

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL İDARECİLERİNİN KRİTİK - ANALİTİK
(ELEŞTİREL) DÜŞÜNME YAKLAŞIMLARI

EMİNE YAVUZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. HANİFİ PARLAR

İSTANBUL, 2023

İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL İDARECİLERİNİN KRİTİK - ANALİTİK
(ELEŞTİREL) DÜŞÜNME YAKLAŞIMLARI

EMİNE YAVUZ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HANİFİ PARLAR

İSTANBUL, 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Eğitim Kurumları İşletmeciliği alanında yüksek lisans derecesini alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri

Unvan – Ad Soyad

Kanaati

İmza

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bu tezin İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Teslim Tarihi

Mühür/İmza

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Emine YAVUZ

İmza:



ÖZ

OKUL İDARECİLERİNİN KRİTİK - ANALİTİK (ELEŞTİREL) DÜŞÜNME
YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Yavuz, Emine

Eğitim Kurumları İşletmeciliği Yüksek Lisans Programı

Öğrenci Numarası: 214058002

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0002-0010-7428

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10553514

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hanifi Parlar

Haziran 2023, 156 Sayfa

Son yüzyılda küresel anlamda sosyolojik, politik, vs. alanlardaki değişim eğitime yeni boyutlar kazandırmıştır. Toplumların geleceği olan nesillerin hayata hazırlandığı okullarda değişimi göz ardı etmek mümkün değildir. Eğitimin bulunduğu zamana hitap etme gerekliliği, değişimini zorunlu kılmaktadır. İçinde bulunulan asrın küresel çapta yaygın olarak çekildiği bir düşünme tarzının eğitimin de konusu olması kaçınılmaz olduğu gibi okullarda nitelikli yönetim için de KAD 'ın kavranması önem arz etmektedir. Ancak KAD ve evrensel değişim odağında kurgulanan yenilikleri takip eden yöneticiler toplumun beklentilerini karşılayabilecektir. Bu araştırma ile İstanbul İli devlet okullarında görev yapan 15 okul yöneticisinin KAD yaklaşımlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmayla okul yöneticilerinin KAD yaklaşımları, bu yaklaşımların okul iklimine ve paydaşlara yansımalarının nasıl olduğu incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma deseni tercih edilmiş, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle derinlemesine incelenmiştir. Araştırmaya göre katılımcıların çoğunluğunun KAD'ı sorgulama, yargılama olarak algıladıkları görülmekte, KAD'ın Türk toplumunda ve okul yöneticilerinde yaygın olmadığı anlaşılmaktadır. Eleştiriye açık olmanın zor olduğu, özellikle yöneticilerin eleştirilmekten hoşlanmadıkları ve toplumda bu anlamıyla eleştirel düşüncenin yaygın olmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Katılımcıların büyük bölümü KAD'ın okul yöneticisine katkılarını ve kazanımlarının gerek bireysel gerekse yönetimde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticiler KAD'ın kişisel gelişimi, akademik gelişimi desteklediğini, okul iklimini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünen yöneticilerin farklı fikirlere değer verdikleri, objektif bakış açısına sahip oldukları, problemlere alternatif çözümler geliştirebildikleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticisinin yönetiminde, tutum ve davranışlarında KAD yaklaşımını sergilemesi, öğrencilerin akademik başarılarına ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Katılımcıların bir kısmı KAD becerisinin kişisel gelişim sürecinde kazanıldığını öne sürerek, ayrı bir eğitimin bu beceri için gerekli olmadığını belirtirken bir kısmı ise bu becerilerin kalıtım yolu ile geçtiğini savunmaktadır. Katılımcıların çoğu bu yeteneklerin doğuştan ya da gelişim sürecinde edinildiğini savunmalarına rağmen yöneticilerin KAD eğitimi alması gerektiğini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kritik - Analitik Düşünme, Okul İdarecisi, Okul Yönetimi, Yönetim.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF APPROACHES OF CRITICAL-ANALYTICAL THINKING OF SCHOOL ADMINISTRATIVES

Yavuz, Emine

MA in Managing Educational Institutions

Student ID: 214058002

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0002-0010-7428

National Thesis Center Reference Number: 10553514

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Hanifi Parlar

June 2023, 156 Pages

In the last century, sociological, political, and cultural change in a global sense has brought new dimensions to education. It is impossible to ignore this change in the schools where the future generations of societies are preparing for life. The necessity of addressing time when education is available makes change of schools mandatory. As it is inevitable that education should be the subject of a way of thinking that is widely adopted globally in the current century, schools need to understand KAD for qualified management. Managers who follow the innovations designed in schools with a focus on universal change will be able to meet the expectations of society. It is aimed to reveal the KAD approaches of 15 school administrators working in public schools in Istanbul Province. With this study, the approaches of school administrators to KAD, their skills, how they use these skills in school management, and how the reflections of KAD on management, administrators, teachers, and students were examined. A qualitative research design was preferred due to its suitability for the subject, and a semi-structured interview technique was used as a data collection method. The data were examined in depth with content analysis. According to research, it is seen that the majority of the participants perceive KAD as questioning and judging, and it is understood that KAD is not widespread in Turkish society and school administrators. By suggesting the participants skills are acquired during the process of personal development, they state that separate education is not necessary for this skill, while some of them argue that these skills are passed on by inheritance. Although most of

the participants maintain that these abilities are acquired at birth or during the development process, they state that managers should receive staff training.

Keywords: Critical - Analytical Thinking, School Administrator, School Management, Management.



TEŞEKKÜR

Tez danışmanlığımı üstlenerek araştırma konumda her türlü bilgilerinden istifade ettiğim kıymetli danışman hocam Doc. Dr. Hanifi Parlar'a tez çalışmam boyunca gösterdiği sabır ve destekten dolayı teőekkürlerimi sunuyorum.

Akademi yolculuğumun öncüsü, bilgi ve tecrübelerini esirgemedен yaşam yolculuğum boyunca anlayış ve sabırla bana ışık olan maddi ve manevi tüm destekleri için Hüseyin TAMGÜNEY hocam ve ailesine müteőekkirim.

Araştırma sürecimde görüşmelere gönüllülikle katılarak samimi karşılamaları ile çalışmama destek veren okul yöneticilerimize tecrübe paylaşımları, yardım ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans serüvenim boyunca birlikteliklerinin motivasyon olduğu bölüm arkadaşlarım Ayşe şAP'a ve Semiye Yıldırım'a, tez konumun seçiminde ve tez sürecimde yardımcı olan Kübra Özdemir'e ve Büşra Coşkun'a, çalışmamın teknik boyutunda yardımları dokunan Büşra Öztürk'e, teşekkür ederim.

Yapmak istediğim şeylerde arkamda olan, geleceğim için desteklerini esirgemedен her zaman karşılıksız verici tutumuyla yanımda olan aileme ve tez sürecimde maddi ve manevi destek olan tüm dostlarıma minnettarım.

