T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HASAN ENES GÜMÜŞ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. DERYA GİRGİN

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HASAN ENES GÜMÜŞ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. DERYA GİRGİN

ÇANAKKALE – 2025

**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Hasan Enes GÜMÜŞ tarafından Doç. Dr. Derya GİRGİN yönetiminde hazırlanan ve **06/08/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
|---|---|
| Doç. Dr. Derya GİRGİN (Danışman) | …… |
| Doç. Dr. Serkan DEMİR | …… |
| Doç. Dr. Zerrin TOKER | …… |

Tez No : 10680749

Tez Savunma Tarihi : 06/08/2025

……

Prof. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

../../20..

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)
Hasan Enes GÜMÜŞ
06/08/2025

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Derya GİRGİN'e, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hasan Enes GÜMÜŞ

Çanakkale, Ağustos 2025

# ÖZET

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hasan Enes GÜMÜŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Derya GİRGİN
06/08/2025, 120

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının, bu ikisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ve bunların araştırmanın demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler 2024-2025 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden 1143 katılımcıdan toplanmıştır. Boşta madde bırakılan 111 ölçeğin araştırma kapsamının dışında tutulmasıyla son durumda 1032 öğretmen adayının verileri analiz edilmiştir. Veriler Akın ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ) ve Mutlu ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği (FÖÖYÖ) ile toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından yüz yüze toplanan verileri SPSS 26 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerde olumsuz madde bulunmadığından ters değerle kodlama yapılmamıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik değerleri incelenmiştir. Verilere normallik testi uygulanmış ve bunun sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiği için parametrik olmayan karşılaştırma ve ilişki testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis gibi karşılaştırma testleri ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

eğilimlerinin ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim konusunda, eleştirel düşünme becerisini de derinlemesine içerecek şekilde gelişim programları hazırlanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Eğilimi, Farklılaştırılmış Öğretim, İlişkisel Araştırma, Öğretmen Adayları, Öz Yeterlik

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' CRITICAL THINKING DISPOSITION AND THEIR SELF-EFFICACY PERCEPTIONS TOWARDS DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Hasan Enes GÜMÜŞ
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Thesis in Educational Science
Advisor: Assoc. Prof. Derya GİRGİN
06/08/2025, 120

The aim of this study is to examine pre-service teachers' critical thinking dispositions and their self-efficacy perceptions regarding differentiated instruction, whether there is a significant relationship between these two variables, and whether they differ based on the demographic variables of the study. The research employed a quantitative research method, specifically a correlational research model, and utilized convenience sampling to collect data. Accordingly, data were collected from 1,143 participants enrolled in undergraduate programs at the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University during the 2024–2025 academic year, using a questionnaire. After excluding 111 incomplete questionnaires, data from 1,032 pre-service teachers were analyzed using SPSS. Data were gathered using the Critical Thinking Disposition Scale adapted into Turkish by Akın et al. (2015) and the Differentiated Instruction Self-Efficacy Scale developed by Mutlu et al. (2019). After obtaining the necessary permissions, the data were collected face-to-face by the researcher and analyzed using SPSS (version 26). Since there were no negatively worded items in the scales, reverse coding was not required. Descriptive statistics, such as the arithmetic mean and standard deviation, were used to determine the participants' critical thinking disposition and differentiated instruction self-efficacy scores. A normality test was applied to the data, and since the data did not show a normal distribution, non-parametric comparison and correlation tests were performed. These included the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests for comparisons and Spearman's correlation analysis for examining relationships. According to the results, pre-service teachers had high levels of critical

thinking disposition and differentiated instruction self-efficacy. Additionally, a moderately positive correlation was observed between the two variables. Based on these findings, it is recommended that both pre-service and in-service teacher training programs include development modules focusing on differentiated instruction and integrate critical thinking skills into their curricula.

**Keywords:** Critical Thinking Disposition, Differentiated Instruction, Correlational Research, Prospective Teachers, Self-Efficacy

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa No**


JÜRİ ONAY SAYFASI……... i
ETİK BEYAN…… ii
TEŞEKKÜR…….. iii
ÖZET ……..…….. iv
ABSTRACT …….. v
İÇİNDEKİLER ……..…… viii
SİMGELER ve KISALTMALAR……..…… xi
TABLOLAR DİZİNİ…….…. xii
ŞEKİLLER DİZİNİ……..……..…….….. xiv

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu……...…….…… 3
1.2. Araştırmanın Konusu ……..……... 5
1.3. Araştırma Amacı ……....…….. 6
1.4. Araştırma Soruları ……. 6
1.5. Araştırmanın Önemi …….. 7
1.6. Araştırmanın Kapsamı ……... 9
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ……. 10
1.8. Araştırmanın Varsayımları …… 10
1.9. Tanımlar …… 10

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE 12

2.1. Eleştirel Düşünme ……...…….…..... 14
2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programlarındaki Yeri ve Önemi ……..... 17
2.2. Farklılaştırılmış Öğretim …….……...…..…… 19
2.2.1. Yapılandırmacılık ve Farklılaştırılmış Öğretim ……...……..... 20

2.3. İlgili Araştırmalar ……..……. 36

2.3.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Ulusal Araştırmalar ……... 37

2.3.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Uluslararası Araştırmalar ……... 47

2.3.3. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Ulusal Araştırmalar ……... 54

2.3.4. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları ile İlgili Uluslararası Araştırmalar …….. 55

2.3.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi …… 56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 58

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Deseni ……..…….…..... 58

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi…….....……..…..... 58

3.3. Veri Toplama Araçları ……...……..…..... 63

3.4. Verilerin Analizi ……...……..…..... 66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 69

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular……..... 69

4.2. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular…….. 78

4.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular …….. 88

BEŞİNCİ BÖLÜM 92

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma ……..…….…..... 92

5.1.1. Birinci Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma …… 92

5.1.2. İkinci Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma …….. 93

5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma ……... 96

5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma ……... 96

5.1.5. Ana Problemin Sonuçları ve Tartışma ……... 100

5.2. Öneriler ……..……..... 102
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler …….. 102
5.2.2. Eğitim Politikalarına ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler ……. 103
KAYNAKÇA ...……. 104
EKLER ……..……. I
EK 1. BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZNİ …… I
EK 2. ÇOMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI ANKET UYGULAMA İZNİ … II
EK 3. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ ……. III
EK 4. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ ……... IV
EK 5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU, ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ VI
……..
EK 6. 5. ICSSIET 2024 KONGRE KABUL MEKTUBU …… VIII
EK 7. 5. ICSSIET 2024 KONGRE KATILIM BELGESİ …… IX

## SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| AGNO | Ağırlıklı Genel Not Ortalaması |
| ASBV | Ankara Sosyal Bilimler Vakfı |
| EDEÖ | Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği |
| FÖÖYÖ | Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| yy. | Yüzyıl |
| % | Yüzde oranı |

## TABLOLAR DİZİNİ


| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|---|---|---|
| **Tablo 1** | Katılımcıların demografik özellikleri | 59 |
| **Tablo 2** | EDEÖ ve alt boyutlarının güvenirlik sonuçları | 66 |
| **Tablo 3** | FÖÖYÖ ve alt boyutlarının güvenirlik sonuçları | 66 |
| **Tablo 4** | EDEÖ ve FÖÖYÖ ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarının normallik değerleri | 67 |
| **Tablo 5** | Katılımcıların EDEÖ ve iki alt boyutuna göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri | 69 |
| **Tablo 6** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması | 70 |
| **Tablo 7** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırması | 71 |
| **Tablo 8** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırması | 71 |
| **Tablo 9** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre karşılaştırması | 73 |
| **Tablo 10** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin AGNO değişkenine göre karşılaştırması | 74 |
| **Tablo 11** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması | 75 |
| **Tablo 12** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması | 76 |
| **Tablo 13** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması | 77 |
| **Tablo 14** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumu değişkenine göre karşılaştırması | 78 |
| **Tablo 15** | Katılımcıların FÖÖYÖ ve üç alt boyutuna göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri | 78 |
| **Tablo 16** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması | 79 |

| | | |
|---|---|---|
| **Tablo 17** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırması | 80 |
| **Tablo 18** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırması | 81 |
| **Tablo 19** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre karşılaştırması | 82 |
| **Tablo 20** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO değişkenine göre karşılaştırması | 84 |
| **Tablo 21** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması | 85 |
| **Tablo 22** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması | 86 |
| **Tablo 23** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması | 87 |
| **Tablo 24** | Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumu değişkenine göre karşılaştırması | 88 |
| **Tablo 25** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişki | 88 |
| **Tablo 26** | Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri ve iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki | 89 |

# ŞEKİLLER DİZİNİ


| Şekil No | Şekil Adı | Sayfa No |
|---|---|---|
| **Şekil 1** | Eleştirel düşünmenin özellikleri | 15 |
| **Şekil 2** | Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı | 16 |
| **Şekil 3** | Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri | 26 |
| **Şekil 4** | Farklılaştırılmış öğretim modeli | 29 |
| **Şekil 5** | Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan öğretim stratejileri | 31 |
| **Şekil 6** | Nicel araştırma süreci | 62 |

# BİRİNCİ BÖLÜM
# GİRİŞ

Tarih boyunca bireylerin bilgiye ulaşma şekli, düşünme alışkanlıkları ve toplumun yapısı arasında önemli derecede bir etkileşim olduğu görülmektedir. Tarım toplumundan başlayıp bilgi toplumuna varıncaya kadar tüm toplumsal geçiş süreçlerinde bireylerin bilgiye ulaşma şekli ve olanakları değişmiştir. Bu değişimler bireylerin sahip olmaları gereken düşünme becerilerini ve bunların önemini de belirlemektedir. Bu nedenle, bu değişimlerin ve sonuçlarının 21. yy.da yaşanan bölümünü anlamak, bu yüzyılın eğitim programlarını ve eğitimin ihtiyaçlarını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

21. yy.da yaşanan teknoloji alanında hızla yaşanan değişim ve yenilikler toplumsal ve kültürel yaşamda da hızlı değişimler yaşanmasına neden olmaktadır (Altan, 2022). Bu değişimler toplumsal yaşamı olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir (Özkul, 2018). Bu bağlamda Bilgi Çağı olarak da adlandırılan 21. yy.da bilgiye erişim teknoloji sayesinde oldukça hızlanmış ve kolaylaşmış olsa da bu durum beraberinde doğru ve yanlış bilgilerin yoğun ve karışık biçimde ortaya saçılması durumunu getirmiştir. Bu nedenle 21. yy. toplumlarında bireylerin maruz kaldıkları yeni bilgi ve gelişmelerin gerçekliğini, nedenlerini ve sonuçlarını mantıksal bir şekilde değerlendirebilmeleri ve bunlara yönelik tutumlarını ona göre belirlemeleri beklenmektedir.

Eğitim süreçlerinde de doğru bilgi ile yanlış bilgiyi ayırt edebilen, bir yeniliğin kendisi ve toplum için faydalarını ile zararlarını algılayıp buna göre seçimler yapabilen bireyler yetiştirmek bu noktada bir ihtiyaç haline gelmiştir (Gürsan, vd., 2021). Bireylerin bunları ayırt edebilmesi için eleştirel düşünme becerisini edinmiş olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek için eleştirel düşünebilen öğretmen adayları yetiştirmek ve bu öğretmen adaylarının mesleğe başlamasıyla birlikte öğrenme ortamlarında eleştirel düşünmeyi teşvik etmeleri ve farklı düşünen bireyleri desteklemeleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eleştirel ve farklı düşünebilen bireyler yetiştirmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesine olanak sağlayan öğretim stratejileri bulunmaktadır. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının mevcut öğretim yaklaşımlarına eleştirel bir şekilde yaklaşmaları, onların sınırlılıklarını, bireylere tek tip eğitim imkanı sunduklarını ve öğrencilerin düşünce dünyalarını sınırladıklarını fark

etmeleriyle birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyen ve eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını önceleyen bu stratejileri kullanmaları gerektiğinin bilincinde olmaları daha mümkün hale gelmektedir.

Bireylerin eleştirel düşünebilmelerini destekleyen öğretim stratejilerinden en güncellerinden biri olan farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin farklı geçmiş bilgilerini, hazırbulunuşluklarını, dil becerilerini, öğrenme tercihlerini ve ilgilerini fark etmek ve bunları dikkate alarak karşılık vermektir (Hall, vd., 2004). Farklılaştırılmış öğretimde; farklı öğrenme yaklaşımları ve bireylerin hazırbulunuşluk gibi farklılıkları dikkate alınarak öğretimin içerik, süreç ve ürün öğelerini farklılaştırılmaktadır (Demir, 2021). Öğretimde bu şekilde farklılaştırma yapmak bireylerin daha iyi öğrenmelerini sağlamakla birlikte; farklılıklarının dikkate alındığını hissetmeleri, bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları ve bunun dikkate alınmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu fark etmeleri ve bununla birlikte olaylara farklı açılardan yaklaşabilen, farklılıklara saygılı ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaları gibi sonuçlar doğurmaktadır. Demir'in (2021), farklılaştırmanın bir boyutu olan zenginleştirmeyi anlatırken; zenginleştirme yaklaşımının, öğrencileri yüksek başarı düzeylerine ulaştırmanın yanında yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi üst düzey zihinsel becerilerini de geliştirdiğini ifade etmesi bu fikri desteklemektedir. Bu kapsamda eleştirel düşünmeyi destekleyen etkinlikler ve sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirilmesini içeren eğitim programlarına ihtiyaç vardır. 2005 yılından itibaren Türkiye'deki programlarda bu kapsamda eleştirel düşünmeye yer verilmiş ve 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de farklılaştırılmış öğretim vurgulanmıştır. Bu durumda eğitim programlarının uygulayıcıları öğretmenler olduğu için (Arslan ve Özpınar, 2008; Bütün ve Gültepe, 2016; Demir ve Toraman, 2021; MEB, 2022) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları konusunda yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmaları ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmeleri önemli görülmektedir. Öz yeterlik Waddington'a (2023) göre, bireyin belirli bir durumda bir şeyi başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin değerlendirmesine odaklanan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Öz Yeterlik Teorisi'nin temel ilkesine göre bireyler kendilerini yapabilmek için yeterli gördükleri davranışları yüksek olasılıkla gerçekleştirebilirken, kendilerini yapabilmek için yeterli görmediklerini ise düşük olasılıkla gerçekleştirebilmektedirler (Arseven, 2016). Bu ifadelerden hareketle, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik

algılarının yüksek düzeyde olmasının mesleğe başladıklarında farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında uygulayabilmeleri açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarını bütüncül biçimde inceleyen bu çalışmanın öğretmen adaylarının bu eğilim ve öz yeterlikler konusundaki mevcut düzeylerini ortaya koyma noktasında, ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının mevcut durumuna ışık tutma ve programların bu konuda iyileştirilmesi için öneriler sunma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Postmodern bilgi çağında, bireylerin bilgiye erişimi kolaylaşmıştır; ancak bu kolaylık, beraberinde bilginin doğruluğunu sorgulama ve anlamlandırma becerilerine olan ihtiyacı artırmıştır. Eğitim, genel olarak bireylere yaşamları için gereken becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda okulların bireyi gerçek yaşama hazırlarken, bu konuda gerekli bilgi ve donanımı kazandırması beklenmektedir. Okullar, bireylerin bu hedefe yönelik eğitilebilmesi amacıyla düzenlenen öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşeceği ortamlar olarak vardır ve bu etkinlikler de eğitim programı sayesinde düzenlenir (Özden, 2011). Okulların bu işlevini sürdürmesi için de hayatın akışında yaşanan güncel değişme ve gelişmelerin eğitim programlarına yansıması gerekir. Bu sayede bireylerin 21. yy. gelişmelerine ayak uydurabilecek şekilde yetişebileceği düşünülmektedir.

Eğitimle bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklemek hedeflenmektedir (Gelişli, 2006). Bilgi çağında hayata geçen birçok bilimsel ve teknolojik ilerlemenin bir sonucu olarak, bireyin bilişsel gelişimi; doğru ve yanlış bilgiyi birbirinden ayırma, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi pek çok beceriyi edinmesini gerektirmektedir. 21. yy. bilişsel becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, çözülmesi gereken sorunlarda üst düzey düşünmek, sorunu etkin bir yolla analiz etmek ve çözümün en uygun yoluna karar vermek için akıl yürütme sürecini kullanmak olarak açıklanabilir (Beers, 2011). Bu yönüyle bilgiye erişimin kolaylaştığı bu yüzyılda erişilen bilgiyi değerlendirmek, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler üretebilmek, farklı değerlendirmelere saygı gösterebilmek için okulların eleştirel düşünebilen bireyler yetişmesine katkı sağlaması oldukça önemlidir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2023 yılında düzenlediği raporda öğretmenlere, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini desteklemeleri için etkili öğretim tasarımları, uygulama yöntemleri ve değerlendirme teknikleri kullanmalarının tavsiye edilmesinden (OECD, 2023a) de hareketle eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmak için herkese aynı yöntemlerin uygulandığı öğretim yaklaşımlarından öğrenci farklılıklarını dikkate alan öğretim yaklaşımlarına geçilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrenci farklılıklarını dikkate alan ve eleştirel düşünmeyi önceleyen en güncel yaklaşımlardan biri olan farklılaştırılmış öğretimde; öğretimin öğrenci farklılıklarına göre düzenlenmesi, öğrencilerin üstbilişsel düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Heacox, 2002; akt. Aşiroğlu, 2016). Bir diğer ifadeyle farklılaştırılmış öğretim birey, dil ve kültür farklılıklarının artış gösterdiği ve önem kazandığı 21. yy.da, geçmişte daha az farklılıklara sahip olan öğrenme öğretme ortamlarını öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak yeniden şekillendirmek ve öğrencilerin farklılıklarına hitap etmek için kullanılan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır (Goodwin, vd., 2012; akt. Özkabayel, 2024). MEB'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'ne (2024b) göre ise farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenen bireyselleştirilmiş ve esnek bir çatı kavram olarak tanımlanmıştır.

Eleştirel düşünme ve farklılaştırılmış öğretim kavramları güncel eğitim programlarında yer alsa da eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıflarda yer alması için eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi, donanımlı ve istekli olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda Karaduman'a (2024) göre de eğitim programının etkililiğinin programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın içeriği ve onu hayata geçirmedeki donanımı ve yeterliğine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Girgin ve Şahin'e (2019) göre, 21. yy.ın beraberinde getirdiği ihtiyaçları yeterince karşılayabilmek açısından öğretmen yetiştirme programları üzerinde çalışılması ve öğretmen adaylarına yönelik öğretim faaliyetlerinde buna göre düzenlemelere yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte Cansoy (2018), 21. yy. becerilerinin eğitim sistemi içinde kazandırılmasını ele aldığı çalışmasında, bu becerilerin kazandırılabilmesi için; öğrenme öğretme süreçlerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğrenme materyallerinin, öğrenme alanlarının ve hedeflerin farklı öğrenci gruplarına göre yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan

hareketle öğrencileri 21. yy. becerilerinden biri eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirme ve bu yolda sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapma görevi öğretmenlere ait olduğundan öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hakkında bilgiye sahip olması önem arz etmektedir.

Alan yazında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri incelenmiş olmakla birlikte, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi bütüncül bir bakış açısıyla doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İki kavramın kesişim alanına odaklanan araştırmalardaki bu eksiklik, alan yazında dikkat çekici bir kuramsal boşluğa işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında bu iki önemli alanın eşgüdümlü olarak nasıl geliştirilebileceğine dair somut öneriler sunması beklenmektedir. Böylece öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine ve öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlanabilecektir.

Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme programlarının, geleceğin öğretmenlerine eleştirel düşünme becerisi ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal bilgi ve pratik yeterlikleri kazandırması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alanlardaki eğilim ve öz yeterlik düzeyleri ile bunların arasındaki ilişkinin incelenmesi, yalnızca öğretmen eğitimi bağlamında değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamaların niteliği açısından da önemli çıkarımlar sunacaktır. Tüm bu gerekçeler doğrultusunda bu araştırma, alan yazındaki mevcut boşluğu doldurmayı ve öğretmen yetiştirme süreçlerine yön verecek bulgular üretmeyi hedeflemektedir.

### 1.2. Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki olası ilişkinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim alınan bölüm, ağırlıklı genel not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumu, eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumu,

farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumu ve farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumu gibi özelliklerinin, eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik düzeylerini tespit etmek, bunların arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek ayrıca bunların araştırmanın demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmaktadır.

### 1.4. Araştırma Soruları

Bu araştırmada "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" ana problemi yanında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri;

- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Sınıf düzeyine,
- Eğitim alınan bölüme,
- Ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) göre,
- Anne eğitim durumuna göre,
- Baba eğitim durumuna göre,
- Eleştirel düşünme içerikli eğitim (ders, kurs, atölye gibi) alma durumuna göre,
- Eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları;

- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Sınıf düzeyine,
- Eğitim alınan bölüme,
- Ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) göre
- Anne eğitim durumuna göre,
- Baba eğitim durumuna göre,
- Farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim (ders, kurs, atölye gibi) alma durumuna göre,
- Farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

21. yy.da okullaşma oranlarının artması ve bilgiye erişimin dijitalleşme aracılığıyla kolaylaşması, eğitim sistemlerinin amacını yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkararak, bireyleri gerçek yaşamın çok boyutlu gereksinimlerine hazırlayan, farklılıklarıyla öne çıkan, kendi kendine yetebilen ve topluma aktif katkı sunabilen bireyler yetiştirme yönünde dönüştürmüştür. Bu bağlamda eğitime gereksinim daha da artmakta, bununla birlikte eğitimin işlevi daha çağdaş bir anlayışa evrilmektedir. Kuzgun'a göre (2004) eğitim, bireyin sahip olduğu gizil güçleri toplumun beklentileri doğrultusunda geliştirme süreci olarak tanımlanmakta; çağdaş eğitim anlayışı ise bu sürecin her bireyin farklı potansiyeller taşıdığı gerçeğini esas alarak yürütülmesini gerekli kılmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışlarında homojen, tek tipçi ve sınırlandırılmış öğretim yaklaşımları öne çıkarken; çağdaş eğitim sistemleri, bilgiyi ezberlemenin ötesinde, onu anlamlandırabilen, farklı bağlamlarda uygulayabilen ve yeni bilgi ve ürünler üretebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özerbaş, 2011). Bu hedefin gerçekleştirilmesinde eleştirel düşünme becerileri temel bir role sahiptir. Ennis'e (2011) göre eleştirel düşünme,

bireyin neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermesine yönelik mantıklı ve yansıtıcı düşünme sürecidir. 21. yy. bilgi toplumunda bireylerin doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmesi, karmaşık durumlar karşısında hızlı ve rasyonel kararlar alabilmesi ve yaratıcı fikirler geliştirebilmesi için eleştirel düşünebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak kurgulanan öğretim programlarında eleştirel düşünmeye, temel kazanımlar arasında yer verilmiştir.

Ancak eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılmasında belirleyici olan aktör öğretmendir. Öğretmenlerin bu becerileri sınıf içi uygulamalarla destekleyebilmeleri, söz konusu becerilere yönelik bilgi, farkındalık ve uygulama yeterliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin yüksek olması yanında sınıflarında öğrencilerin eleştirel düşünmelerini desteklebilmeleri için buna imkan tanıyan öğretim modelleri kullanmaları önem taşımaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (2023b) tarafından, eleştirel düşünmenin desteklenmesi için öğretim yöntemlerinde çeşitlendirmeye gidilmesi önerilmektedir. Bu noktada, öğretimin çeşitlendirilmesi anlayışını temel alan ve özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle etkili çalışmayı amaçlayan farklılaştırılmış öğretim modeli öne çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; öğretim sürecini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlamayı esas alan esnek ve öğrenci merkezli bir modeldir (Hall vd., 2004). Bu yaklaşımda, öğrencilerin öğretime uyum sağlaması değil; öğretimin öğrenci farklılıklarını gözeterek yeniden yapılandırılması esastır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de farklılaştırılmış öğretime zenginleştirme ve destekleme amacıyla yer verilmesiyle, bu model ilk kez Türkiye'nin eğitim programlarında yer almıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin sınıf içinde etkili biçimde uygulanabilmesi ise öğretmenlerin yalnızca kuramsal bilgiye değil, aynı zamanda bu yaklaşıma yönelik güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmalarını gerektirir. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarına yön veren inanç, tutum ve pedagojik becerilerin büyük ölçüde öğretmen yetiştirme sürecinde şekillendiği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi, öğretmenlik formasyonunun niteliğini değerlendirme açısından kritik önemdedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğretmenlik formasyonunda bilişsel beceriler ile pedagojik yeterliklerin etkileşimini bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Alan yazında bu iki kavram üzerine yürütülmüş bağımsız araştırmalar bulunmakla birlikte (Alkoç, 2020; Çelik ve Özdemir, 2020; Gedik vd., 2023; Özkabayel, 2024), bu kavramları eş zamanlı olarak inceleyen ve aralarındaki ilişkisel yapıyı analiz eden çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, araştırma hem öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak veriler sunması hem de literatürdeki kuramsal bir boşluğu doldurması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve bu iki yapı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri geliştikçe, farklılaştırılmış öğretimi uygulama yeterliklerinin de güçlendiğine işaret etmektedir. Buna göre, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine odaklanan yapılandırılmış içeriklerin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyici bir işlev gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında bu iki bileşeni kapsayan bütüncül içeriklerin yer alması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha esnek, öğrenci merkezli ve düşünme odaklı yaklaşımlar benimsemelerini destekleyecektir.

Araştırma, geniş ölçekli bir örneklem grubu ile yürütülmüş ve parametrik olmayan istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşmasını da irdeleyen bu çalışma, ilişkisel desenin eğitim araştırmalarında nasıl yapılandırılabileceğine yönelik nitelikli bir yöntemsel örnek sunmaktadır. Ayrıca, pedagojik yeterliklerin ölçümüne ilişkin ölçeklerin birlikte kullanımına dair model önerisiyle, eğitimde çok değişkenli yapıların ölçülmesine yönelik araştırmalara katkı sağlamaktadır.

### 1.6. Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan lisans bölümlerinde 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde lisans eğitimine devam eden

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini kapsamaktadır.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan lisans bölümlerinde (Bilgisayar veÖğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri ve bunların arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlıdır. Araştırma ölçekler bakımından ise EDEÖ ve FÖÖYÖ ile sınırlı tutulmuştur.

### 1.8. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmanın katılımcısı olan öğretmen adayları kişisel bilgi formunu ve ölçek sorularını kendi düşüncelerini yansıtır biçimde yanıtlamışlardır.

- Araştırma ölçekleri nitelikleri bakımından istenen verileri toplamaya uygundur.

### 1.9. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme bireylerin alışılagelmiş kalıpların dışında kalarak her türlü bilgiyi değerlendirip farklı açılardan ve sonuçları bakımından sorguladıkları, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırma yollarını kullanarak belirli fikirlere, kuramlara ve davranışlara ulaştıkları düşünme biçimidir (Gürkaynak vd., 2008).

Eğilim: Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül (TDK, 2024). Bir görüş, anlayış veya davranış biçimini kolay benimseme veya onu benimsemeye yatkın olma (ASBV, 2025).

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğrencilerin bireysel olarak ön bilgileri, hazırbulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak öğretimdeki içeriğin türünün ve seviyesinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin seçim hakkına sahip olduğu bir öğrenme ortamı hazırlanması ve her öğrencinin kendi farklılıklarına uygun farklı ürünler ortaya koymasına imkân veren bir öğrenme yaklaşımıdır (Kavut, 2024).

Öz Yeterlik: Bireyin belirli kazanımları edinmek için ihtiyaç duyulan eylemleri düzenleme ve hayata geçirme kapasitesine olan inancını ifade eder (Bandura, 1997).

