oluşan konsensüs sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu alt ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo 1998; aktaran Kökdemir, 2003). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Kökdemir (2003) tarafından gerçekleştirilimiştir.

Hem iç tutarlılıklarına hem de katılımcılar arasında ayrım yapma yeteneklerine dayalı olarak maddelerin elenmesi ile yetmiş beş maddelik ölçek formu oluşmuştur. CCTDI'nin yedi alt ölçeği, dokuz ila on iki ögeden oluşur ve bunlar ölçme aracı boyunca serpiştirilmiştir. Kişilerden, toplam 75 maddelik ifadelerin her birine ne ölçüde katıldıklarını veya katılmadıklarını ifade etmeleri istenir. Yanıtlar, ‘kesinlikle katılıyorum’ ile ‘kesinlikle katılmıyorum’ arasında değişen altı puanlık bir likert ölçeği kullanılarak kaydedilir. Bu nedenle, yanıtlayanlar her bir öğeye katılır veya katılmazlar (tarafsız bir seçenek yoktur) (Facione ve diğerleri, 1994).

Delphi panelinde kullanılan eleştirel düşünürü tanımlayıcı ifadeleri daha geniş, daha kapsayıcı yapılar halinde gruplandıran yedi öznitelik ölçeği oluşturmak için madde analizi ve faktör analizi teknikleri kullanılmıştır: Açık Fikirlilik, Analitiklik, Bilişsel Olgunluk, Doğruyu Arama, Sistematiklik, Meraklılık ve Kendine Güven. İlk güvenirlik katsayıları (Cronbach alfa .90 genel ve yedi alt ölçek için .71 - .80) olarak bulunmuştur. 75 maddelik araç 1.019 üniversite öğrencisine daha uygulandığında alfa seviyeleri (genel olarak .90, .60 -.78 alt ölçek) nispeten sabit kalmıştır (Facione ve diğerleri, 1994). Araç, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimi ortaokuldan başlayıp doktora düzeyine kadar değerlendirmek için kullanılmıştır (Facione ve diğerleri, 1994). Araçtan elde edilen yüksek puanlar kişinin eleştirel düşünme için gerekli eğilimlere ve kişilik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Facione ve diğerleri (1994) CCTDI’nin, kişinin eleştirel düşünme yeteneğinin veya becerisinin bir ölçüsü olarak tasarlanmadığını ifade etmektedir. Bir kişi objektif olmaya değer verebilir, ancak objektifliğe ulaşamayabilir. Bir kişi problemlere analitik ve sistematik olarak yaklaşmaya meyilli olabilir, ancak bunu yapmak için gereken eleştirel düşünme becerilerinde yetkin olmayabilir (Facione ve diğerleri, 1994). Eleştirel düşünme eğilimsel özelliklerinin

spesifik kümeleri ile spesifik eleştirel düşünme bilişsel becerileri arasındaki kesin ilişki veya etkileşim henüz açıklığa kavuşturulmamıştır (Facione ve diğerleri, 1994). İlk teorik araştırmalar, ilişkinin doğası gereği karmaşık ve gelişimsel olduğunu ve cinsiyet veya kültürel ideolojinin önemli bir etki olabileceğini göstermektedir (Facione ve diğerleri, 1994; aktaran Facione ve Facione, 1994).

Kökdemir'e (2003) göre farklı kültürler söz konusu olduğunda ölçeğin hem faktör yapısı hem de tek tek maddeleri farklılaşabildiğinden Kökdemir (2003) tarafından Türkçeleştirilen CCTDI, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenci olan yaşları 17-28 arasında değişen katılımcılara uygulanarak 51 maddeye indirgenmiştir. Bu ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçekten çok farklı olmadığı belirtilmektedir ancak, bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiğini ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği belirtilmiştir (Kökdemir, 2003). Yeni ölçeğin alt boyutları analitiklik (m2, m3, m12, m13, m16, m17, m24, m26, m37, m40), açık fikirlilik (m5, m7, m15, m18, m22, m33, m36, m41, m43, m45, m47, m50), merak (m1, m8, m30, m31, m32, m34, m38, m42, m46), kendine güven (m14, m29, m35, m39, m44, m48, m51), doğruyu arama (m6, m11, m20, m25, m27, m28, m49), sistematiklik (m4, m9, m10, m19, m21, m23) olarak belirlenmiştir.

Kökdemir'in (2003) çalışması CCTDI-T ölçeğini oluşturan alt ölçeklerin ve toplam ölçeğin yüksek iç tutarlılık katsayılarının ve kuramsal olarak orijinal ölçekle uyumunun bu ölçeğin araştırmada kullanılabilirliği konusunda güven verdiğini göstermiştir. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür (Kökdemir, 2003). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı CCTDI-T için (.85), ölçek alt boyutları olan analitiklik için .76, açık fikirlilik için .82, meraklılık için .83, kendine güven için .82, doğruyu arama için .68 ve sistematiklik için .61 olarak bulunmuştur. Cronbach's alfa katsayısı için 0,60-0,80 arasındaki değerler ölçme aracının oldukça güvenilir, 0,81-1,00 arasındaki değerler ise ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Özdamar, 2004).

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu bir form ve dilekçe aracılığıyla bilgilendirilmiş ve 11.12.2023 tarihli ve E-92662996-044-139945 sayılı izin alınmıştır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği'nin (ÖPFÖ) araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren yazarlardan elektronik posta aracılığı ile kullanım izni alınmıştır. Ardından çalışmanın Bursa merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında uygulanabilmesi için Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 09.01.2024 tarihli ve E-86896125-605.01-93990657 sayılı izin alınmıştır. Alınan resmi izinler sonrasında Bursa

merkez ilçelerindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.1. Verilerin Toplanması:

Veri toplama araçları Kaliforniya Eleştirel Düşünme Envanteri'nin Türkçeye uyarlanmış versiyonu (CCTDI-T) ve Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) Google formlara aktarılarak burada oluşturulan bağlantı çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle paylaşılmıştır. Oluşturulan ölçek formları gerekli izinler alınarak katılımcı öğretmenlerle görüşen araştırmacının kendisi tarafından gönüllülük esasına göre öğretmenlere Whatsapp kanalıyla iletilmiştir. Ayrıca ölçek formu okul idarecilerinin bilgisi dahilinde çeşitli kademelerdeki okulların Whatsapp gruplarında paylaşılarak da yaygınlaştırılmıştır.

3.4.2. Verilerin Çözümlenmesi:

Araştırmanın amacı doğrultusunda parametrik analiz teknikleri uygulanarak katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi, öğretim programı farkındalığı ölçeklerinden almış olduğu puanlar, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmalarda yapılan istatiksel analizlerin uygulanabilmesi için elde edilen verilerin normal ya da normale yakın dağılımlar göstermesi beklenmektedir. Bunun için öncelikle eleştirel düşünme ölçeğinde bulunan ters maddeler düzeltilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Birinci adımda verilerin normal dağılımının gerçekleşmesini engelleyen uç değerler veri setinde bulunup 17 tanesi çıkartılmıştır. İkinci adımda eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretim programı farkındalığı ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun için ölçeklerden elde edilen verilere ait çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin alt boyutlarının ortalamaları oluşturulduktan sonra alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Buna göre her iki ölçekte ve ölçeklerin bütün alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 arasında olduğundan analizlerdeki tüm değişkenler için normallik varsayımı karşılanmıştır diyebiliriz. Bu değerlerin ±2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Tablo 8'de ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri gösterilmiştir.