Emine YAVUZ
İSTANBUL, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırma Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırma Varsayımları	6
BÖLÜM II KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR	7
2.1. Okul Yönetimi ve Okul İdareciliği Üzerine Bilgiler	7
2.1.1. Okul Yönetimi	7
2.1.2. Okul İdareciliği.....	8
2.2. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları	10
2.2.1. Düşünme Kavramı.....	10
2.2.2. Kritik Düşünme	13
2.2.2.1. Kritik Düşünme Yaklaşımı.....	13
2.2.2.2. Kritik Düşünme Boyutları	16
2.2.2.3. Kritik Düşünme Becerileri	18
2.2.3. Analitik Düşünme.....	20
2.2.3.1. Analitik Düşünme Yaklaşımları	20
2.2.3.2. Analitik Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	24
2.3. Önceki Araştırmalar	27
2.3.1. Kritik Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	27
2.3.2. Analitik Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	28
BÖLÜM III YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Deseni	35
3.2. Çalışma Grubu.....	36

3.3. Verilerin Toplanması.....	37
3.4. Verilerin Analizi.....	38
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	39
3.6. Etik	39
BÖLÜM IV BULGULAR.....	41
4.1. KAD Algısı Kategorilerine İlişkin Bulgular	43
4.1.1. KAD'nin Bütüncüllüğü İfade Ettiğine Dair Bulgular	43
4.1.2. KAD'nin Kapsamlılığı İfade Ettiğine Dair Bulgular	43
4.1.3. KAD'nin Farklı Fikirlere Açıklığı İfade Ettiğine Dair Bulgular	44
4.2. KAD Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular	45
4.2.1. KAD'nin Yaygın Olmayışı ve Nedenine İlişkin Bulgular	45
4.2.2. KAD'nin Yeni Jenerasyonda Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular	45
4.2.3. KAD'nin Teoride Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular.....	46
4.2.4. KAD'nin Kurum İçinde Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular	46
4.3. Okul Yönetiminde KAD Kategorisine İlişkin Bulgular.....	46
4.3.1. Okul Yönetiminde İletişim Becerisine İlişkin Bulgular.....	46
4.3.2. Okul Yönetiminde İşbirliğine İlişkin Bulgular	47
4.3.3. Okul Yönetiminde İstişareye İlişkin Bulgular.....	48
4.3.4. Okul Yönetiminde Gözlem-Analize İlişkin Bulgular	48
4.3.5. Okul Yönetiminde Mevzuata İlişkin Bulgular	49
4.4. Okul Yöneticiliği ve KAD Kategorisine İlişkin Bulgular.....	49
4.4.1. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular	49
4.4.2. Okul Yöneticilerinin Karar Alma Becerilerine İlişkin Bulgular	50
4.4.3. Okul Yöneticilerinin Sistematik Olma Becerilerine İlişkin Bulgular	51
4.4.4. KAD'nin Objektif Olma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	51
4.4.5. Okul Yöneticilerinin Yenilikçi Olma Becerilerine İlişkin Bulgular	51
4.5. KAD ve Öğrenci Başarısına Etkileri Kategorisine İlişkin Bulgular	52
4.5.1. Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular	52
4.5.2. Öğrencilerin Motivasyon Etkilerine İlişkin Bulgular.....	53
4.6. KAD Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular	54
4.6.1. KAD'yi Destekleyen Fiziki Ortamlara İlişkin Bulgular	54
4.6.2. KAD'yi Destekleyen Etkinliklere İlişkin Bulgular	54
4.6.3. KAD'yi Destekleyen Okumalara İlişkin Bulgular	55

BÖLÜM V VERİ ANALİZİ.....	56
5.1. Katılımcıların KAD Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi...	57
5.1.1. KAD'nin Bütüncüllüğü İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi	57
5.1.2. KAD'nin Kapsamlılığı İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi	59
5.1.3. KAD'nin Farklı Fikirlerle Açıklığı İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi	60
5.1.4. KAD'nin Yorumlama-Olumsuzluk-Pozitiflik, Farkındalık İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi	63
5.2. KAD Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular	65
5.2.1. KAD'nin Yaygın Olmayışı ve Nedenine İlişkin Bulguların Analizi	66
5.2.2. KAD'nin Yeni Jenerasyonda Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi .	71
5.2.3. KAD'nin Teoride Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi	72
5.2.4. KAD'nin Kurum İçinde Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi	72
5.3. Okul Yönetiminde KAD Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi	72
5.3.1. Okul Yönetiminde İletişim Becerisine İlişkin Bulguların Analizi	73
5.3.2. Okul Yönetiminde İşbirliğine İlişkin Bulguların Analizi.....	78
5.3.3. Okul Yönetiminde Gözlem-Analize İlişkin Bulguların Analizi.....	82
5.3.4. Okul Yönetiminde Mevzuata İlişkin Bulguların Analizi	84
5.3.5. Okul Yöneticiliği ve KAD Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi.....	87
5.4. KAD ve Okul Yöneticiliğine İlişkin Bulguların Analizi.....	89
5.4.1. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi	89
5.4.2. Okul Yöneticilerinin Karar Alma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi .	91
5.4.3. Okul Yöneticilerinin Sistemik Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi	96
5.4.4. Okul Yöneticilerinin Objektif Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi ..	98
5.4.5. Okul Yöneticilerinin Yenilikçi Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi .	99
5.5. KAD ve Öğrenci Başarısına Etkileri Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi ..	103
5.5.1. Öğrencilerin Akademik Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi	105
5.5.2. Öğrencilerin Kişisel Gelişim Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi	110
5.5.3. Öğrencilerin Motivasyon Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi.....	112
5.6. KAD Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi.....	114
5.6.1. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Fiziki Ortama İlişkin Bulguların Analizi ..	115
5.6.2. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Okumalara İlişkin Bulguların Analizi .	118
5.6.3. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Etkinliklere İlişkin Bulguların Analizi	118
BÖLÜM VI SONUÇ	122
6.1. Öneriler.....	126

6.2. Tablolar Listesi.....	129
6.2.1. Kod-Kategori-Tema Tablosu	129
6.2.2. Demografik Bilgiler Tablosu.....	131
REFERANSLAR.....	133
EKLER.....	153
EK A	153
EK B	154
EK C	155
ÖZGEÇMİŞ.....	156



TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Çalışma Grubuna Alınan Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgiler I... 41	41
Tablo 4.2. Çalışma Grubuna Alınan Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgiler II.. 42	42
Tablo 5.1. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular.....56	56
Tablo 5.2. Okul Yöneticileri Arasında Kritik-Analitik Düşünmenin Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular 66	66
Tablo 5.3. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yönetimine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular 73	73
Tablo 5.4. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yöneticiliğine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular 89	89
Tablo 5.5. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular 105	105
Tablo 5.6. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünmeyi Destekleyen Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular 115	115
Tablo 6.1. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular 129	129
Tablo 6.2. Okul Yöneticileri Arasında Kritik-Analitik Düşünmenin Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular 129	129
Tablo 6.3. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yönetimine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular..... 130	130
Tablo 6.4. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yöneticiliğine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular 130	130
Tablo 6.5. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular 130	130
Tablo 6.6. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünmeyi Destekleyen Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular 131	131
Tablo 6.7. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler Tablosu I ... 131	131
Tablo 6.8. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler Tablosu II.. 132	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil B.1. Kritik-Analitik Düşünce.....	154
---	-----



SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	Aktaran
K	Katılımcı kısaltması
KAD	Kritik- Analitik Düşünme
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Durumu
vd.	Ve diğerleri
vs.	Vesaire
STEM	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okulların, hızla değişen dünyada yenilik ve girişimler ile beklentileri karşılamak adına sürekli öğrenmeyi tavır olarak benimsemeleri gerekmektedir. Özden (2005) de yöneticilerin değişime yönelik gelişimi takip etmesi ve öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireylerin bu değişimleri takip etme, doğru değerlendirme ve gelişime katkı sunacak şekilde yeniden şekillendirebilmeleri için beceriler kazanması gerekmektedir. Okul yöneticilerin gelişime ve değişime açık olması, içinde bulunulan yüzyılda evrensel değişimi okumanın en önemli şartlarından birinin eleştirel düşünme olmasından dolayı bu konu büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple eleştirel düşünmeden uzak bir eğitim yönetimi de düşünülememektedir (Willingham 2009, Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Çünkü eleştirel düşünme okul yöneticilerinin yönetimi altında bulunan bireylerden edindiği bilgileri kabul etmeden önce karşısında durmasını (Jones ve McCreery, 2009) ve aklını kullanarak doğruluk ve yanlışlığını iyi değerlendirebilmesini sağlamaktadır (Wood, 1998). Bilginin herkes tarafından hızla üretildiği ve paylaşıldığı günümüzde bireyin neye güvenip neye güvenemeyeceğini seçebilmesi ve karar verebilmesi gerekmektedir. İçinde bulunulan asrın, küresel çapta yaygın olarak çekildiği bir düşünme tarzının eğitimin de konusu olması kaçınılmaz olduğu gibi okulların da nitelikli yönetim için eleştirel düşünmenin okul yöneticileri tarafından iyi kavraması gerekmektedir. Bilgi ve teknoloji çağı, eğitim sisteminde çok hızlı bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmekte; doğru bilgiyi seçen, bilgiyi tasnif eden ve nerede kullanılacağını bilen, kritik ve yenilikçi düşünebilen, araştırma yapabilen, problem çözebilen, olasılıkları hesaplayabilen ve çıkarımda bulunabilen nitelikli bireyler yetiştirmeyi ön plana çıkarmıştır.

Yöneticilerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi olan eleştirel düşünme, üst düzey becerilerin kullanıldığı kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Okullarda ancak kritik - analitik düşünen ve evrensel değişim odağında kurgulanan yenilikleri takip eden yöneticiler toplumun beklentilerini karşılayabilecektir.

Bu konunun önemine binaen seçilen araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kritik-analitik yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Bu çalışmanın okul yöneticilerinin kritik - analitik düşünme yaklaşımlarının daha iyi seviyeye taşınmasına, farkındalık uyandırarak yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine, okul yönetiminde kalitenin ve öğrenci başarısının artmasına, öğretmenlerin profesyonel gelişiminin sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu başlık altında araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada okul idarecilerinin kritik - analitik düşünme üzerine olan yaklaşımlarının ortaya konulması planlanmıştır. Geçmişten beri insanları diğer canlılardan ayıran özellik hep bir tartışma konusu olmuştur. Bireyler düşünme yetisi ile yaşamlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle düşünme eyleminin, insanların hayatlarına bir açıklık getirmek ile birlikte kaliteli yaşam sağlamak için önemli bir özellik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda büyük bir hızla değişim gösteren bilim ve teknoloji ile gerçekleşen farklı gelişmeleri takip edebilen ve sorgulama yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek gün geçtikçe daha büyük önem kazanmaktadır.

Eleştirel düşünme, bireyin etkileşim kurduğu insanların düşüncelerini dikkate alarak, kendisini, çevresini ve durumları anlamayı amaçlayan, organize edilmiş aktif bir zihinsel faaliyet sürecidir (Özden, 2014).

Eleştirel düşünme bireyin ve etkileşim kurduğu insanların düşüncelerini göz önünde tutarak bireyin kendisini ve çevresindeki olayları, durumları anlamayı amaç edinen organize edilmiş aktif olarak yürüttüğü zihinsel faaliyet sürecidir (Özden, 2014).

Küresel anlamda kısa sürede bir adaptasyon, değerlendirme, süzgeçten geçirme süreçlerinin mümkün olmadığı kadar hızlı ve takip edilmesi zor değişimler gerçekleşmektedir. Bu değişimi klasik yöntemlerle yönetebilmek çok güçtür. Değişime ayak uyduramayan toplumların yok olacağı tarihi sahnelerle kaydedilmiştir.

Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek, gereken bilgi ve yetenek ile donanmayı gerektirmektedir (Yıldırım, 1999). Bu nedenle süreçleri toplumsal formlar ve normlar temelinde değişimin salt tüketicisi olmadan yeniden anlamlandırmak gerekmektedir (Resnik, 2002). 21. yüzyılda okul yöneticilerinin sorumlulukları, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya evrilmektedir (Gaston, 2005). Takip edilmesi neredeyse imkânsız denecek bir hızla hayatımıza giren teknolojik gelişmelere adapte olmanın yolu kaliteli eğitimden geçmektedir (Önen, 2018). Değişimi doğru anlama ve yorumlamada kritik - analitik düşünme kolaylık sağlamaktadır. Eğitim ve öğretim disiplini ile birlikte yönetsel yönleri ile de kritik - analitik düşünme okul yönetimi için önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmada okul idarecileri perspektifinden kritik-analitik düşünme yaklaşımları ve okul ortamına yansımaları incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumları olan okullarda verilen eğitimde tarihten beri dönemin ihtiyaçları belirleyici rol oynamıştır. Bugün bilim ve teknolojiye yaşanan gelişim ile okullar yeni kimlik kazanmaktadır. (Ergün, 1989). Drucker bilgi toplumunun ihtiyacı olan okulu tanımlarken “yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık” sağladığını ifade etmektedir (Drucker, 1993:278). Evrensel okuryazarlık, gelişimi ve değişimi takip edebilme ve doğru analiz edebilmek için önemli görülmektedir (Fındıkçı, 1998). Bu değişim ve dönüşümle bilgiyi öğrenmenin her yerde mümkün olabilmesi, bilgiyi kurumlara ait olmaktan çıkarmıştır. Bu nedenle artık okulları bilgi aktarımı yapan kurumlar değil bilgi üreten kurumlar olarak kabul etmek ve yönetmek gerekmektedir. Eğitim kurumlarında bu gelişime yönelik değişimi başlatmak önemli olmaktadır. Şimşek örgütsel öğrenme kuramı doğrultusunda, örgütlerinde tıpkı canlı organizmalar gibi öğrendiğine değinmektedir (Şimşek, 1997:89).

Bilgi toplumunda bireysellik ön plana çıktığı için yöneticilerin görevlerinin daha kompleks bir hal aldığı söylemek yanlış olmayacaktır. Kritik-analitik düşünme becerileri yöneticilerin gelişimi destekleyici faaliyetler noktasında, yetenek ve potansiyelini keşfetme, kabiliyetli olduğu alanlara yönlendirme, esnek programlar geliştirme, gibi öğrencileri geleceğin organizasyonlarına hazırlanmasında başarı sağlayacaktır. Eğitimin geri dönüşü olmayan bir sürece sahip olması, okul

yöneticilerinin kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının incelenmesini amaç edinilmesinde etkili olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 21. yy 'da bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ile eğitim kurumlarından beklentiler değişmiş ve artmıştır. Araştırmada geniş etki ve sorumluluk sahası olan bu kurumların yöneticilerinin yeni yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarını irdelenmektedir. Bu doğrultuda kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya koymak ve incelemektir. Araştırma, okul idarecilerinin KAD algılarının nasıl olduğu, okul yöneticileri arasında yaygın olup olmadığı ve nedenlerinin neler olduğu, KAD becerilerini nasıl kullandıkları, bu becerilerin okul yönetimi ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri, yöneticilerin eğitim ihtiyaçları, kritik-analitik düşünme gelişimi için öğretmen ve öğrenci eğitimine yönelik imkânları gibi konuları keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu araştırma, okul idarecilerinin eleştirel düşünme yaklaşımlarının yansımaları olarak yönetimdeki davranış ve uygulamalarından çıkarımla düşünsel yeteneklerini ve karar verme süreçlerinde kullandıkları stratejileri anlamak için de önemli veri toplanmasını sağlayacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçları, okul idarecilerinin kritik-analitik düşünme becerilerini geliştirmek için yapılabilecek eğitim ve destek çalışmalarına rehberlik etme niteliği taşımaktadır. Bununla beraber eleştirel düşünmenin önemi artırılmış olarak yaygınlaşmasının sağlanması umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz insanların sürekli değişen ve artan bir dinamikle hayatlarını devam ettirmekte oldukları görülmektedir. Sürekli değişen teknolojik ve ekonomik yaşamda iş beklentilerine uyum sağlayabilmenin, başarılı olabilmenin yolunu Stenberg yaşam boyu esnek ve öğrenen bireyler olunmasına bağlamaktadır ve bu beceriyi öğrencilerin kazanması için öğretmenlerin eğitilmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin ise buldukları kurumda bu gelişimi yakalayabilmeleri ancak yöneticinin desteği ve fırsatlar sunmasıyla mümkün olacaktır. İdareciler okulların yönetimi, öğrencilerin başarı ve gelişim süreçleri üzerinde doğrudan etkiye sahip olan önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim, telafisi olmayan bir süreç olduğundan hata kabul etmez yapıdadır. Doğru düşünme becerisine sahip olunursa işlerin kalitesi; buna bağlı olarak da hayatın kalitesi artacaktır (Elder L, 2003).