# İKİNCİ BÖLÜM
# KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlığın ilk dönemlerinde gözlem ve deneme yanılma yöntemlerini kullanarak bilgi elde edilmiş ve bu bilgiler yeni nesillere informal yollarla aktarılmıştır. Ancak zamanla edinilen bilgiler yalnızca yaşamın devamını sağlamak ya da hayatı kolaylaştırmak amacıyla değil, bireysel veya grup halinde çıkar çatışmalarında galip gelmek ve yöneten taraf olup üstünlük kurmak için de kullanılmaya başlanmıştır. Bu şekilde yönetimsel, güç kazanma, gücü sürdürmeye dayalı amaçların da araya girmesi ve toplumsal yaşama geçişle birlikte eğitim insanlık için daha da gerekli bir hale gelmiş ve toplumsal değerlerin ve ilerlemelerin aktarımı için kullanılarak zamanla formal eğitime evrilmiştir (Öksüzoğlu, 2010). Bu bağlamda, bu bölümde öncelikle insanlık tarihinde önemi giderek artan eğitimin tanımlarının incelenmesi gerekli görülmüştür.

İnsanlığın çok eski dönemlerinden beri var olan, bilgi ve kültürün aktarımını sağlayan eğitimle ilgili kaynaklarda birçok tanım bulunmaktadır. Varış'a (1988) göre eğitim, geniş anlamda bireylerin toplumun değerleri ve yaşam biçimlerine sağlıklı bir biçimde uyum sağlamasına yardımcı olan süreçtir. Demirel ve Kaya'ya (2012) göre eğitim, bireylerin davranışlarını değiştirmeye yönelik gerçekleştirilen süreçtir. En genel tanımıyla ise eğitim, bireyin davranışlarında yaşantıları vasıtasıyla ve kasten istedik yönde değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımlardan eğitimin bir amaca yönelik bilinçli gerçekleştirilen ve süreç gerektiren faaliyet olduğu anlaşılmaktadır. Yine yaşantılar vasıtasıyla ifadesinden gerçek yaşam durumlarının kullanılmasının uygun olacağı çıkarılabilmektedir. Bu tanımlara bakıldığında eğitim sadece bireylerin davranış değişiklikleriyle ilgili gibi görünse de Şahin'e (2006) göre eğitim süreci, davranış değişiklikleri sayesinde hem birey hem de toplum yaşantısına kalite katma amacı da taşımaktadır. Bu tanım ve bilgilerden çıkarım yapılarak bu araştırmada eğitimle ilgili şöyle bir tanım ortaya konulmuştur: Eğitim, bireylere gerçek yaşam durumlarına uygun şartlarda, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla, bireysel ve toplumsal yaşamı olumlu yönde geliştirecek davranış değişiklikleri kazandırılmasıdır.

Eğitimin genel tanımının yanı sıra eğitimin başlangıçta belirtildiği üzere informal ve formal olarak ikiye ayrıldığı gerçeği dikkate alındığında bu ik kavramın tanımının yapılmasına gerek duyulmuştur. Yaşam içerisinde kendiliğinden oluşan, amaçlı ve planlı olmayan, bireylerin bulunduğu ortamlarda etkileşimde bulunduğu kişi ve gruplardan gelişigüzel yolla farkında olmadan bilgiler edindiği sürece informal eğitim denir (Arslan, 2009). Bireyin ailesinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden, televizyondan ve sosyal medya uygulamalarından duyduğu veya gördüğü şeyleri farkında olmadan öğrenmesi veya bir görüş olarak benimsemesi bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Eğitimin çok boyutlu ve karmaşık yapısının belli bir düzene oturmasını ve sürekliliğini sağlamak içinse planlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bunu sağlayan planlar genel olarak eğitim programı olarak adlandırılmaktadır. Eğitim programları ya da diğer bir tabirle yetişekler aracılığıyla planlı bir şekilde gerçekleştirilen eğitim sürecine formal eğitim denir (Arslan, 2009). Formal eğitim kapsamında öğretim etkinlikleri, fiziki ortamlar olan eğitim kurumlarında ve genelde de okullarda örgün olarak gerçekleştirilmektedir (Altunçekiç, 2021). Formal eğitimin ve eğitim programlarının bu kurumlarda ve okullardaki uygulayıcısı öğretmenlerdir. Arslan'a (2009) göre, formal eğitim süreci öğretmenlerce planlanır, uygulanır, takip edilir ve başlaangıcından bitişine kadar özel bir ortamda kontrollü şekilde gerçekleştirilerek süreçte belli noktalar ile süreç sonunda değerlendirme gerçekleştirilir. Bu bağlamda eğitimin amaçları programın bu denli detaylı uygulanmasıyla görevli öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir. Eğitimin pek çok amacı bulunmakla birlikte bu amaçlar ülkeler ve programlar özelinde değişebilmektedir. Bununla birlikte 21. yy.da eğitimle gerçekliştirilmek istenen en önemli amaç, çeşitli şartlara uyum sağlayabilme ve esnek düşünebilme kabiliyetlerine sahip bireyler yetiştirmektir (Akınoğlu, 2003). Birçok düşünme türü bulunmakla birlikte Bilgi Çağı'nda doğru ve yanlış pek çok bilgiye maruz kalan bireylerin bunları birbirinden ayırt edebilmeleri için eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının en önemli becerilerden biri olduğu ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladıklarında öğrencilere bu beceriyi kazandırmaları gerektiği düşünülerek bu araştırma bir bölümüyle eleştirel düşünme üzerine tasarlanmıştır. Bu bağlamda bir sonraki başlıkta düşünme ve eleştirel düşünme detaylı olarak ele alınmıştır.

## 2.1. Eleştirel Düşünme

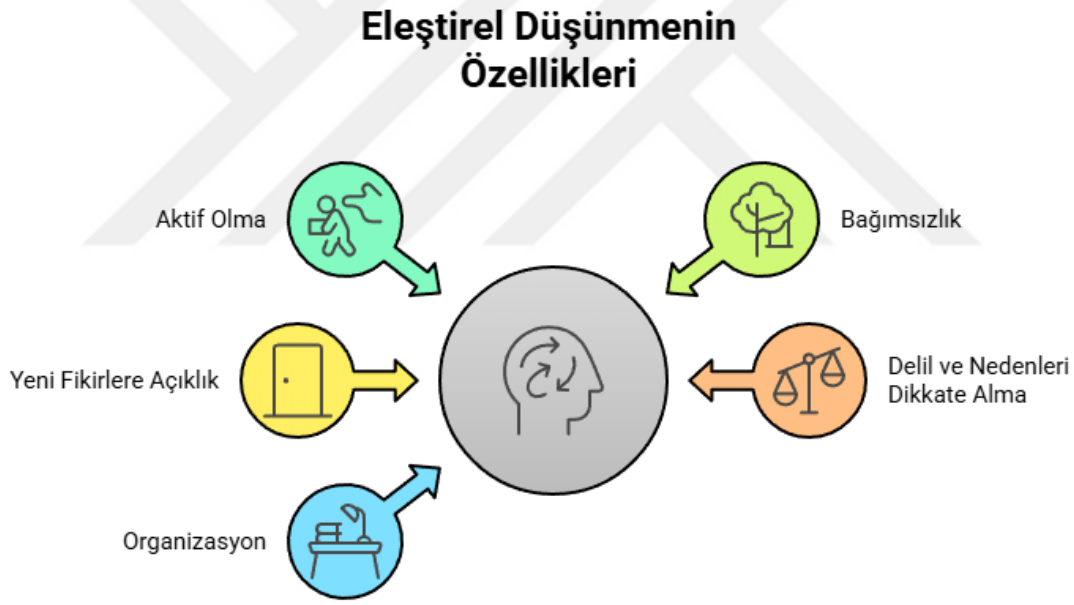
Düşünme, bireyin çevresindeki dünyayı anlamlandırma, yaşadığı olayların nedenleri ile sonuçlarını anlama ve karşılaştığı durumlara yönelik çözümler geliştirme sürecidir. İnsan, düşünme becerisi sayesinde yalnızca bilgiyi edinmekle kalmamakta; aynı zamanda bu bilgiyi değerlendirmekte, yorumlamakta ve yeniden yapılandırmaktadır. Bu yönüyle düşünme, bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu etkileşimin temelini oluşturmaktadır.

Bilgi Çağı'nda bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, düşünme becerilerinin niteliğini daha da önemli hale getirmiştir. Bilgiye sahip olmak tek başına yeterli değildir. Bireyler, sahip oldukları bilgiyi analiz edebilmeli, sorgulayabilmeli ve bu bilgiye eleştirel bir bakışla yaklaşabilmelidir. Bu bağlamda, düşünme yalnızca bilişsel bir etkinlik değil; aynı zamanda bilinçli bir değerlendirme ve karar verme süreci olarak da görülmektedir.

Düşünme bilişsel bir etkinlik olarak birey için öneminin yanında, insanı diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri olması (Başerer, 2017; Yeşilyurt, 2021) sebebiyle de önemlidir. Bilgiye erişim, kavrama ve öğrenme süreçlerinin en temel bileşeni düşünmedir (Güneş, 2012). Özden (2011)'e göre düşünme gözlemler, deneyimler, sezgiler ve muhakeme yoluyla ulaşılan bilgileri yapılandırmanın düzenlenmiş şeklidir. Düşünme kavramı kendi içinde, tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, analojik düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme, altı şapkalı düşünme, klinik düşünme, süreçsel düşünme, etkileşimsel düşünme, koşulsal düşünme, öyküsel düşünme ve yararcı düşünme şeklinde türlere ayrılmaktadır (Güneş, 2012). Bu çalışmada araştırmanın teorik temelleri bağlamında eleştirel düşünme ele alınmaktadır.

Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerinden biri olup (MEB,2023; Arıcan, 2025), alan yazına bakıldığında, eleştirel düşünmeye ilişkin pek çok tanım bulunmakla birlikte tek ve yaygın bir tanımının olmadığı anlaşılmaktadır (Vural ve Kutlu, 2004). Bununla birlikte bu kısımda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir. Akın ve diğerlerine (2015) göre eleştirel düşünme, muhakeme, analiz ve değerlendirme süreçlerini içeren bir düşünme türüdür. Arıcan'a (2025) göre eleştirel düşünme, bir eylem gerçekleştirilmeden veya bir şeye inanılmadan önce sorgulama, muhakeme etme ve bunun sonucunda karar

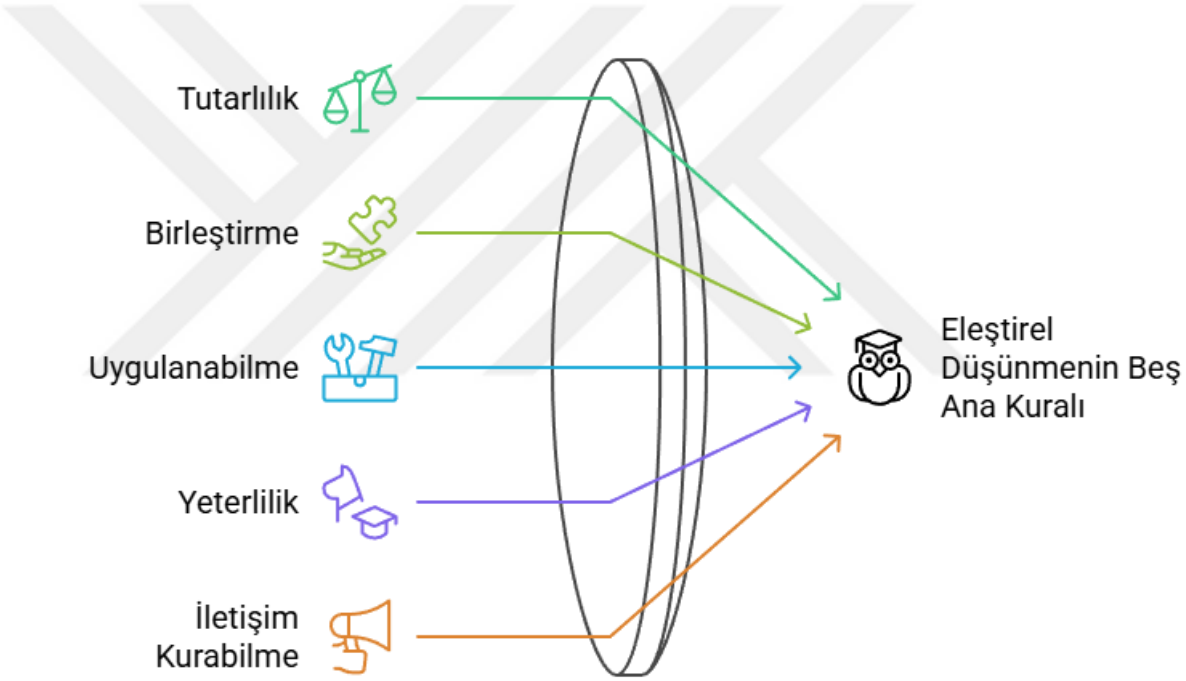
verme işlemleri bütünüdür. Kartal ve diğerlerine (2024) göre ise eleştirel düşünme, kanıtların izini sürme, seçenekleri araştırma ve kararların olası sonuçlarını göz önünde bulundurma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bunların yanı sıra eleştirel düşünme, bir düşünceyi geliştirme hedefiyle analiz etme ve değerlendirme sanatı; sorgulama yoluyla olay ve durumların üzerinde durma, yorumlama ve karar alma yetilerini içeren düşünme türü (Güneş, 2012) gibi ifadelerle de tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle eleştirel düşünmenin insanın iyi-kötü veya doğru-yanlış şeklinde karşılaştığı bilgileri, olayları, haberleri değerlendirebilmesini ve karar alma süreçlerini destekleyen bir düşünme türü olduğu çıkarılmaktadır. Demirel (2021) bu bağlamda eleştirel düşünmenin, esasen bilgiyi etkin olarak edinme, değerlendirme ve kullanma kabiliyeti ile eğiliminden temel aldığını ifade etmektedir.




Şekil 1. Eleştirel düşünmenin özellikleri
Kaynak: *Özden, 2011*

Şekil 1'de Eleştirel düşünmenin özellikleri verilmiştir. Eleştirel düşünme etkin ve bağımsız bir şekilde düşünebilmeyi, yeni fikirlere açık olmayı, bilgi ve düşünceleri bir düzen içerisinde zihin süzgecinden geçirmeyi ve bir düşünce ortaya koyarken o düşüncenin temellendiği kanıtları ve sebepleri dikkate almayı gerektirir (Özden, 2011). Yine Semerci (2003) de Eleştirel düşünmenin, bilginin daha iyi bir biçimde öğrenilmesi, yeni karşılaşılan

durumlarda pratiğe dökülmesi ve değerlendirme kabiliyetinin geliştirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünebilen bir birey öncelikle bir başkasının etkisinde kalmadan ve karşılaştığı her olay, bilgi ve düşünce karşısında etkin bir değerlendirme süreci gerçekleştirebilmelidir. Bu değerlendirme süreci sırasında kendi düşünme sürecini de gözden geçirmeli ve kendi vardığı sonuçların doğruluğunu da sorgulamalıdır. Çünkü eleştirel düşünme genellikle algılandığı üzere dışarıdan gelen bilgileri değerlendirmeyi içerse de esasında birey kendi düşüncesini geliştirmek için düşündüğünde ve kendi düşüncelerini değerlendirdiğinde başlamaktadır (Paul ve Elder, 2014). Bu süreçte birey analizlerini temellendirerek mantıksal bir sıralama ve biçim ile gerçekleştirmeli, ortaya çıkabilecek yeni fikirlere ön yargısız yaklaşabilmelidir.




Şekil 2. Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı
Kaynak: *Demirel, 2021*

Şekil 2'de bir kişinin eleştirel düşünebildiğinin söylenebilmesi için kural olarak sahip olması gerekenler verilmiş olup bunlar: Eleştirel düşünen bir kişinin düşüncede bulunan tezatlıkları ortadan kaldırabilmesi anlamına gelen "tutarlılık", düşünceyi tüm boyutlarıyla değerlendirebilmesi anlamına gelen "birleştirme", anladıklarını bir modelde pratiğe dökebilmesi anlamına gelen "uygulanabilme", tecrübelerini ve bunların sonuçlarını sağlam bir zemine oturtabilmesi anlamına gelen "yeterlilik" ve düşüncelerini bir bütün halinde diğerlerine anlaşılır bir biçimde aktarabilmesi anlamına gelen "iletişim kurabilme" olmak

üzere beş maddeden oluşmaktadır (Demirel, 2021). Özetle bu maddelerden, bir kişinin eleştirel düşünebilen bir kişi olarak tanımlanması için öncelikle fikirlerini her yönden değerlendirmesi ve çelişkisiz hale getirmesi, bu fikirlerin gerçek yaşamda bir karşılığı olduğunu ortaya koyabilmesi, fikirlerini gerekçelendirmesi ve etrafındakilere, onların anlayabileceği bir biçimde iletebilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bireylerin birtakım becerilere sahip olmaları, bunları gerekli koşullarda kullanacağı anlamına gelmemekte ve bu anlamda bireyleri düşünebilen bir birey haline getiren unsurların bilişsel beceri ve yeteneklerinden ziyade, araştırma, netliği arama, entelektüel bir biçimde risk alma, eleştirel düşünme eğilimleri olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme yetenekler ve eğilimlerden meydana gelmekte ve bu eğilimler: Bir tezin ya da sorunun açık bir kısmını arama, sebepler arama, iyi bilgilenmeye çalışma, güvenilir kaynaklardan yararlanma ve bunları belirtme, bir durumu tüm kapsamıyla değerlendirme, ana noktadan uzaklaşmama, temel sorunu unutmama, seçenekler arama, açık fikirli olma, diğerlerinin fikirlerini göz önünde bulundurma, bir karar alırken kabul edilmeyen dayan noktalarından bunların kabul edilmeyişinin etkisinde kalmadan yararlanma, kanıtların ve sebeplerin yeterli görülmemesi halinde kararı erteleme, kanıtlar ve sebepler yeterliyse karar alma, konunun imkanı dahilinde kesinlik arama, karmaşık bir yapının parçalarını düzenli bir şekilde gözden geçirme, başkalarının duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlılık gösterme şeklinde sıralanmaktadır (Ennis, 1985; akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Buradan hareketle eleştirel düşünme eğilimine sahip bireylerin bir konu hakkında karar alırken en üst düzeyde bilgi edinmeye çalışma, bunu yaparken başkalarının fikirlerini dikkate alma, konuya açık fikirli bir şekilde yaklaşma, durumu tüm yönleriyle ele alma gibi bir dizi davranış gösterdiği anlaşılmaktadır.

### 2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Eğitim Programlarındaki Yeri ve Önemi

21. yy.da eğitim, sadece bilgi aktarmayı değil, bireylerin düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlere uyum sağlayabilmeleri için; eleştirel, yaratıcı ve yapıcı düşünme becerilerine sahip olmalarının yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitimin temel işlevlerinden biri bireylerin düşünme süreçlerini desteklemek ve onları yaşam boyu öğrenmeye hazır hâle getirmektir.

Özellikle Bilgi Çağı'nın getirdiği karmaşık gündemlerin içinde bireylerin karşılaştıkları durumları analiz edebilmeleri, farklı bakış açıları geliştirebilmeleri ve yaşadıkları sorunlara çözümler geliştirebilmeleri hem akademik başarıları hem de toplumsal yaşama katkıları açısından önem taşımaktadır.

Bu noktada, eleştirel düşünme daha ilerici toplumların oluşumunu hedefleyen eğitim planlamaları gerçekleştirme ve uzun vadeli eğitim politikaları oluşturulmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Vaheddoost ve Arefi, 2025). Bununla birlikte eğitim kurumları, bireylerin düşünme becerilerini optimize ve muhafaza etmeyi temel amaç edinen kurumlardır (Vural ve Kutlu, 2004). Bu bilgilerden eğitimin bireylerin eleştirel düşünme düzeylerini desteklemesinin gerekliliği ve aynı zamanda eleştirel düşünme düzeyi yüksek olanların daha iyi eğitim programları tasarlayabileceği söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir anlayışla tasarlanıp uygulanmasıyla öğrencilerin, 21. yüzyılın sorunlarının üstesinden gelmek ve toplumlarının ilerlemesine sağlamak için gerekli becerilerle donatılabileceği düşünülmektedir (Kartal, vd., 2024). Bununla birlikte Turan (2012) da okullarda eleştirel düşünmenin öğretimin için düzenlenen etkinliklere büyük ölçüde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ekonomik anlamda gelişim sürecinde bulunan ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik en büyük eleştiri ise düşünme ihtiyacı oluşturmaktan ve eleştirel düşünme becerisini teşvik edecek şekilde geliştirilmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır (Vural ve Kutlu, 2004). Bu eksikliği gidermek amacıyla Türkiye'deki programlarda eleştirel düşünme becerisine ilk kez, yapılandırmacı anlayış temelli hazırlanan 2005 yılı öğretim programlarında yer verilmiş olup bu programda, ölçme-değerlendirme uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşım temelli alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması; derslerin günlük yaşamdan, eğlenceli ve kullanılabilir olup ezbere dayalı olmaması; öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil, rehber olacağı etkinliklere yer verilmesi; AB standartlarının dikkate alınması; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin her derste arttırılması şeklinde beklentilere yer verilmiştir (Erdoğan, vd., 2014). En güncel olarak da 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "Üst Düzey Düşünme Becerileri" başlığı altında üç tane üst düzey düşünme becerisine yer verilmiş olup bunların arasında karar verme ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme yer almıştır (MEB, 2024). Eğitim programlarında kazandırılması amaçlanan beceriler arasında yer alan eleştirel düşünmeyi öğrencilerin kazanmasını sağlayacak olan

etkinlikleri düzenleyenler, programın uygulayıcısı olan öğretmenler olmaktadır. Bu bağlamda Semerci (2003), Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde materyallerin, değerlendirmenin, yöneticilerin ve öğretmenlerin önemli olduğunu ancak özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Demirel (2021)'e göre de öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olması ve öğretmenlere eleştirel düşünmenin yararlarının anlatılmış olması gerekmektedir. Benzer şekilde Yılmaz-Özelçi'ye (2025) göre de öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olmaları öğrencilere bu beceriyi edindirmelerinde öneme sahiptir. Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünebilmelerini desteklemesi (Gürsan, vd., 2021) ve onları eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırma yollarını bilen birer öğretmen olarak yetiştirmesi önemli görülmektedir.

### 2.2. Farklılaştırılmış Öğretim

Öğrenme süreci, öğrencilerin bireysel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme biçimleri gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılık gösterebilir. Sınıf ortamında yer alan her öğrencinin aynı yöntem ve içerikle öğrenmesini beklemek, öğrenmenin doğasına aykırı bir durumdur. Bu nedenle, öğretim sürecinin tüm öğrencilere eşit değil, ihtiyaçlarına uygun fırsatlar sunacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri ve anlamlı öğrenme yaşantıları edinmeleri, öğretim sürecinin bireysel farklılıklara duyarlı biçimde tasarlanmasıyla mümkün olabilmektedir.

Bu bağlamda, Girgin ve Şahin'e (2019) göre; öğretmenler, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken eski eğitim anlayışları değil, çağdaş eğitim yaklaşımlarını kullanmalı, değişme ve gelişmelere uygun ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini dikkate alan bir yaklaşımla öğretim sürecini farklılaştırılmış bir biçimde planlamaldır. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim, 21. yy. öğrenme ortamlarında çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve öğretim programlarında hedeflenen kazanımları edinmelerini sağlayabilmek amacıyla öğretmenlerin bireylere uygun biçimde farklılaştırılmış ders planları hazırlamasına olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Gregory ve Chapman, 2020). Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim, çeşitli kuramsal yaklaşımlardan beslenen kapsamlı bir

pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında yakınsak gelişim alanı, düşünme ve öğrenme stilleri, çoklu zekâ teorisi, beyin temelli öğrenme, iş birlikli öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım öne çıkmaktadır (Kavut, 2024). Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim, bu kuramların bir sentezi olarak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini optimize etmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada bireysel farklılıklara dayalı olarak öğretme ve öğrenme stillerinin farklılaştırılması bağlamında yapılandırmacılık kuramı ele alınmıştır.

### 2.2.1. Yapılandırmacılık ve Farklılaştırılmış Öğretim

Öğrenme ve öğretme süreçleri, bireylerin bilgi edinme biçimlerini ve anlamlandırma yollarını şekillendiren temel unsurlardır. Bu süreçlerde, bireylerin aktif katılımı ve deneyimleri, öğrenmenin derinliği ve kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Öğrenme öğretme etkinlikleri, öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine dair anlayışa bağlı olarak farklı yöntem ve yaklaşımlarla biçimlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrenmenin ne olduğunu anlamak bireylerin bilgiye yaklaşımını açıklamakta ve öğretim stratejilerinin temelini oluşturmaktadır.

Öğrenmenin temeli kişilerin geçirdikleri yaşantılar ile birey-çevre etkileşimi kaynaklı edindikleri değerler, beceriler, tutumlar ve bilgilerdir (Özden, 2011). Kimble'a (1961) göre de öğrenme pekiştirmelerle desteklenen uygulamalar sayesinde davranış potansiyelinde meydana gelen görece kalıcı bir değişikliktir. Öğrenmenin gerçekleştiğinin söylenebilmesi için; bireyin davranışında gözlenebilir değişim olması, gerçekleşen değişimin herhangi bir nedenle geçici olmayıp kalıcı olması, davranış değişikliğinin yaşantı sonucu meydana gelmesi, davranış değişikliğinin amaçlanmış olması, davranış değişikliğinin fiziksel büyümeden kaynaklanmaması, davranış değişikliğiyle birlikte tutumların da değişmiş olması ve davranış gerçekleştirilirken yaşanan hatalarda azalma görülmesi gerekmektedir (Şahin, 2013). Öğretim ise burada bahsedilen istendik davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Doğrukök ve Kurnaz, 2023). Tarihsel olarak insanın nasıl öğrendiğinin keşfedilmesine ve buna bağlı olarak öğretimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar uzun yıllardır eğitim bilimcilerin odaklandığı bir konu olup bu kapsamda eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim programları ve öğretim vb. birçok uzmanlık dalı ortaya çıkmış ve öğrenme-öğretme

süreçleri bu açılardan ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda eğitim, öğretim ve öğrenmeye yönelik çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu noktada ortaya çıkan yaklaşımlardan biri de Yapılandırmacı Yaklaşımdır.

20. yy.ın başından beri bilgi kavramına bakış değişmeye başlamış olup bu bağlamda bilginin bireylerin dışında nesnel olarak var olduğunu savunan pozitivist felsefenin yerine yapılandırmacı eğitim yaklaşımı önem kazanmaya başlamıştır (Özden, 2011; Arslan ve Cengizhan, 2022). Yapılandırmacı yaklaşım genel olarak Piaget, Vygotsky, Bruner, Gestalt ve Dewey'in öncülüğüyle ortaya çıkmış olup (Sönmez, 2011) bilginin doğasını felsefi olarak açıklamaya çalışan yaklaşımlardan biridir (Tezci ve Köksalan, 2007). Bu noktada yapılandırmacılık pozitivist anlayışın aksine bilginin bireylerin dışında var olan değil, bireyin kendi zihninde oluşturduğu bir olgu olduğunu yani bilginin bireyden bağımsız olmayıp birey tarafından yapılandırıldığını savunan eğitim anlayışı olup (Özden, 2011) buna göre bilgi gerçeği yansıtmaz ve ontolojik bir gerçeklikten söz edilemezken bireylerin yaşantılarına göre gerçekliğin değişebileceği ve bu yaşantılara göre yapılan yorumlardan dünyada en çok kabul görenleri bilgi olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005). Buradan çıkarımla yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi var olan nesnel bir gerçeklik değil, bireyin zihin dünyasına bağlı olan ve kişiden kişiye farklılaşabilen öznel bir olgudur.