Tablo 8

Ölçeklerden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)	-,501	,950
ÖPFÖ - Bilişsel Farkındalık Faktörü	-,846	1,935
ÖPFÖ - Duyuşsal Farkındalık Faktörü	-1,072	1,929
ÖPFÖ - Psikomotor Farkındalık Faktörü	-,802	1,903
Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri (CCTDI-T)	-,222	,136
CCTDI-T – Analitiklik Faktörü	-,899	1,800
CCTDI-T – Açık Fikirlilik Faktörü	-,805	,440
CCTDI-T – Meraklılık Faktörü	-,651	,728
CCTDI-T – Kendine Güven Faktörü	-,289	,540
CCTDI-T – Doğruyu Arama Faktörü	-,279	,104
CCTDI-T – Sistematiklik Faktörü	-,345	,031

Araştırma kapsamında resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanında; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretim programı farkındalığı puanlarının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı eğitim kurumu ve branş değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile bağımsız örneklemler için *t* testi; ikiden fazla grup ortalaması puanlarını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ölçekler arasındaki ilişkiyi sorgulamak için basit doğrusal korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon kullanılmıştır. Korelasyon, iki veri grubu arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemdir ve ±1 arasında değer alır ve 1'e ne kadar yaklaşırsa, ilişkinin o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2022). Bir bağımlı (yordanan) değişken ile birden çok bağımsız (yordayıcı) değişken arasındaki ilişkinin incelendiği regresyon analizine çoklu doğrusal regresyon denir (Can, 2022). Verilerin analizinde SPSS 23.0 istatistik programı kullanılmış, istatistiksel analizlerde ve yorumlarda (p= 0,05) anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlerin test edilmesine ilişkin bulgular sunulmuş ve bu bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır. Bulgular ve ilgili yorumlar, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıraya uyularak verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ne düzeydedir?" biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ölçeğin toplam puanı hesaplanıp, bu puanlara betimsel istatistiksel işlem yapılmıştır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler ve ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ne düzeyde olduğuna ilişkin betimsel tablo

	N	En Genişlik	En Küçük	En Büyük	$\bar{X}^*$	S
ÖPFÖ_ORT	400	3,00	2,00	5,00	4,0481	,54779
Psikomotor Farkındalık	400	3,42	1,58	5,00	4,0735	,59237
Bilişsel Farkındalık	400	3,71	1,29	5,00	4,0146	,66611
Duyuşsal Farkındalık	400	4,00	1,00	5,00	4,0363	,75353

*1,00-1,80 çok düşük, 1,81-2,60 düşük, 2,61-3,40 orta, 3,41-4,20 yüksek, 4,21-5,00 çok yüksek

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının ($\bar{X}$= 4,04) düzeyinde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutlarına bakıldığında psikomotor farkındalık düzeyi ($\bar{X}$= 4,07), bilişsel farkındalık düzeyi ($\bar{X}$= 4,01) ve duyuşsal farkındalık düzeyi ($\bar{X}$=4,03) değerlerinin her üçünün de yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütün alt boyutlarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu dolayısıyla öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu bulmak için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (CCTDI-T) ve bu ölçeğe ait analitiklik, açık fikirlilik, merak, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik şeklindeki 6 alt boyutun ortalamalarına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular

	N	Genişlik	En Küçük	En Büyük	$\bar{X}^*$	S
CCTDIT_ORT	400	3,00	2,63	5,63	4,4727	,45677
Analitiklik	400	4,00	2,00	6,00	4,8573	,61778
AçıkFikirlilik	400	4,58	1,42	6,00	4,4465	,86246
Meraklılık	400	4,33	1,67	6,00	4,7336	,74583
KendineGüven	400	5,00	1,00	6,00	4,3607	,79297
DoğruyuArama	400	4,86	1,14	6,00	3,7661	,88937
Sistematiklik	400	4,83	1,17	6,00	4,4483	,79426

*1,00-1,82 çok düşük, 1,83-2,65 düşük, 2,66-3,49 orta-düşük, 3,50-4,31 orta-yüksek, 4,32-5,14 yüksek, 5,15-6,00 çok yüksek

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel ortalamasının ($\bar{X}$= 4,47) düzeyinde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında analitiklik düzeyinin ($\bar{X}$= 4,85), açık fikirlilik düzeyinin ($\bar{X}$= 4,44), meraklılık düzeyinin ($\bar{X}$= 4,73), kendine güven düzeyinin ($\bar{X}$= 4.36), doğruyu arama düzeyinin ($\bar{X}$= 3,76), sistematiklik düzeyinin ($\bar{X}$= 4,44) olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütün alt boyutları arasında analitiklik ($\bar{X}$= 4,85) ve meraklılık ($\bar{X}$= 4,73) en yüksek ortalamalara sahiptir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyen özelliklerinden doğruyu arama faktörünün ise en düşük ($\bar{X}$= 3,76) puan ortalamasıyla ortanın biraz üzerinde olduğu ve bu boyutun eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin diğer alt boyutlarına göre daha düşük seviyede olduğu yorumu yapılabilir.

4.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları sosyo demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Araştırmanın dördüncü alt problemi ise "Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemlere cevap bulmak için ÖPFÖ ve

CCTDI-T ölçeğinden ve ölçeklerin alt faktörlerinden alınan puanlar öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptığı öğretim kademesi, mesleki kıdemi ve branşına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Cinsiyete göre ÖPFÖ ve CCTDI-T puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	*t*	p
ÖPFÖ	Kadın	242	4,09	,49	2,176	,030
	Erkek	158	3,97	,60	2,087	
Bilişsel Farkındalık	Kadın	242	4,06	,61	1,808	,071
	Erkek	158	3,94	,73	1,740	
Duyuşsal Farkındalık	Kadın	242	4,06	,70	1,004	,316
	Erkek	158	3,98	,82	,971	
Psikomotor Farkındalık	Kadın	242	4,12	,54	2,365	,019
	Erkek	158	3,98	,65	2,276	
CCTDI-T	Kadın	242	4,48	,39	,805	,449
	Erkek	158	4,45	,53	,758	
Analitiklik	Kadın	242	4,87	,54	,769	,468
	Erkek	158	4,82	,71	,727	
Açık Fikirlilik	Kadın	242	4,50	,77	1,709	,104
	Erkek	158	4,35	,97	1,629	
Meraklılık	Kadın	242	4,71	,69	-,743	,458
	Erkek	158	4,76	,81	-,720	
Kendine Güven	Kadın	242	4,36	,76	,275	,783
	Erkek	158	4,34	,83	,270	
Doğruyu Arama	Kadın	242	3,78	,83	,563	,586
	Erkek	158	3,73	,97	,545	
Sistematiklik	Kadın	242	4,42	,73	-,772	,458
	Erkek	158	4,48	,87	-,744	

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim programı farkındalığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}$= 4,09) öğretim programı farkındalığının erkek

öğretmenlere ($\bar{X}$= 3,97) göre daha yüksek olduğu olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre psikomotor farkındalığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}$= 4,12) psikomotor farkındalığının erkek öğretmenlere ($\bar{X}$= 3,98) göre daha yüksek olduğu olduğu görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Yani erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri birbiriyle benzerlik göstermektedir.

"Öğretmenlerin öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? " alt problemi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre alınan puanlara göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Eğitim durumuna göre ÖPFÖ ve CCTDI-T puan ortalamaları ve bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	N	X̄	SS	*t*	p
ÖPFÖ	Lisans	330	4,04	,55	,126	,899
	Lisansüstü	70	4,04	,51	,132	
Bilişsel Farkındalık	Lisans	330	4,01	,66	-,108	,914
	Lisansüstü	70	4,02	,66	-,108	
Duyuşsal Farkındalık	Lisans	330	4,04	,76	,443	,658
	Lisansüstü	70	4,00	,68	,475	
Psikomotor Farkındalık	Lisans	330	4,07	,58	,033	,974
	Lisansüstü	70	4,07	,62	,031	
CCTDI-T	Lisans	330	4,47	,46	,111	,912
	Lisansüstü	70	4,46	,43	,116	
Analitiklik	Lisans	330	4,86	,61	,363	,717
	Lisansüstü	70	4,83	,61	,365	
Açık Fikirlilik	Lisans	330	4,46	,87	1,043	,298
	Lisansüstü	70	4,34	,82	1,081	
Meraklılık	Lisans	330	4,71	,75	-,800	,424
	Lisansüstü	70	4,79	,68	-,852	
Kendine Güven	Lisans	330	4,32	,79	-1,741	,082
	Lisansüstü	70	4,51	,75	-1,814	
Doğruyu Arama	Lisans	330	3,78	,88	1,001	,317
	Lisansüstü	70	3,66	,88	1,002	
Sistematiklik	Lisans	330	4,44	,79	-,350	,726
	Lisansüstü	70	4,47	,77	-,358	

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların eğitim durumlarına göre öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Yani lisans veya lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretim programı farkındalıkları istatistiksel olarak birbirine benzerdir.

"Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" alt problemi öğretmenlerin

mesleki kıdemlerine göre alınan puanlara göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Mesleki kıdeme göre ÖPFÖ ve CCTDI-T puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	X̄	SS	F	p	Post-Hoc (Scheffe)
ÖPFÖ	1-5 yıl[a]	36	4,01	,48	,096	,984	-
	6-10 yıl[b]	78	4,05	,58			
	11-15 yıl[c]	87	4,06	,56			
	16-20 yıl[d]	77	4,05	,50			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,03	,56			
Bilişsel Farkındalık	1-5 yıl[a]	36	3,94	,55	,527	,716	-
	6-10 yıl[b]	78	3,98	,66			
	11-15 yıl[c]	87	4,10	,58			
	16-20 yıl[d]	77	3,99	,66			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,00	,74			
Duyuşsal Farkındalık	1-5 yıl[a]	36	4,10	,70	,092	,985	-
	6-10 yıl[b]	78	4,02	,79			
	11-15 yıl[c]	87	4,03	,76			
	16-20 yıl[d]	77	4,04	,63			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,02	,81			
Psikomotor Farkındalık	1-5 yıl[a]	36	4,02	,50	,245	,913	-
	6-10 yıl[b]	78	4,11	,62			
	11-15 yıl[c]	87	4,07	,63			
	16-20 yıl[d]	77	4,10	,52			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,04	,61			
CCTDI-T	1-5 yıl[a]	36	4,50	,41	2,782	,027	c>e
	6-10 yıl[b]	78	4,50	,48			
	11-15 yıl[c]	87	4,57	,43			
	16-20 yıl[d]	77	4,47	,44			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,37	,46			
Analitiklik	1-5 yıl[a]	36	4,90	,57	,659	,621	-
	6-10 yıl[b]	78	4,84	,62			

	11-15 yıl[c]	87	4,93	,61			
	16-20 yıl[d]	77	4,85	,57			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,79	,65			
	1-5 yıl[a]	36	4,53	,72			
	6-10 yıl[b]	78	4,49	,86			
Açık Fikirlilik	11-15 yıl[c]	87	4,58	,83	1,851	,118	-
	16-20 yıl[d]	77	4,46	,89			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,28	,88			
	1-5 yıl[a]	36	4,78	,59			
	6-10 yıl[b]	78	4,71	,75			
Meraklılık	11-15 yıl[c]	87	4,84	,74	1,307	,267	-
	16-20 yıl[d]	77	4,78	,69			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,62	,80			
	1-5 yıl[a]	36	4,30	,80			
	6-10 yıl[b]	78	4,45	,83			
Kendine Güven	11-15 yıl[c]	87	4,46	,82	1,194	,313	-
	16-20 yıl[d]	77	4,29	,74			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,27	,76			
	1-5 yıl[a]	36	3,86	,83			
	6-10 yıl[b]	78	3,82	,97			
Doğruyu Arama	11-15 yıl[c]	87	3,78	,81	,429	,788	-
	16-20 yıl[d]	77	3,77	,91			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	3,68	,89			
	1-5 yıl[a]	36	4,36	,76			
	6-10 yıl[b]	78	4,44	,78			
Sistematiklik	11-15 yıl[c]	87	4,62	,78	1,477	,208	-
	16-20 yıl[d]	77	4,39	,75			
	21 yıl ve üzeri[e]	122	4,38	,83			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim programı farkındalığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F=,096; p>0,05). Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde ise anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir (F= 2,782; p<0,05). Mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}$= 4,50) ile 6-10 yıl ($\bar{X}$= 4,50) arasında olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri benzemektedir. Scheffe Testi

sonuçlarına göre gruplar arası farklılıklara bakıldığında mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{X}= 4,57$). Eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları en düşük seviyede olan grubun ise mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}= 4,37$) olan öğretmenler olduğu gözlenmiştir.

"Öğretmenlerin öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" alt problemi öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumunun kademesine göre alınan puanlara göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu kademesine göre ÖPFÖ ve CCTDI-T puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Eğitim Kurumu Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Post-Hoc (Scheffe)
ÖPFÖ	Okul Öncesi[a]	32	4,12	,64	,884	,450	-
	İlkokul[b]	100	4,10	,50			
	Ortaokul[c]	98	4,01	,57			
	Lise[d]	170	4,01	,53			
Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi[a]	32	4,12	,67	,942	,420	-
	İlkokul[b]	100	4,08	,67			
	Ortaokul[c]	98	3,97	,74			
	Lise[d]	170	3,97	,60			
Duyuşsal Farkındalık	Okul Öncesi[a]	32	4,02	,89	,997	,394	-
	İlkokul[b]	100	4,13	,68			
	Ortaokul[c]	98	3,94	,86			
	Lise[d]	170	4,03	,68			
Psikomotor Farkındalık	Okul Öncesi[a]	32	4,16	,71	,704	,550	-
	İlkokul[b]	100	4,11	,55			
	Ortaokul[c]	98	4,07	,57			
	Lise[d]	170	4,03	,59			
CCTDI-T	Okul Öncesi[a]	32	4,58	,46	1,047	,372	-

	İlkokul[b]	100	4,47	,44			
	Ortaokul[c]	98	4,49	,46			
	Lise[d]	170	4,43	,45			
	Okul Öncesi[a]	32	4,94	,55			
Analitiklik	İlkokul[b]	100	4,83	,60	,441	,724	-
	Ortaokul[c]	98	4,81	,65			
	Lise[d]	170	4,87	,61			
	Okul Öncesi[a]	32	4,67	,72			
Açık Fikirlilik	İlkokul[b]	100	4,42	,89	1,509	,212	-
	Ortaokul[c]	98	4,52	,88			
	Lise[d]	170	4,36	,84			
	Okul Öncesi[a]	32	4,84	,74			
Meraklılık	İlkokul[b]	100	4,72	,72	,711	,546	-
	Ortaokul[c]	98	4,65	,75			
	Lise[d]	170	4,76	,75			
	Okul Öncesi[a]	32	4,59	,76			
Kendine Güven	İlkokul[b]	100	4,31	,82	1,143	,331	-
	Ortaokul[c]	98	4,31	,76			
	Lise[d]	170	4,36	,79			
	Okul Öncesi[a]	32	3,80	,80			
Doğruyu Arama	İlkokul[b]	100	3,80	,88	2,401	,067	-
	Ortaokul[c]	98	3,93	,94			
	Lise[d]	170	3,64	,86			
	Okul Öncesi[a]	32	4,33	,82			
Sistematiklik	İlkokul[b]	100	4,53	,76	1,219	,302	-
	Ortaokul[c]	98	4,51	,70			
	Lise[d]	170	4,38	,85			

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu kademesine göre öğretim programı farkındalığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F= 884; p>0,05). Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu kademesine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde de istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F= 1,047; p>0,05).Yani Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise

kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri benzerdir.

Son olarak "Öğretmenlerin öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" alt problemi öğretmenlerin branşlarına göre alınan puanlara göre incelenmiştir. Branş grupları oluşturulurken Anasınıfı, Özel Eğitim ve PDR Öğretmenleri Pedagojik Hassasiyet Grubu; Fen Bilgisi, Teknoloji Tasarım, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Öğretmenleri Fen/Matematik Grubu; Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Sosyal/Kültürel Bilgiler Grubu; Elektrik, Elektronik, Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi, Muhasebe, Bilişim, Metal, Tekstil, Mobilya, Motorlu Araçlar, El Sanatları, Sağlık Hizmetleri, İş Beceri Uygulama, Halkla İlişkiler, Makine, Yiyecek İçecek Hizmetleri, İHL Meslek Dersleri Öğretmenleri Meslek Dersleri Grubu; Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Sanat/Spor Grubu; Arapça ve İngilizce Öğretmenleri Yabancı Dil Grubu; Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenleri TDE/Türkçe Grubu olarak sınıflandırılmıştır. Sınıf Öğretmenliği branşı ise tek başına değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Branşa göre ÖPFÖ ve CCTDI-T puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Branş	N	X̄	SS	F	p	Post-Hoc (Scheffe)
ÖPFÖ	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,07	,61	,835	,559	-
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,12	,50			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,03	,47			
	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	3,93	,53			
	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	3,94	,60			
	Sanat/Spor[f]	40	4,11	,65			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,03	,47			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,05	,55			
Bilişsel Farkındalık	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,10	,65	,827	,566	-
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,08	,69			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	3,93	,61			
	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	3,93	,61			
	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	3,89	,72			

	Sanat/Spor[f]	40	4,08	,78			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	3,97	,70			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,06	,48			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	3,97	,90			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,18	,63			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,01	,70			
Duyuşsal	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	3,93	,70	,635	,727	-
Farkındalık	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	3,99	,82			
	Sanat/Spor[f]	40	4,03	,91			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,02	,63			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,01	,76			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,10	,65			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,11	,57			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,09	,47			
Psikomotor	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	3,94	,61	,846	,550	-
Farkındalık	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	3,95	,67			
	Sanat/Spor[f]	40	4,17	,61			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,08	,50			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,07	,64			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,57	,43			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,46	,44			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,44	,37			
	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,42	,49			
CCTDI-T	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,28	,50	2,811	,007	h>e
	Sanat/Spor[f]	40	4,42	,45			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,55	,50			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,66	,40			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,88	,57			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,84	,62			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,74	,51			
Analitiklik	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,75	,80	1,745	,097	-
	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,76	,71			
	Sanat/Spor[f]	40	4,88	,59			