Okulların bireylerin geleceğine, dünyalarına etki eden bir kurum olması yöneticiliğe büyük sorumluluk getirmektedir. Kritik-analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yöneticilerin okul yönetiminde sürekli karşı karşıya kaldıkları karar verme süreçlerinde daha etkili ve doğru kararlar vermelerini sağlamaktadır. Çünkü kritik-analitik düşünce önerilen herhangi bir şeyin, kabul etmeden önce gerçeğe uygun olup olmadığının ortaya konulması, sorgulanması ve incelenmesini gerektirmektedir. Önce sorgulamak sonra kabul veya reddetmektir (Wikipedia, 2006). Böylece önemli sorunlar ve olaylar doğru ve kesin bir şekilde formüle edilerek çözümlenmektedir (Elder L, 2005).

Son yüzyıldaki değişimle birlikte bilgiye erişimin kolaylığı sebebiyle okulların da formları değişmektedir. Bilgi veren bir kurum olma özelliğinden çok bilginin nasıl işleneceği önem arz etmektedir. Bu anlamda okulların bilgi vermek yanında zihin gücünün eğitime yönelme gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Coşan, 1992). Okul yöneticilerinin, kritik-analitik düşüncenin yaygınlaşmasında ve gerek teorik gerek pratik desteği sağlamasındaki rolünden dolayı okul ortamlarında bu gerekliliğin farkında olmaları ciddi bir öneme sahiptir.

Günümüz ihtiyaçlarına önem veren aktif bireyler yetiştirmeyi hedef edinen eğitim kurumlarının yöneticilerinin sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, üretken ve eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticilere olan ihtiyaçları bu araştırmanın önemini artırmaktadır (Kuran, 2002).

1.4. Araştırma Sınırlılıkları

- Çalışma 2022- 2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul ili ile sınırlıdır.
- Araştırma sadece okul idarecileri üzerinden değerlendirilmiştir.
- Araştırma analizinde katılımcılarının demografik bilgileri kapsam dışında bırakılmıştır.
- Araştırma ortaokul ve lise seviyesindeki okul müdürleriyle yapılan görüşmelerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırma Varsayımları

Okul idarecilerinin kendilerine iletilen soruları iten, samimi ve gerçekçi bir Şekilde cevaplandıracağı varsayılmaktadır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Okul Yönetimi ve Okul İdareciliği Üzerine Bilgiler

Eğitim kurumları, insanın hayatı boyunca gerekli olacak bilgi ve becerilerin bireylere kazandırıldığı ortamlar olarak varlığını sürdürmektedir. Eğitimin dönüşü olmayan bir serüven oluşu kalıcı sonuçlar doğuracağını ortaya koymaktadır. Bu denli toplumun tüm bireyleri üzerinde kalıcı etki bırakan eğitim kurumlarının yönetimi önemlidir. Bu kurumlarda verilen eğitimin amaçlarına ulaşmasında özellikle yöneticilere ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

2.1.1. Okul Yönetimi

Sistem yaklaşımı ile ele alındığında eğitim sisteminde okul bir alt sistem olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre, okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak ortaya çıkmaktadır (Demirtaş, 2021). Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullar, sistemin ilk düzeyde, üretim amaçlı somut bir örgütlenmesi olarak çalışmaktadır. Okul bireyi geliştirme işlevi ile birlikte toplum için var olan ve topluma etki eden bir örgüttür. Bu işlevini, eğitim yöneticileri tarafından tasarlanmış öğrenim çevresi ve etkinlikleri yoluyla bir plan çerçevesinde gerçekleştirir (Açıkalın, 2016).

Okullar eğitim sistemi içinde görev ve sorumluluklarından dolayı önemlidir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okul toplumsal ilişkilerin en yoğun biçimde gerçekleştiği sosyal bir örgüttür (İlgar, 2005). Başka bir anlatımla, okul toplumsal, politik ve iktisadi üst sistemlerin kesişim noktasında bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Okul, eğitim örgütünün halkla yüz yüze geldiği bir kapı niteliğindedir.

Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi için okulun iyi örgütlenmesi gerekir. Eğitimde okul dışındaki kuruluşların kötü bir biçimde örgütlenmesi, eğitime sadece

yönetimsel birtakım engeller çıkarırken, okul örgütlenmesindeki aksaklıklar sistemde çok daha büyük sorunlara yol açmaktadır (Başaran, 2000).

Bir eğitim örgütü olarak okulun toplum içinde sahip olduğu özel konum, okul yönetimini de önemli kılmaktadır. Okul yönetimi, planlı eylemler yoluyla eğitimsel amaçları yerine getirmeyi çabalar (Özdemir, 2018). Bu bağlamda, okul yönetimi eğitim yönetimi içinde yönetimin en somut olarak uygulandığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Ada ve Baysal, 2015). Okul yönetiminin görevleri tarafından eğitim programının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, işgören işlerinin yönetimi, destek işlerinin yönetimi ve bütçe yönetimi olarak ele alınmıştır (Başaran, 2008). İnsan ve maddi kaynakların verimli kullanılması okul idarecilerinin sahip oldukları niteliklere ve yeterliklere dayanmaktadır (Kaya, 1984). Geleneksel anlayışta okul idarecisi, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için mevcut yasal düzenlemeler çerçevesinde hareket eden, daha çok mevcut statükoyu koruma davranışı benimseyen ve disiplin sağlayıcı biri olarak görülmektedir. Ancak, güncel tartışmalarla birlikte okul idarecileri gerekli durumlarda yerleşik yapı ve uygulamaları değiştirerek değişimi başlatan bir lider olarak görülmektedir (Şişman, 2019).

Görüldüğü gibi okul ve okul yönetimine atfedilen anlam geçmişten bugüne büyük oranda değişime uğramıştır. Bununla birlikte, eğitim sistemlerinin en temel ögesi olan okul ve okulun amaçlarına ulaşması için çabalayan okul yönetimi önemini her zaman korumuştur. İnsanı esas alan okul, toplumun geleceğinde oynadığı belirleyici rol nedeniyle çeşitli kesimlerin odağında bulunan bir kurumdur. Toplumların okula ilişkin temel kaygısı insan kaynaklarından fiziki olanaklara kadar tüm boyutlarıyla nitelikli bir eğitim yapılmasına hizmet ediyor olmasıdır. Okul yönetiminin önemi söz konusu kaygıyı ve sorumluluğu en yakın düzeyde sahipliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, bu sorumluluğu kimlerin hangi niteliklerle üstleneceği sorusu sistemin amaçlarına ulaşmasındaki başarısı bakımından önemli ölçüde belirleyici olacaktır.

2.1.2. Okul İdareciliği

Artan bilgi birikimi ve değişen koşullar nedeniyle okul bir örgüt olarak artık geleneksel bilginin belirli bir çerçeve içinde uygulayıcısı olarak değerlendirilemez.