Temelde bilginin ve hakikatin konumlandırıldığı yer, bu yaklaşıma göre öğrenmenim konumlandırıldığı yeri de değiştirmiş ve öğrenme; bireyler arası etkileşim ve yaşantılar vasıtasıyla ortak anlamlara ulaşma ve bu anlamların bireyler tarafından kendilerine göre bilişsel olarak yeniden yapılandırması olarak tanımlanmış olup bu yapılandırma gerektiği durumlarda etkin bir şekilde hayat boyu devam etmektedir (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacılığın önde gelen isimlerinden Piaget de benzer bir görüşle insanların doğduklarından itibaren keşfetmeye yönelik, aktif öğrenen ve bilgiyi işleyen canlılar olduğunu savunmuştur (Good ve Brophy, 1986). Bu kapsamda yapılandırmacılık kendinden önceki eğitim anlayışlarından ayrılmış olup bu yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerinde onlara özgürlük tanıyan bir kolaylaştırıcı görevinde bulunmakta ve bu sayede öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almaktadır (Wibowo, vd., 2025). Bunu destekler şekilde Durukoğlu ve Özbay (2025), yapılandırmacılıkta öğretmenin çocuklara yol gösterici bir kılavuz görevinde olduğunu, çocuğun ise bilgileri keşfedip keşfettiği bilgileri çözümleyip geliştirerek zaman zaman da

sentez gerçekleştiren bir noktada olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle yapılandırmacılık, öğrenmenin sorumluluğunu esasen öğrenene vermektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı temelde Bilişsel, Sosyal ve Radikal Yapılandırmacılık olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Arslan ve Cengizhan, 2022). Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin görüşlerine dayanmaktadır. Bu kapsamda bilgi bireyin çevresi ile etkin olarak etkileşimde olması yoluyla bireyin kendisi tarafından oluşturulmakta ve öğrenme süreci; özümleme, uyma (düzenleme) ve denge olmak üzere üç kavramdan oluşmaktadır (Özden, 2011). Piaget'ye göre bireyin zihninde önceden bulunan bilgiler (şemalar), yeni bir bilgiyle karşılaşılması durumunda yeni bilgi öncekilerle uyumluysa bu bilgi diğerlerinin arasına yerleştirilir ve buna özümleme denir; ancak, bilgi önceki şemalarla uyumlu değilse bilgilerin tamamen yıkılıp yeni bilgiye göre tekrar yapılandırılması gerekir ki bu süreç düzenleme olarak adlandırılmakta ve anlamanın daha iyi bir düzeye ulaşması ve bilişsel gelişimin sağlanması için özümleme ile düzenleme kavramlarının dengeye ulaşması gerekmektedir (Yurdakul, 2007). Özetle bilişsel yapılandırmacılık Ergen'e (2014) göre, öğrenme kavramını insanın doğumuyla başlayıp çevresini keşfetme yolundaki denge, ölçülü dengesizlik ve ardından yeni denge oluşturma süreci olarak tanımlanan bilişsel gelişime dayanmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde bilişsel yapılandırımacılık çevreden etkilenmekle birlikte esasen bireyin zihinsel süreçlerindeki dengenin yeni yaşantılar karşısında bozulup yeniden yapılandırılmasıdır.

Sosyal yapılandırmacılık Vygotsky'nin kültür ve dilin öğrenmede ciddi bir etkisi olduğu fikrine dayanır ve Piaget'nin görüşlerinden farklı olarak yapılandırmacılığın bu türünde öğrenmenin birey tarafından kendi kendine gerçekleşmeyip gerçekleştirilen sosyal etkileşim ve dil faktörlerinin de etkin olduğu savunulmaktadır (Özden, 2011). Vygotsky'ye göre birey sosyal bağlam içinde gelişmekte ve anlamlandırma, hafıza, düşünme, algılama ile farkındalık gibi tüm entelektüel gelişimler bireylerarası alandan içsel alanadoğru gerçekleşmekte yani biliş, sosyal etkileşimin içselleştirilmesiyle meydana gelmektedir (Wibowo, vd., 2024). Sosyal yapılandırmacılığa göre öğrencilerin öğrenme potansiyeli çevresindeki bilgili bireylerle etkileşimi sayesinde ortaya çıkmakta, birey diğerleriyle birlikteyken kendi kendine başarabileceklerinden daha fazlasını başarmaktadır (Özden, 2011). Bu bağlamda sosyal yapılandırmacılık bireyin çevresinin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir.

Radikal yapılandırmacılık Ernst Von Glasersfeld'in görüşlerine dayanmakta ve bilginin birey tarafından aktif şekilde oluşturulduğunu savunarak bilişsel yapılandırmacılığa benzemekte ancak bu yapılandırma sürecini tamamen bireyin gerçekleştirdiği görüşüyle bilişsel yapılandırmacılıktan ayrılmaktadır (Radmard, 2020). Von Glasersfeld'e (1991) göre, radikal yapılandırmacılığın bilginin yapılandırılmasında sosyal etkileşimin rolü olmadığı iddiası kısmen doğru olup radikal yapılandırmacılar da bilginin yapılandırılmasında sosyal etkileşimin önemini kabul etmekte ancak toplumun bilgiyi veren taraf bireyin ise pasif bir şekilde bilgiyi alan taraf olduğunu asla kabul etmemektedir. Von Glasersfeld bilginin nasıl tanımlandığını önemsememekte ve bilginin bireyin zihninde olduğuna inanmaktadır (Radmard, 2020). Bu bağlamda gerçek dünyanın gerçek bilgisine asla ulaşılamayacağı ifade edilmektedir (Von Glasersfeld, 1995). Bununla birlikte bu yaklaşımda öğretmenlerin düşünceleri ile bilgilerinin öğrenciye harfiyen aktarılması ve öğrencilerin alıcı olarak kabul edilmesi yerine, öğrencilerin kendi düşünce ve bilgilerini oluşturabilmeleri için yönlendirilmeleri gerektiği savunulmaktadır (Radmard, 2020).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen, ilgi alanı geniş, entelektüel birikime ve sürekli bir araştırma merakına sahip olup öğrencilerin yaratıcılığını desteklemektedir (Yapıcı, 2008). Bununla birlikte Yapıcı'ya (2008) göre yapılandırmacılık, buluş yoluyla öğrenme, tam öğrenme, proje yöntemi, drama yöntemi, materyallerde çeşitlilik, çeşitli ve birden fazla ölçme aracı kullanımı, etkili gezi ve gözlem etkinlikleri, süreç değerlendirme, eleştirel düşünme ve eğitsel oyunlar gibi birtakım model yöntem stratejileri öne çıkarmakta; öz değerlendirme formları, grup değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunum ile sunum değerlendirme formları, proje ile proje değerlendirme ölçekleri, performans görevleri, rubrikler, portfolyo ile portfolyo değerlendirme ölçekleri, kontrol listleri ve kavram haritaları gibi bazı unsurları da yapılandırmacı ölçme araçları olarak ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretim uygulamalarının öğrencilere problem oluşturabilecek etkilerini engellemek, öğrenme sırasında öğrencinin hem özerk bir şekilde hem de çevresiyle ilişki halinde öğrenebilmesini sağlayan koşullar oluşturmak, öğrenme nedenlerine öğrenim etkinliklerinin içinde yer vererek öğrencilerin bu nedenleri anlamasını sağlamak, öğrencilerin gelişimsel yeniden yapılandırma süreçlerinin gerektirdiği sorumlulukları alabilme kabiliyetleri ile tutumlarını destekleyerek öz düzenleme becerilerinin artmasını sağlamak ve öğrencilerin hatalarını keşfetmesini teşvik ederek bilinçli öğrenme süreçlerine katılım eğilimlerini

güçlendirmek şeklinde yapılandırmacı yaklaşımın kendinden önceki yaklaşımların getirdiği problemlere çözüm oluştumasını sağlayan beş ilke bulunmaktadır (Lebow, 1993). Bu ilkeler yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçlerine bakışını özetlemektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlere, öğrencilerin öz düzenleme, aktif öğrenme, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve hem bireysel olarak kendi öğrenme stillerini anlayıp buna göre öğrenmelerini sağlama hem de bir grubun içinde yer alarak grup etkinlikleriyle öğrenme becerilerini destekleme sorumluluğu vermektedir. Buradan yapılandırmacı yaklaşımın farklılaştırılmış öğretim modelinin ilkeleriyle, özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınması ancak grupla hareket edilmesi noktasında örtüştüğü görülmektedir. Bu noktada bireysel farklılıklar kavramının anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Her birey birbirinden farklı ve eşsizdir. Bu farklılıkların bir kısmı genetik sebeplerden kaynaklanırken bazıları çevresel etkenlerden kaynaklanmaktadır. Hatta pek çok genetik farklılık çevresel etkenlerden de etkilenebilmektedir. Kuzgun ve Deryakulu'na göre (2004), bireye genetik olarak geçen özelliklerden sadece kan grubu, göz rengi, ten rengi gibi birkaç özellik yaşamı boyu bireyde etkisini değişmeden sürdürmekte, bunun dışında bireyin genetik olarak yatkın olduğu bazı hastalıklar bireyin sağlıklı yaşamasına bağlı olarak hiç ortaya çıkmayabilirken bazı özellikler ise genetik sınırlar çerçevesinde farklılık gösterebilmekte ya da geliştirilebilmektedir. Bu noktada bireysel farklılıklar genel olarak; fiziksel farklılıklar, kültürel farklılıklar ile zeka, yetenek, ilgi, öğrenme biçimi ve ön bilgi farklılıklarından oluşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Kuzgun, 2004; Şimşek; 2004, Soylu ve Altunbay, 2023). Bu farklılıklar birer cümleyle tanımlanırsa fiziksel farklılıklar, ten rengi, göz rengi, boy ve kilo gibi kişiden kişiye değişebilen özelliklerdir. Kültürel farklılıklar bireyin yetiştiği toplum, aile, arkadaş çevresi gibi öğelerin etkisiyle oluşmaktadır. Zeka hakkında yapılmış farklı görüşler barındıran tanım ve kuramlar bulunmakla birlikte Soylu ve Altunbay'a (2023) göre zeka, bireylerin doğuştan getirdikleri ve genetik olarak miras aldıkları, düşünme becerilerini kullanmalarına imkan veren yapı olarak tanımlanmaktadır. Yetenek kavramı eğitimle ilişkilendirilen tanımlarına göre, kişinin genetik yapısına dayanan ve öğrenmesini çevreleyen sınır ya da bir dış etkiyi alabilme gücü olarak ifade edilmektedir (TDK, 2024). İlgi kavramı, bireyin çevreyle etkileşiminde doyuma ulaştığı, bu sebeple özgür iradesiyle ve istekle yöneldiği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2004). Bunların yanı sıra öğrenme biçimi, bireyin etrafındaki uyarıcıları fark etme,

düzenleme ve anlamlandırma hakkındaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak (Şimşek, 2004); ön bilgi ise bireyin önceden edindiği ve öğrenme ortamına gelirken zihninde bulundurduğu bilgiler olarak ifade edilmektedir. Öğrenme süreci burada yer alan pek çok farklılıktan etkilenmekle birlikte, özellikle zeka, yetenek, ilgi, öğrenme biçimi ve ön bilgiler gibi bireysel farklılıkların bireylerin öğrenme süreçlerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Öğrenme ve öğretme konusunda gerçekleştirilen araştırmalar ve elde edilen tecrübeler her insanın beyninin kendine özgü bağlantılar ürettiğini, ayrıca her bireyin birbirinden farklı olan önceki bilgi, beceri, deneyim, ilgi, tutum ve yaşantılarından etkilendiğini ve bu kapsamda eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Selçuk, 1999; Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Aktepe, 2005; Çaycı, 2007; Yabaş, 2008; Engin, 2005; Turgut vd., 2016; Gregory ve Chapman, 2020; Özkabayel; 2024). Bununla birlikte öğrenme öğretme ortamlarındaki amaç öğrencilerin sadece öğretim programındaki kazanımları edinmelerini sağlamak değil, aynı zamanda onları gerçek hayatta bağımsız hareket edebilen, üretken, sorgulayan, düşünen ve problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirip bireysel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlamaktır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu bağlamda öğrenme öğretme ortamlarında amaç bireylerin gerçek dünyaya hazırlanması ve gerçek yaşam problemlerini çözebilecek donanımda yetiştirilmesidir. Bireylerin bu yetkinlikte yetişebilmelerini sağlamanın yolu da her birinin farklı yaşanmışlıklarına ve yaşayabilecekleri farklı durumlara göre yani farklılıkları dikkate alan bir anlayışla eğitim almalarını sağlamaktır. Bununla birlikte eğitim, bireysel farklılıkları dikkate almanın ötesinde Temiz ve Yavuz'a (2024) göre, bireylerin zeka ve yetenekleri gibi gizilgüçleri olarak tanımlanan özellikleri de içeren tüm bireysel farklılıklarını geliştirmeli ve bununla hem bireylerin kendini gerçekleştirmelerini hem de toplumun ilerlemesine katkıda bulunmalarını amaçlamaktadır. Afat'ın (2017), eğitim ortamlarının bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesinin yalnız bireylerin gereksinimlerinin karşılanması açısından değil, toplumsal gelişim açısından da çok önemli olduğuna ilişkin ifadeleri de bu eğitimin bu amaca sahip olduğu görüşünü desteklemektedir.

Eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alarak gerçekleştirilmesi amacıyla ortaya çıkan yaklaşımların en güncel olanlarından farklılaştırılmış öğretim Nunley'e göre (2006), farklı öğrenenlerin ihityaçlarını karşılamak amacıyla farklı yollar kullanarak öğretim sağlamaktır. Langelaan ve diğerlerine (2024) göre ise farklılaştırılmış öğretim, öğrenme deneyimlerini

sınıftaki bütün öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayan, özelleştirilmiş ve erişilebilir hale getirmek için kapsayıcı stratejiler içeren proaktif bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime yönelik bu tanımların genelindeki ortak nokta bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretim planı yapmak ve öğrenme ortamlarını buna göre tasarlamaktır (Koç ve Şensoy, 2025). Farklılaştırılmış öğretimin bir diğer faydası ise sınıfta öğrenilenler ile öğrencinin okulun dışındaki yaşamı arasında bağ kurulmasını sağlayarak öğrenilenleri daha anlamlı hale getirmesidir (Karadağ, 2014). Bununla yanı sıra bu yaklaşıma göre, öğrenmeyi gerçekleştirmekte olan kişi öğrenenin kendisi olduğundan öğrenme öğretme sürecinin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci arasında paylaştırılmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim modeli öğretmenler hem yeni sorumluluklar yüklemekte hem de bazı sorumlulukları öğretmenden öğrenciye devretmektedir. Bu sayede farklılaştırılmış öğretim modelinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları sağlanmaktadır.




Şekil 3. Farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri
Kaynak: *MEB, 2024b*

Şekil 3'teki ilkeler arasında öncelikle farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturan esneklik dikkat çekmektedir. Esneklik, programın uygulanmasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre vakit, mekan, içerik, öğretim yöntem ve stratejileri ve değerlendirme teknikleri gibi tüm

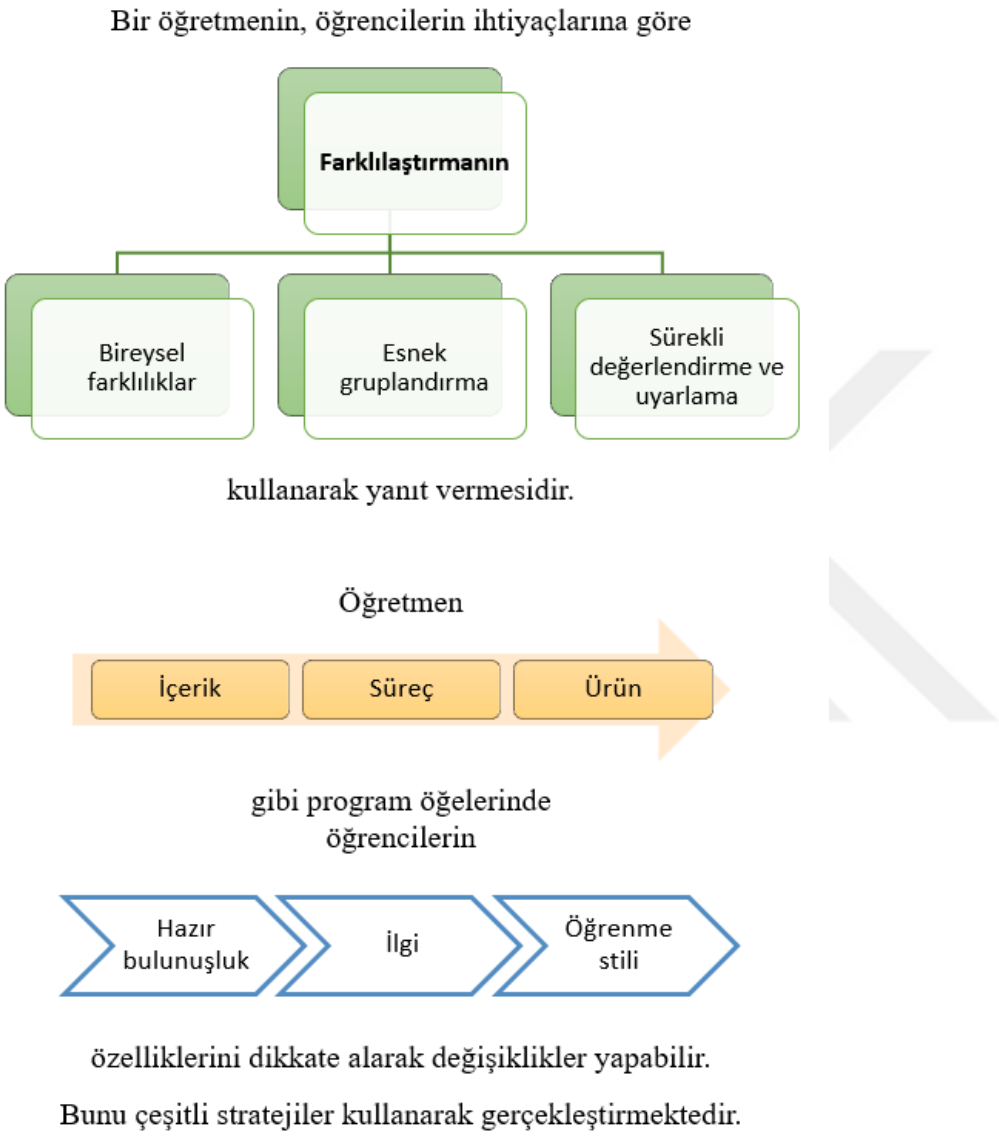
unsurlarda esnekliğe gidilmesini temel alan ilkedir. Bu bağlamda esneklik diğer ilkeleri kapsamaktadır. Bir diğer ilke de öğrencilerin öğrenme hızına göre öğrenmesine imkan tanımaktır. Bunun yanı sıra bireylerin farklılıklarına, özellik çeşitliliğine saygı duymak ve bu çeşitliliğin öğrenme-öğretme sürecine yanımasını sağlamaktır. Bunların yanında değerlendirme öğesinin farklılaştırılarak sürekli ve düzenli olarak öğrencilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değişime açık olma ilkesi sürecin alınan verime, öğrencinin talep ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesini vurgulamaktadır. Elbette grup halinde ders işlenen bir sınıfta uygulandığı için bireylerin istek ve ihtiyaçları ile grubun istek ve ihtiyaçlarının aynı anda dikkate alınması, bireysel farklılıklara odaklanılırken grubun genel durumunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu da birey ve grup talepleri arasındaki dengeyi sağlama ilkesiyle ifade edilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenilenlerin ön öğrenmeler üstüne inşa edildiği ve her bir öğrencinin öğrenme düzeyinin farklılık gösterdiği gerçeklerinin kabul edilmesi gerekmektedir (MEB, 2024b). Diğer bir deyişle öğrenme ve öğretme ile ilgili deneyimler ve bu konularla ilgili araştırmalar her bireyin beyninin kendine özgü ağlar oluşturduğu ve önceki deneyimlerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Gregory ve Chapman, 2020). Bu noktada hazırbulunuşluk kavramı da öne çıkmaktadır. Hazırbulunuşluk kavramı, bir öğrencinin öğrenmeye ne kadar yatkın olduğunu ifade etmekte olup (Ginja ve Chen, 2020) bu yatkınlık öğrencinin ön bilgileri, öğrenme düzeyi ve önceki deneyimleri gibi öğrencinin öğrenme ortamına kendiyle birlikte getirdiği özellikleri içermektedir. Bu gerçeklerden hareketle her öğrencinin öğrenme yolunun birbirinden farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. MEB'e (2024b) göre öğrencilerin kişisel olarak yatkın oldukları öğrenme yollarını keşfederek bu yolla öğrenmeleri desteklenmeli ancak bu her öğrenciye özel bir plan hazırlanması gibi farklılaştırılmış öğretimin amacına aykırı bir şekilde olmamalı ve öğrencilere aynı kişisel öğrenme yollarında ilerlerken aynı zamanda bir grubun parçası olduklarının farkında olmaları sağlanmalıdır. Bunların yanı sıra farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin kabul etmesi gereken birtakım temel önkabuller bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim teknikleri ders sürecinde kullanılırken aşağıdaki önkabullerle hareket edilmektedir (Gregory ve Chapman, 2020):

- Her birey güçlü özelliklere sahiptir.
- Her birey desteğe muhtaç özelliklere sahiptir.
- Öğrenenlerin beyni, parmak izleri gibi eşsizdir.
- Öğrenenler yeni bilgileri eski bilgi ve deneyimlerinin üzerine inşa eder .
- Öğrenenlerin duyguları, tutumları ve hisleri öğrenmelerini etkiler.
- Her öğrenenin öğrenme profili ve süresi farklılık gösterir.

Bu önkabullere sahip olan bir öğretmenlerin, bir öğretim uygulamasından yararlanma seviyesinin seçtikleri öğretim yaklaşımları, buna bağlı öğretim stratejileri ve bu öğretim uygulamasının her öğrenende bulduğu karşılığa göre farklılaştığını bildikleri kabul edilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bu bağlamda bu farkındalıklara sahip bir öğretmen sorumlu oldukları öğrenme-öğretme ortamlarını mümkün olan en üst düzeyde farklılaştırmaya çalışmaktadır. Bu farkındalıklara sahip ve sorumlu olduğu öğrenme-öğretme ortamlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre bir ders planı uygulamayı amaçlayan bir öğretmenin farklılaştırabileceği öğeler, Tomlinson'a (2001) göre; içerik (girdi), süreç ve ürün (çıktı) olmak üzere programın üç öğesi olarak ifade edilmektedir. Gregory ve Chapman'a (2020) göre ise; içerik, değerlendirme araçları (ürün farklılaştırmak için), performans görevleri (ürün farklılaştırmak için) ve öğretim stratejileri (süreç farklılaştırmak için) olmak üzere farklılaştırılabilecek dört öğe bulunmaktadır. Alan yazındaki bir diğer sınıflandırmada ise farklılaştırılabilen öğeler içerik, ürün, süreç ve öğrenme ortamları olarak ifade edilmektedir (Kavut, 2024; MEB, 2024b). Bu bağlamda Kavut'a (2024) göre içerik, sınıfta nelerin öğretileceği anlamına gelmekte ve öğretilmesi gereken konu içeriklerine odaklanmakta dolayısıyla içerik farklılaştırılmada bunlar farklılaştırılmakta; süreç, içeriğin nasıl öğretileceği anlamına gelmekte, bu kapsamda süreç farklılaştırılırken, farklılaştırılmış öğretim modelinin içerdiği öğretim stratejileri ve değerlendirme teknikleri kullanılmakta; ürün, nelerin ne kadar öğrenildiği ve öğrenilenlerin nasıl ortaya konduğu anlamına gelmekte ve ürün farklılaştırmada bunlar farklılaştırılmakta; öğrenme ortamı, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği fiziksel ve psikolojik ortamı

ifade etmekte ve öğrenme ortamı farklılaştırılırken bu boyutlar farklılaştırılmaktadır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim modelinde farklılaştırılan öğeler ve farklılaştırmada hangi unsurların dikkate alındığı Şekil 4'te verilmiştir.




Şekil 4. Farklılaştırılmış öğretim modeli

Kaynak: *Tonlinson, 2007*

Şekil 4'te Tomlinson'a (2007) göre farklılaştırılmış öğretim modeline ilişkin genel bir şema verilmiştir. Bu model, öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici olma, nitelikli bir program hazırlama, öğrenme ve öğretme sürecinin verimliğiliğini de gösteren bir değerlendirme yapma, öğrencilerin değişimine uyum sağlayan bir eğitim anlayışını takip etme ve öğretmenin öğrencilere rehberlik eden bir konumda olması gibi bazı

ilkelere dayalı olarak farklılaştırılmasını temel almaktadır. Farklılaştırma sırasında öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri dikkate alınmaktadır. Alan yazındaki bu sınıflandırmalardan hareketle, bu çalışmada farklılaştırılabilen öğelerin; içerik, süreç ve ürün olmak üzere üç ana öğeden oluştuğu kabul edilmektedir. Öğretim stratejileri, değerlendirme teknikleri ve öğrenme ortamı öğelerinin nasıl farklılaştırıldığına ilişkin bilgilere süreç farklılaştırma kapsamında yer verilmiştir.

İçerik farklılaştırılırken, öncelikle öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak, öğrencilerin hangi alan ve konularda hangi seviyeye taşınacağına ilişkin standartlar belirlenmekte ve sonrasında bunlara göre içerik şekillendirilmektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Gül'e (2014) göre, içerikte nelerin yer alacağı belirlenirken ortak müfredat içeriği nicelik veya nitelik olaraka farklılaştırılabilmekte veya yeni ve alternatif bir müfredat ortaya konulabilmektedir. Nicel farklılaştırma gerçekleştirilirken tek bir ders ya da bir ünite süresince öğrencilerden tamamlamaları istenen görevlerin esnek şekilde artırılıp azaltılmasıyla gerçekleştirilebilmektedir (Rock, vd., 2008). Bununla birlikte nitel bir farklılaştırma gerçekleştirilirken içeriğin zorluk seviyesinde değişikliğe gidilebilmektedir (Gül, 2014). Bu sayede içerik her öğrencinin düzeyine göre değişmekte, ileri seviyede bir öğrenciye daha fazla içerik ya da daha zorlayıcı bir içerik sunulurken öğrenme düzeyi daha düşük bir öğrenciye bilişsel sınırlarını zorlamadan öğrenebileceği miktarda içerik ya da daha kolay içerikler sunularak iki farklı yolla içerik farklılaştırma gerçekleştirilmektedir.

Süreç farklılaştırılırken, öğretim stratejileri, değerlendirme teknikleri ve öğrenme ortamı olmak üzere üç öğe farklılaştırılabilmektedir. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretimde süreci farklılaştırmak için kullanılan birtakım öğretim stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejiler Şekil 5'te sıralanmaktadır.




Şekil 5. Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan bazı öğretim stratejileri
Kaynak: *Kavut, 2024*

Katlı öğretim stratejisinde, öğrenenin ön bilgisi, öğrenme hızı, ilgi ve yetenekleri gibi bireysel farklılıklarının öğrenme ortamında ortaya çıkarabileceği olumsuzluğu ortadan kaldırmak amaçlanmakta ancak daha çok ön öğrenme farklılıklarından kaynaklı durumlarda katlı öğretimden yararlanılmaktadır. Bir konuyla ilgili öğretim sürecine geçilmeden ya daa süreçte öğrencilere uygulanan öz değerlendirme testleri aracılığıyla ortaya çıkan seviye farklılıklarına göre seviye grupları oluşturulmaktadır. Kaç seviye olacağı konusunda kısıtlayıcı bir kural bulunmamakta ve her konuda bu sayı değişebilmektedir. Yapılan öz değerlendirme sonucu sınıfta bir konuda kaç seviye olduğu tespit edilmişse etkinlikler de o sayıda seviyeden oluşmaktadır (Beler ve Avcı, 2011).

Merkezler stratejisinde, öğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri şeklinde iki ayrı merkez türü yer almaktadır (Kılınç ve Sözer, 2023). Yeni konuların öğretimi ya da daha önce öğrenilen konuların tekrarı için düzenlenmiş materyallerin ve etkinliklerin yer aldığı alanlar öğrenme merkezleri olarak adlandırılmakta ve buralarda öğrenciler bireysel olarak veya grup şeklinde çalışmalar gerçekleştirebilmekteyken, öğrencilerin öğrendikleri konuya yönelik ilgilerine göre çalışmalar gerçekleştirmeleri için düzenlenmiş merkezler de ilgi merkezleri olarak adlandırılmakta olup, merkezlerde genel olarak öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi, öğrenmekten keyif almaları amaçlanmaktadır (Kavut, 2024). Bu bağlamda merkezler stratejisi ikiye ayrılmakla birlikte ortak amaç, öğrencilerin bir konuyu kendi ilgilerine göre öğrenmelerini, pekiştirmelerini ve bu konuyla ilgili öğrendiklerini ortaya koymalarını sağlayan ürünler oluşturabilmelerini sağlamaktır.