	Yabancı Dil Grubu[g]	33	5,05	,54			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	5,06	,44			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,67	,69			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,38	,91			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,56	,72			
Açık	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,52	,80	4,082	,000	h>e
Fikirlilik	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,01	,98			
	Sanat/Spor[f]	40	4,12	,91			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,55	,96			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,75	,65			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,84	,70			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,70	,73			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,57	,61			
	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,52	,84			
Meraklılık	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,65	,90	2,252	,030	-
	Sanat/Spor[f]	40	4,98	,63			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,89	,76			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,86	,70			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,51	,81			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,32	,82			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,23	,67			
Kendine	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,11	,81			
Güven	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,32	,90	1,883	,071	-
	Sanat/Spor[f]	40	4,51	,63			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,39	,84			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,59	,75			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	3,84	,75			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	3,81	,88			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	3,87	,83			
Doğruyu	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	3,92	,89			
Arama	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	3,57	,93	1,174	,317	-
	Sanat/Spor[f]	40	3,55	,85			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	3,62	,93			

	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	3,76	1,05			
	Pedagojik Hassasiyet Grubu[a]	50	4,40	,81			
	Sınıf Öğretmeni[b]	85	4,51	,72			
	Fen/Matematik Grubu[c]	65	4,41	,72			
	Sosyal/Kültürel Bilgiler [d]	45	4,43	,82			
Sistematiklik	Meslek Dersleri Grubu[e]	45	4,27	,93	,945	,472	-
	Sanat/Spor[f]	40	4,37	,77			
	Yabancı Dil Grubu[g]	33	4,50	,86			
	TDE/Türkçe Grubu[h]	37	4,68	,78			

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre öğretim programı farkındalığı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (F= 835; p>0,05). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarında ise branşlara göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F= 2811; p<0,05). TDE/Türkçe Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu ($\bar{X}$= 4,66), eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları en düşük olan branş grubunun ise Meslek Dersleri Öğretmenleri olduğu ($\bar{X}$= 4,28) bulunmuştur. Scheffe Testi sonuçlarına göre branş gruplarının öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinde kendi aralarındaki farklılıklara bakıldığında TDE/Türkçe Öğretmenleri ile Meslek Dersleri Öğretmenleri arasında eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<0,05). Yani TDE/Türkçe Öğretmenleri grubunun Meslek Dersleri Öğretmelerine göre eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksektir. Scheffe Testi sonuçlarına göre açık fikirlilik alt boyutunda gruplar arası karşılaştırmalara bakıldığında yine TDE/Türkçe Öğretmenleri ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p<0,05). Buna göre TDE/Türkçe Öğretmenleri Meslek Dersi Öğretmenlerine göre daha açık fikirlidir.

4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ölçek puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın bir diğer alt problemi "Öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulmak için öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. ÖPFÖ_ORT	r	-										
2. Bilişsel Farkındalık	r	,807**	-									
3. Duyuşsal Farkındalık	r	,795**	,531**	-								
4. Psikomotor Farkındalık	r	,891**	,562**	,548**	-							
5. CCTDI-T	r	,380**	,395**	,250**	,315**	-						
6. Analitiklik	r	,344**	,327**	,224**	,306**	,583**	-					
7. Açık Fikirlilik	r	,061	,135**	,023	,015	,649**	-,025	-				
8. Merak	r	,357**	,324**	,243**	,320**	,587**	,694**	-,064	-			
9. Kendine Güven	r	,404**	,324**	,298**	,376**	,517**	,613**	-,138**	,687**	-		
10. Doğruyu Arama	r	,072	,097	,037	,052	,478**	-,196**	,622**	-,188**	-,225**	-	
11. Sistematiklik	r	,213**	,253**	,143**	,153**	,670**	,172**	,470**	,143**	,193**	,463**	-

**p<.01, *p<.05, N=400

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (r=,380; p<0,01). Katılımcıların öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutları olan analitiklik (r=,344; p<0,01) , meraklılık (r=,357; p<0,01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Katılımcıların öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarından bir diğeri olan sistematiklik (r=,213; p<0,01) arasında yine pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Katılımcıların öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin bir diğer alt boyutu olan kendine güven (r=,404; p<0,01) arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor (r=,315; p<0,01), duyuşsal (r=,250; p<0,01) ve bilişsel (r=,395; p<0,01) farkındalığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,90-1,00 arasında olması çok kuvvetli, 0,70-0,89 arasında olması kuvvetli (yüksek), 0,40-0,69 arasında olması orta, 0,20-0,39 arasında olması zayıf (düşük), 0,00-0,19 arasında olması ilişkinin olmadığı durum veya önemsenmeyecek düzeyde düşük ilişki olarak tanımlanabilir (Alpar, 2011).

4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı ve alt boyutları üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri öğretim programı farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" şeklindedir. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalıklarını ve öğretim programı farkındalığının alt boyutları plan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17, 18, 19, 20'de yer almaktadır.

Tablo 17

Eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,820	,253		7,190	,000
Analitiklik	,111	,058	,125	1,910	,057
Açık Fikirlilik	-,012	,038	-,018	-,309	,758
Meraklılık	,071	,051	,096	1,375	,170
Kendine Güven	,197	,046	,285	4,309	,000
Doğruyu Arama	,101	,038	,165	2,648	,008
Sistematiklik	,038	,039	,055	,977	,329
R=,463; R^2=,203; F(4,283)= 17,901; p=,000					

Tablo 17 incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığını düşük düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır (R=0,463; R^2=,203; F(4,283)=17,901; *p*<0,001). Öğretim programı farkındalığındaki değişimin %20'si bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kendine güven (β= ,285; p<0,01) ve doğruyu arama (β=0,165; p<0,05) değişkenlerinin öğretim programı farkındalığının anlamlı yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Kendine güven ve doğruyu arama değişkenleri öğretim programı farkındalığını pozitif yönde etkilemektedir. Eleştirel düşünmenin bu iki alt boyutu öğretim programı farkındalığındaki değişimin %17,9'unu yordamaktadır. Bununla birlikte, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarının ise öğretim programı farkındalığı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Tablo 18

Eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,276	,314		4,065	,000
Analitiklik	,161	,072	,150	2,248	,025
Açık Fikirlilik	,043	,047	,056	,912	,362
Meraklılık	,103	,064	,115	1,617	,107
Kendine Güven	,136	,057	,162	2,408	,016
Doğruyu Arama	,075	,047	,100	1,578	,115
Sistematiklik	,090	,048	,107	1,863	,063
R=,428; R^2=,171; F(5,402)= 14,678; p=,000					

Tablo 18 incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel farkındalığı düşük düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır (R=0,428; R^2=,171; F(5,402)=14,678; p<0,001). Bilişsel farkındalıktaki değişimin %17'si bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, analitiklik (β= ,150; p<0,05) ve kendine güven (β=0,162; p<0,05) değişkenlerinin bilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Analitiklik ve kendine güven değişkenleri bilişsel farkındalığı pozitif yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarının ise bilişsel farkındalık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Tablo 19

Eleştirel düşünme eğilimlerinin duyuşsal farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,049	,371		5,516	,000
Analitiklik	,064	,085	,052	,748	,455
Açık Fikirlilik	-,022	,056	-,026	-,402	,688
Meraklılık	,053	,075	,052	,702	,483
Kendine Güven	,231	,067	,243	3,447	,001
Doğruyu Arama	,092	,056	,109	1,638	,102
Sistematiklik	,039	,057	,041	,685	,494
R=,326; R^2=,093; F(4,011)= 7,784; p=,000					

Tablo 19 incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin duyuşsal farkındalığı düşük düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır (R=0,326; R^2=,093; F(4,011)=7,784; p<0,001). Duyuşsal farkındalıktaki değişimin %9'u bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kendine güven (β= ,243; p<0,05) değişkeninin duyuşsal farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Kendine güven değişkeni duyuşsal farkındalığı pozitif yönde etkilemektedir. Bununla birlikte analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarının ise duyuşsal farkındalık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Tablo 20

Eleştirel düşünme eğilimlerinin psikomotor farkındalık üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,023	,280		7,215	,000
Analitiklik	,104	,064	,109	1,628	,104
Açık Fikirlilik	-,038	,042	-,056	-,910	,363
Meraklılık	,061	,057	,076	1,065	,288
Kendine Güven	,215	,051	,288	4,247	,000
Doğruyu Arama	,122	,042	,182	2,864	,004
Sistematiklik	,007	,043	,010	,168	,867
R=,419; R^2=,163; F(4,105)= 13,981; p=,000					

Tablo 20 incelendiğinde, eleştirel düşünmenin psikomotor farkındalığı düşük düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır (R=0,419; R^2=,163; F(4,105)=13,981; p<0,001). Psikomotor farkındalıktaki değişimin %16'sı bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır. Standardize beta katsayılarına ait anlamlılık değerleri incelendiğinde, kendine güven (β= ,288; p<0,01) ve doğruyu arama (β= ,182; p<0,05) değişkenlerinin psikomotor farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu gözlenmiştir. Kendine güven ve doğruyu arama değişkeni psikomotor farkındalığı pozitif yönde etkilemektedir. Bununla birlikte analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarının ise psikomotor farkındalık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

5. BÖLÜM
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu ilişkiyi keşfetmenin önemi, öğretim programı uygulamalarında çeşitli sorumlulukları üstlenmiş olan öğretmenlerin aynı zamanda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre programda gerekli uyarlamaları yapabilecek kadar esnek ve yaratıcı olabilmelerini gerektirecek bir ortamda yetkin bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirmeye kendilerini nasıl daha iyi hazırlayacakları konusunda daha derin bir anlayış geliştirmelerine izin vermekte yatmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde yer alan resmi devlet okullarında görev yapan 400 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler betimsel analizler, bağımsız gruplar *t* testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hem öğretim programı farkındalıklarının hem de eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek niteliktedir.