Okul bugünü ve geleceği göz önüne alarak kendisini yenileme ihtiyacı duyan bir örgüt haline gelmiştir. Bu nedenle, okul idarecilerinin var olan görev yelpazesi değişmekte ve yenileri eklenerek genişlemektedir. Sonuç olarak, okul idarecileri yeni talep ve zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Huber, 2004). Okul müdürleri günlük işleyişin yanında, sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimle birlikte okul için vizyon oluşturmada, okulun geleceğini planlamada, okul çalışanlarını yönlendirmede ve okuldaki değişimi başlatma ve sürdürmede belirleyici bir rol üstlenmektedir (Gareis ve Tschannen-Moran, 2007). Bunun yanında politik ve sosyal beklentiler, diğer okullarla rekabet hali, hesap verebilirlik gibi karmaşık görev ve durumlar okul idarecilerinin sorumluluğu altındadır (Dempster, Lovett ve Flückiger, 2011). Oyman ve Turan'a (2014) göre, hesap verebilirlik kavramının okullarda da önem kazanmasıyla okul müdürlerinin okulun hedefleri, eğitim öğretim kaynakları, okulun finansal yapısı, insan kaynakları ve değişim yönetimi gibi birçok alanı başarıyla yürütebilmesi gerekmektedir. Pont, Nusche ve Moorman (2008), hızla artan eğitimde yerleşme ve hesap verebilirlik politikaları ile birlikte okul idarecilerinin sorumluluklarını günlük işleyişin yönetiminin yanında, finansman ve insan kaynakları, halkla ilişkiler, kalite güvencesi sağlama ve nitelikli öğretim ve öğrenmeye liderlik etme gibi rollerle yeniden tanımlamaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 sonuçlarını da inceleyen araştırmacılar, okul idarecilerine eğitime ilişkin önemli kararlar alma bakımından hareket alanı sağlandığında, okul ve öğrenci performansında fark yaratabileceklerini belirtmişlerdir (Pont vd., 2008).

Okul idarecilerinin öğrencilerle doğrudan etkileşim kurması öğretmen ve ailelere göre daha az olanaklıdır. Buna rağmen, ortaya konulan liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısı üzerinde önemli ölçüde etki sağlandığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Balci, 1993; Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Öyle ki, öğrenci başarısını etkileyen birçok okul içi etken içinde, okul idarecisinin niteliği öğretmen niteliğinin ardından en önemli ikinci etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul idarecilerinin eğitim ve öğretim, program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda yetkinlik taşıması ve bir öğretim kaynağı olarak öğretmenlerle paylaşabilecek ve onları takip edebilecek donanıma sahip olması gerekir. Etkili okul araştırmaları sonucunda, okul idarecilerinin güvenli ve nitelikli öğrenme ortamı sağlama, öğrenme odaklı olma, öğrencileri izleme ve öğretim lideri olma davranışlarını gösterdikleri anlaşılmıştır (Cotton, 2003).

Okul müdürleri sınıf ortamının dışında bulunmalarına rağmen öğrenme ortamlarının niteliğine doğrudan ya da dolaylı etki konumunda olması ğrenci performanslarından sorumlu kılmaktadır. Ancak merkeziyetçi yapıya sahip olan Türk eğitim sisteminde okul müdürleri yönetmeliklerin çizdiği sınırlar çerçevesinde hareket etmektedir. Bununla birlikte okul yönetiminin değişen doğasıyla birlikte okul müdürlerinin sorumlulukları ve yetkileri artmaktadır. Okullar günümüzde uygulanan politikalar yoluyla kamu işletmeciliği kapsamında dönüşüme uğramış dolasıyla okul müdürlerine okula finansal kaynak bulma, verilen eğitime ilişkin “kalite” güvencesi sağlama gibi ek sorumluluklar yüklenmiştir. Diğer yandan eğitim yönetiminde değişen anlayışla birlikte okul müdürlüğü yöneticilikten daha çok ğretim liderliği rolüne brnmştir. Bu bağlamda okul müdürlüğünün çok boyutlu bir hal aldığını söylemek mümkündür.

2.2. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları

Literatürde kritik-analitik düşünme ile ilgili her ne kadar bir kargaşa yaşansa da özünde bu iki düşünme becerisinin önemli benzerlikler taşıdığı söylenebilecektir. Bu bölümde kritik-analitik düşünmeye dair olgulara yer verilmektedir. Sternberg de analitik düşünme ve eleştirel düşünmenin aynı kavramlar olduğunu ifade etmektedir (Grigorenko, Jarvin ve Sternberg, 2002).

2.2.1. Düşünme Kavramı

Geçmişten beri insanları diğer canlılardan ayıran özellik hep bir kıyas konusu olmuştur. Düşünme, yaşamı biçimlendirmeyi sağlar ve bu nedenle düşünme eyleminin insanların yaşamlarına bir açıklık getirmek ile birlikte kaliteli yaşam sağlamak için önemli bir özellik olduğu görülmektedir (Torres ve Cano, 1995). ubuku (2004), düşünmeyi bireyin mevcut durumunu anlayabilmesi için hedefe yönelik organize edilmiş aktif zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Bu süreç kendisi dışında meydana gelen olay ve nesnelere sembolleştirme çabası olarak da tanımlanabilir. Beynin bu sembollerden anlam çıkarması, hesap yapması, çözüm yolları üretmesi ve bunlardan yola çıkarak yeni semboller türetmesi bu sembolleri tekrar kendisi dışındaki olay ve nesnelere çevirmesi işlemi olarak tanımlanabilir (Arkonaç, 2016). Düşünme; karşılaşılan bir probleme çözüm bulma, karar verme, problemi mantıksal muhakeme etme, yaratıcı ve kritik düşünmeyi ihtiva edip özelliklerini ise şu şekilde ortaya

koymaktadır; bilginin veya olgunun ustaca ve tarafsızca değerlendirilmesi, organize edilmesi ve bunların özlü biçimde ifade edilmesi, mantıksal olarak farklılıkları ayırt edebilmesi, karışık düşünceleri karşılaştırarak görebilme yeteneği, sorunlara farklı bakış açıları ile bakabilme yeteneği, bir tartışmada kazanan ile haklı olan arasındaki farklılığı anlayabilme yeteneği, abartmadan, bozmadan ayırıcı bakış açılarını gösterebilme yeteneği olarak düşüncenin özelliklerini ortaya koymaktır (Ellis ve Hunt, 1993).

Dewey (2007), düşünme eylemini kişinin düşünme sürecinin farkında olması hali olarak tanımlamış ve düşünme kavramı ile ilgili farklı bir bakış açısı geliştirmiştir.

Doğru düşünme, öğretilen ve uygun şartlar altında geliştirilebilen bir beceridir. Toplumların ancak bu beceriler ile gelişmesi mümkün olmaktadır. Son y.y da değişim ile birlikte eğitim sadece bilgi kazandırmayı değil üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir (Çubukçu, 2004).

Hızla gelişen bilim ve teknoloji sonucunda yeni dünyayı anlamak ve yorumlamak, üst düzey düşünme becerisi geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim alanında öğrenciyi merkeze alan, dil ve zihinsel becerilerin üst düzeye ulaşmasını sağlayan bir anlayış hedeflenmelidir. Üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi için zihinsel süreçleri harekete geçiren kritik-analitik düşünme önemli görülmektedir (Güneş, 2012). Değişimin ivme kazandığı yy. da gelişmeleri takip edebilen ve sorgulama yeteneğine sahip bireyler yetiştirmenin önemi gün geçtikçe daha büyük önem kazanmaktadır (Acar ve Çelik, 2019). Dünyanın her yerinde düşünceye büyük önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte sürekli bir değişim ve gelişim halinde olan dünyada, kişilerin düşünme becerilerine sahip bireyler olarak toplumda yer edinebilmeleri için, yaşamları boyunca elde etmiş oldukları bilgileri çeşitli işlemlerden geçirip üst düzey düşünme becerileri edinmeleri gerekmektedir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Düşünme becerilerine sahip bireylerin yeni görüş, tutum ve davranışlar edinmede zorlanmadıkları; ayrıca yeni bilgileri eski bilgilerle değiştirmede de zorlanmadıkları varsayılmaktadır (Şengül ve Üstündağ, 2009). Cüceloğlu (1995)'nin yaptığı tanıma göre düşünme, bireyin içerisinde bulunduğu mevcut durumu algılayabilmek ve kavrayabilmek için gerçekleştirilen aktif, hedefe odaklı, birbiriyle iç içe olan zihinsel süreçlere verilen genel bir isimdir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu gelişmelere ayak uydurabilmek için değişim süreçlerinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu gelişimle birlikte yeni eğitim sistemlerinde öğrencinin bireysel farklılıklarının da dikkate alındığı reformların olması gerekmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009; Marin ve Recipient, 2011). Bu reformlar arasında öğrenciye yönelik yeni alternatif öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Kürüm ve Güven, 2008). Bunun sebebi bireylere üst düzey becerilerin kazandırılmasının amaçlanmasıdır. Üst düzey becerilerin kazandırılması için öğrencilere her icadın ortaya çıkış yöntemi olan “düşünme” kavramına önem vermesi gerektiği aşılmalıdır (Alvino 1990). Öğrencilerin düşünmeye sevk edebilmek için okulda öğrendikleri bilgileri ve becerileri kendi yaşantılarında kullanacakları üzerine odaklanılmalıdır (Sternberg, 2002).