İstasyon stratejisinde istasyonlar, öğrencilerin kılavuz görevi üstlenen bir öğretmenin eşlik etmesiyle eş zamanlı olarak farklı konular üzerinde odaklanıp çalışabilmelerine olanak tanıyan öğrenme alanlarından meydana gelmektedir (Kılınç ve Sözer, 2023). Merkezlerden farklı olarak istasyon yönteminde öğrenciler bir istasyonda gerçekleştirdikleri etkinlik bittiğinde öbürüne devam etmektedir (Akdeniz ve Koçer, 2019). Bu sayede istasyon yönteminde öğrencilerin birden fazla istasyonda farklı konu ve türlerde çalışmalar yapmalarına olanak tanınmaktadır.

Ajanda stratejisi, öğrencilerin belirli bir süre içinde tamamlaması gereken bireyselleştirilmiş görevlerden oluşan yapılandırılmış bir öğrenme aracı olup, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarına olanak tanırken, öğretmene de bireysel rehberlik ve küçük grup çalışmaları için esnek zaman sağlamaktadır. Tomlinson'a (1999) göre özellikle temel eğitim düzeyinde etkili biçimde kullanılan ajandalar, öğrencilerin sorumluluk alma ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda ajandalar, öğrenciden öğrenciye değişen hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilere ve öğrenme gereksinimlerine duyarlı olarak yapılandırılan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını desteklemekte ve böylece sınıf içi çeşitliliğe yönelik etkili bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır.

Öğrenme sözleşmeleri stratejisi, öğrencilerle ders, etkinlik ve dönem içerisinde yapılacaklar ve kazanımlar noktasında anlaşma yapılması anlamına gelmektedir. Dönem içerisinde öğrencilere yönelik beklentiler, gerçekleştirilecek etkinlikler, işlenmesi planlanan konu ve ünite açık bir şekilde öğrencilere açıklanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere genellikle bu beklentilerin yazılı olduğu fiziksel bir sözleşme sunulur ve öğrencilerden her bir maddeye paraf atmaları ve sözleşmeyi imzalamaları beklenmektedir (MEB, 2024a).

Giriş noktaları stratejisi, Gardner'ın çoklu zekâ kuramını temel alarak geliştirdiği ve öğrencilerin farklı bilişsel eğilimlerine hitap etmeyi amaçlayan bir öğretim stratejisidir. Bu strateji, bir konunun anlatımsal, mantıksal-sayısal, temel (kuramsal), estetik ve deneyimsel olmak üzere beş farklı yolla sunulmasını öngörerek, öğrencilerin kendi güçlü zekâ alanları üzerinden öğrenmeye katılımını teşvik etmektedir. Gardner'a (1991, 1993) göre bu strateji, öğrencilerin bilgiye erişim biçimlerini çeşitlendirerek hem derinlemesine öğrenmeyi hem de bireysel farklılıklara duyarlı öğretimi desteklemektedir. Giriş noktaları, özellikle heterojen sınıf yapılarında farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğini artıran etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Tomlinson, 1999).

Okuma çemberleri stratejisinde, her öğrencinin bir diğerinin okumasını dinlediği, bunun hakkında sorular sorduğu ve birbirlerinin fikirlerini değerlendirdikleri bir öğretim yöntemidir. Bu stratejide öğrenciler herhangi bir ipucuna sahip olmadan çeşitli tartışmalara katılmaktadır. Bu durum öğrencilere yeni düşünceler ortaya koyma ve bunları grup çalışması sayesinde geliştirme olanağı tanımaktadır (MEB, 2024a).

RAFT (Role-Audience-Format-Topic) stratejisi ismini rol, izleyici, format ve tema ifadelerinin İngilizcelerinin baş harflerinden almakta ve öğrencilerin bir konuyu ya da kavramı öğrenmelerini yaratıcı nitelik taşıyan senaryolar tasarlayarak gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Bu strateji öğrenciler bir kavramı ya da konuyu ilk kez öğrenirken veya pekiştirmeleri istendiğinde kullanılabilmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyerek öğrenilen konu ya da kavrama ilişkin kendi istekleriyle bilgilerini paylaşmalarını sağlamaktadır (MEB, 2024).

Öykü temelli öğrenme stratejisi, öğretmen ve öğrencinin eğitim programını birlikte yapılandırdığı, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir öğretim stratejisidir (Bell ve Harkness, 2013). Bu yaklaşımda öğretmen, belirli bir konu etrafında planladığı bölümler aracılığıyla temel sorular yönelterek öğrencilerin hikâyeyi oluşturmalarını ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, karakterleri ve mekânları kendileri tasarlayarak olayları kurgulamakta, böylece öz yönetim becerilerini geliştirmektedirler. Stratejinin uygulanması, giriş, gelişme, zirve ve çözüm bölümlerinden oluşan yapılandırılmış bir hikâye akışını izlemekte ve sürecin sonunda öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle strateji, hem bilişsel hem duyuşsal gelişimi destekleyen, yaratıcı ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Numaralandırılmış fikir alışverişi stratejisi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre yapılandırılmış sorular aracılığıyla bireysel katılımı teşvik eden, etkileşim temelli bir öğretim stratejisidir. Bu teknik, öğrencilerin kendi öğrenme seviyelerine uygun sorulara yanıt vermelerini sağlayarak hem akademik başarıyı desteklemekte hem de özgüven gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca grup içi danışma süreçleri yoluyla iş birliğini artırmakta ve sınıf ortamında aktif, eğlenceli bir öğrenme atmosferi oluşturmaktadır (Demir'den akt. Kavut, 2024).

Süreci farklılaştırmanın bir diğer yolu olan değerlendirme teknikleri kendi içinde süreç öncesi değerlendirme teknikleri, süreç esnasındaki değerlendirme teknikleri ve süreç sonundaki değerlendirme teknikleri olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Süreç öncesi değerlendirme teknikleri karelere bölme, yanıtlayıcılar, duvar yazısı ve anketler gibi teknikler olup işlenecek konu hakkındaki ön bilgilerini ve neler öğrendiklerini tespit etmek için; süreç esnasındaki değerlendirme teknikleri baş parmak, yumruk, gerçekle yüzleşme, zirveye ulaşma ve hızölçer okuma gibi teknikler olup öğrencilerin süreçte neleri anlayıp anlamadıkları, yanlış öğrenmelere meydana gelip gelmediğini tespit etmek ve süreci daha doğru ilerletebilmek için; süreç sonundaki değerlendirme teknikleri sarmal, konuşma teması, konuşma çemberi, simit, dönüş yansıma, kağıdı gönder, resmini çiz, daha fazla fikir ve genel final değerlendirmesi gibi teknikler olup ders bitiminde öğrencilerin neleri ne kadar iyi öğrendiklerini anlamak ve eksik kalan noktaları tespit etmek için kullanılmaktadır (Kavut, 2024). Süreci farklılaştırmak için farklılaştırılabilecek bir diğer öğe olan öğrenme ortamı, fiziksel ortam ve psikolojik ortam olmak üzere ikiye ayrılmakta ve fiziksel ortam, sınıf

içerisindeki ortamın ihtiyaçlara göre değiştirilmesi, kullanılan öğretim yöntemine göre değiştirilmesi veya öğrenme-öğretme faaliyetlerinin mevcut sınıfın tamamen dışında bir ortamda gerçekleştirilmesiyle farklılaştırılabilirken; psikolojik ortam, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi, sosyalleşmesi, paylaşım ve yardımlaşma gibi yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olabilecek ve genel olarak dersi sevmelerini sağlayacak olumlu bir sınıf ortamı sağlanmasıyla farklılaştırılabilmektedir (Kavut, 2024). Buna ek olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde süreci farklılaştırabilmek için ön değerlendirme yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2024b).

Ürün farklılaştırmada; bireysel ya da grupla ürün ortaya koyma, öğrencinin bildiklerini yazılı, sesli ya da görsel olarak sunma seçeneklerinde kararı öğrenciye bırakma ve ortaya çıkacak ürünlerin özelliklerini gösteren bir değerlendirme ölçeği kullanma yararlanılabilecek yöntemlerdir (Zoraloğlu ve Şahin, 2022). Bunun yanı sıra Akdeniz ve Koçer'e (2019) göre ürün farklılaştırmada öğrenciye; görsel, işitsel, kinestetik, yaratıcı ve uygulamalı ürün ortaya koyma gibi seçenekler de sunulabilmektedir. Buradan hareketle ürün farklılaştırma, öğrencilere zeka türlerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre öğrendiklerini ortaya koymaları için alternatifler sağlamaktır.

MEB (2024b) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde de "Farklılaştırma" başlığıyla farklılaştırılmış öğretime yer verilmiş ve nasıl ele alınması gerektiği açıklanmıştır. Bu bağlamda programda farklılaştırılmış öğretim, "zenginleştirme" ve "destekleme" başlıkları altında ele alınmıştır. Bireyler bilişsel, fiziksel ve psikososyal özelliklerce birbirinden farklılık göstermekle birlikte çoğunluğun gelişim özelliklerinin benzerliği nedeniyle eğitim programları bu çoğunluğa göre daha genel ve tek tipçi bir anlayışla hazırlanmakta ancak bazı bireyler diğerlerinden farklı gelişim özellikleri gösterdiklerinden özel eğitime gereksinimleri bulunmaktadır (Kaya vd., 2022). Özel eğitime gereksinimi olan bireyler yaşıtlarından geride veya ileride olabilmektedir. Bu kapsamda özel eğitime gereksinimi olan bireyler için destekleme ve zenginleştirme gibi bazı yaklaşımlar bulunmakta ve bunlar farklılaştırılmış öğretim içerisinde yer almaktadır. Etkili bir öğretim süreci, özel yetenekli öğrenciler için çok önemli olmakla birlikte bu süreç, öğrencilerin benzeri olmayan yeteneklerini zorlayıp geliştiren öğretim stratejileri gerektirmektedir (Ayverdi, vd., 2025). Bu kapsamda devreye giren zenginleştirme yaklaşımı, seviye olarak akranlarının önünde yer alan öğrencilerin daha derin bir öğrenme süreci

gerçekleştirebilmelerini ve olabildiğince üst seviyelere çıkmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Benzer şekilde, yaşıtlarından daha farklı öğrenme süreçlerine ve bazen de daha fazla öğrenme süresinde ihtiyaç duyan öğrenciler de bulunmakta ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerinin kullanımına ihtiyaç duymaktadır. Destekleme yaklaşımı ise tam da bu noktada, öğrenme için daha çok zamana ve tekrara gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak; içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürün farklılaştırması gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin farklılaştırılmış öğretime yer vermesi önemli olmakla birlikte bunu sadece destekleme ve zenginleştirme kavramı ile kısıtlı tutmaktadır. Ancak farklılaştırılmış öğretim yalnızca özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik değil, Gregory ve Chapman'a (2020) göre, tüm öğrencilerin güçlü yanları ve bunun yanında ilgi, geçmiş, tecrübe ve ihtiyaçları bulunduğunun farkındalığıyla her türlü bireysel farklılığı dikkate alan ve tüm öğrencilere yönelik bir öğretim yaklaşımıdır. Buradan hareketle programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, henüz öğretmen adayı oldukları dönemde eğitim fakültelerinde aldıkları lisans eğitiminin onların bireysel farklılıkları anlamalarını, farklılaştırılmış öğretim modelini sınıflarında uygulamanın öneminin bilincinde olmalarını ve farklılaştırılmış öğretim modelini uygulayabilecek donanımda yetişmelerini sağlamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Küçükahmet'in (2010) öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin amaçlarını sıralarken bu amaçlar arasında, öğretmenlerin öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bireysel farklılıkları her öğrencinin en üst düzeyde yetişmeleri yönünde kullanmaları gerekliliğine yer vermesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adayları ile gerçekleştirilen eleştirel düşünme eğilimi ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algısı konulu ulusal ve uluslararası alan yazındaki çalışmalar yer almaktadır.

### 2.3.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Alkoç (2020) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında farklı değişkenlere göre bir ilişkinin varlığını incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler 2016 ve 2017 akademik yıllarında İstanbul Aydın Üniversitesi, Kültür Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesine yerleştirilen toplamda 442 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların 21. yy. öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, bununla birlikte katılımcıların sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü lise türü değişkenine göre bu becerileri kullanma durumlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çakır vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen "Montessori Yaklaşımı Temelli STEM Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi" başlıklı araştırmada Montessori yaklaşımına dayanan STEM faaliyetlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma açıklayıcı karma desende yapılmış ve veriler Doğu Anadolu'da yer alan bir üniversitede lisans 3. sınıfta eğitimine devam eden 50 okul öncesi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma süresince öğretmen adaylarına uygulanan Montessori temelli STEM etkinliklerinin katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Durnacı ve Ültay (2020) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri" başlıklı araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada veriler Türkiye'nin kuzey doğusunda yer alan bir devlet üniversitesinde lisans 1. sınıf ve 3. sınıf eğitimine devam eden 121 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, bunun yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi,

aile gelir düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumlarının eleştirel düşünme düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin beceri alt boyutu ile yaratıcı düşünme arasında düşük seviyede, ancak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gökay (2020) tarafından gerçekleştirilen "Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" başlıklı araştırmanın amacı katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi ve bu ikili arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Betimsel araştırma ve ilişkisel tarama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada veriler 2018-2019 akademik takviminde Doğu Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde lisans eğitimlerine son sınıfta devam eden farklı bölümlerdeki 565 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen bölüm ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düşük seviyede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kiriş-Avaroğulları ve Şaman (2020) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada katılımcıların öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içinde bulunan betimsel nitelikli ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma kapsamında 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. ve 4. sınıfta lisans eğitimi almakta olan 111 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ortanın biraz üstünde yüksek düzeyde olduğu ve eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı vurgulanmıştır.

Öztürk (2020) tarafından gerçekleştirilen "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada katılımcıların girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırmanın demografik değişkenlerine göre incelenmesi ve bu ikili arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi almakta olan 273 fen bilgisi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ve girişimcilik özelliklerinin özelliklerinin iyi düzeyde olduğu, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ve girişimcilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi değişkeninin üçüncü sınıf öğretmen adayları açısından olumlu ve bir işte çalışma durumunun ise çalışma deneyimine sahip katılımcılar açısından olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Ulu ve Baş (2020) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Amaçları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiler" başlıklı araştırmada katılımcıların sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkileri tespit etmek amaçlanmıştır. İlşkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimine devam eden 208 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal medya kullanım amacı ve eleştirel düşünme eğiliminin medya okuryazarlığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal ağ sitelerini kullanım amacının eleştirel düşünmeyi pozitif yönde etkilediği ancak bu etkinin anlamlı bir etki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden 327 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma

sonucunda katılımcıların yanal ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu; ayrıca eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların yanal ve eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde, pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yüzgeç (2020) tarafından gerçekleştirilen "The Relationship between Critical Thinking Dispositions of Prospective English Language Teachers and Their Levels of New Media Literacy" (İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yeni Medya Okuryazarlığı Seviyeleri Arasındaki İlişki) başlıklı araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve medya okuryazarlığı düzeylerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içinde bulunan ilişkisel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada veriler 2019-2020 akademik yılında, Başkent ve TED Üniversitelerinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde lisans eğitimine devam eden 135 İngilizce öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlığı düzeylerinin, orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Baysal-Doğruluk (2021) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarında Bilişsel Esnekliğin Yordanmasında Üstbilişsel Farkındalık ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Rolü" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarında bilişsel esnekliği açıklamak için üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimleri ve bunların alt boyutlarından meydana gelen bir yol analizi yapılması amaçlanmıştır. İlişkisel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada veriler bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitimine devam etmekte olan 213 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının; eleştirel düşünme eğilimi yenilikçilik alt boyutu ile üst bilişsel farkındalıklarının motivasyon, sorgulama ve değerlendirme alt boyutlarının, bilişsel esnekliklerini yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bilişsel esneklik ile üst bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarının tümü arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Göğebakan-Yıldız vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adayları Perspektifinden Yaşam Boyu Öğrenme, Dünya Vatandaşlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiler" başlıklı araştırmada yaşam boyu öğrenme, dünya vatandaşlığı ve

eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemek, bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme ve dünya vatandaşlığının eleştirel düşünmeyi yordama durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desenin kullanıldığı araştırmada veriler iki farklı devlet üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı, Biyoloji, Fizik, Matematik, Tarih, Muhasebe, Felsefe, Sosyoloji ve Sağlık bölümlerinden formasyon eğitimine devam eden 508 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme ve dünya vatandaşlığı arasında orta ve düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ve dünya vatandaşlığı öğelerinin eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Gürsan (2021) tarafından gerçekleştirilen "Teknoloji Desteği ile Dönüşüm Geometrisi Öğretiminin Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine Katkısı" başlıklı araştırmada dönüşüm geometrisi ders planlarından yararlanarak tasarlanan öğretim modeli uygulamalarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan tek gruplu ön test-son test deneysel desende gerçekliştirilen araştırmanın verileri 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Marmara Bölgesindeki bir üniversitede lisans eğitimine devam eden ilköğretim matematik öğretmenliği 4. sınıf 56 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda tasarlanan teknoloji destekli dönüşüm geometrisi dersinin katılımcıların eleştirel düşünme gelişimine pozitif yönde etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Koçer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının tespit edilmesi, bunların araştırmanın demografik değişkenliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve bu ikili arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modelli kullanılmış olup veriler Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, eleştirel düşünme eğilimlerinin demografik değişkenlerden cinsiyet, aylık okunan ortalama kitap sayısı ve akadeik

ortalamaya göre anlamlı farklılaştığı ve ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Korur (2021) tarafından gerçekleştirilen "Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modellerinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmada Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modelleri'nin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Karma desende gerçekleşen ve nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik ile t-testi teknikleri ve nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılan araştırmanın verileri 2019-2020 akademik yılında Ordu Üniversitesi ve Giresun Üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 87 beden eğitimi öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modelleri ile gerçekleştirilen derslerin katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Sevgi ve Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Başarı Odaklı Motivasyonlarının İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İnceleme" başlıklı araştırmada katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile başarı odaklı motivasyon seviyelerini cinsiyet, bölüm, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada veriler 2019-2020 akademik yılında bir eğitim fakültesinde lisans eğitimine devam eden 171 matematik, 23 fen bilgisi, 139 sınıf, 39 sosyal bilgiler ve 52 Türkçe öğretmen adayı olmak üzere üzere toplam 424 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile başarı odaklı motivasyon seviyelerinin ortalama düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı ancak yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Coşkun (2022) tarafından gerçekleştirilen "Turkish EFL Pre-Service Teachers' Perceptions on Critical Thinking" başlıklı araştırmanın amacı İngilizce öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel okuma öz yeterliklerini ölçmek ve bunun yanı sıra bunların araştırmanın demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel verileri bir devlet

üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 118 İngilizce öğretmeni adayından, nitel verileri ise 36 İngilizce öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel okuma öz yeterliklerinin orta seviyede olduğu ve bu ikisinin pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çatalbaş ve Sarıtaş (2022) tarafından gerçekleştirilen "Beceri Temelli Bir Düşünme Programı Uygulamasının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimlerine Etkisi" başlıklı araştırmada CoRT 5 düşünme programının, katılımcıların eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada veriler 2016-2017 akademik yılı güz döneminde 10 haftalık CoRT 5 düşünme programı uygulanan 4. sınıf lisans öğrencisi 21 sınıf öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda programın uygulanmasının, katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2022) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerine Sporun Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada çeşitli bölümlerde lisans eğitimine devam eden öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile empati kurma düzeylerine sporun etkisinin belirlenmesi ve eleştirel düşünme eğilimleri ile empati kurma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel çalışma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veriler Necmettin Erbakan Üniversitesinde çeşitli branşlarda lisans eğitimlerine devam eden 379 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırmanın demografik değişkenleri olan yaş, cinsiyet, bölüm, başarı durumu, sınıf seviyesi ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak anne eğitim durumu, spor yapma durumu, yapılan spor türü ve spor yapma süresine göre yalnızca Beden Eğitim ve Spor Bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanın sıra katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ve empati kurma düzeylerinin orta seviyede ve pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Elçi (2022) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın amacı katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile

akademik okuryazarlık seviyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın verileri Türkiye'de yer alan 12 farklı üniversiteden seçilen 1106 sosyal bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeylerinin pozitif yönde anlamlı seviyede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öcal ve Karademir (2022) tarafından gerçekleştirilen "Erken Çocukluk Dönemi Fen Eğitiminde Kukla Yapım-Oynatım Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmeleri Üzerine Etkisi" başlıklı araştırmada kukla tekniğinin kullanıldığı erken çocukluk dönemi fen eğitimi uygulamalarının, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerine ve yaratıcı düşünme becerilerine anlamlı derecede etki edip etmediğini incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırmada veriler Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2018-2019 akademik yılı güz döneminde lisans eğitimine devam eden 98 okul öncesi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini orta düzeyde, yaratıcı düşünme becerilerini ise yüksek düzeyde artırıcı etki gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin pozitif ve orta seviyede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tecik (2022) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" başlıklı araştırmada eğitim fakültelerinde lisans eğitimine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmanın verileri 2021-2022 akademik takviminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan farklı bölümlerin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında lisans eğitimi almakta olan 2292 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen "Din Öğretimi Öğretmen Adaylarının Bilşsel Esnekik Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin yanı sıra bunların bazı demografik özelliklere bağlı olarak farklılık gösterme durumunu incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı

araştırmanın verileri 2021-2022 akademik takvimi bahar döneminde Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde pedagojik formasyon dersleri alan 305 ve Sakarya Üniversitesi Eğtim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programında eğitim alan 86 öğrenci olmak üzere toplam 391 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin orta ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın demografik değişkenleri (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne ve baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü) açısından ise bilişsel esneklik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kuşçu (2023) tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerini, bunların çeşitli demografik değişkenlere göre değişimini ve bu ikili arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Tarama, nedensel karşılaştırma ve ilişkisel araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmanın verileri Doğu Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi almakta olan 205 ilköğretim matematik öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yaratıcı düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu beceri ve eğilimlerinin sınıf ve akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2023) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmanın amacı katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama desen kullanılan araştırma verileri Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden çeşitli sınıf düzeylerindeki 210 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf seviyesi, cinsiyet ve üniversite öncesi yaşadıkları bölge değişkenlerine göre farklılaşmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinde mezun olunan lise değişkeninin etkisi incelendiğinde imam hatip lisesi ve

meslek lisesi karşılaştırmasında, meslek lisesi açısından belirlenen farkın anlamlı olduğu vurgulanmıştır.

İşgören ve Çevik (2024) tarafından gerçekleştirilen "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın amacı Türkçe Öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2023-2024 akademik yılında lisans eğitimine devam eden 186 Türkçe öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, aile ekonomik geliri, anne ve baba mezuniyet durumu ve sınıf düzeyi olarak belirlenen demografik değişkenlere göre değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu eğilimlerin çoğunlukla orta ve ortanın üstü düzeyde olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve akademik başarı gibi demografik değişkenlere göre bazı araştırmalarda anlamlı biçimde farklılaştığ, bazılarında ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğilimiyle medya okuryazarlığı, kitap okuma tutumu, yaratıcı düşünme, empati, öz-yeterlik ve girişimcilik gibi bireysel özellikler arasında genellikle pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca uygulamalı programlar ve öğretim modellerinin, eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğu da ortaya konmuştur. Bu bulgular, eleştirel düşünme eğiliminin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve farklı faktörlerden etkilenebildiğini göstermektedir.

### 2.3.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile ilgili Uluslararası Araştırmalar

Çelik ve Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilen "Mathematical Thinking as a Predictor of Critical Thinking Dispositions of Pre-service Mathematics Teachers" başlıklı araştırmada matematiksel düşünmenin alt boyutları ile eleştirel düşünme eğiliminin ilişkisini incelemek, bunun yanında matematiksel düşünme alt boyutlarının eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada veriler 2018-2019 akademik yılında Güneydoğu Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 181 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme ile üst düzey düşünme, akıl yürütme, matematiksel düşünme becerileri ve problem çözme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ve bu alt boyutların eleştirel düşünme eğiliminin yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Hunaepi vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen "Biology Prospective Teachers' Critical Thinking Disposition and Critical Thinking Skills of IKIP Mataram" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi açıklamak amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler IKIP Mataram'da lisans eğitimine devam eden 103 biyoloji öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük ancak eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özgül (2020) tarafından gerçekleştirilen "Are Critical Thinking Tendencies of the Physical Education Teacher Candidates Differ from Mathematics and Literature?" başlıklı araştırmada Beden Eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin Matematik ve Edebiyat öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinden farklı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri Beden Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Edebiyat Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimlerine devam eden 300 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin Matematik ile

Edebiyat öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Palavan (2020) tarafından gerçekleştirilen "The Effect of Critical Thinking Education on the Critical Thinking Skills and the Critical Thinking Dispositions of Preservice Teachers" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini ve görüşlerini belirlemek, eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmek ve ED eğitiminin ED eğilimlerini geliştirmeye etkisini incelemek amaçlanmıştır. Görüşme ve İlk Test-Son Test araştırma tekniklerinin kullanıldığı karma desendeki araştırmada veriler bir eğitim fakültesinde lisans eğitimine devam eden 57 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ilk test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunarak verilen eğitimin eleştirel düşünme eğilimine pozitif yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Uslu (2020) tarafından gerçekleştirilen "Critical Thinking Dispositions of Social Studies Teacher Candidates" başlıklı araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modeli kullanılan çalışmada veriler bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 250 sosyal bilgiler öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede olduğu, ayrıca eleştirel düşünme eğiliminin genel olarak cinsiyete ve sınıfa göre farklılaşmadığı ancak alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Akgül ve Şahin-İzmirli (2021) tarafından gerçekleştirilen "Pre-Service Teachers' Decoding Skills in Information and Communication Technologies and Critical Thinking Dispositions" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerinde kod çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 2020-2021 akademik yılında lisans eğitimine devam eden 262 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerinde kod çözme becerilerinin ortalama düzeyde, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu ve bu ikisi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yaralı (2021) tarafından gerçekleştirilen “Investigation of the Relationship between Prospective Teachers’ Critical Thinking Dispositions and Study Approaches” başıklı araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini, çalışma yaklaşımlarını ve bunların araştırmanın demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler 2019-2020 akademik yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 242 öğretmen adayından toplanmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin "Katılıyorum" düzeyinde, çalışma yaklaşımlarının ise "Benim için yaklaşık yarı yarıya doğrudur" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların hem çalışma yaklaşımlarının hem de eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf düzeyi ve program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve derin çalışma yaklaşımı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yeler ve Ocak (2021) tarafından gerçekleştirilen “Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers’ Learning Styles and Their Critical Thinking Disposition” başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde lisans eğitimine devam eden 612 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerinin anlamlı seviyede ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Aydın-Gürler (2022) tarafından gerçekleştirilen “State of Prediction of the Critical Thinking Dispositions of Primary School Teacher Candidates through Their Self-Efficacy for STEM Practices” başlıklı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin STEM uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri tarafından yordanma durumunu tespit etmektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan iki farklı üniversitede 2020-2021 akademik yılında lisans eğitimine devam eden 295 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların STEM uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin iyi seviyede olduğu, STEM uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Çarkıt ve Kurnaz (2022) tarafından gerçekleştirilen "The Relationship Between Preservice Teachers' Critical Thinking and Epistemological Beliefs" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile epistemolojik inanç algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada veriler Gaziantep Üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 234 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inanç algılarının boyutlara göre farklılaştığı ve eleştirel düşünme eğilimi seviyelerinin yüksek olduğu, ayrıca bu ikisinin alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Fikriyati vd., (2022) tarafından gerçekleştirilen "Pre-service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills" başlıklı araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veriler 50 fen bilgisi öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin düşük olduğu ve bu ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Sel (2022) tarafından gerçekleştirilen "Social Media Use of Prospective Teachers in the Post-Truth Era: Confirmation, Trust, Critical Thinking Tendency" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik onay/güven düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler 2020 yılında Gazi Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği son sınıfta lisans eğitimlerine devam eden 199 öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi seviyede ve sosyal medyaya yönelik onay/güven düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimleri ile onay boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ulubey ve Alpaslan (2022) tarafından gerçekleştirilen "Examination of the Relationship between Educational Philosophy, Critical Thinking, Classroom Engagement and Academic Achievement" başlıklı araştırmada eğitim felsefesi, eleştirel düşünme ve sınıf içi katılımın öğretmen adaylarının akademik başarılarına katkılarını yapısal eşitlik modellemesinden yararlanarak incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada veriler Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde lisans

eğitimine devam eden 444 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda varsayılan modelin akademik başarının %22'lik varyansını açıkladığı, bazı eğitim felsefelerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimindeki yenilikçilik alt boyutunun, sınıf içi bağlılığın tüm boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Sıvacı ve Altaş (2023) tarafından gerçekleştirilen "The Effect of Critical Thinking Dispsitions and Democratic Values of Pre-service EFL Teachers on Their Multicultural Self-Efficacy: A Structural Equation Modeling Approach" başlıklı araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerlerinin çok kültürlü öz yeterlikleri üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler Türkiye'nin farklı şehirlerinde yer alan üniversitelerde lisans eğitimine devam eden 275 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ve demokratik değerlerinin her ikisinin de katılımcıların çok kültürlü öz yeterliliklerinin yordayıcısı olduğu ve bunu pozitif yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Sutoyo vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen "Online Critical Thinking Cycle Model to Improve Pre-service Science Teacher's Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills" başlıklı araştırmada Çevrim İçi Eleştirel Düşünme Döngüsü Öğrenme Modeli'nin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerini geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Tek grup ön test-son test içeren deney öncesi araştırma tasarımında gerçekleşen araştırmada veriler Endonezya'daki iki farklı üniversitede lisans eğitimine devam eden 58 fen bilgisi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda Çevrimiçi Eleştirel Düşünme Döngüsü Öğrenme Modeli'nin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerini geliştirmede etkili ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz-Özden (2023) tarafından gerçekleştirilen "Investigating the Relationship between Digital Instructional Material Development Self-Efficacy, Digital Literacy and Critical Thinking Disposition" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterlik seviyeleri, dijital okuryazarkık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle

gerçekleştirilen araştırmada veriler Türkiye'nin Marmara Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 2021-2022 akademik yılında lisans eğitimine devam eden 152 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme eğiliminin öğretmen adaylarının dijital öğretim materyali geliştirme öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yüce (2023) tarafından gerçekleştirilen "Critical Thinking, Autonomous Learning, and Academic Grit among Preservice EFL Teachers" başlıklı araştırmada Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, bağımsız öğrenme düzeyleri ve akademik azimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikli ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri 2021-2022 akademik yılında Türkiye'de çeşitli üniversitelerde lisans eğitimlerine devam eden 475 Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin bağımsız öğrenme ve akademik azmin pozitif bir yordayıcısı olduğu, bağımsız öğrenmenin de akademik azmin olumlu bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin bağımsız öğrenme yoluyla akademik azmin üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chen vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen "Thinking Critically in the Moment? The Relationship between Mindfulness and Critical thinking Dispositions among Pre-Service Teachers" başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi, katılım, bilişsel olgunluk ve eleştirel düşünmede yenilikçilik ile endeksli olarak incelemek amaçlanmıştır. Nicel desende ve ilişkisel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri Hong Kong'ta bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 72 öğretmen adayından toplanmışıtr. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalığın eleştirel düşünme eğilimiyle alt boyutlarına göre farklı şekilde ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalığın boyutlarından bilinçli mevcudiyet eleştirel düşünmeye katılımla pozitif yönde ilişkiliyken, bilinçli kabullenme bilişsel olgunlukla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak bilinçli mevcudiyet ve bilinçli kabullenmenin eleştirel düşünmede yenilikçilikle ilişkisi tespit edilmemiştir.