Bu araştırmada elde edilen betimsel istatistik sonuçları, öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonucu öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Pektaş ve Pesen (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Karaca'nın (2023) yaptığı çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. farkındalıklarının hem alt boyutlarda hem ölçeğin tamamında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kavan ve Suna (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğretim programı

farkındalığına dair elde edilen puan ortalamaları yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı düzeyi söz konusu olduğunda alanyazındaki sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan betimsel istatistikler yoluyla elde edilen diğer bir sonuç da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgilidir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri genel ortalamasının yüksek olduğunu ve eleştirel düşünme eğilimlerine ait analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik şeklinde sıralanan alt boyutların ortalama puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin doğruyu arama alt boyutu ise orta-yüksek seviyededir. Korkmaz'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Karaduman ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Turan (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin puanları orta düzeydedir. Bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması ile ilgili sonucun literatürle uyumlu olmadığı görülmektedir. Bu durum çalışma grubunun niteliğinden kaynaklanıyor olabilir. Karaduman ve diğerleri (2015) ile Turan'ın (2016) çalışma grubu öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu çalışmanın çalışma grubunu ise görev başındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının yüksek olması, görev başındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olma durumunu önemli ölçüde onaylayıp takdir ettiklerini ve bunu bir entelektüel hedef olarak gördüklerini gösteriyor olabilir. Diğer taraftan Korkmaz'ın (2009) çalışma grubunu görev başındaki öğretmenlerin oluşturduğu araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Bu çalışma ile Korkmaz'ın (2009) çalışması arasındaki sonuçların farklı olmasının nedeni ise, çalışma gruplarının demografik özellikler bakımından faklılıklar göstermesi olabilir. Ayrıca bu farklılığın diğer bir nedeni 03.02.2022 tarihinde kabul edilen ve öğretmenlerin kariyer basamaklarını düzenleyen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (2022) kabul edilmesinden bu yana öğretmen yeterliliklerinin ve bu yeterliliklere dayalı kariyer planlamasının, ödül ve yaptırımların kamuoyunda sıklıkla gündeme gelerek tartışılıyor olması olabilir. İlgili kanunun getirdiği düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha fazla odaklanmalarına neden olmuş olabilir. Kariyer basamaklarına dayalı değerlendirmeler, öğretmenlerin daha fazla sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda motivasyon kazanmalarına yol açabilir. Ayrıca, kanun kapsamında öğretmen yeterliliklerinin daha fazla tartışılıyor olması,

öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanma ve geliştirme konusunda kendilerini daha sorumlu hissetmelerine neden olmuş olabilir. Bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin bir gereklilik olarak görülmesi ve bu becerilerin daha yoğun bir şekilde kullanılması sonucunu doğurmuş olabilir.

Bu araştırmadaki katılımcıların cinsiyetlerine göre ÖPFÖ puanı genel ortalamaları bakımından ve psikomotor farkındalık puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programı farkındalığının psikomotor alt boyutuna dair farkındalıkları erkeklere göre daha yüksektir. Pektaş ve Pesen (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programı farkındalığında ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karaca'nın (2023) araştırmasında da öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı toplam puanlarının ve alt boyutlarından alınan puanların ortalaması arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kavan ve Suna'nın (2023) çalışmasında katılımcıların 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı farkındalık düzeylerinin cinsiyet açısından Bilişsel Farkındalık alt boyutunda ve ölçeğin tamamında anlamlı fark bulunamamıştır. Psikomotor Farkındalık ve duyuşsal farkındalık alt boyutlarında ise kadın katılımcıların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmadaki bulgular psikomotor farkındalığın kadınlar lehine yüksek bulunması bakımından Kavan ve Suna'nın (2023) çalışmasındaki bulguları kısmen destekler niteliktedir. Karakaya ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma kapsamında, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgulardaki farklılıkların nedeni, çalışma gruplarına ait demografik değişkenlerin nitelik bakımından farklılık gösteriyor olması olabilir. Ayrıca bu çalışmada kadın öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının ve psikomotor farkındalığının erkeklere göre daha yüksek olduğuna yönelik bulgular, erkek öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının ve psikomotor farkındalığının ortalamasının düşük seviyede olduğu anlamına gelmemektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin tümünün ve eleştirel düşünme eğilimlerine ait alt boyutların puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının cinsiyete göre değerlendirildiğinde birbiriyle uyumlu olmayan sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Kökdemir'in (2003) lisans eğitimini yapmakta olan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaptığı çalışmada ise sistematiklik alt boyutu hariç diğer bütün alt ölçeklerde ve ölçeğin tümünde kadın

öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Karaduman ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme puanları açısından kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuş olsa da cinsiyet değişkenine dair bulguların çeşitli araştırma sonuçlarına göre farklılık gösterdiği de ifade edilmiştir. Yorgancı'nın (2016) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerinin meraklılık alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalama puanları erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarındaki uyuşmazlıkların çalışma grubunun niteliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu uyuşmazlıkların nedenlerinin tespit edilebilmesi için cinsiyet ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen meta-analiz çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Yani katılımcıların öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri eğitim durumlarına göre değişmemektedir. Bu sonuç öğretim programı farkındalığı bakımından eğitim düzeyi değişkeni açısından herhangi bir farklılığın oluşmadığının tespit edildiği Pektaş'ın (2021) ve Karakaya ve diğerlerinin (2024) yaptığı çalışmaları desteklemektedir. Ayrıca bu sonuç hem eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri toplam puanları açısından, hem de alt ölçekler açısından, eğitim düzeylerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini farklılaştırmadığının tespit edildiği Korkmaz'ın (2008) çalışmasını destekler niteliktedir. Bu araştırmaya katılan lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans mezunlarına göre sayıca az olması bu sonucun olası nedenlerinden birisi olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programı fakındalıklarının alt boyutları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıkları mesleki kıdeme göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Karakaya ve diğerleri (2024) de duyuşsal ve psikomotor farkındalık alt faktörlerinde mesleki deneyim süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ancak bilişsel farkındalık alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdem açısından genel olarak benzerlik gösterse de mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanı mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgular ışığında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre entelektüel aktivitelerle daha az ilgili olduğu