Düşünme, bilinen bilgilerin ötesine giderek başka bilgilere ulaşma yoludur (Lipman, 2003). Özden (2005) düşünmeyi, gözlem ve tecrübelerle dayanarak sezgi akıl yürütme ile diğer kanallarla elde edilmiş malumatları kavrama Gömleksiz ve Kan, uygulama, analiz etme ile değerlendirmenin sistematikleşmiş hali olarak açıklamıştır. TDK (2023) ise bu kavramı ‘akıldan geçirme, göz önünde bulundurma, bir sonuca varma, inceleme, karşılaştırma ve oluşan alt başlıklardan yararlanma, işlemlere dayanarak yordamadan geçirme ve bunları akılda arayıp bulma tasarlama, hatırlama ve ayrıntılı inceleme’ şeklinde tanımlamaktadır.

Düşünme, bütün düşüncelerin sistematikleşmesiyle aslında bir düşünme sistemini oluşturmaktadır (Nickerson, 1988). Düşünme sistemi ise bireyin özelliklerine göre değiştiği için bireye özgü olduğu görülmektedir (Zhang, 2003). Bireye özgü olan bu düşünme sistemi aynı zamanda belli başlıklar altında düşünme becerileri olarak toplanmaktadır (Güneş, 2012). Literatürde, sezgisel düşünme, yaratıcı düşünme, sentetik düşünme, kritik düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme gibi beceriler düşünme becerileri olarak söz edilmiştir (McPeck, 1984; Ennis, 1989; Mcpeck, 1990; Amer, 2005; Cottrell, 2005; Rusou, Zakay ve Usher, 2013). Bu nedenle analitik düşünme becerisi son yıllarda düşünme becerileri içerisinde yer almaktadır (Lombard, Egan ve Hukowicz, 1990; Seng, 1998; Othman ve Mohamad, 2014). Lipman (2003) ise düşünme becerilerinin; tümdengelebilmek, tümevarabilme, akıl yürütebilme, tahmin yürütebilme, yordayabilme, kavramsallaştırabilme, keşfedebilme, önüne çıkan

engellere müdahale edebilme ve değerlendirebilme becerisini oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Lipman (2003) düşünme becerilerinin bireyin zekasına özgü olduğunu, bireyin zekasının birçok yönü olacağını ve bu nedenle farklı düşünme becerilerinin de oluşturulabileceğine değinmiştir. Baron ve Sternberg (1987) düşünme becerilerini analitik, pratik ve yaratıcı olmak üzere üç kategoriye toplamıştır.

Günlük yaşamdaki bir durumu irdeleyerek analiz etmeden durumu çözmek mümkün değildir (Kala, 2019). Bu yüzden analitik düşünme becerisini kazanmanın günlük hayat problemlerini çözmeye büyük rolü olduğu ifade edilmektedir (Elder ve Paul, 2007).

2.2.2. Kritik Düşünme

2.2.2.1. Kritik Düşünme Yaklaşımı

Kritik düşünme kökleri ilk çağ filozoflarına dayanan; sorgulamayı, doğru bilgiye ulaşmada kanıt aramayı, meraklı olmayı, araştırmayı, gözlem yapmayı, analitik beceriyi geliştirmeyi, mantıklı verilere dayalı karar vermeyi, açık fikirli olmayı, sözlü ve yazılı dili etkili bir şekilde kullanmayı ve bireyin kendisini izlemesini, bilmesini ve organize edildiği rasyonelliğin ön planda olduğu sistematik bir düşünme biçimi olarak da ifade edilebilir.

Kritik düşünme, olaylara ve durumlara sınırlı bir açıdan bakmanın önüne geçen, bireyin kendini ve çevresini sorgulamasını sağlayan, algılarını açan, ön yargıları uzaklaştırmaya imkan veren, çözüm üreten ve düşünmenin kendisinin öğrenilmesini sağlayan bir düşünme biçimidir (Başoğlu ve Mutlu, 2012). National Postsecondary Education Cooperative (Ulusal Ortaöğretim Sonrası Eğitim Kooperatifinde)'de kritik düşünme, sonsuz çare ve çözümlerin mümkün olabileceği, her yönden açık; kapalı olmayan bir durumda, daha geniş bir muhakeme terimini tanımlar. Kritik düşünme sürecinin, bir çözüm getirmeden önce, koşulları inşa etmeyi ve muhakemeyi desteklemeyi içerdiği ifade edilmiştir (Obay, 2009).

Kritik düşünme, objektif ve üretici bir akıl yürütme şeklidir. Bu akıl yürütme şekli, günlük yaşamda, sosyal hayatta, işyerlerinde, okullarda, kısaca insanların olduğu

bütün ortamlarda, üretken olabilmek için gerekli görülmektedir. Aynı zamanda kritik düşünme bireyin karmaşık/iç içe geçmiş bilişsel faaliyetlerini ortaya koyduğu bir süreç olarak görülmektedir (Gülveren, 2007). Altıntaş (2019) da süreç vurgusu yaparak şu şekilde tanımlamıştır; kritik düşünme sadece zihinsel faaliyet sonunda ortaya çıkan düşünce üzerine odaklanmaz, sürecin önemli bir adım olan değerlendirme gibi mevcut süreçte yer alan tüm düşünme işlemlerini muhteva eder. Gabennesch (2006) kritik düşünmeyi edilgen alıcı olmaktansa bilgiyi işleyebilmeyi, analiz, sentez, yorumlama, açıklama, değerlendirme, genelleme, soyutlama, örneklendirme, uygulama ve karşılaştırma yapabilmeyi ve mantıksal yanlışların ayırımına varmayı içeren üst düzey zihinsel faaliyetler olarak tanımlamıştır (Karalı, 2012). Bu bakış açısına benzer şekilde Güven ve Kürüm (2006) ise kritik düşünmeyi, üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren, kompleks ve çok yönlü bir süreç şeklinde açıklamışlardır. Kalkan (2008)'a göre kritik düşünme, sorunların kaynağını anlamaya çalışan, değişik açılardan sorgulayan, gerektiğinde karşı çıkabilen düşünce şeklidir. Kalkan kritik düşünmede keyifli olanın sadece yaşattığı özgürlük hissinin değil, bununla birlikte bir şeyler yakalama, keşfetme heyecanı olduğunu vurgulamıştır. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) ise kritik düşünmeyi kişilerin hedeflere yönelik ve kendi kontrollerinde yaptıkları eylemlerinde kalıpsal tekrarların yer almadığı, verilerin, önyargıların ve varsayımların incelendiği, değerlendirildiği, görüşlerin analiz edildiği, mantık, akıl yürütme ve muhakemenin devreye sokulduğu ve sonucunda belirli fikirlere, eylemlere tahavvül eden düşünme olarak açıklamışlardır.