Jain vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen "Exploring Critical Thinking Disposition of Prospective Educators: Implications for Pedagogical Augmentation" başlıklı araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve bunun ilgili demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler özel üniversiteler ve devlet üniversitlerinde lisans eğitimine devam eden 170 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmanın demografik değişkenleri ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Salviejo vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen "Critical Thinking Disposition and Learning Approach as Predictors of Mathematics Performance" başlıklı araştırmanın amacı matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve öğrenme yaklaşımlarının matematik performanslarının bir yordayıcısı olup olmadığını incelemektir. Betimsel nitelikli ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler 2022-2023 akademik yılında Filipinler'deki Central Luzon'da Ortaöğretim Matematik Eğitimi lisans programında 1, 2, 3, 4. sınıfta eğitimine devam eden 125 matematik öğretmen adayından toplanmıştır. Çalışma sonunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede olduğu, büyük bölümünün derin bir öğrenme yaklaşımı kullandığı ve ortalama matematik performansına sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme eğiliminin ve derin yaklaşımın öğretmen adaylarının matematik performansları için bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Angela vd., (2025) tarafından gerçekleştirilen "Linking Belief to Thought: A Structural Equation Modeling Analysis of Self-Efficacy and Critical Thinking Among Indonesian Pre-Service Teacher" başlıklı araştırmanın amacı Endonezya'daki öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen eğitimi bağlamında bireyin kendi yeteneklerine olan inancının eleştirel düşünme eğilimine nasıl etki ettiğine yönelik ampirik bilgiler sunmaktır. İlişkisel nicel desenin kullanıldığı araştırmada veriler Endonezya'nın altı ilinde yer alan sekiz üniversitedeki toplam 426 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliğin, eleştirel düşünme becerilerinde doğrudan etkiye sahip olup analitik düşünme, açık fikirlilik, merak sahibi olma, muhakeme sürecine güven duyma, gerçeği arama ve sistematiklik gibi alt boyutlarda da dolaylı etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Orakcı ve Khalili (2025) tarafından gerçekleştirilen “The Impact of Cognitive Flexibility on Prospective EFL Teachers' Critical Thinking Disposition: The Mediating Role of Self-Efficacy” başlıklı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, bilişsel esneklik ve öz yeterlik ile etkileşimini incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel araştırma modelinde gerçekleştirilen çalışmada veriler yabancı dil olarak İngilizce öğğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ile; bilişsel esneklik ve öz yeterlik arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yurt (2025) tarafından gerçekleştirilen “The Relationships among Pre-Service Teachers’ Critical Thinking Disposition, Self-Efficacy, and Creative Thinking Disposition in Turkey: A Latent Growth Mediation Model” başlıklı araştırmanın amacı boylamsal veriler kullanarak eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve öz yeterliğin bu bağlamdaki aracı rolünü tespit etmektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada veriler Türkiye’de Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 2022-2023 akademik yılında lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci dört ay aralıklarla gerçekleştirilen üç aşamalı boylamsal bir yapıdan oluşmuş ve tüm aşamalara katılım gösteren nihai örneklemde 529 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, öz yeterlik ve yaratıcı düşünme eğiliminde süreç içinde hafif artışlar meydana geldiği tespit edimiştir. Bunun yanı sıra öz yeterliğin, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin hem başlangıç düzeyleri hem de boylamsal değişimleri ile pozitif korelasyon gösterdiği ve bu ikili arasındaki ilişkiye hem başlangıç düzeyinde hem de süreç içinde önemli ölçüde aracılık ettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularının, eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için üniversite eğitimleri boyunca öz yeterliklerini desteklemenin önemini vurguladığı ifade edilmiştir.

### 2.3.3. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Gedik vd., (2023) tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları” başlıklı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler 2020-2021 akademik yılı

bahar döneminde Niğde ve Konya'da lisans eğitimine devam eden 196 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma sonnucunda katılımcıların farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin ortalama üzeri bir düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcılarda daha yüksek bir düzeyde olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir.

Özkabayel (2024) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada katılımcıların 21. yy. becerileri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişki durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri Gazi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine devam eden 435 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların 21. yy. becerileri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunduğu vurgulanmıştır.

### 2.3.4. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Scarparolo ve Subban (2023) tarafından gerçekleştirilen "A Systematic Review of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Differentiated Instruction" başlıklı araştırmada son on beş yıl içerisinde gerçekleştirilen öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik inançlarını konu alan araştırmaları incelemek amaçlanmıştır. Sistematik inceleme ile gerçekleştirilen araştırmada veriler son 15 yılda öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik inançlarını konu alan 4 araştırmadan toplanmıştır. Araştırmada sonucunda sadece dört çalışmanın incelemeye dahil edilebilmesinden hareketle öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleriyle ilgili çalışmaların henüz yeni olduğu ve bu alanda yeterli çalışma bulunmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalar arasında çeşitli farklılıklar olduğu belirtilmekle birlikte genel olarak bulgular; öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik inancına sahip olmalarının öğretim süreci ile çıktılarını olumlu etkilediği ve öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin yükseltilebilmesi için sınıf ve uygulama deneyiminin, başta Bandura'nın dört öz yeterlik kaynağı olmak üzere

bu alandaki teorik çerçevelerin ve öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik inançlarının desteklenmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Bu çalışmada, ilgili literatürün güncelliğini sağlamak amacıyla yalnızca 2020–2025 yılları arasında gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. Literatür taraması, YÖKTEZ Ulusal Tez Merkezi, TRDizin, DergiPark, Semantic Scholar, Scopus, Google Akademik ve EBSCO veri tabanları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde, çalışmanın eleştirel düşünme boyutu için "eleştirel düşünme eğilimi" kavramı ve "öğretmen adayı" örneklemi; farklılaştırılmış öğretim boyutu için ise "farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik" kavramı ve yine "öğretmen adayı" örneklemi filtre olarak kullanılmış, her iki tema için de kavramların İngilizce karşılıkları doğrultusunda ulusal ve uluslararası alan yazına erişim sağlanmıştır.

Bu kapsamda, belirlenen yıllar arasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin olarak ulusal düzeyde 12 tez ve 13 makaleden oluşan toplam 25 çalışmanın yürütüldüğü belirlenmiştir. Uluslararası düzeyde ise bu konuda yayımlanmış 23 makale bulunmaktadır. Ulusal alan yazındaki 25 çalışmanın 21'i nicel, 1'i nitel ve 3'ü karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir. Uluslararası alanyazında yer alan 23 çalışmanın ise 22'si nicel, 1'i ise nitel desendedir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine ilişkin olarak ulusal düzeyde biri tez, diğeri makale olmak üzere toplam iki çalışmaya ulaşılmıştır. Uluslararası düzeyde ise yalnızca bir çalışmanın bulunduğu ve türünün makale olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazındaki her iki çalışma nicel desenle yürütülürken, uluslararası çalışmanın nitel desende gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

2020-2025 yılları arasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarına yönelik yapılan araştırmalar, alan yazında bu iki kavramın daha etkili bir eğitim için sağlayabileceği katkıların giderek daha fazla anlaşıldığını göstermektedir. Buna karşın, eleştirel düşünme eğilimleri konusunda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, eleştirel düşünmenin öğretmen adaylarının

öğretimsel yeterlikleriyle ya da sınıf içi uygulama yeterlikleriyle olan doğrudan ilişkisinin değerlendirilmediği belirlenmiştir. Eleştirel ve farklılaştırılmış öğretim arasındaki olası ilişkisel yapıya doğrudan odaklanan bir çalışma yapılmamıştır. Sadece çok sınırlı sayıda çalışmada, farklı değişkenler kullanılmasına rağmen o değişkenlerin alt veya üst çerçevesinde dolaylı yoldan bu iki değişkenin beraber yorumlanabileceği sonuçlar bulunabilmektedir (Gürsan, 2021; Aydın-Gürler, 2022; Özkabayel, 2024). Benzer şekilde, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan ulusal araştırmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Gedik vd., 2023; Özkabayel, 2024). öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerini incelemiştir. Özkabayel'in (2024) çalışması özellikle bu araştırmanın amaçları açısından önemli görülmektedir; öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri ile farkılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının çok boyutlu 21. yy. becerileriyle ilişkili olduğunu göstermekte ve 21. yy. becerilerinin içinde eleştirel düşünme de bulunduğundan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf içi öğretim uygulamaları yapabilme ve daha özelde farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu potansiyel ilişki literatürde doğrudan test edilmemiştir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
# ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik detaylı bilgi verilecektir.

## 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ve eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının araştırmanın demografik özelliklerine göre farklılık gösterme durumunu belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve bunlara ait sebep-sonuç ilişkilerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilir (Fraenkel, vd., 2012). Bu modelde araştırmacıların değişkenler üzerinde kontrol ve müdahalesi olmadan, korelasyon istatistikleri kullanılarak her katılımcı için iki veya daha fazla değişken ilişkilendirilir (Creswell, 2002).

## 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'de 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları, örneklemini ise 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı katılan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimine devam etmekte olan 1143 öğretmen adayı oluşturmakta olup kişisel bilgi formu ve ölçek maddelerinde boşta madde

bırakıldığı için 111 katılımcının verisi araştırma dışında tutularak 1032 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmış ve bu sayede araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

Çalışmada kolay ulaşılabilir (keyfi) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi; bütçe ve vaktin oldukça sınırlı olduğu çalışmalarda, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden yararlanılamayacağı koşullarda kullanılmaktadır (Özdemir, vd. 2024). Bu örnekleme yönteminde araştırmacılar, gerekli örneklem büyüklüğüne erişinceye dek en kolay ulaşılabilen deneklerden veri toplamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Baltacı'ya (2018) göre; her ne kadar kolay erişilebilirlik ve düşük maliyet önemli faktörler olsa da örnekleme sürecinde bu unsurların, sınırlı sayıda katılımcıdan en fazla bilgi elde edilebileceği durumlar stratejik biçimde belirlendikten sonra göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Babbie (2013), kolay ulaşılabilir örneklemenin temsiliyet sınırlılığını; bir kütüphanede yapılan bir araştırmada örneklemde kütüphaneyi daha sık ziyaret eden kişilerin daha yoğun temsil edileceğinden dolayı bu örneklemin kütüphaneyi daha nadir ziyaret eden kişileri yeterince kapsama dahil edemeyeceği için kütüphaneye giden öğrencilerin oluşturduğu evreni tam olarak temsil edemeyeceği şeklindeki bir örnekle açıklamaktadır. Bu örnek aslında, sadece belli bir grubun örneklemde yer alacağını göstermekle temsiliyet sınırlılığı yanında kolay ulaşılabilir örneklemenin, örnekleme yanlılığına neden olabileceğini de ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmada, süre ve bütçe kısıtlamalarından kaynaklı olarak bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Son durumda araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim alınan bölüm, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre sayıca ve yüzdece dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özellikleri

| | | **f** | **%** |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 756 | 73,3 |
| | Erkek | 276 | 26,7 |
| Yaş | 18-20 | 416 | 40,3 |
| | 21-23 | 528 | 51,2 |
| | 24-26 | 65 | 6,3 |
| | 27 ve üstü | 23 | 2,2 |

Tablo 1'in devamı

| | | | |
|---|---|---|---|
| Sınıf düzeyi | 1. sınıf | 232 | 22,5 |
| | 2. sınıf | 303 | 29,4 |
| | 3. sınıf | 277 | 26,8 |
| | 4. sınıf | 220 | 21,3 |
| Eğitim alınan bölüm | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği | 5 | 0,5 |
| | Coğrafya Öğretmenliği | 44 | 4,3 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 65 | 6,3 |
| | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 82 | 7,9 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 118 | 11,4 |
| | Japonca Öğretmenliği | 56 | 5,4 |
| | Kimya Öğretmenliği | 41 | 4,0 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 79 | 7,7 |
| | Müzik Öğretmenliği | 29 | 2,8 |
| | Özel Eğitim Öğretmenliği | 116 | 11,2 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 96 | 9,3 |
| | Resim-İş Öğretmenliği | 37 | 3,6 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 74 | 7,2 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 85 | 8,2 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 105 | 10,2 |
| Anne eğitim durumu | Okuryazar değil | 51 | 4,9 |
| | İlkokul | 391 | 37,9 |
| | Ortaokul | 195 | 18,9 |
| | Lise | 243 | 23,5 |
| | Ön lisans | 36 | 3,5 |
| | Lisans | 106 | 10,3 |
| | Lisansüstü | 10 | 1,0 |
| Baba eğitim durumu | Okuryazar değil | 9 | 0,9 |
| | İlkokul | 267 | 25,8 |
| | Ortaokul | 200 | 19,4 |
| | Lise | 316 | 30,6 |
| | Ön lisans | 46 | 4,5 |
| | Lisans | 176 | 17,1 |
| | Lisansüstü | 18 | 1,7 |
| | **Toplam** | **1032** | **100,0** |

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, 756 kişiyle katılımcıların %73,3'ünü kadınlar oluştururken 276 kişiyle yaklaşık %26,7'sini erkeklerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Yaşa göre, en büyük oranı 528 kişiyle katılımcıların %51,2'sini oluşturan

21-23 yaş arasındaki öğretmen adaylarının oluşturduğu, bunu ise 416 kişiyle katılımcıların %40,3'ünü oluşturan 18-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının takip ettiği belirlenmiştir. Yine yaş değişkenine göre üçüncü sırada 65 kişiyle katılımcıların %6,3'ünü oluşturan 24-26 yaş grubunun bulunduğu ve en az katılımcının 23 kişiyle katılımcıların %2,2'sini oluşturan 27 yaş ve üstü yaş grubunda yer aldığı görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre 303 kişi ile katılımcıların %29,4'ünü oluşturan 2. sınıf düzeyinde lisans eğitimine devam eden öğretmen adaylarının birinci sırada, 277 kişi ile katılımcıların %26,8'ini oluşturan 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının ikinci sırada, 232 kişi ile katılımcıların %22,5'ini oluşturan 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının üçüncü sırada ve son olarak da 220 kişi ile katılımcıların %21,3'ünü oluşturan 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının dördüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

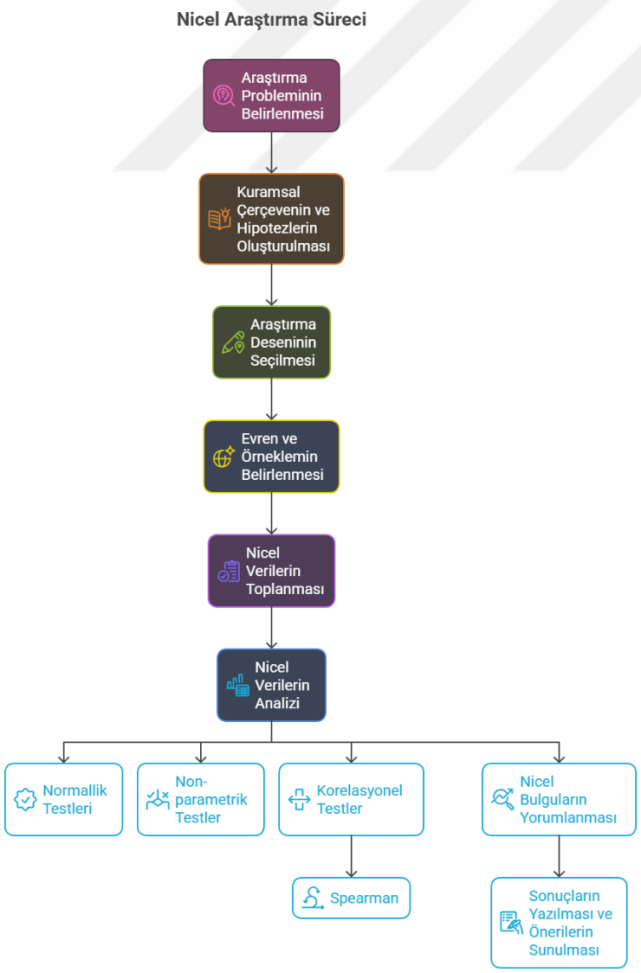
Tablo 1'de katılımcıların eğitim aldıkları bölüme göre dağılımı incelendiğinde, birinci sırada %11,4 ile İngilizce Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine devam eden 118 öğretmen adayının, ikinci sırada %11,2 ile Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine devam eden 116 öğretmen adayının, üçüncü sırada %10,2 ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine devam eden 105 öğretmen adayının ve dördüncü sırada ise %9,3 ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde lisans eğitimine devam eden 96 öğretmen adayının yer aldığı görülmüştür. Eğitim alınan bölüme göre en az katılımcı 5 kişinin araştırmaya katıldığı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden gelmiş olup bu bölümden katılan öğretmen adaylarının, katılımcıların %0,5'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine devam eden öğrenci sayısının çok düşük olması ve bu bölümdeki öğrencilerin çoğunluğunu yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturması bu durumda etkili olmuştur.

Tablo 1'de katılımcıların anne eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde, 391 katılımcının anne eğitim durumunun ilkokul düzeyinde olduğu ve bu grubun katılımcıların %37,9'unu oluşturarak birinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. İkinci sırada ise 243 kişi ile katılımcıların %23,5'ini oluşturan anne eğitim durumu lise düzeyinde olanların yer aldığı görülmektedir. Anne eğitim durumu değişkenine göre, katılımcıların içerisinde en az sayıda yer alan grubun 10 kişiyle katılımcıların %1'ini oluşturan anne eğitim durumu lisansüstü

düzeyinde yer alan katılımcılar olduğu belirlenmiştir. 51 kişiyle katılımcıların %4,9'unu ise anne eğitim durumu okuryazar olmayanların oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1'de Katılımcılara baba eğitim durumuna göre incelendiğinde 316 katılımcının baba eğitim durumunun lise düzeyinde olduğu ve bu grubun katılımcıların %30,6'sını oluşturarak birinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. İkinci sırada ise 267 kişi ile katılımcıların %25'ini oluşturan baba eğitim durumu ilkokul düzeyinde olanların yer aldığı tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların içerisinde en az sayıda yer alan grubun 9 kişiyle katılımcıların %0,9'unu oluşturan baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar olduğu belirlenmiştir. 18 kişiyle katılımcıların %1,7'sini ise baba eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olanların oluşturduğu tespit edilmiştir.

Şekil 6'da gerçekleştirilen nicel araştırma süreci akış şeması olarak verilmiştir.




Şekil 6. Nicel araştırma süreci

Şekil 6'da verilen işlem basamakları kapsamında bazı bilgiler detaylı olarak ele alınmıştır. Verilerin analizine ilişkin süreç ilgili başlık altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu kısımda ise veri toplama sürecine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

Verilerin toplanabilmesi için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği" onayı ve Eğitim Fakültesi Dekanlığından "Anket Uygulama İzni" (Ek 2) alınmıştır. Araştırmada kullanılan ilişkisel araştırma ve tarama modellerinin doğası gereği araştırma sürecinde araştırmacının katılımcılara müdahalesi olmamıştır. Bunu sağlayabilmek adına araştırma kişisel bilgi formu ve iki ölçeğin birleştirildiği anketler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Anket uygulaması Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2024-2025 akademik yılı bahar döneminde lisans eğitimlerine devam eden 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Anketlerin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Veriler toplanabilmesi için fakültede yer alan tüm lisans bölümlerinin sınıf düzeyi ve şubelerine göre güncel ders programları bölümlerin internet sayfalarından indirilerek incelenmiş ve planlama yapılmış, bu doğrultuda derslerinin öncesi veya sonrasında veri toplama sürecinin gerçekleştirileceği öğretim elemanlarından e-posta yoluyla izin alınmış olup yalnızca uygulama için onay veren öğretim elemanlarının gözetiminde derslerin öncesi ve sonrasında veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci 20 Mayıs 2025 tarihinde başlayıp 23 Mayıs 2025 tarihinde tamamlanmış ve 4 gün sürmüştür. Veri toplama amacıyla araştırmacı sınıflara bizzat kendisi giderek gerekli açıklamalarda bulunmuş olup aynı zamanda anketlerin başında da süreçle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ankete katılım gönüllülük esasına dayalı olup bu konuda da öğrencilere gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Ankete katılmak istemeyen öğrenciler araştırmanın dışında tutulmuştur. Anketler kâğıda basılı biçimde fiziksel olarak uygulanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada yararlanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler şu şekildedir:

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilerini toplamayı hedefleyen soruların yer aldığı formdur.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ): Çalışmada kullanılan EDEÖ, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Sosu (2013) tarafından geliştirilmiş ve Akın ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 11 madde ve 2 alt boyuttan oluşmakta olup 1-7. maddeler "Eleştirel Açıklık", 8-11. maddeler "Yansıtıcı Şüphecilik" alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere örnek olarak, Eleştirel Açıklık alt boyutuna ait bir madde: "Tartışma esnasında genellikle bardağın dolu tarafından bakmayı denerim." şeklindedir. Bu madde, katılımcıların olaylara olumlu bir bakış açısıyla yaklaşma ve açık fikirli olma gibi davranışlara ne ölçüde uyduklarını ortaya koymaya yöneliktir. Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutuna ait bir madde ise: "Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm." şeklindedir. Bu madde ise katılımcıların, kendi davranışlarını sorgulayıcı bir düşünme sürecini ne ölçüde gerçekleştirdiklerini ortaya koymaya yöneliktir.

Ölçek tamamen olumlu maddelerden oluşup herhangi bir olumsuz maddeye yer vermemekte ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında derecelendirilmiş 5'li likert tipidir. Ölçek uyarlama çalışmaları sırasında Sakarya Üniversitesinde lisans eğitimine devam etmekte olan 17 ile 27 yaş arasındaki 212 üniversite öğrencisine uygulanarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için 0,78 ve alt boyutlardan "Eleştirel Açıklık" için 0,68 olarak, "Yansıtıcı Şüphecilik" için 0,75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir. EDEÖ'ye ilişkin ölçeğin ilk yazarından e-posta yoluyla kullanım izni (Ek 4) alınmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği (FÖÖYÖ): Çalışmada kullanılan FÖÖYÖ, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarını ölçmek için Mutlu ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 26 madde ve 3 alt boyuttan oluşmakta olan ölçekte; 1-10. maddeler "Planlama", 11-21. maddeler "Uygulama" ve 22-26. maddeler "Değerlendirme" alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere örnek olarak "Planlama" alt boyutuna ait bir madde: "Derse hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim." şeklindedir. Bu madde, ölçeğin uygulandığı öğretmen adaylarının farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere yönelik ön hazırlık yapma becerilerini ortaya koymaya yöneliktir. "Uygulama" alt boyutuna ait bir madde: "Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim." şeklindedir. Bu madde, ölçeğin uygulandığı öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda

öğrenci merkezli etkinlikleri kullanma yeterliklerini ortaya koymaya yöneliktir. "Değerlendirme" alt boyutuna ait bir madde: "Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim." şeklindedir. Bu madde ise ölçeğin uygulandığı öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerini ortaya koymaya yöneliktir.

Ölçek tamamen olumlu maddelerden oluşup olumsuz maddeye yer vermemekte ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında derecelendirilmiş 5'li likert tipidir. Ölçek önce 36 maddelik olarak hazırlanmış olup pilot uygulama ile faktör analizi sonrasında binişik maddeler çıkarılarak 26 maddelik hale getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları sırasında Erciyes Üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 361 son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0.95 ve alt boyutlardan "Planlama" için 0,91 olarak, "Uygulama" için 0,90 olarak, "Değerlendirme" için ise 0,87 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir. FÖÖYÖ'ye ilişkin ölçeğin ilk yazarından e-posta yoluyla kullanım izni (Ek 4) alınmıştır.

Ölçek geliştiren ve uyarlayan araştırmacıların güvenirlik katsayıları paylaşılmış olmakla birlikte, bu araştırmanın verileri ile de ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlikleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuçlarda α değerine bağlı olarak; $0 < \alpha < 0.40$ aralığındaki değerler ölçeğin güvenilir olmadığı, $0.40 \leq \alpha < 0.50$ aralığındaki değerler ölçeğin çok düşük güvenirlik düzeyine sahip olduğu, $0.50 \leq \alpha < 0.60$ aralığındaki değerler ölçeğin düşük güvenirlik düzeyine sahip olduğu, $0.60 \leq \alpha < 0.70$ aralığındaki değerler ölçeğin yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğu, $0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığındaki değerler yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu, $0.90 \leq \alpha < 1.00$ aralığındaki değerler çok yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Özdamar, 2016; akt. Akyüz, 2018). Tablo 2'de EDEÖ ve alt boyutlarına ilişkin bu araştırmada hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları verilmektedir.