veya mesleki tükenmişlik ile ilgili olabilecek bir karmaşaya girmiş olabileceği düşünülebilir. Büyükşehir şartlarında çalışıyor olmanın neden olduğu zorluklar da mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin entelektüel aktivitelere daha az zaman ayırabilmesine neden oluyor olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri görev yaptıkları eğitim kurumu kademesine göre de bir farklılık göstermemektedir. Yani okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimleri benzerdir. Katılımcıların branşlarına bakıldığında öğretim programı farkındalıklarında branşa göre herhangi bir farklılığın olmadığı fakat eleştirel düşünme eğilimlerinde branşa göre anlamlı bir takım farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre TDE/Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanlarının Meslek Dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarından birisi olan açık fikirlilik konusunda da yine TDE/Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının Meslek Dersleri Öğretmenlerinin puan ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Eleştirel okuma ve yazın yapıtlarının eleştirel düşünmeyi desteklediğine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Cubukcu, 2011; Tutaş, 2006). Ayrıca öğretici yazma etkinlikleri de eleştirel düşünmeyi desteklediğine dair bulgular vardır (Kayaalp ve diğerleri, 2020). Omar ve Albakri (2016) edebiyat öğretimi yoluyla eleştirel düşünmenin nasıl geliştirilebileceğini anlattıkları çalışmada, edebi metinleri analiz etmenin ve değerlendirmenin olaylar arasındaki ilişkileri görmeyi, çıkarımlarda bulunmayı, olayları analiz etmeyi, kanıtları sentezlemeyi ve metni değerlendirmeyi içerdiğini söylemektedir. Bu bilgiler ışığında TDE/Türkçe grubu öğretmenlerinin bu tür etkinlikleri sıklıkla derslerinde kullanmasının onların eleştirel düşünmesine katkı yaptığı düşünülebilir. Meslek Dersleri öğretmenlerinin ise uygulamaya dayalı derslerde eleştirel düşünmelerini gerektirecek daha az durumla karşılaştıkları ve fiziksel uygulamaların zamanla otomatizasyona neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öğretim programı farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin bir alt boyutu olan kendine güven arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutları olan analitiklik, meraklılık ve sistematiklik arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Facione ve diğerlerine (1995) göre eleştirel düşünmede kendine güveninin yükselmesi, belirli bir bilişsel gelişim düzeyindeki rahatlığı gösterir. Bloom taksonomisindeki herhangi bir bilişsel gelişim seviyesindeki rahatlık, özgüvenin artması ile ilişkilendirilebilirken, herhangi bir bilişsel gelişim seviyesindeki rahatsızlık ise özgüven eksikliğine neden olabilir. Örneğin, bir öğretmen analiz ve sentez gerektiren durumlarda özgüvenli davranabilirken değerlendirme veya uygulama gerektiren bilişsel seviyelerde bu bilişsel süreçleri aynı rahatlıkla gerçekleştirememesi nedeniyle özgüvensiz olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan analiz, sentez ve değerlendirme seviyesinde rahat ve özgüvenli olmaları gerektiği düşünülebilir. Bu kendine güven ve rahatlığın öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarına pozitif yönde yansımasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Facione ve diğerleri (1995) analitiklik özelliğine sahip kişilerin, ciddi sorunları ele almak için başka bir strateji kullanmak yerine olayların ve fikirlerin sonuçlarını tahmin etmeye ve aklı kullanmaya meyilli olduğunu söylemiştir. Öğretim programı uygulamaları konusunda hedef davranışların öğrenme çıktılarına ne kadar yansıyabileceğini tahmin edebilen öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının yüksek olduğu söylenebilir. Bloom ve diğerleri (1956) bilişsel alan taksonomisinde üst düzey bilişsel becerilerden birisinin de analiz olduğunu söylemiştir. Bu bilgi ışığında öğretim programı farkındalığı yüksek olan öğretmenler için analitiklik özelliğini karakterize eden akıl yürütme ve tahmin etme davranışlarının yeterli düzeyde desteklenmiş olduğu söylenebilir.

Meraklılık eğilimine sahip kişiler, belirli durumlarda, mesleki bilgiyi öğrenme ve güncelleme arzusuna sahiptir (Facione ve diğerleri, 1995). Öğretim programının temel prensiplerinden birisi de mesleğin gerektirdiği alan, pedagoji ve dolayısıyla program bilgisine sahip olmaktır. Bilgi, Bloom taksonomisinin en temel basamağıdır ve Bloom eleştirel düşünmeyi herhangi bir problem karşısında kişinin ihtiyacı olan bilgiyi bu problemle baş edebilmek için seçip ortaya çıkarabilmesi yeterliliği ve becerisi olarak tanımlamaktadır (Bloom ve diğerleri, 1956). Paul'a (1985) göre bilgi sahibi olmak için taksonomideki diğer bilişsel becerilerden de faydalanmak gerekir. Paul (1985) Bloom hiyerarşisi çift yönlü kullanılırsa eleştirel düşünmeyi destekleyebileceğini düşünmektedir. Meraklılık özelliğine sahip öğretmenlerin, program bilgisini artırmaya daha hevesli oldukları ve bunun sonucunda da öğretim programı farkındalıklarının arttığı düşünülebilir.

Katılımcıların öğretim programı farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarından bir diğeri olan sistematiklik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programı

farkındalığının alt boyutları olan psikomotor, duyuşsal ve bilişsel farkındalığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretim programı farkındalığı arasında ilişki düzeyinin düşük düzeyde dahi olsa dikkate alınmaya değer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı üzerindeki etkisine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizinde eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığı üzerinde %20 oranında düşük düzeyde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalığa etkisi ayrı ayrı incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel farkındalığı %17, duyuşsal farkındalığı %9, psikomotor farkındalığı ise %16 oranında etkilediği görülmüştür. Bu etkinin nedeni, öğrenme alanlarının birbirini etkiliyor olması ve farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda benzer üst düzey bilişsel beceri ve duygusal eğilimlere sahip olmayı gerektirmesi olarak yorumlanabilir. Bu sonuçlar ışığında öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin katkısının olabileceği düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucuna dayalı olarak araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1) Yapılan araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yapmak sonuçların karşılaştırılması bakımından önemli olabilir.

2) Bu araştırmanın sonuçları Bursa ilinin merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarının Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerin sonuçlarıyla kıyaslanabilmesi bakımından benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde yürütülebilir.

3)Araştırma bulgularında eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunan Meslek Dersleri Öğretmenleri ve TDE/Türkçe Öğretmenlerinin bu farklılığının hangi değişkenler açısından kaynaklandığını belirlemek amacıyla bu öğretmen gruplarıyla nitel bir çalışma yapılabilir.

4) Öğretmenlerin öğretim programı farkındalığının öğretim programının bilişsel duyuşsal ve psikomotor hedef davranışların gerçekleştirilmesinde ne kadar etkili olduğuna yönelik gözlem çalışmaları yapılabilir.

5) Bu araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ile öğretim programı farkındalığının birbiri ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Sonraki araştırmalar bu ilişkilerin neden ve nasıl ortaya çıktığını araştırabilir. Bunun için aracı ve düzenleyici değişken analizleri gerçekleştirebilir.
6) Bu araştırmada kesitsel veriler kullanılmıştır. Sonraki araştırmalar boylamsal verilerle araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyebilir.
7) Mevcut araştırma eleştirel düşünme eğilimini ele almıştır. Sonraki araştırmalar eleştirel düşünme becerisini ölçerek bunun öğretim programı farkındalığı üzerindeki etkisini inceleyebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Araştırmanın sonucuna dayalı olarak uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:
1) Araştırma bulgularına göre eleştirel düşünme ile öğretim programı farkındalığı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin program farkındalığını arttırmak için öncelikle eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) eğitim fakültelerinin PDR bölümünde eleştirel düşünme eğitimi verilmesinin lisans eğitimi alan PDR bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini bulmuştur. Bu eğitimin hizmet içi faaliyet olarak tüm öğretmenlere verilmesi faydalı olabilir.
2) Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını istenen seviyede olması ve bu alanda farkındalıklarını sürdürmeleri için sistematik olarak öğretim programı farkındalık seminerleri düzenlenebilir. MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı için temel yaklaşımı öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir model olarak tarif edilen modele göre yeni öğretim programlarını uygulamaya koymuştur. Bu yeni modele uygun olarak öğretmenlerin öğretmen akademilerinde yeni program hakkında eğitim alması gerekmektedir. Bu yaklaşımın sistematik hale gelmesi öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının desteklenmesine katkı sağlayabilir.
3) Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin öğretim programına yönelik psikomotor farkındalığının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin psikomotor farkındalık seviyelerinin desteklenmesine yönelik öğretim programı seminerleri verilebilir.
4) Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine

göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için bu öğretmenlere biçimsel değerlendirmeler içeren kurslar verilebilir.

5) Araştırma sonucunda Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarının TDE/Türkçe grubundaki öğretmenlerine göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Meslek Dersleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi konusunda bu öğretmenlere biçimsel değerlendirmeler içeren kurslar verilebilir.

6) Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin bilişsel farkındalıklarını etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin analitik düşünme eğilimlerinin desteklenmesi için bütün branşlardaki öğretmenlerin edebi metin analizi, mantık ve retorik eleştiri konularında eğitim almaları sağlanabilir.