Gündoğdu (2009) kritik düşünmeyi doğru düşünme ve kendini değerlendirme durumlarını içine alarak; temelinde bazı kıstas ve yöntemleri kullanarak yanlış düşünme biçimlerinin farkına varma, kanıtlara dayalı araştırmaya önem verme, mantıklı ve tutarlı yargılara ulaşmayı hedefleme, problemi görme ve çözme, kişinin kendi düşünme sürecinin farkında olup; düşüncelerini izleyerek kendini değiştirmeye açık düşünme durumları şeklinde tanımlamıştır. Söylemez (2016) ise kritik düşünme konusunda bireyin kendi düşüncelerini oluşturmasını ve hayatında kullanmasını vurgulayarak; kritik düşüncede yaptığımız çıkarımların her zaman kesin ve tek doğrular olmayacağı, alternatiflerinin de olabileceği düşünülerek esnek olunması gerektiğini belirtmektedir. Söylemez, kişilerin topladığı verileri ve ön bilgilerini kullanıp; çıkarımlarda bulunarak kendi düşüncelerini oluşturduktan sonra bunları hayatının bir parçası haline getirmesiyle, kritik düşünmenin tamamlanmış olacağı

şeklinde bir yaklaşım sergilemektedir. Şüpheyi vurgulayan Yıldırım (1997) ise kritik düşünmeyi şüphecî yaklaşımla herhangi bir şeyi kendi değer yargıları içinde nesnel bakış açısı ile yorumlamak olarak tanımlamaktadır.

McKnown (1997) kritik düşünmenin kriterlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kritik düşünmenin keyfi, isteğe bağlı değil; genel olarak en iyi sonuçların çıkarıldığı, geçerli kanıtların kullanımına uygun mantıklı bir düşünme olması gerektiğidir.
- Kritik düşünürler yansıtıcı olmalıdır.
- Kritik düşünme, düşünmeye odaklıdır. Bu düşünme neye inanacağımıza dair en iyi kararı verme amacı olan düşünmedir.

Eğmir (2016)'e göre kritik düşünme yüksek düzeyli bir düşünmedir. Çünkü kritik düşünme vasıtasıyla birey karşılaştığı bilgi ve düşüncelere yönelik yoğun bir değerlendirme sürecine girer ve bu süreç bilgi birimine ezber tepkilerden daha fazlasını gerektirmektedir. Eğmir (2016) kritik düşünmenin nihai hedefinin bireyin düşünmeyi öğrenmesi, düşünce işlem ve süreçleri üzerinde kontrol sağlaması ve bu süreci olumsuz etkileyecek tutumları terk etmesi olduğunu ifade etmiştir.

Starkey (2010) bu konuya farklı kavramlarla yaklaşarak açıklama getirmeye çalışmıştır. Ona göre kritik düşünme, yansıtıcı şüphecîlik faaliyeti içinde, mantıklı bir şekilde neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar verme üzerine odaklanmaya bağlı eğilim ve becerilerdir. Eleştirel düşünürler sadece “Sebeplendirme” bileşeni (temel açıklama, temel destek, çıkarım, gelişmiş açıklama ve stratejiler) olarak adlandırdığımız becerilere sahip değillerdir, aynı zamanda “Eleştirel ruh” bileşenine de sahiplerdir. Bu bileşen (Eleştirel ruh) eğilimler, tutumlar, alışkanlıklar ve özellikler şeklinde bölünebilmektedir. Örneğin “Eleştirel ruh” un en önemli yönlerinden biri açık fikirliliktir.

Hunter'e (2009), göre neye inanacağımız veya ne yapacağımız hakkında kritik düşünerek inançlarımızın doğru olma ve eylemlerimizin etkileyici olma şansını artırırız. Kritik düşünme özgürlüğün bir çeşidine yakından bağlıdır. Kritik düşünme aracılığıyla kişi kendi kararını verebilir ve kendi hayatımızın efendisi olmak istiyorsak bu çok önemlidir. Kritik düşünme kişisel özerklik için gereklidir. Starkey'e (2010)

göre kritik düşünür keşfetmeye, sorgulamaya, cevapları ve çözümleri araştırmaya isteklidir. Bu beceriler sadece okulda ve işte daha büyük başarı anlamına gelmekle kalmaz, aynı zamanda evde de daha iyi kararlar almanın ve problem çözmenin de temelini oluşturur. Bireyin değer yargılarından emin olması ve kendini yansıtması anlamlı bir hayat sürmek için gerekli bir husustur. Kritik düşünme ise, bu öz değerlendirme süreci için gerekli olan materyalleri sağlar. Bilgiye dayanarak, 21. yüzyılın gerektirdiği şartlar içerisinde eğitimde önemli bir temel olarak kritik düşünmenin uygun olduğu ifade edilmektedir (Özden, 2019).

Kritik düşünme hakkında yapılan tanımlar ve betimlenen özelliklere bakıldığında birbirine benzer ya da birbirinden farklı olsa da en nihayetinde birbirini tamamlayan, bütünleyen bir tablo olduğu görülmektedir. Kritik düşünme bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkına varması, doğru bilgiyi ararken mantığı ve bilginin kaynağını dikkate alması, kararlarını analitik düşünme sürecinin sonuna dek erteleyip; sosyal, kültürel, evrensel ve bilimsel değerleri göz önünde bulundurması ve bütün bu değerlere göre kendine güvenerek karar vermesi. Son olarak; yaratıcılığı, yenilikçiliği, sistematikliği ve açık fikirliliği yaşamın bir parçası haline getirmesi olarak tanımlanabilir. Kritik düşünme ile her duygu ve düşüncenin biricik ve değerli olduğu kabul edilir; düşünceler organize edilerek, mantıklı, sistemli, (kaynak güvenilirliği sağlanmış) bilgiye dayalı, meraklı, açık görüşlü, özgüvenli ve doğruyu aramaya odaklı bir düşünme ve hayat anlayışı geliştirilebilir.

2.2.2.2. Kritik Düşünme Boyutları

Birçok düşünür ve araştırmacı kritik düşünmenin boyutlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Facione (1998) kritik düşünmenin boyutları ile ilişkilendirilebilecek altı ilkedden bahsetmiştir. Bunlar; yorumlama, analiz, çıkarım, değerlendirme, açıklama ve öz düzenlemedir.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) kritik düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar; bilim ya da düşünce alanı ile uyumlu hareket etmeyi, zihinsel süreci geliştirmeyi ve disipline etmeyi içeren doğru düşünceleri, görüşleri, yorumları, iddiaları, kanıtları, verileri ve çıkarımları tam bir şekilde açıklayıp; analiz edip sınavabilmeyi içeren düşüncenin öğeleri ve bireyin problemin veya konunun

muhtevasını göz önünde bulundurarak kendi düşüncelerini düzenlemesini içeren düşünce alanlarıdır. Watson ve Glasser'e (1964) göre kritik düşünmenin beş boyutu vardır. Bu boyutlar; sorunu tanıma, sorunun çözümünde gerekli olan bilgileri toplama ve uygun olanı seçme, oluşturulmuş ve oluşturulmamış hipotezleri tanıma, ilişkili ve sonuca götüren hipotezleri ayıklama ve düzenleme ve son olarak tutarlı ve uygulanabilir sonuçları çıkarma ve bunların geçerliğini tartışmadır (Gülveren, 2007).