Tablo 2

EDEÖ ve alt boyutlarının güvenirlik sonuçları

| **EDEÖ ve Alt Boyutları** | **Cronbach's Alpha Katsayısı** |
|---|---|
| EDEÖ | 0,821 |
| Eleştirel Açıklık | 0,723 |
| Yansıtıcı Şüphecilik | 0,738 |

Tablo 2 incelendiğinde, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı; EDEÖ ile Eleştirel Açıklık ve Yansıtıcı Şüphecilik olmak üzere, tüm alt boyutları için ölçek genelinde $0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığında yer aldığından ölçek ve alt boyutlarının yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te FÖÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları verilmektedir.

Tablo 3

FÖÖYÖ ve alt boyutlarının güvenirlik sonuçları

| **FÖÖYÖ ve Alt Boyutları** | **Cronbach's Alpha Katsayısı** |
|---|---|
| FÖÖYÖ | 0,958 |
| Planlama | 0,916 |
| Uygulama | 0,902 |
| Değerlendirme | 0,836 |

Tablo 3 incelendiğinde, Cronbach's Alpha değeri; FÖÖYÖ ile Planlama ve Uygulama alt boyutlarında $0.90 \leq \alpha < 1.00$ aralığında yer aldığından ölçeğin ve Planlama ile Uygulama alt boyutlarının çok yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutu için hesaplandığında, bu değerin $0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığında olduğu ve bundan dolayı yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra Microsoft 365 Excel programına girilmiş ve bu sayede yedeklenmesi sağlanmış, ardından SPSS 26 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

Ölçeklerin her ikisinde de olumsuz madde bulunmadığından ters değerle kodlama yapılmamıştır. Bu aşamadan sonra öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını tespit etmek için ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik testleri yapılmış, ayrıca demografik özelliklere göre gerçekleştirilen her karşılaştırma testi öncesinde de bu dağılımlara göre normallik testleri yapılmıştır. Karşılaştırma testleri öncesinde belirlenen normallik değerlerine "Araştırmanın Bulguları" bölümünde her karşılaştırma testi öncesinde yer verilmiştir. Bu bölümde ise Tablo 4'te EDEÖ ve FÖÖYÖ'nün ölçek geneli ve alt boyutları için normallik değerleri verilmiştir.

Tablo 4

EDEÖ ve FÖÖYÖ ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarının normallik değerleri

| Ölçekler ve Alt Boyutları | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|---|---|---|
| | Değer | sd | p |
| EDEÖ | 0,129 | 1032 | 0,00 |
| Eleştirel Açıklık | 0,144 | 1032 | 0,00 |
| Yansıtıcı Şüphecilik | 0,161 | 1032 | 0,00 |
| FÖÖYÖ | 0,123 | 1032 | 0,00 |
| Planlama | 0,156 | 1032 | 0,00 |
| Uygulama | 0,118 | 1032 | 0,00 |
| Değerlendirme | 0,156 | 1032 | 0,00 |

P<0,05

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde EDEÖ ile ölçeğin Eleştirel Açıklık ve Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutları olmak üzere tüm alt boyutlarında hesaplanan normallik değerleri $p<0.05$ aralığında olduğu için hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte FÖÖYÖ ile ölçeğin Planlama, Uygulama ve Değerlendirme alt boyutlarında hesaplanan normallik değerleri $p<0,05$ aralığında olduğu için hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda verilerin dağılımının normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir.

Bu aşamanın ardından, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarını belirlemek için; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik değerleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçek genelinde ve ölçek alt boyutlarında cinsiyet, eleştirel düşünme içerikli ders, kurs, atölye gibi eğitimler alma durumu, eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumundan oluşan iki gruplu demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının cinsiyet, farklılaştırılmış öğretim içerikli ders, kurs, atölye gibi eğitimler alma durumu, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili kitap/yayın okuma durumundan oluşan iki gruplu demografik değişkenlere bağlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının yaş, sınıf düzeyi eğitim alınan bölüm, AGNO, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumundan oluşan ikiden fazla gruplu demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Son aşamada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları arasında ne yönde ve derecede bir ilişki bulunduğunu belirlemek ise non-parametrik korelasyon testlerinden Spearman Korelasyon Analizi kullanılarak hesaplama gerçekleştirilmiştir.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
# ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın problemleri ve alt problemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen veri analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

## 4.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan, "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların EDEÖ ve iki alt boyutuna göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri

| **EDEÖ ve Alt Boyutları** | **N** | $\bar{x}$ | **sd** |
|---|---|---|---|
| EDEÖ | 1032 | 3,8523 | 0,53986 |
| Eleştirel Açıklık | 1032 | 3,8167 | 0,55760 |
| Yansıtıcı Şüphecilik | 1032 | 3,9145 | 0,66360 |

Tablo 5'e göre, katılımcıların EDEÖ için puan ortalamasının $\bar{x}$=3,8523 ve standart sapmasının sd=0,53986 olduğu tespit edilmiştir. EDEÖ, 5'li likert tipinde olduğundan dolayı öğretmen adaylarının EDEÖ için puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Eleştirel Açıklık için öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{x}$=3,8167 ve standart sapması sd=0,55760, Yansıtıcı Şüphecilik için de puan ortalaması $\bar{x}$=3,9145 ve standart sapması sd=0,66360 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutunun, Eleştirel Açıklık alt boyutundan daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, eğitim alınan bölüme, AGNO'ya, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna (ders, kurs atölye gibi) göre ve eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Kadın öğretmen adaylarının ($D$(756)=0,117; $p$=0,00) ve erkek öğretmen adaylarının ($D$(276)=0,154; $p$=0,00) eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları normal dağılıma uymamakta olup, bundan dolayı katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunu test etmek için, iki bağımsız grup için kullanılan parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U uygulanmıştır. Buna göre ilk olarak Tablo 6'da katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması

| **Cinsiyet** | **f** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 756 | 512,42 | 387388,50 | 101242,50 | -0,730 | 0,465 |
| Erkek | 276 | 527,68 | 145639,50 | | | |

Tablo 6'ya göre, 756 kadın ve 276 erkek öğretmen adayından oluşan 1032 kişilik bir grup ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($U$=101242,5; $p$>0,05; $z$=-0,730).

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarına ilişkin normallik testi yapılmıştır. 18-20 yaş aralığında olan katılımcıların ($D$(416)=0,147, $p$=0,00), 21-23 yaş arasındaki katılımcıların ($D$(528)=0,124, $p$=0,00) ve 24-26 yaş aralığındaki katılımcıların ($D$(65)=0,156, $p$=0,00) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılıma uygun değildir. Yaşı 27 ve üstü olan katılımcıların ($D$(23)=0,947, $p$=0,256) eleştirel düşünme eğilimi puanları ise normal dağılım normal dağılım göstermektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre farklılık gösterme durumunu test etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 7'de katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin yaşa göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırması

| Yaş | N | Sıra Ortalaması | sd | H | p | Fark (U-test) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) 18-20 | 416 | 493,93 | 4 | 13,907 | 0,003 | 1-3<br>1-4<br>2-3 |
| (2) 21-23 | 528 | 517,27 | | | | |
| (3) 24-26 | 65 | 598,55 | | | | |
| (4) 27 ve üstü | 23 | 675,24 | | | | |

Tablo 7'ye göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=13,907; $p$<0,05).

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunu analiz etme amacıyla ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından 1. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(232)=0,170, $p$=0,00), 2. sınıf seviyesindeki katılımcıların ($D$(303)=0,144, $p$=0,00), 3. sınıf seviyesindeki katılımcıların ($D$(277)=0,111, $p$=0,00) ve 4. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(220)=0,113, $p$=0,00) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım göstermediğinden katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin sınıfa göre farklılık gösterme durumunu test etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 8'de katılımcıların sınıf seviyesine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırması

| Sınıf Düzeyi | N | Sıra Ortalaması | sd | H | p | Fark (U-test) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. sınıf | 232 | 477,63 | 4 | 11,966 | 0,008 | 1-3<br>1-4<br>2-4 |
| 2. sınıf | 303 | 497,59 | | | | |
| 3. sınıf | 277 | 530,13 | | | | |
| 4. sınıf | 220 | 566,38 | | | | |

Tablo 8'e göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=11,966; $p$<0,05).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ilk aşamada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(5)=0,894, $p$=0,377), Coğrafya Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(44)=0,113, $p$=0,193), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(65)=0,095, $p$=0,200) ve Kimya Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(41)=0,127, $p$=0,094) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım göstermekte ancak İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(82)=0,198, $p$=0,00), İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(118)=0,125, p=0,00), Japonca Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(56)=0,134, $p$=0,014), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(79)=0,131, $p$=0,002), Müzik Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(29)=0,849, $p$= 0,001), Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(116)=0,181, $p$=0,00), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(96)=0,168, $p$=0,00), Resim-İş Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(37)=0,181, $p$=0,004, Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(74)=0,191, $p$=0,00), Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(85)=0,148, $p$=0,00) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(105)=0,113, $p$=0,002) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarının eğitim alınan bölüme göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis'ten yararlanılmıştır. Tablo 9'da katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüme göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre karşılaştırması

| Eğitim Alınan Bölüm | N | Sıra Ortalaması | sd | H | p | Fark (U-test) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği | 5 | 756,00 | 14 | 44,958 | 0,000 | 1-3<br>1-4 |
| (2) Coğrafya Öğretmenliği | 44 | 553,83 | | | | 1-11 |
| (3) Fen Bilgisi Öğretmenliği | 65 | 419,34 | | | | 1-13 |
| (4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 82 | 447,61 | | | | 2-3<br>2-11 |
| (5) İngilizce Öğretmenliği | 118 | 553,91 | | | | 3-5<br>3-7 |
| (6) Japonca Öğretmenliği | 56 | 457,77 | | | | 3-8 |
| (7) Kimya Öğretmenliği | 41 | 542,98 | | | | 3-9 |
| (8) Okul Öncesi Öğretmenliği | 79 | 561,91 | | | | 3-10 |
| (9) Müzik Öğretmenliği | 29 | 593,19 | | | | 3-12 |
| (10) Özel Eğitim Öğretmenliği | 116 | 508,96 | | | | 3-14<br>3-15 |
| (11) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 96 | 438,38 | | | | 4-5<br>4-8 |
| (12) Resim-İş Öğretmenliği | 37 | 563,41 | | | | 4-8 |
| (13) Sınıf Öğretmenliği | 74 | 452,85 | | | | 4-12 |
| (14) Türkçe Öğretmenliği | 85 | 554,89 | | | | 4-14 |
| (15) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 105 | 604,00 | | | | 4-15<br>5-6<br>5-11<br>5-13<br>6-15<br>8-11<br>8-13<br>9-11<br>9-13<br>10-15<br>11-12<br>11-14<br>11-15<br>13-14<br>13-15 |

Tablo 9'a göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($H$=44,958; $p$<0,05).

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin AGNO puanlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından AGNO puanı 4.00-3.51 aralığında olan katılımcıların ($D$(47)=0,159, $p$=0,005), AGNO puanı 3.50-3.01 aralığında olan katılımcıların ($D$(315)=0,097, $p$=0,00), AGNO puanı 3.00-2.51 aralığında olan katılımcıların ($D$(462)=0,146, $p$=0,00) ve AGNO puanı 2.50-2.01 aralığında olan katılımcıların ($D$(183)=0,157, $p$=0,00) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılıma uygun olmayan bir dağılımda olup buna karşılık öğretmen adaylarından AGNO puanı 2.00 ve aşağısında olan katılımcıların ($D$(25)=0,974, $p$=0,751) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarının AGNO değişkenine göre farklılık gösterme durumunu tespit etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 10'da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ağırlıklı genel not ortalamasına (AGNO) göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin AGNO değişkenine göre karşılaştırması

| **AGNO** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| 4.00-3.51 | 47 | 565,80 | | | |
| 3.50-3.01 | 315 | 539,83 | | | |
| 3.00-2.51 | 462 | 510,89 | 4 | 7,106 | 0,130 |
| 2.50-2.01 | 183 | 474,92 | | | |
| 2.00 ve aşağısı | 25 | 538,00 | | | |

Tablo 10'a göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin AGNO'ya göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($H$=7,106; $p$>0,05).

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından annesi okuryazar olmayan katılımcıların ($D$(51)=0,198, $p$=0,00), ilkokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(391)=0,130, $p$=0,00), ortaokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(195)=0,150, $p$=0,00), lise düzeyinde olan katılımcıların ($D$(243)=0,107, $p$=0,00), ön lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D$(36)=0,180, $p$=0,005) ve lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D$(106)=0,194, $p$=0,00) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım dağılıma uygun bir dağılım göstermezken, anne eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olan katılımcıların ($D$(10)=0,853, $p$=0,062) eleştirel düşünme eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumunu tespit etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 11'de katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Anne Eğitim Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 51 | 544,20 | | | |
| İlkokul | 391 | 517,10 | | | |
| Ortaokul | 195 | 491,18 | | | |
| Lise | 243 | 516,35 | 6 | 3,764 | 0,709 |
| Ön lisans | 36 | 581,71 | | | |
| Lisans | 106 | 522,50 | | | |
| Lisansüstü | 10 | 550,60 | | | |

Tablo 11'e göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($H$=3,764; $p$>0,05).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik yönelik yapılmıştır. Öğretmen adaylarından babası okuryazar olmayan katılımcıların ($D(9)=0,828$, $p=0,043$), baba eğitim durumu ilkokul düzeyinde olan katılımcıların ($D(267)=0,113$, $p=0,00$), ortaokul düzeyinde olan katılımcıların ($D(200)=0,144$, $p=0,00$), lise düzeyinde olan katılımcıların ($D(316)=0,121$, $p=0,00$), ön lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D(46)=0,166$, $p=0,003$), lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D(176)=0,143$, $p=0,00$) ve baba eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olan katılımcıların ($D(18)=0,780$, $p=0,001$) eleştirel düşünme eğilimi puanlarının normal dağılıma uygun bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterme durumunu incelemek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 12'de katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Baba Eğitim Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Okuryazar değil | 9 | 522,00 | | | |
| İlkokul | 267 | 514,62 | | | |
| Ortaokul | 200 | 543,70 | | | |
| Lise | 316 | 503,80 | 6 | 3,090 | 0,797 |
| Ön lisans | 46 | 479,23 | | | |
| Lisans | 176 | 522,13 | | | |
| Lisansüstü | 18 | 502,47 | | | |

Tablo 12'ye göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($H=3,090$; $p>0,05$).

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna bağlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından eleştirel düşünme içerikli eğitim alan katılımcıların ($D(216)=0,133$, $p=0,00$) ve eleştirel düşünme içerikli eğitim almayan katılımcıların ($D(816)=0,135$, $p=0,00$) eleştirel düşünme eğilimi puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna göre farklılık gösterme durumunu belirlemek için iki bağımsız grup için uygulanan non-parametrik testlerden Mann-Whitney U'dan yararlanılmıştır. Tablo 13'te katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Eleştirel Düşünme İçerikli Eğitim Alma Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 216 | 572,69 | 123701,00 | 75991,000 | -3,124 | 0,002 |
| Hayır | 816 | 501,63 | 409327,00 | | | |

Tablo 13'e göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($U=75991,00$; $p<0,05$; $Z=-3,124$).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık gösterme durumunu belirlemek için ilk aşamada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okumuş olan katılımcıların ($D(403)=0,144$, $p=0,00$) ve eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okumamış olan katılımcıların ($D(629)=0,135$, $p=0,00$) eleştirel düşünme eğilimi puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla iki bağımsız grup için uygulanan non-parametrik testlerden Mann-

Whitney U'dan yararlanılmıştır. Tablo 14'te katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Eleştirel Düşünme ile ilgili Kitap/Yayın Okuma Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okudum | 403 | 592,01 | 238579,50 | 96313,500 | -6,530 | 0,000 |
| Okumadım | 629 | 468,12 | 294448,50 | | | |

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir (*U*=96313,500; *p*<0,05; *Z*=-6,530).

### 4.2. Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın alt problemlerinden üçüncüsü olan, "Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" problemine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların FÖÖYÖ ve üç alt boyutuna göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri

| **FÖÖYÖ ve Alt Boyutları** | **N** | **x̄** | **Sd** |
|---|---|---|---|
| FÖÖYÖ | 1032 | 3,9690 | 0,57482 |
| Planlama | 1032 | 4,0057 | 0,60822 |
| Uygulama | 1032 | 3,9313 | 0,59740 |
| Değerlendirme | 1032 | 3,9787 | 0,64226 |

Tablo 15'e göre, katılımcıların FÖÖYÖ için puan ortalamasının $\bar{x}$=3,9690 ve standart sapmasının sd=0,57482 olduğu tespit edilmiştir. FÖÖYÖ, 5'li likert tipinde olduğundan dolayı öğretmen adaylarının FÖÖYÖ için puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Planlama için öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{x}$=4,0057 ve standart sapması sd=0,60822, Uygulama için puan ortalaması $\bar{x}$=3,9313 ve standart sapması sd=0,59740 ve Değerlendirme için de puan ortalaması $\bar{x}$==3,9787 ve standart sapması sd=0,64226 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda Planlama alt boyutunun, alt boyutlar arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bunu da sırasıyla Değerlendirme ve Uygulama alt boyutlarının izlediği görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öz yeterlik algıları cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, eğitim alınan bölüme, AGNO'ya, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, farklılaştırılmış öğretimi içerikli düşünme içerikli eğitim alma durumuna (ders, kurs atölye gibi) göre ve farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Kadın öğretmen adaylarının (D(756)=0,115; p=0,00) ve erkek öğretmen adaylarının (D(276)=0,146; p=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunu test etmek için iki bağımsız grup için kullanılan, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U uygulanmıştır. Buna göre ilk olarak Tablo 16'da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması

| **Cinsiyet** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 756 | 535,31 | 404697,00 | 90105,000 | -3,359 | 0,001 |
| Erkek | 276 | 464,97 | 128331,00 | | | |

Tablo 16'ya göre, 756 kadın ve 276 erkek öğretmen adayından oluşan 1032 kişilik bir grupla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucunda katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U$=90105,00; $p$<0,05; $Z$=-3,359).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yaşa göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk aşamada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların ($D$(416)=0,165, $p$=0,00) ve 21-23 yaş aralığındaki katılımcıların ($D$(528)=0,103, $p$=0,00) ve 27 yaş ve üstü olan katılımcıların ($D$(23)=0,824, $p$=0,001) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılımdan farklı dağılım göstermekte, 24-26 yaş aralığındaki katılımcıların ($D$(65)=0,087, $p$=0,200 ise farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım göstermektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının yaşa göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Tablo 17'de öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırması

| **Yaş** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| 18-20 | 416 | 504,74 | 3 | 1,337 | 0,720 |
| 21-23 | 528 | 522,02 | | | |
| 24-26 | 65 | 537,52 | | | |
| 27 ve üstü | 23 | 543,04 | | | |

Tablo 17'ye göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yaş değişkenine açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir ($H$=1,337; $p$>0,05).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyine bağlı farklılık gösterme durumunu analiz etmek için ilk aşamada katılımcıların farklılaştırılmış

öğretim öz yeterliklerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından 1. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(232)=0,162, $p$=0,00), 2. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(303)=0,138, $p$=0,00), 3. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(277)=0,115, $p$=0,00) ve 4. sınıfa devam etmekte olan katılımcıların ($D$(220)=0,102, $p$=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılımdan farklı dağılım göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyine bağlı farklılık gösterme durumunu analiz etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis'ten yararlanılmıştır. Tablo 18'de katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırması

| **Sınıf Düzeyi** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** | **Fark (U-test)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. sınıf | 232 | 491,47 | 3 | 18,585 | 0,000 | 1-4<br>2-3<br>2-4 |
| 2. sınıf | 303 | 475,09 | | | | |
| 3. sınıf | 277 | 531,33 | | | | |
| 4. sınıf | 220 | 581,26 | | | | |

Tablo 18'e göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=18,585; $p$<0,05).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüme göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk aşamada katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine yönelik normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(5)=0,912, $p$=0,479) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(65)=0,087, $p$=0,200) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının normal dağılım gösterdiği ancak Coğrafya Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(44)=0,232, $p$=0,00), İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde

eğitim alan katılımcıların ($D$(82)=0,232, $p$=0,00), İngilizce Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(118)=0,101, $p$=0,005), Japonca Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(56)=0,143, $p$=0,006), Kimya Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(41)=0,147, $p$=0,026), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(79)=0,127, $p$=0,003), Müzik Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(29)=0,889, $p$=0,005), Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(116)=0,169, $p$=0,00), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(96)=0,115, $p$=0,003), Resim-İş Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(37)=0,199, $p$=0,001), Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(74)=0,165, $p$=0,00), Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(85)=0,173, $p$=0,00) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim alan katılımcıların ($D$(105)=0,103, $p$=0,008) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüme bağlı farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan, parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 19'da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre karşılaştırması

| **Eğitim Alınan Bölüm** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** | **Fark (U-test)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği | 5 | 396,20 | 14 | 73,844 | 0,000 | 2-4<br>2-6 |
| (2) Coğrafya Öğretmenliği | 44 | 532,35 | | | | 3-4 |
| (3) Fen Bilgisi Öğretmenliği | 65 | 534,64 | | | | 3-6 |
| (4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 82 | 377,48 | | | | 4-5<br>4-6 |
| (5) İngilizce Öğretmenliği | 118 | 521,05 | | | | 4-7 |
| (6) Japonca Öğretmenliği | 56 | 301,01 | | | | 4-8 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| (7) Kimya Öğretmenliği | 41 | 557,56 | 4-9 |
| (8) Okul Öncesi Öğretmenliği | 79 | 567,21 | 4-10<br>4-11 |
| (9) Müzik Öğretmenliği | 29 | 595,29 | 4-12 |
| (10) Özel Eğitim Öğretmenliği | 116 | 563,77 | 4-13<br>4-14 |
| (11) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 96 | 455,77 | 4-15<br>5-6 |
| (12) Resim-İş Öğretmenliği | 37 | 534,61 | 5-15<br>6-7 |
| (13) Sınıf Öğretmenliği | 74 | 514,11 | 6-8 |
| (14) Türkçe Öğretmenliği | 85 | 550,35 | 6-9 |
| (15) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 105 | 618,00 | 6-10<br>6-11<br>6-12<br>6-13<br>6-14<br>6-15<br>8-11<br>9-11<br>10-11<br>11-14<br>11-15<br>13-15 |

Tablo 19'a göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=73,844; $p$<0,05).

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO'ya göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla ilk aşamada katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine yönelik normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından AGNO puanı 4.00-3.51 aralığında olan katılımcıların ($D$(41)=0,136, $p$=0,028), AGNO puanı 3.50-3.01 aralığında olan katılımcıların ($D$(315)=0,095, $p$=0,00), AGNO puanı 3.00-2.51 aralığında

olan katılımcıların ($D$(462)=0,137, $p$=0,00) ve AGNO puanı 2.50-2.01 aralığında olan katılımcıların ($D$(183)=0,152, $p$=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının normal dağılım göstermediği, AGNO puanı 2.00 ve aşağısında olan katılımcıların ($D$(25)=0,965, $p$=0,514) ise farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO'ya göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için kullanılan, parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis uygulanmıştır. Tablo 20'de öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO değişkenine göre karşılaştırması

| **AGNO** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| 4.00-5.51 | 47 | 575,14 | | | |
| 3.50-3.01 | 315 | 534,32 | | | |
| 3.00-2.51 | 462 | 503,58 | 4 | 4,464 | 0,347 |
| 2.50-2.01 | 183 | 509,36 | | | |
| 2.00 ve aşağısı | 25 | 472,76 | | | |

Tablo 20'ye göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO'ya göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($H$=4,464; $p$>0,05).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından annesi okuryazar olmayan katılımcıların ($D$(51)=0,197, $p$=0,00), anne eğitim durumu ilkokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(391)=0,129, $p$=0,00), anne eğitim durumu ortaokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(195)=0,146, $p$=0,00), anne eğitim durumu lise düzeyinde olan katılımcıların ($D$(243)=0,119, $p$=0,00) ve anne eğitim durumu lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D$(106)=0,131, $p$=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının dağılımı normal dağılıma uymamakta, anne eğitim durumu ön lisans düzeyinde

olan katılımcıların ($D$(36)=0,085, $p$=0,200) ve anne eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olan katılımcıların ($D$(10)=0,873, $p$=0,109) ise farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım göstermektedir. Bundan dolayı katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan, parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Tablo 21'de öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Anne Eğitim Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** | **Fark (U-test)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) Okuryazar değil | 51 | 591,99 | | | | |
| (2) İlkokul | 391 | 515,51 | | | | |
| (3) Ortaokul | 195 | 531,65 | | | | 1-6 |
| (4) Lise | 243 | 526,30 | 6 | 15,186 | 0,019 | 2-6 |
| (5) Ön lisans | 36 | 513,17 | | | | 3-6 |
| (6) Lisans | 106 | 425,10 | | | | 4-6 |
| (7) Lisansüstü | 10 | 617,45 | | | | |

Tablo 21'e göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=15,186; $p$<0,05).

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ilk aşamada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine ilişkin normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından baba eğitim durumu ilkokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(267)=0,143, $p$=0,00), ortaokul düzeyinde olan katılımcıların ($D$(200)=0,138, $p$=0,00), lise düzeyinde olan katılımcıların ($D$(316)=0,131, $p$=0,00), ön lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D$(46)=0,134, $p$=0,038) ve baba eğitim durumu lisans düzeyinde olan katılımcıların ($D$(176)=0,122, $p$=0,181) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik

puanları normal dağılım göstermemekte, babası okuryazar olmayan katılımcıların ($D$(9)=0,966, $p$=0,854) ve baba eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olan katılımcıların ($D$(18)=0,911, $p$=0,089) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım göstermektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için ikiden fazla sayıdaki gruplar için uygulanan, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis'ten yararlanılmıştır. Tablo 22'de öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Baba Eğitim Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **sd** | **H** | **p** | **Fark (U-test)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) Okuryazar Değil | 9 | 628,06 | | | | 1-7 |
| (2) İlkokul | 267 | 520,77 | | | | 2-7 |
| (3) Ortaokul | 200 | 565,39 | | | | 3-4 |
| (4) Lise | 316 | 509,46 | 6 | 19,035 | 0,004 | 3-6 |
| (5) Ön lisans | 46 | 514,11 | | | | 3-7 |
| (6) Lisans | 176 | 484,92 | | | | 4-7 |
| (7) Lisansüstü | 18 | 292,64 | | | | 5-7 |
| | | | | | | 6-7 |

Tablo 22'ye göre, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($H$=19,035; $p$<0.05).

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine yönelik normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alan katılımcıların ($D$(204)=0,122, $p$=0,00) ve farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim almayan katılımcıların ($D$(828)=0,126, $p$=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım

göstermemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumuna bağlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki bağımsız grup için uygulanan, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 23'te öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Farklılaştırılmış Öğretim İçerikli Eğitim Alma Durumu** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Evet | 204 | 605,98 | 123620,00 | 66202,000 | -4,791 | 0,000 |
| Hayır | 828 | 494,45 | 409408,00 | | | |

Tablo 23'e göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U$=66202,000; $p$<0,05, $Z$=-4,791).

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin, bu konuda kitap/yayın okuma durumuna bağlı farklılaşma durumunu ortaya koymak için ilk aşamada katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine yönelik normallik testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okumuş olan katılımcıların (D(252)=0,162, p=0,00) ve farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okumamış olan katılımcıların (D(780)=0,108, p=0,00) farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumuna bağlı farklılaşma durumunu tespit etmek için iki bağımsız grup için uygulanan, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 24'te katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumu değişkenine bağlı karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumu değişkenine göre karşılaştırması

| **Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Kitap/Yayın Okuma** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıralar Toplamı** | **U** | **Z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Okudum | 252 | 555,78 | 140056,50 | 88381,500 | -2,408 | 0,016 |
| Okumadım | 780 | 503,81 | 392971,50 | | | |

Tablo 24'e göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin bu konuda kitap/yayın okuma durumuna bağlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (*U*=88381,500; *p*<0,05, *Z*=-2,408).