7) Bu çalışmada öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerinin psikomotor farkındalıklarını etkilediği görülmüştür. Facione ve diğerleri (1994) doğruyu aramayı, 'belirli bir bağlamda en iyi bilgiyi aramaya istekli olmak, soru sorma konusunda cesur olmak ve bulgular kişinin kişisel çıkarlarını veya önceden edinilmiş görüşlerini desteklemese bile soruşturmayı sürdürme konusunda dürüst ve objektif olmak' şeklinde tanımlamaktadır (s. 4). Felsefe doğruyu arama ve düşünce üretmenin bir aracıdır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde eğitim felsefesinin önemli bir yeri vardır. Ayrıca sosyoloji ve psikoloji eğitimi de öğretmenlerin insanı anlama, eğitim ve öğretim konularında doğruyu arama ve doğruyu yapmaya çalışma konusunda çeşitli parametreler sunmaktadır. Doğruyu arama eğiliminin desteklenmesi, öğretmenlerin spor, sanat, edebiyat ve felsefe konularından herhangi birine ilgi duyması ile yakından ilişkili olabilir. Böylelikle öğretmenin öğrenci davranışlarına dair daha derin bir kavrayış geliştireceği düşünülebilir. Öğretmenin öğrenci davranışlarına dair daha derin bir kavrayış geliştirmesi onun program uygulamalarında uygun materyal, yöntem ve metotları seçmesinde etkili olabilir. Bunun da öğretmenlerin program farkındalığının bir parçası olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin spor, sanat, edebiyat ve felsefe konularındaki faaliyetlerinin desteklenmesi ve bu konularda çeşitli turnuva, festival, sempozyum gibi etkinliklerin düzenlenmesi öğretmenlerin doğruyu arama eğilimlerine katkı sunabilir.

8) Bu araştırmanın sonucu öğretmenlerin kendine güven eğilimlerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarını etkilediğini göstermektedir. Facione ve diğerlerine (1995) göre eleştirel düşünmede kendine güveninin yükselmesi, belirli bir bilişsel gelişim düzeyindeki rahatlığı gösterir. Öğretmenlerin bilişsel gelişim aşamalarındaki rahatlık, üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilmeleri ile ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin desteklenmesine yönelik faaliyetler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(73), 315-332.

Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, *7*(9), 106-107.

Amador, J.M., Males, L.M., Earnest, D., Dietiker, L. (2017). Curricular noticing: Theory on and practice of teachers' curricular use. In: Schack, E., Fisher, M., Wilhelm, J. (Eds), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks. Research in Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46753-5_25

Athanassiou, N., McNett, J. M., & Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, *27*(5), 533-555.

Aygün, C. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Baker, J. R. (2017). *The impact of critical thinking strategies on curriculum and instruction for USAF operations intelligence* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407.

Ball, D. L. (2011). Foreword. In M. Sherin, M. V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. xx–xxiv). Routledge.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189.

Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' role in curriculum development: An alternative approach. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 52-62.

Bizzarri, F., Giuliani, A., & Mocenni, C. (2022). Awareness: An empirical model. *Frontiers in Psychology*, *13*, 933183.

Blake, R. W. (2002). Chapter three: The role of teacher beliefs in enactment. *Counterpoints*, *161*, 35-42.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longmans.

Bloom, B. (1986). Ralph Tyler's impact on evaluation theory and practice. *Journal of Thought*, 36-46.

Bobbitt, F. (2004). Scientific method in curriculum-making. In: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *Curriculum Studies Reader* (2nd ed.). pp. 9–16. RoutledgeFalmer. (Eserin orijinali 1918'de yayımlanmıştır).

Bouck, E. C. (2008). Factors impacting the enactment of a functional curriculum in self-contained cross-categorical programs. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 294-310.

Boysen, G. A., & Vogel, D. L. (2009). Bias in the classroom: Types, frequencies, and responses. *Teaching of Psychology*, *36*(1), 12-17.

Brazelton, J.K. (2000). Students may blossom using Bloom's taxonomy in the accounting curriculum. In: Schwartz, B.N. and Ketz, J.E. (Eds.) *Advances in Accounting Education Teaching and Curriculum Innovations* (Advances in Accounting Education, Vol. 2) pp. 57-85. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1085-4622(2000)0000002009

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 203-228.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı).* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (29. baskı).* Pegem Akademi.

Can, A. (2022). *SPSS ile nicel veri analizi (10. baskı)*. Pegem A Yayıncılık.

Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, *29*(3), 345-356.

Chipamaunga, S., & Prozesky, D. (2019). How students experience integration and perceive development of the ability to integrate learning. *Advances in Health Sciences Education*, *24*, 65-84.

Clark, L. M., DePiper, J. N., Frank, T. J., Nishio, M., Campbell, P. F., Smith, T. M., ... & Choi, Y. (2014). Teacher characteristics associated with mathematics teachers' beliefs and awareness of their students' mathematical dispositions. *Journal for Research in Mathematics Education*, *45*(2), 246-284.

Cohen, M. R. (1971). Developing a teacher's awareness of children. *Science and Children*, *7*(5), 24-27.

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, *28*(3), 235-250.

Cruickshank, D. R. (1986). Critical thinking skills for teachers. *Teacher Education Quarterly*, 82-89.

Cubukcu, F. F., (2011). Critical thinking strategies in reading. *Porta Linguarum, 16*, 7-17.

Darling-Hammond, L. (1995). Changing conceptions of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 9-26.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140.

Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *48*(213).

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (30. baskı).* Pegem A Yayıncılık.

Deng, Z. (2018). Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, *72*, 155-164.

Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, *47*(6), 1652-1674.

Dietiker, L., Males, L. M., Amador, J. M., & Earnest, D. (2018). Research commentary: Curricular noticing: A framework to describe teachers' interactions with curriculum materials. *Journal for Research in Mathematics Education*, *49*(5), 521-532.

Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. Sistem Yayıncılık.

Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 6* (1), 200-229.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C. P. Horvart & J. M. Forte (Eds.), *Critical thinking* (pp. 97–122). Nova Science Publishers.

Dwyer, C. P. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings. *Journal of Intelligence*, *11*(6), 105.

Eisner, E.W. (1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision, 6*, 62-73.

Eiss, A. F., & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain*. NEA Publications.

Eldeleklioğlu, J., & Özkılıç, R. (2008). The effect of critical thinking education on critical thinking skills of psychological guidance and counseling students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *3*(29), 25-36.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24. https://doi.org/teachphil19911412

Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum: The wisdom CTAC program. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, *28*(2), 25-45.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *California critical thinking disposition inventory*. California Academic Press.

Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the california critical thinking disposition inventory. *Journal of Nursing Education, 33*(8), 345-350.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of general education*, *44*(1), 1-25.

Facione, P.A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts.* California Academic Press. Retrieved from www.insightassessment.com.

Feldman, B. N. (1977). *Curriculum development in the affective domain* [A practicum presented to nova university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education]. Nova University.

Freire (1991). *Ezilenlerin pedagojisi.* (Çev. D. Hattatoglu ve E. Özbek). Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1982'de yayımlanmıştır).

Gabbard, C., & McBride, R. (1990). Critical thinking in the psychomotor domain. *International Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, *26*(2), 24-27.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.). Pearson.

Gershon, C. (2020). Critical Thinking in Curriculum: Designing an instrument to measure identified features. *Honors Theses.* 1334. Retrieved from https://egrove.olemiss.edu/hon_thesis/1334.

Giroux, H. A. (1978). Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House*, *52*(4), 148-151.

Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum Renewal*. Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development.

Goodlad, J. L. (1966). *The development of conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Report of an inquiry supported by the cooperative research program of the office of education U. S. Department of Health, Education, and Welfare, University of California, Los Angeles.

Grosser, M. M., & Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and teacher education*, *24*(5), 1364-1375.

Guerriero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing. Retrieved from https://doi.org/10.1787/9789264270695-en

Gürbüz, Ş., & Şen, H. Ş. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: Differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, *14*(1).

Hager, P., & Kaye, M. (1992). Critical thinking in teacher education: A process-oriented research agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, *17*(2), 4.

Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, *3*(3), 32-42.

Harbeck, M. B. (1970). Instructional objectives in the affective domain. *Educational Technology*, *10*(1), 49-52.

Hohensee, C. (2016). Brief report: Teachers' awareness of the relationship between prior knowledge and new learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, *47*(1), 17-27.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for research in mathematics education*, *41*(2), 169-202.

Januario, G., & Manrique, A. L. (2019). Teachers' interactions with curriculum materials in mathematics education. *Acta Scientiae*, *21*(3), 2-23.

Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, *47*(1), 167-181.

Kara, D. A., & Yapıcıoğlu, D. K. (2023, September). Öğretmenlerin program çalışmalarındaki rolüne ilişkin öğretmen adayı görüşleri. In *Conference Abstract Book* (p. 112).

Karaca, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. Yüzyıl öğreten becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Siirt.

Karaduman, G. B., Özsoy-Güneş, Z., & Kirbaşlar, F. G. (2015) Investigation of the relationship between critical thinking disposition and study approaches of teacher candidates. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* – Special Issue for INTE 2015.