### 4.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çalışmanın ana problemi, "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" biçimindedir.

Veriler normal dağılım göstermediği için, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları ve her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik parametrik olmayan bir korelasyon analizi olan Spearman Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Ana probleme yönelik bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasındaki ilişki

| | EDEÖ | FÖÖYÖ |
|---|---|---|
| EDEÖ | | ,485** |
| FÖÖYÖ | | |

Tablo 25'e göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif bir korelasyon gözlemlenmiştir (Spearman's r=0,485; p<0,01; $r^2$=0,23). İki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Ayrıca etki büyükükleri incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişimin %23'ü farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişimle ya da tersi şekilde farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişimin %23'ü eleştirel düşünme eğilimleri ile açıklanabilmektedir. İki değişken arasındaki değişimin %77'si başka nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 26'da ana problemi oluşturan iki ölçek arasındaki korelasyon değeriyle birlikte, ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 26

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri ve iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.EDEÖ | | ,892** | ,791** | ,485** | ,449** | ,458** | ,420** |
| 2.Eleştirel Açıklık | | | ,468** | ,433** | ,411** | ,415** | ,367** |
| 3.Yansıtıcı Şüphecilik | | | | ,425** | ,388** | ,396** | ,381** |
| 4.FÖÖYÖ | | | | | ,901** | ,939** | ,819** |
| 5.Planlama | | | | | | ,758** | ,653** |
| 6.Uygulama | | | | | | | ,718** |
| 7.Değerlendirme | | | | | | | |

**: 0,01 düzeyinde anlamlı

Tablo 26'ya göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile FÖÖYÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu arasında orta seviyede anlamlı ilişki (r=0,449; p<0,01; $r^2$=0,20), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu arasında orta seviyede anlamlı ilişki (r=0,458; p<0,01; $r^2$=0,20) ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu arasında orta seviyede anlamlı ilişki (r=0,420; p<0,01; $r^2$=0,17) olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan etki büyüklükleri incelendiğinde, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişimin %20'si FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişimin %20'sinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişim ile; eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişimin %20'sinin FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişimin %20'sinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişim ile; eleştirel düşünme eğilimi puanlarındaki değişimin %17'sinin FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutun puanlarındaki değişimin %17'sinin eleştirel düşünme puanlarındaki değişim ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre, EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki ($r=0,433$; $p<0,01$; $r^2=0,18$), EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,411$; $p<0,01$; $r^2=0,16$), EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,415$; $p<0,01$; $r^2=0,17$), EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki ($r=0,367$; $p<0,01$; $r^2=0,13$) bulunduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan etki büyüklükleri incelendiğinde, katılımcıların EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişimin %18'inin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişimin %18'inin EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişimin %16'sının FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişimin %16'sının EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişimin %17'sinin FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişimin %17'sinin EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişimin %13'ünün FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu

puanlarındaki değişimin %13'ünün EDEÖ'nün Eleştirel Açıklık alt boyutu puanlarındaki değişim ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.

Tablo 26'ya göre, EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,425$; $p<0,01$; $r^2=18$), EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,388$; $p<0,01$; $r^2=0,15$), EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,396$; $p<0,01$; $r^2=0,15$) ve EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu ile FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,381$; $p<0,01$; $r^2=14$) olduğu tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra etki büyüklükleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişimin %18'inin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarındaki değişimin %18'inin EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişimin %15'inin FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Planlama alt boyutu puanlarındaki değişimin %15'inin EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişimin %15'inin FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Uygulama alt boyutu puanlarındaki değişimin %15'inin EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişim ile; EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişimin %14'ünün FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu puanlarındaki değişim ile ya da tersi şekilde FÖÖYÖ'nün Değerlendirme alt boyutu puanlarındaki değişimin %14'ünün EDEÖ'nün Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu puanlarındaki değişim ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.

# BEŞİNCİ BÖLÜM
# SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde varılan sonuçlara verilmiş, sonuçlar alan yazındaki araştırmaların sonuçları ile tartışılmış ve sonuçlardan yola çıkarak gelecekteki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

### 5.1.1. Birinci Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma

Birinci alt problem olan, "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının hem ölçek genelinde hem de ölçeğin Eleştirel Açıklık ve Yansıtıcı Şüphecilik olmak üzere tüm alt boyutlarında yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Kuşçu'nun (2023), EDEÖ'yü kullanarak 205 ilköğretim matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların EDEÖ için ölçek genelinde ve Eleştirel Açıklık ve Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutlarında puan ortalamaları yüksek düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda Kuşçu'nun (2023) çalışmasının bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yurt'un (2025), EDEÖ'yü kullanarak 529 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada katılımcılardan dört ay aralıklarla veriler toplanmış, her seferinde yüksek ölçek ortalamasına sahip oldukları ve bu ortalamanın her ölçümde bir öncekine göre az miktarda da olsa artış gösterdiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda Yurt'un (2025) çalışmasının öğretmen adaylarının EDEÖ puan ortalamalarının yüksek olarak tespit edilmesi noktasında bu araştırmayla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yüce'nin (2023), EDEÖ'nün Türkçe'ye uyarlanmadan önceki ilk hali olan Sosu (2013) tarafından geliştirilen "The Critical Thinking Disposition Scale" isimli ölçeği kullanarak 475 İngilizce öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların ölçek genel ile Eleştirel Açıklık ve Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutlarında ölçek ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda Yüce'nin (2023) çalışmasının bu araştırmayla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Orakcı ve Khalili'nin (2024), EDEÖ'nün Türkçe'ye uyarlanmadan önceki ilk hali olan Sosu (2013) tarafından geliştirilen "The Critical Thinking Disposition Scale" isimli ölçeği kullanarak Türkiye'de farklı üniversitelerdeki 408 İngilizce öğretmeni adayı ile gerçekleştirdiği çalışmanın, sonuçlarında katılımcıların ölçek geneli için

ve Eleştirel Açıklık alt boyutu için puan ortalamalarının yüksek düzeyde çıkması nedeniyle bu araştırmayla benzerlik göstermekte olduğu ancak öğretmen adaylarının Yansıtıcı Şüphecilik alt boyutu için puan ortalamalarının çok yüksek çıkması noktasında bu çalışmadan ayrıldığı belirlenmiştir.

### 5.1.2. İkinci Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma

İkinci alt problem olan "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, eğitim alınan bölüme, AGNO'ya, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna (ders, kurs atölye gibi) göre ve eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kuşçu (2023), Yüce (2023), Yurt (2025) çalışmasında da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bulgulara göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa bağlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda sıra ortalamalarına göre sıralandığında yaş grubu büyüdükçe eleştirel düşünme eğiliminin arttığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa bağlı farklılık gösterme durumunun incelendiği Yurt'un (2025) çalışması ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine bağlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşarak bu araştırmanın sonuçlarının aksini göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine bağlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda sıra ortalamalarına göre sıralandığında sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Kuşçu'nun (2023) çalışmasında da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanlarının da yükseldiği vurgulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Yüce'nin (2023) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin sınıf düzeyine bağlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili bu sonuçlar eğitim fakültelerinde geçirilen zaman ve alınan eğitimin birikimiyle sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme eğiliminin yükselmesi nedeniyle gerçekleşmiş olabilir. Bu durum Facione ve diğerlerinin (2011) eleştirel düşünme eğiliminin zamanla geliştirilebilir olduğuna ilişkin ifadeleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte yaşa bağlı bir değişimin olmaması kişinin yaşadığı zamanın değil, eleştirel düşünme eğilimini destekleyebilecek eğitimler alarak geçirdiği zamanın bu eğilimleri geliştirmesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Bu noktada, aynı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yaşlarının homojen dağılmaması nedeniyle sınıf düzeyi ilerledikçe gerçekleşen eleştirel düşünme eğilimindeki artılın yaş ile değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bulgulara göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim alınan bölüme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümler sıra ortalamaları dikkate alınarak eleştirel düşünme eğilimi puanları en yüksekten en düşüğe doğru Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fen Bilgisi Öğretmenliği şeklinde sıralanmaktadır. Bu noktada en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenen iki bölümün bu sonuçlarının olası nedenlerinin; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde okuyan öğrenci sayısının az olmasından kaynaklı olarak sonuçların bölümün diğer bölümler içerisindeki durumunu tam yansıtmamış olabileceği, Sosyal Bilgiler eğitiminin ikinci sıra gibi yüksek bir sırada çıkmasının "Günümüz Dünya Sorunları", "İnsan Hakları ve Demokrasi" eğitimi gibi dersler almaları ve bölümün yapısı gereği genel olarak toplumsal sorunlar ile bunlara getirilebilecek sorunlar üzerine odaklanmaları olduğu düşünülebilir.

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin AGNO değişkenine bağlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçların diğer araştırmalarda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik sonuçlarla karşılaştırılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine Kuşçu'nun (2023) ve Yüce'nin (2023) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik başarı düzeylerine bağlı

anlamlı bir farklılaştığı belirlenmiştir. Bunları destekler nitelik ve yine bu araştırmanın aksine, MEB (2023) tarafından, 21. yy. becerilerinde yaşanan gelişimin akademik başarı artışıyla pozitif yönde ilişkisi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunduğu ifade edilmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme, 21. yy. becerilerinin bir alt boyutu olduğundan bu raporun da bu araştırmanın aksi yönünde eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarı düzeylerine göre farklılaştığı sonucunu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, eleştirel düşünme içerikli eğitim alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, eleştirel düşünme içerikli eğitim almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarından yüksek çıktığı görülmektedir. Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan'a (2017) göre üniversite aldıkları eğitim öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri geliştirmelerini sağlamalıdır. Bu noktada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının aldıkları eleştirel düşünme içerikli eğitimlerin, onların eleştirel düşünme eğilimlerini arttırması bu ifadelerle de birleştirildiğinde daha büyük bir önem kazanmaktadır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğitimi almalarının da eleştirel düşünme eğilimlerini arttırmak için bir gereklilik olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2023); eleştirel düşünebilen öğretmenlerin, eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirebileceğini ifade etmiştir. Bu noktada güncel program olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de yer alan eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilen öğretmenler kazandırılabilmesi için eleştirel düşünebilen öğretmenler, bu araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında böyle öğretmenlerin yetiştirilmesi için de öğretmen yetiştirme programlarında bu noktada dersler olması gereklidir.

Bulgulara incelendiğinde, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme içerikli kitap/yayın okuma durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okumuş olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okumamış olan katılımcıların eleştirel düşünme puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma

Üçüncü alt problem olan "Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" problemine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puan ortalamalarının hem ölçek bütününde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gedik ve diğerlerinin (2023) ve Özkabayel'in (2024) çalışmalarında da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puan ortalamalarının hem ölçek bütününde hem de ölçeğin alt boyutlarında yüksek seviyede olduğu vurgulanmıştır.

Garret'ın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime öz yeterlikleri yüksek olduğu halde sınıflarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarına az yer verdiklerini ve bu durumun planlama için yeterli zaman olmayışı, yeterli kaynaklara erişimdeki eksiklikler ve yönetimsel desteğin yetersizliği gibi dışsal nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Buradan hareketle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kendilerini yeterli hissettikleri halde dışsal nedenlerle farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında daha az uygulayabilecekleri çıkarılabilir. Bu noktada öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterlikleri yüksek düzeyde çıksa da mesleğe başladıklarında dışsal etkenlere rağmen ve tüm koşullarda ellerindeki imkanlarla öğretimi farklılaştırabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında bu konuda uygulamalı derslerin verilmesinin gereği öne çıkmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bu konuda teroik ve uygulamalı eğitimler almaları ile bu konuda kendilerini yeterli hissetmelerinin tek başına da olsa yeterli olmadığı ve gerek farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için yeterli zamanın sağlanması gerek de yönetimsel destek yönünden bu modelin sınıflarda uygulanmasının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### 5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Sonuçları ve Tartışma

Dördüncü alt problem olan "Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öz yeterlik algıları cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, eğitim alınan bölüme, AGNO'ya, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, farklılaştırılmış öğretimi içerikli eğitim alma durumuna (ders, kurs atölye gibi) göre ve farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" problemine yönelik bulgular incelenmiştir. Bulgulara göre,

öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının, erkek öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gedik ve diğerlerinin (2023) ve Özkabayel'in (2024) çalışmalarında da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin kadın öğretmen adaylarında daha yüksek bulunduğu görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri en düşükten en yükseğe doğru 2. sınıf düzeyindeki katılımcılar, 1. sınıf düzeyindeki katılımcılar, 3. sınıf düzeyindeki katılımcılar ve 4. sınıf düzeyindeki katılımcılar olarak sıralandığı görülmektedir. Bu bağlamda 1. sınıf düzeyinden 2. sınıf düzeyine çıkıldığında yaşanan düşüş haricinde özellikle 3. ve 4. sınıf düzeylerine çıkıldığında katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri artış göstermektedir. Benzer şekilde, Gedik ve diğerlerinin (2023) çalışmasında da ölçek genelinde öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve sıra ortalamaları karşılaştırıldığında 1. sınıf düzeyinden 2. sınıf düzeyine çıkıldığında yaşanan düşüş haricinde özellikle 3. sınıf ve 4. sınıf düzeylerine çıkıldığında artış gösterdiği belirlenmiştir. Benzer olarak Özkabayel (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin, 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinden anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin eğitim alınan bölüme bağlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim aldıkları bölümler sıra ortalamaları dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları en yüksekten en düşüğe doğru Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliği şeklinde sıralanmaktadır. Bu noktada en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nin birinci sırada çıkmasının "Günümüz Dünya Sorunları", "İnsan Hakları ve Demokrasi" eğitimi gibi dersler almaları ve bölümün yapısı gereği genel olarak toplumsal ve bireysel farklılıklar ile bunların eğitime yansımaları süzerine odaklanmaları olduğu düşünülebilir. Bu noktada, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre inceleyen araştırma noktasında alan yazındaki eksiklikten dolayı sonuçlar farklı araştırmaların sonuçlarıyla tartışılamamıştır.

Bulgulara göre, katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Özkabayel'in (2024) çalışmasında da öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin AGNO değişkenine bağlı farklılaşmadığını vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, öz yeterlik inançlarının akademik başarıdan çok deneyim, geri bildirim ve gözlem gibi süreçlerle geliştiğini düşündürmektedir (Bandura, 1997).

Bulgular incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna bağlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları en yüksekten en düşüğe doğru anne eğitim durumu lisansüstü düzeyinde olanlar, okuryazar olmayanlar, ortaokul düzeyinde olanlar, lise düzeyinde olanlar, ilkokul düzeyinde olanlar, ön lisans düzeyinde olanlar ve anne eğitim durumu lisans düzeyinde olanlar şeklinde sıralanmaktadır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanları en yüksekten en düşüğe doğru baba eğitim durumu okuryazar olmayanlar, ortaokul düzeyinde olanlar, ilkokul düzeyinde olanlar, ön lisans düzeyinde olanlar, lise düzeyinde olanlar ve lisans düzeyinde olanlar şeklinde sıralanmaktadır. Alan yazında öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterliklerini anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre inceleyen çalışma noktasındaki eksiklikten dolayı bu sonuçlar başka araştırma sonuçlarıyla tartışılamamıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği ve farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim alan katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının, farklılaştırılmış öğretim içerikli eğitim almayan katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aşiroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarından farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alanların bu konuda öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte John ve Joseph (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarına saha öğretimi uygulamaları sırasında farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim eğitim vermenin, öğretmen adaylarının performanslarını olumlu etkilediğini ve böylece öretmen adaylarının öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabildiklerini ifade etmiştir. Bu noktada bu araştırmanın sonuçlarında farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının bu konudaki öz yeterlik algılarının yüksek çıkmasının John ve Joseph'in (2015) uygulama esnasındaki performanslarındaki artış bulgusuyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktada Türkiye'deki eğitim fakültelerinin lisans programlarına öğretmenli uygulaması dersleriyle bütünleştirilmiş farklılaştırılmış öğretim dersleri konmasının öğretmen adaylarının hem bu konudaki öz yeterliklerini hem staj döneninde gösterdikleri performansı hem de mesleğe başladıklarında bu modeli sınıfta uygulama sıklıklarını ve başarılarını arttıracağı böyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda farklılaştırmanın öğrenme-öğretme ortamlarına daha iyi yansıtılacağı düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin bu konuda kitap/yayın okuma durumuna bağlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okumuş olan katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarının, farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okumamış olan katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, Aşiroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarında da okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarının bu konuda kitap/yayın okuma durumuna göre, kitap/yayın okuanlar lehine farklılaştığı vurgulanmış ve bu konuda kitap/yayın okuyan katılımcıların kendilerini üst düzey öğrencilere yönelik planlar hazırlayabilme, öğrencileri motive edebilme, bireysel

öğrenme hızına göre etkinlikler düzenleme, öğrencileri disiplinlerarası gerçek yaşamla ilişkili problemlere yönlendirebilme noktasında daha yeterli buldukları ifade edilmiştir.

### 5.1.5. Ana Problemin Sonuçları ve Tartışma

Araştırmanın ana problemi olan "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" problemine yönelik bulgular incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, EDEÖ ile FÖÖYÖ'nün ölçek geneli ve tüm alt boyutları arasında; FÖÖYÖ ile EDEÖ'nün ölçek bütünü ve tüm alt boyutları arasında; EDEÖ'nün tüm alt boyutları ile FÖÖYÖ'nün tüm alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı, bireylerin kendilerine güven duydukları görevlerde daha istekli ve ısrarlı davrandıklarını ortaya koymaktadır. Bu noktada, eleştirel düşünme eğilimi yüksek bireylerin, sorunları çok boyutlu değerlendirme, alternatif çözümler üretme ve yeniliğe açık olma gibi özelliklere sahip olmaları; bu sayede, öğretim sürecinde karşılaştıkları belirsizlik ve karmaşıklıklarla baş etmede daha istekli ve kararlı davranmaları beklenebilir. Bu durumun onların, bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme farklılaıklarına çözüm olabilecek nitelikteki farklılaştırılmış öğretim gibi yaklaşımlara yönelik öz yeterlik algılarını güçlendirecek bir psikolojik zemin oluşturabileceği düşünülmektedir. Bunlar da araştırmanın sonuçlarını destekleyici niteliktedir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu'nda eleştirel düşünme, bireysel öğrenme yaklaşımları içinde ifade edilmiştir (MEB, 2023). Bireysel öğrenme yaklaşımları farklılaştırılmış öğretimden ayrı olmakla birlikte, farklılaştırılmış öğretim bireylerin öğrenme stillerini dikkate alan bir yaklaşım olduğundan bu ifadelerin eleştirel düşünme ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişkiyi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının dayandığı bireysel farklılıklar bağlamında desteklediği şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Bu rapordaki ifadelerle, bu araştırmanın ana problemi yorumlandığında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel öğrenme farkındalıkları yüksek olduğunda, farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin de

yüksek olabileceği çıkarımında bulunulabileceği ve bunun da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir.

OECD (2023a) tarafından hazırlanan raporda öğretmenlere, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmeleri için etkili öğretim tasarımları, uygulama yöntemleri ve değerlendirme teknikleri önerilmiştir. Bu unsurlar, farklılaştırılmış öğretimin temellerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, raporda eleştirel düşünme eğitiminin farklılaştırılmış öğretimin temelleri tarafından desteklendiği şeklinde yorumlanabilecek bu sonuçlar, bu araştırmanın kuramsal temellerini, hipotezlerini ve sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir.

21. yy. becerileri kapsamında öğretmenlerden, yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıyan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve esnek öğretim stratejileri geliştirebilen bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2023; OECD, 2023a). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının hem eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek olması, onların çağın gereklerine uygun öğretim ortamları tasarlayabilecek potansiyele sahip oldukları veya bu konuda kendilerine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel düşünme becerileri, karmaşık problemleri çözme, alternatif çözümler üretme ve öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleme açısından kritik önem taşırken; farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre özelleştirilmiş fırsatlar sunma becerisi ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, 21. yy. öğretmen profiline yönelik çağdaş beklentilerle örtüşmekte ve öğretmen yetiştirme programları içerisinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme ile farklılaştırılmış öğretim konularında uygulayıcı olarak ihtiyaç duyacakları tüm donanım ve pratiğe dayalı deneyimlerin kazandırılmasının da sağlanması halinde 21. yy. eğitim sistemlerinin olumlu yönde dönüşümüne katkı sunabilecek niteliktedir.

Sutoyo ve diğerlerinin (2023) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları, eleştirel düşünme becerilerinin yapılandırmacı bir yaklaşımla desteklenebileceğini göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretim, kuramsal çerçevede detaylıca ifade edildiği üzere temellerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Bu bağlamda, bu sonuçlar ile farklılaştırılmış öğretimin bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini destekleyeceğine yönelik fikirler desteklenmektedir. Ayrıca, buradan elde edilen farklılaştırılmışş öğretim ve eleştirel

düşünme ilişkisinin yine eleştirel düşünme eğilimi ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ilişkisine yönelik hipotezi desteklediği savunulabilir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleminin genişletilerek farklı üniversiteler ve coğrafi bölgeler üzerinde benzer araştırmalar yapılarak genellenebilirliğin artırılması önerilmektedir.

- Bu araştırma nicel desende gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda karma yöntemle çalışılması ve öğretmen adayı görüşlerinin de alınması nitel araştırma yöntemleriyle, öğretmen adaylarının bu eğilim ve yeterlikleri nasıl kazandıkları, bunları sınıf içinde nasıl geliştirdiklerinin daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

- Bu araştırmanın örnekleminde öğretmen adayları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yönelik sonuçlarıyla mesleğin içerisinde olan öğretmenlerin lisans eğitimi aldıkları dönemdeki durumuyla mesleğe girdikten sonraki durumlarının karşılaştırılması amacıyla gelecekte öğretmenler ile benzer bir çalışma yapılması ve meslek öncesi ve meslek içi durumun kıyaslanması önerilmektedir.

- Bu araştırma kolay örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu örnekleme yanlılık hatalarına neden olmuş olabileceğinden daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması açısından gelecekte amaçlı örnekleme yöntemiyle benzer çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

- Bu araştırma kesitsel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte boylamsal araştırmalar yapılması, bununla birlikte öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra bu eğilim ve yeterliklerinin mesleki uygulamalara nasıl yansıdığının incelenmesi önerilmektedir.

### 5.2.2. Eğitim Politikalarına ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarında belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde olduğu belirlenen eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri dikkate alınarak; uygulamaya dönük (atölye çalışmaları gibi), yaratıcı ve esnek öğretim stratejileri içeren ders içeriklerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

- Eğitim fakültelerinde, öğretim üyelerinin bu eğilim ve yeterliklerin geliştirilmesine katkı sunan problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğretim ve vaka analizi gibi yöntemleri kullanmasının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

- Öğretmen adaylarının bu eğilim ve yeterliklerini sürdürmeleri ve sınıf ortamına taşıyabilmeleri için öğretmenlik uygulaması derslerinde farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya geçirebilecekleri somut fırsatlar sağlanması önerilmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK iş birliğiyle, öğretmen yetiştirme programlarında farklılaştırılmış öğretim konusunda uygulama temelli eğitim programları geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

- Öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim konusunda gelişim programlarının hazırlanması ve bu programların eleştirel düşünme becerileri eğitimi de içerecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

- 6. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kapsayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik eğitimlerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması, öğretmen adaylarının yeni programa yönelik donanımlı ve farklılaştırılmış öğretimi program bağlamında ele alabilecek şekilde yetiştirilmeleri amacıyla önerilmektedir.

# KAYNAKÇA


Afat, N. (2017). "Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi". *Researcher: Social Science Studies*, 5 (9), 294-303.

Akar-Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). "Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 189-199.

Akdeniz, H. ve Koçer, M. (2019). "Özel Yetenekliler İçin Sınıf İçi Eğitsel Düzenlemeler". O. Kılıç ve M. Çitil (ed.). içinde Özel Yetenekli Öğrencim Var. (s. 120-155). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.

Akgül, H. ve Şahin-İzmirli, Ö. (2021). "Pre-service teachers' decoding skills in information and communication technologies and critical thinking dispositions". *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4 (3), 516-530.

Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Arslan, S., Akın, Ü., Çelik, E., Kaya, Ç. ve Arslan, N. (2015). "The adaptation and validation of the Turkish version of the Critical Thinking Disposition Scale". *The International Journal of Educational Researchers*, 6 (1), 31-35.

Akınoğlu, O. (2003). "Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.

Aktepe, V. (2005). "Eğitimde bireyi tanımanın önemi". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24.

Akyüz, H. E. (2018). "Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma". *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 186-198.

Alkoç, N. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kars.

Altan, M. Z. (2022). *Eğitim Terörü*. Destek Yayınları: İstanbul.

Altunçekiç, A. (2021). “Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 417-443.

Angela, L., Handican, R. ve Casanova, A. (2025). “Linking belief to thought: A structural equation modeling analysis of self-efficacy and critical thinking among indonesian pre-service teacher”. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 7 (2), 393-410.

Arıcan, S. (2025). “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ve lisans eğitimi deneyimleri”. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 1-21.

Arseven, A. (2016). “Öz yeterlilik: Bir kavram analizi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 11 (19), 63-80.

Arslan, M. (2009). “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”. M. Arslan (ed.). içinde Eğitim Bilimine Giriş. (s. 11-25). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık: Ankara.

Arslan, M. ve Cengizhan, S. (2022). “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı özellikleri açısından köy enstitüleri üzerine bir derleme çalışması”. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 18-35.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). “Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.

Aşiroğlu, S. (2016). “Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 948-960.

Aydın-Gürler, S. (2022). “State of prediction of the critical thinking dispositions of primary school teacher candidates through their self-efficacy for STEM practices” *Participatory Educational Research*, 9 (3), 61-81.

Ayverdi, L., Girgin, D. , Satmaz, İ. Ve Önder, E. Y. (2025). “Examining the effects of science curriculum and activities developed for gifted students in Türkiye”. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 14 (2), 115-150.

Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Cengage Learning, Canada.

Baltacı, A. (2018). "Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme". *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* W. H. Freeman, New York.

Başerer, D. (2017). "Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (41), 433-442.

Baysal-Doğruluk, S. (2021). "Öğretmen adaylarında bilişsel esnekliğin yordanmasında üstbilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme eğilimlerinin rolü". *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı,* 1 (2), 1-14.

Beers, S. Z. (2011). "21 st century skills: Preparing students for their future". *STEM: Science, technology, engineering, math.* Erişim adresi: https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf.

Beler, Y. ve Avcı, S. (2011). "Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 109-126.

Bell, S. ve Harkness, S. (2013). *Storyline: Promoting Language Across the Curriculum*. The United Kingdom Literacy Association, Leicester.

Bütün, M. ve Gültepe T. (2016). "Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 80-89.

Cansoy, R. (2018). "Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazadırılması". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.

Chen, M., Lam, J. H. M., Cheung, R. Y. M. (2024). "Thinking critically in the moment? The relationship between mindfulness and critical thinking dispositions among pre-service teachers". *Journal of Education for Teaching*, 50 (4), 725-739.

Coşkun, D. (2022). Turkish EFL Pre-Service Teachers' Perceptions on Critical Thinking. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. Merill Prentice Hall: New Jersey.

Çakır, Z., Altun-Yalçın, S. ve Yalçın, P. (2020). "Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi". *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8 (1), 18-45.

Çarkıt, C. ve Kurnaz, H. (2022). "The relationship between preservice teachers' critical thinking and epistemological beliefs". *International Journal of Progressive Education*, 18 (1), 114-127. https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.7.

Çatalbaş, G. ve Sarıtaş, E. (2022). "Beceri temelli bir düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (54), 328-356. https://doi.org/10.9779/pauefd.972466.

Çaycı, B. (2007). Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University Of Oklahoma State, U.S.A.

Çelik, H. C. ve Özdemir, F. (2020). "Mathematical thinking as a predictor of critical thinking dispositions of pre-service mathematics teachers". *International Journal of Progressive Education*, 16 (4), 81-98. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.6.

Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). "Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri". *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3), 1516-1528.

Demir, S. (2021). "The effects of differentiated science teaching according to the grid model". *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11 (4), 147-159.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2012). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". Ö. Demirel ve Z. Kaya (ed.). içinde Eğitim Bilimine Giriş. (s. 1-22). Pegem Akademi: Ankara.

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi: Ankara.

Demirtaş, Z., Takunyacı, M. ve Yeşil, R. (2023). "Din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi". *Hitit İlahiyat Dergisi, 22* (2), 723-744. https://doi.org/10.14395/hid.1334350.

Doğrukök, B. ve Kurnaz, A. (2023). "Öğretmen eğitiminde bir model: Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan mentör destekli farklılaştırma öğretmen eğitim modelinin özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (1), 577-600. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309145.

Durnacı, Ü. ve Ültay, N. (2020). "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri". *Turkish Journal of Primary Education*, 5 (2), 75-97.

Durukoğlu, S. ve Özbay, Z. (2025). "Yeşilin Kızı Anne' adlı çocuk romanının dört katlı düşünme modeline göre incelenmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 12 (23), 30-57.

Ekici, B. (2022). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerine Sporun Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Elçi, İ. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Engin, A. O. (2005). "Eğitim ve öğretim etkinliklerinde yönelme ve yöneltme". *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 5 (1), 249-269.

Ennis, R. H. (2011). "Critical thinking: A streamlined conception". *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-24.

Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık-Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). "2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 171-196.

Ergen, G. (2014). "Öğretimde Yeni Yönelimler ve Düşünme Becerileri". Ç. Şahin ve S. Z. Genç (ed.). içinde Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s. 247-290). Paradigma Akademi Yayınları:Çanakkale.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi: Ankara.

Fikriyati, A., Agustini, R. ve Suyatno, S. (2022). "Pre-service science teachers' critical thinking dispositions and critical thinking skills". *Advences in Social Science, Education and Humanities Research,* 627, 176-181.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research İn Education*. McGraw-Hill: New York.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books, New York.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books: New York.

Garret, S. (2017). A Comparative Study between Teachers' Self-Efficacy of Differentiated Instruction and Frequency Differentiated Instruction is Implemented. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Northcentral University, Arizona.

Gedik, O., Turna, C., Turhan, E. M. ve Gençer, Y. (2023). "Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları". *Journal of Primary Education*, 19, 35-41.

Gelişli, Y. (2006). "Eğitimin İşlevleri". M. Ç. Özdemir (ed.). içinde Eğitim Bilimine Giriş. (s. 261-285). Ekinoks: Ankara.

Ginja, T. G. ve Chen, X. (2020). "Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction". *International Journal of Instruction*, 13 (4), 781-798.

Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). "Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 143-166.

Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1986). *Educational Psychology*. Longman: New York.

Göğebakan, Y. D., Şahin, S., ve Şahin M. (2021). "Öğretmen adayları perspektifinden yaşam boyu öğrenme, dünya vatandaşlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiler". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 707-723. https://doi.org/10.53444/deubefd.1000646.

Gökay, T. (2020). Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Gregory, G. H. ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri: Tek Beden Herkese Uymaz*. Pegem Akademi: Ankara.

Güneş, F. (2012). "Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0 (32), 127-146.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi: İstanbul.

Gürsan, S., Tapan-Broutin, M. S., ve İpek, J. (2021). "Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan teknoloji destekli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 703-744.

Gürsan, S. (2021). Teknoloji Desteği ile Dönüşüm Geometrisi Öğretiminin Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine Katkısı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Hall, T., Vue, G., Strangman, N. ve Meyer, A. (2004). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accesing the General Curriculum. Erişim Tarihi: 8 Haziran 2025, https://www.cast.org/resources/tips-articles/ncac-differentiated-instruction-udl/.

Hunaepi, H., Firdaus, L., Samsuri, T., Susantini, E. ve Raharjo, R. (2020). "Biology prospective teachers' critical thinking disposition and critical thinking skills of IKIP Mataram". *Journal of Physics: Conference Series*, 1464 (1), 012031.

İşgören, N. ve Çevik, H. (2024). "Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 114-141.

Jain, P., Kumar, H. ve Rajput, A. K. (2024). "Exploring critical thinking disposition of prospective educators: Implications for pedagogical augmentation". *Journal of Curriculum and Teaching*, 13 (5), 233-251.

John, Y. J. ve Joseph, S. (2015). "Differentiated instruction training for prospective teachers: An approach to improving reading in the primary classroom". *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6 (1), 1304-1313.

Karadağ, R. (2014). "Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1301-1322.

Kartal, O. Y., Yazgan, A. D., Temelli, D., ve Kartal, M. Y. (2024). "The impact of epistemological beliefs and school climate on the sustainability of critical thinking dispositions in middle school students". *Sustainability*, 16 (20), 8786.

Kavut, B. (2024). "Farklılaştırılmış öğretim". *Journal of Turkic Civilization Studies,* 5 (1), 62-79.

Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., ve Uçar H. (2022). "Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 102-114.

Kılınç, Ş. ve Sözer, M. A. (2023). *Farklılaştırılmış Öğretim*. Pegem Akademi: Ankara.

Kimble, G. A. (1961). *Hilgard and Marquis Conditioning and Learning*. Appleton-Century-Crofts: New York.

Kiriş, A. A. ve Şaman, B. (2020). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (53), 411-434. https://doi.org/10.21764/maeuefd.584183.

Koç, T. ve Şensoy, Ö. (2025). "Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik algılarının incelenmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (1), 811-834.

Koç-Erdamar, G. ve Bangir-Alpan, G. (2017). "Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 787-800.

Koçer, N. E. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Korur, E. N. (2021). Taktiksel Oyun ve Doğrudan Öğretim Modellerinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşçu, H. (2023). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Kuzgun, Y. (2004). "Zekâ ve Yetenekler". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.). içinde *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s. 13-70). Nobel Dağıtım: Ankara.

Kuzgun, Y. (2004). "İlgiler". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.). içinde *Eğitimde Bireysel Farklılıklar.* (s. 71-94). Nobel Dağıtım: Ankara.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). "Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.). içinde *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s. 1-11). Nobel Dağıtım: Ankara.

Küçükahmet, L. (2010). "Öğretmenlik Mesleği". L. Küçükahmet (ed.). içinde *Eğitim Bilimine Giriş.* (s. 181-242). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smest, W. ve Oostdam, R. J. (2024). "Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development". *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.

Lebow, D. (1993). "Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset". *Educational technology research and development*, 41, 4–16. https://doi.org/10.1007/BF02297354.

MEB (2022). Öğretim programı okuryazarlığı: Öğretmen rehber kitabı. Erişim Tarihi: 4 Ağustos 2025. https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programiokuryazarligi/index.html#p =7.

MEB (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Erişim: 11 Temmuz 2025. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf.

MEB (2024a). Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Farklılaştırılmış öğretim ve müdahale stratejileri öğretmen rehber kitabı. Erişim Tarihi: 5 Temmuz 2025. https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/farklilastirilmis-ogretim/mudahale-stratejileri/index.html#p=3.

MEB (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Erişim Tarihi: 6 Haziran 2025. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin.

Mutlu, N., Öztürk, M. ve Aktekin, S. (2019). "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirilmesi". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 185-202.

Nunley, K. F. (2006). *Differentiating The High School Classroom: Solution Strategies For 18 Common Obstacles*. Corwin Press: California.

OECD (2023a). Supporting teachers to foster creativity and critical thinking: A draft professional learning framework for teachers and leaders. Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2025. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/teaching,-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills/Draft%20Professional%20 Learning%20 Framework.pdf.

OECD (2023b). *The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices*. Erişim: 12 Temmuz 2025. https://www.oecd.org/en/publications/the-assessment-of-students-creative-and-critical-thinking-skills-in-higher-education-across-oecd-countries_35dbd439-en.html.

Olçay, G. S. (2014). "Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar". *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 111-123.

Orakcı, Ş. ve Khalili, T. (2025). "The impact of cognitive flexibility on prospective EFL teachers' critical thinking disposition: The mediating role of self-efficacy". *Cognitive Processing*, 26, 59-73.

Öcal, E. ve Karademir, A. (2022). "Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde kukla yapım-oynatım uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünmeleri üzerine etkisi". *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (1), 227-250.

Öksüzoğlu, A. F. (2010). "Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi". L. Küçükahmet (ed.). içinde *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 1-22). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Özdemir, A., Şahin-Tekin, S. T. ve Esin, A. (2024). *Çözümlü Örneklerle Örnekleme Yöntemlerine Giriş*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi: Ankara.

Özerbaş, M. A. (2011). "Öğretmen Yetiştirme Alanında Yeni Uygulama ve Gelişmeler". R. Y. Kıncal (ed.). içinde *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 217-246). Grafiker Yayınları: Ankara.

Özgül, F. (2020). "Are critical thinking tendencies of the physical education teacher candidates differ from mathematics and literature?". *International Journal of Sports and Physical Education*, 6 (4), 16-21.

Özkabayel, T. (2024). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkul, K. (2018). "21. yüzyıl teknolojisi, kaybettiğimiz değerler ve çözüm yolları". *VI. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*, 13-15 Mayıs 2019, Ankara. 113-124.

Öztürk, B. (2023). "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5* (2), 204-219.

Öztürk, E. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palavan, Ö. (2020). "The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers". *Educational Research and Reviews*, 15 (10), 606-627.

Paul, R. W., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation For İnstruction İn Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. The Foundation for Critical Thinking, California.

Paul, R. ve Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools For Charge Of Your Life Professional And Personal Life.* Pearson Education: U.S.A.

Radmard, S. (2020). "Yapılandırmacı öğretimde sınıf öğretmenlerinin öğrenme/öğretmeye yönelik inançları ve sınıf yönetimi uygulamaları". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10 (2), 328-351.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. ve Gable, R. A. (2008). "REACH: A framework for differentiating classroom instruction". *Preventing School Failure*, *52*, 31-47.

Salviejo, K. M. A., Ibanez, E. D., ve Pentang, J. T. (2024). "Critical thinking disposition and learning approach as predictors of mathematics performance". *Journal of Education and Learning*, 18 (4), 1107-1116.

Scarparolo, G. ve Subban, P. (2021). "A systematic review of pre-service teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction". *Teachers and Teaching*, 27 (8), 753-766.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). "Eleştirel düşünme ve öğretimi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 193-200.

Sel, B. (2022). "Social media use of prospective teachers in the post-truth era: Confirmation, trust, critical thinking tendency". *Participatory Educational Research*, 9 (2), 463-480.

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Semerci, Ç. (2003). "Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64-70.

Sevgi, S. ve Şahin, D. O. (2021). "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile başarı odaklı motivasyonlarının ilişkisinin bazı değişkenler açısından inceleme". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22 (2), 905-942.

Sıvacı, S. ve Altaş, B. (2023). "The effect of critical thinking dispositions and democratic values of pre-service EFL teachers on their multicultural self-efficacy: a structural equation modeling approach". *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101221.

Sosu, E. M. (2013). "The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale". *Thinking Skills and Creativity,* 9, 107-119. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002.

Sousa, D. A. ve Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the Brain*. Lead Türkiye: İstanbul.

Soylu, Ş. ve Altunbay, M. (2023). "Eğitimde bireysel farklılıklar ve Türkçe eğitiminde bireysel farklılıkların kazandırılmasında ders kitaplarının önemi". *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8 (2), 49-58.

Sönmez-Öktem, I. (2016). "A study on prospective teachers' self-efficacy beliefs regarding the implementation of constructivist approach (a case of Konya)". *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 118-125. http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i3.1222.

Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Sutoyo, S., Agustini, R. ve Fikriyati, A. (2023). "Online critical thinking cycle model to improve pre-service science teacher's critical thinking dispositions and critical thinking skills". *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13 (2), 173-181.

Şahin, A. E. (2006). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". V. Sönmez (ed.). içinde Eğitim Bilimine Giriş. (s. 1-24). Anı Yayıncılık: Ankara.

Şahin, Ç. (2013). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". S. Z. Genç ve Ç. Şahin (ed.). içinde Eğitim Bilimine Giriş. (s. 1-25). Paradigma Akademi: İstanbul.

Şimşek, A. (2004). "Öğrenme Biçimi". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.). içinde Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (s. 95-136). Nobel Dağıtım: Ankara.

Şimşek, A. (2004). "Önbilgi". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.). içinde Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (s. 137-165). Nobel Dağıtım: Ankara.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Boston.

TDK (2024). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 11 Ekim 2024. https://sozluk.gov.tr/

Tecik, İ. (2022). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Temiz, E. ve Yavuz, G. (2024). "Zekanın Ötesinde: Üstün Yetenekliler". E. Bay (ed.). içinde *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Çalışma ve Değerlendirmeler*. (s. 85-99). Serüven Yayınevi: Ankara.

Tezci, E. ve Köksalan, B. (2007). "Yapılandırmacı eğitim ve öğretim yaklaşımları". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (2), 73-78.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development: USA.

Turan, H. (2012). “Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması İstenilen Temel Beceriler”. H. Şeker (ed.). içinde *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar.* (s. 219-260). Anı Yayıncılık: Ankara.

Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). “Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımasına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 431-444.

Ulu, H. ve Baş, Ö. (2020). “Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 556-574.

Ulubey, Ö. ve Alpaslan, M. M. (2022). “Examination of the relationship between educational philosophy, critical thinking, classroom engagement and academic achievement”. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11 (3), 462-479.

Uslu, S. (2020). “Critical thinking dispositions of social studies teacher candidates”. *Asian Journal of Education and Training*, 6 (1), 72-79.

Vaheddoost, M. ve Arefi, M. (2025). “Comparison of creativity and critical thinking among female students of selective and public high schools”. *Journal of Health Sciences and Medicine*, 8 (3), 447-453.

Varış, F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.

Von Glasersfeld, E. (1991). “Questions and Answers about Radical Constructivism”. M. K. Pearsall (ed.). İçinde Scope, Sequence, and Coordination of Secondary School Science. (s. 169-182). The National Science Teachers Association: Washington, D. C.

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. The Falmer Press: London.

Waddington, J. (2023). “Self-efficacy”. *ELT Journal*, 77 (2), 237-240.

Wibowo, S., Wangid, M. N. ve Firdaus, F. M. (2024). “The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools”. *Journal of Education and Learning*, 19 (1), 431-440.

Yabaş, D. (2008). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yapıcı, M. (2008). “Yapılandırmacılık”. İ. Yıldırım (ed.). içinde *Eğitim Psikolojisi*. (s. 549-572). Anı Yayıncılık: Ankara.

Yaralı, D. (2021). “Investigation of the relationship between prospective teachers' critical thinking dispositions and study approaches”. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (2), 1527-1547.

Yeler, M. ve Ocak, G. (2021). “Investigation of the relationship between pre-service teachers’ learning styles and their critical thinking disposition”. *Journal of Education and Educational Development*, 8 (1), 27-52.

Yeşilyurt, E. (2021). “Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (77), 815-828.

Yıldız, K. ve Yılmaz, B. (2020). “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (1), 335-353.

Yılmaz-Özden, Ş. (2023). “Investigating the relationship between digital instructional material development self-efficacy, digital literacy and critical thinking disposition”. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 6 (4), 911-924. https://doi.org/10.31681/jetol.1360830.

Yılmaz, Ö. S. (2025). “Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi, öğretmen öz-yeterliği ve eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişki”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (1), 89-112.

Yurdakul, B. (2005). "Yapılandırmacılık". Ö. Demirel (ed.). içinde *Eğitimde Yeni Yönelimler.* (s. 39-65). Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Yurt, E. (2025). "The relationships among pre-service teachers' critical thinking disposition, self-efficacy, and creative thinking disposition in Turkey: a latent growth mediation model". *Current Psychology*, 44 (1), 85-102.

Yüce, E. (2023). "Critical thinking, autonomous learning, and academic grit among preservice EFL teachers". *Thinking Skills and Creativity*. 50, 101382.

Yüzgeç, A. Y. (2020). The Relationship Between Critical Thinking Dispositions of Prospective English Language Teachers and Their Leves of New Media Literacy. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zoraloğlu, S. ve Şahin, A. E. (2022). "Teacher competencies for differentiated instruction approach". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 1377-1416.

# EKLER

## EK 1

## BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Sayı : E-84026528-050.99-2400284325 30.10.2024
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Hasan Enes GÜMÜŞ

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2024-YÖNP-5309 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 24.10.2024 tarih ve 15/06 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 06**- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Derya GİRGİN**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Hasan Enes GÜMÜŞ** tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonuna sunulması koşulu ile Etik Komisyon ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bu araştırma projesinde Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyon Başkanı **Doç. Dr. Derya GİRGİN** araştırmacı olarak yer aldığından toplantı sırasında proje ile ilgili tartışmaya katılım göstermemiştir.

## EK 2

## ÇOMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI ANKET UYGULAMA İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

2025 AİLE YILI

Sayı : E-68203582-605-2500113296 17.05.2025
Konu : Anket Uygulama İsteminiz

Sayın Hasan Enes GÜMÜŞ

"Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız kapsamında Fakültemizde öğrenim gören öğrencilere anket uygulaması yapmak isteminiz Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunulur.

# EK 3
# BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ETİK KURULU'NA

**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ**

Sizi Hasan Enes GÜMÜŞ tarafından yürütülen "**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını, bunların arasında ilişki olup olmadığını ayrıca bunların araştırmanın demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme ve farklılaştırılmış öğretim alanlarına ilişkin içeriklerin yer alması ve yaygınlaştırılması hususunda yol gösterici olmaktır. Araştırmada sizden tahminen 10-15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmada toplanan veriler araştırmacının Yüksek Lisans Tezinde kullanılacaktır. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 450 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

| Sıra No | Araştırmacının/Yürütücünün Adı Soyadı | Araştırmacının/Yürütücünün E- Posta Adresi |
|---|---|---|
| 1 | Doç. Dr. Derya GİRGİN | |
| 2 | Hasan Enes GÜMÜŞ | |

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

## EK 4

## ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için alınan izin e-postası.



15.05.2025 22:04 Gmail - Ölçek Kullanım İzni

Gmail

Enes Gümüş ‹

**Ölçek Kullanım İzni**
2 ileti

**Enes Gümüş** ‹ 21 Ekim 2024 14:15
Alıcı:

Sayın Prof. Dr. Ahmet AKIN,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doç. Dr. Derya GİRGİN danışmanlığında yapacağım tez çalışmasında 2015 yılında siz ve birlikte Türkçeye çevirisini gerçekleştirdiğiniz Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek suretiyle kullanmak için ilk yazar olarak tarafınızdan izin talep ediyorum.

Saygılarımla,

Hasan Enes Gümüş
İlköğretim Matematik Öğretmeni
ÇOMÜ Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

21 Ekim 2024 15:31

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof. Dr. A

**Gönderen:** Enes Gümüş
**Gönderildi:** 21 Ekim 2024 Pazartesi 14:15:29
**Kime:** A
**Konu:** Ölçek Kullanım İzni

[Alıntılanan metin gizlendi]

---

E-Posta ile ŞİFRE, TC KİMLİK NUMARASI ve benzeri bilgilerinizi ASLA PAYLAŞMAYINIZ. Kaynağından emin olmadığınız e-postalarda bulunan bağlantılara ASLA TIKLAMAYINIZ. İMÜ 2020

**119. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği.docc.doc**
43K

Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği için alınan izin e-postası.



6.11.2024 11:55 Gmail - Ölçek İzni

Gmail Enes Gümüş

**Ölçek İzni**
2 messages

**Enes Gümüş** Tue, Nov 5, 2024 at 10:24 PM
To:

Sayın Dr. N

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doç. Dr. Derya GİRGİN danışmanlığında yapacağım tez çalışmasında 2019 yılında siz ve
birlikte geliştirdiğiniz Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği'ni atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek suretiyle kullanmak için ilk yazar olarak tarafınızdan izin talep ediyorum.

Saygılarımla,

Hasan Enes Gümüş
İlköğretim Matematik Öğretmeni
ÇOMÜ Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

Wed, Nov 6, 2024 at 10:28 AM

Merhaba Sayın

Tarafımızdan geliştirilmiş olan Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği'ni belirttiğiniz şekilde gerekli referans ve atıfları vermek kaydıyla kullanabilirsiniz. Tek bir yazardan izin almanız yeterlidir.

İyi çalışmalar,

Dr. Öğr. Üyesi N

# EK 5

# KİŞİSEL BİLGİ FORMU, ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

**Değerli öğretmen adayı,**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarını belirlemektir. Aşağıda sizin bu konudaki algılarınızı belirlemek için hazırlanmış bir anket bulunmaktadır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize yönelik, ikinci bölümde eleştirel düşünme eğiliminizi, üçüncü bölümde ise farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik algılarınızı belirleyen sorular bulunmaktadır. Sizden istenen aşağıda verilen formu içtenlikle yanıtlamanızdır. Ankete başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, **yanıtlamak isterim. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz** için şimdiden çok teşekkür ederim.

| **BÖLÜM I – Kişisel Bilgi Formu** | | | |
|---|---|---|---|
| **1** | **Cinsiyetiniz** | ( ) Kadın ( ) Erkek | |
| **2** | **Yaşınız** | ( ) 18-20 ( ) 21-23 ( ) 24-26 ( ) 27 ve üstü | |
| **3** | **Sınıfınız** | ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf | |
| **4** | **Eğitim Aldığınız Bölüm** | ( ) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği<br>( ) Coğrafya Öğretmenliği<br>( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği<br>( ) İlköğretim Matematik Öğretmenliği<br>( ) İngilizce Öğretmenliği<br>( ) Japonca Öğretmenliği<br>( ) Kimya Öğretmenliği | ( )Okul Öncesi Öğretmenliği<br>( ) Müzik Öğretmenliği<br>( ) Özel Eğitim Öğretmenliği<br>( ) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık<br>( ) Resim-İş Öğretmenliği<br>( ) Sınıf Öğretmenliği<br>( ) Türkçe Öğretmenliği<br>( ) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| **5** | **Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız (AGNO)** | ( ) 4.00-3.51 ( ) 3.50-3.01 ( ) 3.00-2.51 ( ) 2.50-2.01 ( ) 2.00 ve aşağısı | |
| **6** | **Annenizin Eğitim Durumu** | ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü | |
| **7** | **Babanızın Eğitim Durumu** | ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü | |
| **8** | **Eleştirel düşünme içerikli ders, kurs, atölye gibi eğitimler aldınız mı?** | ( ) Evet ( ) Hayır | |
| **9** | **Farklılaştırılmış Öğretim içerikli ders, kurs, atölye gibi eğitimler aldınız mı?** | ( ) Evet ( ) Hayır | |
| **10** | **Farklılaştırılmış öğretim konusunda kitap/yayın okuma durumu** | ( ) Okudum ( ) Okumadım | |
| **11** | **Eleştirel düşünme ile ilgili kitap/yayın okuma durumu** | ( ) Okudum ( ) Okumadım | |

**BÖLÜM II – Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)**

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz.

| | | **Kesinlikle Katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle Katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Tartışma esnasında genellikle bardağın dolu tarafından bakmayı denerim. | | | | | |
| **2** | Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım. | | | | | |
| **3** | Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım. | | | | | |
| **4** | Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım. | | | | | |
| **5** | Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir iddia/tez bulurum. | | | | | |
| **6** | Diğer insanların bir durum/konu hakkında bakış açılarını anlamak önemlidir. | | | | | |
| **7** | Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir. | | | | | |
| **8** | Diğerlerinden öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm/gözden geçiririm. | | | | | |
| **9** | Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş/yaygın etkiler hakkında düşünürüm. | | | | | |
| **10** | Yargıya varmadan önce bilginin kaynağının güvenirliğini sıklıkla kontrol ederim. | | | | | |
| **11** | Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm. | | | | | |

| BÖLÜM III – Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği (FÖÖYÖ) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. | | | | | | |
| | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
| 1 | Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim. | | | | | |
| 2 | Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim. | | | | | |
| 3 | Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim. | | | | | |
| 4 | Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim. | | | | | |
| 5 | Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim. | | | | | |
| 6 | Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim. | | | | | |
| 7 | Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim. | | | | | |
| 8 | Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim. | | | | | |
| 9 | Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim. | | | | | |
| 10 | Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim. | | | | | |
| 11 | Derste öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim. | | | | | |
| 12 | Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim. | | | | | |
| 13 | Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim. | | | | | |
| 14 | Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim. | | | | | |
| 15 | Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim. | | | | | |
| 16 | Öğretimim sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim. | | | | | |
| 17 | Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim. | | | | | |
| 18 | Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim. | | | | | |
| 19 | Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim. | | | | | |
| 20 | Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim. | | | | | |
| 21 | Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim. | | | | | |
| 22 | Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim. | | | | | |
| 23 | Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim. | | | | | |
| 24 | Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme sitili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim. | | | | | |
| 25 | Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim. | | | | | |
| 26 | Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim. | | | | | |

**EK 6**

**5. ICSSIET 2024 KONGRE KABUL MEKTUBU**



# ICSSIET 2024

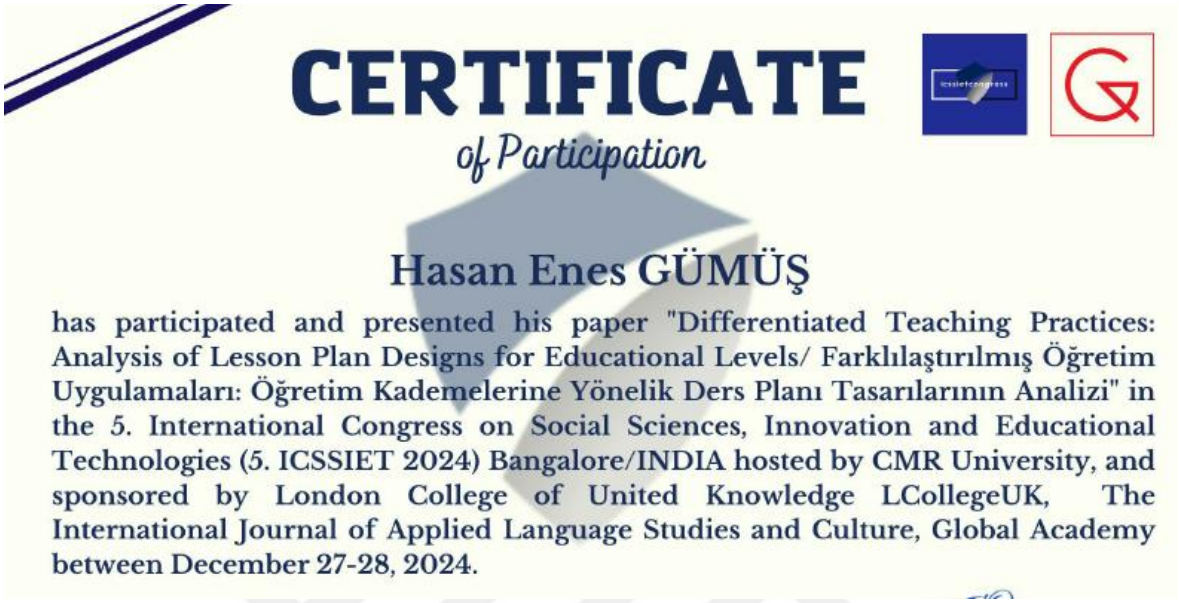
## Hasan Enes GÜMÜŞ
## Assoc. Prof. Dr. Derya GİRGİN

Your interest in 5. ICSSIET 2024 submitting the **abstract** entitled **"Differentiated Teaching Practices: Analysis of Lesson Plan Designs for Educational Levels (Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları: Öğretim Kademelerine Yönelik Ders Planı Tasarılarının Analizi)"** for our consideration is very much appreciated.

We are so glad to inform you that the abstract you have submitted has been accepted by our referees to be presented online at the congress and to be published in congress book 5. ICSSIET 2024 Congress between December 27-28, 2024 and will be held in online participation.

**EK 7**

**5. ICSSIET 2024 KONGRE KATILIM BELGESİ**



CERTIFICATE

*of Participation*

Hasan Enes GÜMÜŞ

has participated and presented his paper "Differentiated Teaching Practices: Analysis of Lesson Plan Designs for Educational Levels/ Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları: Öğretim Kademelerine Yönelik Ders Planı Tasarılarının Analizi" in the 5. International Congress on Social Sciences, Innovation and Educational Technologies (5. ICSSIET 2024) Bangalore/INDIA hosted by CMR University, and sponsored by London College of United Knowledge LCollegeUK, The International Journal of Applied Language Studies and Culture, Global Academy between December 27-28, 2024.