Karakaya, F., Çakmak, Z., Caner, Ş. N., & Yılmaz, M. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 104-120.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Kavan, N., & Suna, Z. Y. (2023). Türkçe öğretmenlerinin 2019 Türkçe dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(3), 781-797.

Kaya, S., Kablan, Z., Akaydin, B. B., & Demir, D. (2015). Teachers' awareness and perceived effectiveness of instructional activities in relation to the allocation of time in the classroom. *Science Education International*, *26*(3), 344-357.

Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U., & Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education Online*, *10*(3), 400-430.

Kazu, H., & Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *11*(4).

Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kliebard, H. M. (1970). The tyler rationale. *The School Review*, *78*(2), 259-272.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 1-13.

Kökdemir, D. Y. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, *41*(4), 212-218.

Kuloğlu, A. (2022). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin farkındalıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 532-544.

Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, Washington, DC: The George Washington University.

Literacy. (n.d.). Retrieved from https://www.unesco.org/en/literacy/need-know

Lithoxoidou, A., & Georgiadou, T. (2023). Critical thinking in teacher education: Course design and teaching practicum. *Education Sciences*, *13*(8), 837.

Males, L. M., Earnest, D., Dietiker, L., & Amador, J. M. (2015). Examining K-12 prospective teachers' curricular noticing. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.

Masduqi, H. (2011). Critical thinking skills and meaning in English language teaching. *Teflin Journal*, *22*(2), 185.

Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *1*(3), 243-267.

Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational philosophy and theory*, *39*(4), 339-349.

McBride, R. E., Gabbard, C. C., & Miller, G. (1990). Teaching critical thinking skills in the psychomotor domain. *The Clearing House*, *63*(5), 197-201.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *PISA 2022 Türkiye ön raporu.*

Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni.*

Meneses, L. F. S. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, *35*, 100610.

Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, *37*, 353-369.

Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' knowledge of curriculum integration: A current challenge for Finnish subject teachers. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, 119-132.

O'Daffer, P. G. (1984). Teacher education: Helping preservice teachers develop an awareness of curricular issues. *The Arithmetic Teacher*, *31*(9), 6-8.

OECD 2030. (2018, November). *Directorate for education and skills education policy committee: Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework.* OECD Publishing.

OECD (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/75e40a16-en.

Omar, A., & Albakri, I. S. M. A. (2016). Thinking maps to promote critical thinking through the teaching of literature in the ESL context. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, *1*(1), 23-35.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 14 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31750). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler).* Kaan Kitabevi.

Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal Of Instruction*, *4*(2).

Paul, R. W. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational leadership*, *42*(1), 4-14.

Paul, R. W. (1985). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. *Educational leadership*, *42*(8), 36-39.

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

Pektaş, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Siirt.

Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 216-232.

Pierce, P. R., & Kısakürek, M. A. (2019). Eğitim programlarının geliştirilmesinde uygulanan teknikler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *5*(1), 221-248.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Chapter 4: Understanding Curriculum as Historical Text: The Reconceptualization of the Field 1970-1979. *Counterpoints*, *17*, 186-239.

Sabar, N., & Shafriri, N. (1981). The need for teacher training in curriculum development. *Journal of In-Service Education*, *8*(1), 22-27.

Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, *7*, 130-142.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The school review*, *81*(4), 501-522.

Shavelson, R. J. (1973). *The basic teaching skill: Decision making*. The Report of U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 87–98.

Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 163–183.

Simpson, E. J. (1966). *The classification of educational objectives. Psychomotor Domain*. The Report of U.S. Department of Health, Education and Welfare. No: OE 5-85-104 ERIC Documents Reproduction Service No: ED 010 368.

Smith, L. M., & Kleine, P. F. (1969). Teacher awareness: Social cognition in the classroom. *The School Review*, *77*(3/4), 245-256.

Sommarström, K., Oikkonen, E., & Pihkala, T. (2021). The school and the teacher autonomy in the implementing process of entrepreneurship education curricula. *Education Sciences*, *11*(5), 215.

Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking skills and creativity*, *9*, 107-119.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı.* Anı Yayıncılık.

Stake, R. E. (1967). Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs. In W. R. Tyler, et al. (Ed.) *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Rand McNally & Co.

Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children.* The Report of U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Taylor, M. W. (2010). *Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks* [Doctoral Dissertation]. Stanford University. Retrieved from https://purl.stanford.edu/xn855mg2416

Taylor, M. W. (2013). Replacing the 'teacher-proof'curriculum with the 'curriculum-proof'teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(3), 295-321.

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 67-82.

Tran, D., & O'Connor, B. R. (2023). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational psychology review*, *26*, 265-283.

Tunjungsari, H., & Takwin, B. (2021). Understanding critical thinking practice in everyday life through stages of critical thinking skills and disposition. *Mind, Brain, and Education*, *15*(3), 225-231.

Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, *11*(8), 867-876.

Tutaş, N. (2006). Critical thinking through literature. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46*(1), 93-108.

Tyler, W. R. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri.* Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 1949'da yayımlanmıştır).

Ünal, S., Çoştu, B. Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (2), 183-202.

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, *2*(2), 30-55.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. American Federation of Teachers.

Watagodakumbura, C. (2017). Principles of curriculum design and construction based on the concepts of educational neuroscience. *Journal of Education and Learning*, *6*(3), 54-69.

Wesson, A. J. (1986). Autonomy and the curriculum: An exploration of three views. *The Vocational Aspect Of Education*, *38*(101), 93-99.

White, C., Rodger, M. W., & Tang, T. (2016). Current understanding of learning psychomotor skills and the impact on teaching laparoscopic surgical skills. *Obstetrician & Gynaecologist*, *18*(1).

Yaure, M. K. (1973). The concept of awareness. *Journal of Thought*, 259-269.

Yorgancı, S. (2016). Critical thinking dispositions of pre-service mathematics teachers. *Participatory Educational Research*, *3*(3), 36-46.

Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 125-140. doi: 10.12738/estp.2015.1.2168

Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 152-169.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *13*(13), 99-106.

Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, *27*(126).

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 479-511.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL İZNİ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
05 ARALIK 2023

OTURUM SAYISI
2023-11

KARAR NO 10: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Eyüp YURT'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mine YILAR'ın "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ölçek ve görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Eyüp YURT'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mine YILAR'ın "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ölçek ve görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Zekeriyya ARI
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Atila ERKAL
Üye

Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

EK 2: KURUM İZNİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-93990657 09.01.2024
Konu : Mine YILAR'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 18.12.2023 tarih ve 141000 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Mine YILAR'ın "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu araştırması ilgi (b) sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Mine YILAR'ın yukarıda belirtilen araştırmasını Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan resmi okullarda görevli öğretmenlere uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Dr. Ahmet ALİREİSOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : Ölçekler (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 06ad-32da-31ea-991d-63d2 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kıymetli Meslektaşım;

Bu bilgi formu, **"Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Öğretim Programı Farkındalıklarının İncelenmesi"** üzerine yapacağım tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Formu size uygun seçeneği işaretleyerek ve boşluğa uygun bilgileri yazarak doldurunuz. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Mine YILAR
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. CİNSİYETİNİZ
   - KADIN
   - ERKEK
2. EĞİTİM DURUMUNUZ
   - LİSANS
   - YÜKSEK LİSANS
   - DOKTORA
3. MESLEKİ KIDEMİNİZ
   - 1-5 YIL
   - 6-10 YIL
   - 11-15 YIL
   - 16-20 YIL
   - 21 YIL VE ÜZERİ
4. GÖREV YAPTIĞINIZ EĞİTİM KADEMESİ
   - OKUL ÖNCESİ
   - İLKOKUL
   - ORTAOKUL
   - LİSE
5. BRANŞINIZ

.....

EK 4: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırıcı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6

15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6

36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektedir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey göründüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK 5: ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.	1	2	3	4	5
2. Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5
4. Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.	1	2	3	4	5
5. Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.	1	2	3	4	5
6. Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.	1	2	3	4	5
7. Öğretim programını derslerime entegre ederek uygularım.	1	2	3	4	5
8. Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.	1	2	3	4	5
9. Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edinirim.	1	2	3	4	5
10. Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.	1	2	3	4	5
11. Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
12. Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
13. Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5

14. Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
15. Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
16. Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
17. Öğretim programımdaki konuların kazanımlarına hâkimimdir.	1	2	3	4	5
18. Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.	1	2	3	4	5
19. Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
22. Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.	1	2	3	4	5
23. Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.	1	2	3	4	5
24. Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
25. Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Mine YILAR		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca		
Eğitim Durumu	**Başlama-Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	1995	1999	Kilis Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	1999	2004	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2022	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	**Başlama-Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2004	Devam	Milli Eğitim Bakanlığı
		Tarih İmza Adı-Soyadı	