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) kritik düşünmenin boyutlarını üç başlıkta inceleyerek aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- Duyuşsal stratejiler: Özgürce, bağımlı olmadan düşünme, benmerkezcilik veya sosyomerkezcilik hakkında içgörü geliştirme, sağduyuyu uygulama, düşüncelerin altında yatan duygu ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetme, entelektüel tevazuyu geliştirme ve karar vermeyi erteleme, entelektüel cesareti, entelektüel iyi niyet veya dürüstlüğü, entelektüel sebatı/azimi geliştirme ve sebebe güveni geliştirme.
- Bilişsel Stratejiler-Makro Beceri:Genellemeleri süzme ve aşırı basitleştirmeden kaçınma, benzeyen durumları/olayları karşılaştırarak iç görüleri yeni bağlamlara aktarma, bakış açısını geliştirerek inançları, argümanları oluşturmaz. Bununla birlikte sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturma, sözcüklerin veya ifadelerin anlamlarını açıklayabilme ve analiz etme, değerlendirme için kriterler geliştirerek değerleri ve standartları ortaya çıkarma, bilgilerin kaynağının güvenilirliğini değerlendirme, derinlemesine sorgulayarak kök veya önemli konuları gündeme getirmeyi içermektedir. Ayrıca eylemleri veya politikaları analiz edebilme, kritik okuma yaparak metinleri açıklama, eleştirel dinleme yaparak sessiz diyalog sanatı yapabilme, multidisipliner bir anlayışla farklı kuramlar arası bağlantı kurabilme, sokratik tartışma yaparak inançları ve bakış açılarını açıklığa kavuşturma ve sorgulama, diyalektik mantık yürüterek bakış açılarını, yorumları karşılaştırma, zıtlıkları kullanıp akıl yürüterek bakış açıları ve yorumlarla ilgili değerlendirme yapma becerilerini ifade etmektedir.
- Bilişsel Stratejiler Mikro Beceriler: İdealleri gerçek uygulamalar ile karşılaştırma ve zıtlıkları ortaya koyma, tam olarak düşünme hakkında düşünerek eleştirel kelime dağarcığını kullanma, ehemmiyetli benzerlik ve

farklılıklara dikkat çekme, teorileri inceleme, konu ile ilgili olguları ilgisiz olanlardan ayırt etme, mantıklı çıkarımlar yaparak tahminler yürütme, kanıt ve ortaya sürülen olguları değerlendirme, çelişkileri görme, çıkarımları ve sonuçları ortaya çıkarma.

Cüceloğlu'na (1998) göre kritik düşünmenin boyutları şu şekildedir:

- Kritik düşünme aktiftir: Kritik düşünme sürecinde bilgimizi ve belleğimizi faal olarak kullanırız. Böylece birey olarak seyirci kalmayıp; yön vermeye çalışır, başkalarının iteklemesini beklemeden; kendiliğinden harekete geçer, problemlerin çözümünde hemen pes etmez, sonuç almak için gereken çabayı gösteririz.
- Kritik düşünme bağımsızdır: “Kalıplanmış insan” olmayıp “Gelişmiş insan” olabilen kişiler eleştirel düşündüğü için bağımsız olurlar.
- Kritik düşünme yeni fikirlere açıktır: Kritik düşünebilen birey yeni fikir ya da düşüncelerle karşılaştığında hemen reddetmeyip; inceleyerek kendi düşüncelerini zenginleştirmeye çalışır.
- Kritik düşünme görüş ve düşünceleri destekleyen nedenleri ve kanıtları devamlı göz önünde tutar: Kritik düşünebilen birey düşüncelerinin altında yatan nedenleri ve kanıtları bilir. Bununla birlikte başka düşüncelerin neden ve kanıtlarını bilir. Böylece lehte ve aleyhteki düşünceler ışığında daha doğru kararlar verebilir.
- Kritik düşünme fikirlerin organize edilerek düzenlenmesine önem verir: Kritik düşünen birey düşüncenin organizasyonuna önem verir. Hangi düşüncenin neden, hangisinin sonuç, kanıtların neler olduğunu, ana fikri ve destekleyici fikirleri bilir ve bu organizasyonu dışarı yansıtır.

2.2.2.3. Kritik Düşünme Becerileri

Kritik düşünme hem beceri hem de aklın değerlendirme yeteneklerini ve bu yetenekleri kullanma eğilimini içerir (Siegel, 2010). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere kritik düşünmenin birden fazla bileşeni bulunmaktadır. Kritik düşünme becerisi ifade çeşitleri, bilişsel yöntemler ve değerlendirme ile ilgili birçok beceriden oluşmaktadır (Eğmir, 2016).

Starkey'e (2010) göre kritik düşünme becerileri; gözlem yapmak, meraklı olmak, konu ile ilgili sorular sorup; ihtiyacımız olan kaynağı bulmak, inançları, varsayımları ve gerçeklere karşı olan olguları, incelemek ve bunlara meydan okumak, sorunları tanımak ve tanımlamak, ifadelerin ve argümanların geçerliliğini değerlendirmek, akıllıca kararlar verip; geçerli çözümler bulmak ve mantığı ve mantıksal argümanı anlamaktır.

Ennis (1985) kritik düşünme becerilerini beş başlıkta gruplandırarak 12 madde ile açıklamıştır:

- Temel aydınlatma başlığında,
 - a) Bir soruya odaklanmak,
 - b) Argümanların analiz edilmesi,
 - c) Açıklığa kavuşturan sorular sorup; cevaplama ve meydan okuma
- Temel doğrulama başlığında,
 - d) Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek,
 - e) Gözlem raporlarını incelemek ve yargılamak
- Çıkarım başlığında,
 - f) Tümdengelim ve tümdengelimleri değerlendirmek,
 - g) Tümevarım ve tümevarımları değerlendirmek
 - h) Değer yargıları yapmak ve değerlendirmek
- Gelişmiş açıklama başlığında,
 - i) Terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirme,
 - j) Varsayımları belirlemek
- Strateji ve taktikler başlığında,
 - k) Bir eyleme karar vermek,
 - l) Başkalarıyla etkileşim kurmak

Yukarıda verilen maddelere bakıldığında; ilgili başlığın altındaki kritik düşünme ile ilgili maddelerin konuyu açıklayıcı, bütüncül bir şekilde verildiğini görebilmekteyiz. Özden (2021) kritik düşünmenin bireylere şu becerileri kazandırmayı amaçladığını ifade etmiştir: Gerçekler ve ortaya atılan iddialar arasındaki farklılığı görebilme, kaynağın güvenilirliğini ölçme, konu ile ilişkili bilgiler ile ilişkisiz bilgileri ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olma, bağdaşmayan yargıların

ayrımına varma, etkileyici, cevaba götüren sorular sorabilme, sözel ve yazılı dili etkin kullanabilme ve düşünmeyi düşünme yeteneği.

Semerci (2016) kritik düşünme becerilerini bireyin kendisini tanınması ve kabiliyetlerini bilmesi, diğer bireylerin görüşlerine karşı önyargılı olmaması ve gerektiğinde düşünce ve görüşlerini tekrardan gözden geçirip değiştirebilmesi, entelektüel becerileri kullanabilmesi, meraklı olması, esnek olması, kendine güvenmesi ve tarafsız olması kavramlarıyla ilişkilendirmiştir.

Cüceloğlu (1998) kritik düşünmede bireylerin sahip olması gereken becerileri; Kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olmak, diğer insanların düşüncelerini göz önünde bulundurmak, öğrenilen bilgileri bilerek/bilinçli olarak uygulamak, aktif olmak, amacını bilmek ve organize olmak şeklinde sıralamıştır. Bu becerilere sahip olan bireyin “kalıplanmış insan” değil “gelişmiş insan” olacağını ifade etmiştir.

2.2.3. Analitik Düşünme

2.2.3.1. Analitik Düşünme Yaklaşımları

Felsefe biliminin temellerinden olan analitik düşünme becerisi, bireylerin üst düzey düşünmeyi öğretilmesini hedefleyerek eğitim üzerinde ise yöntemlerin geliştirilmesinde etkili olması bakımından önem taşımaktadır (Ramdiah, Mayasari, Husamah ve Fauzi, 2018). Analitik düşünme becerisinin temelinde analiz etme eylemi yatmaktadır (Kala, 2019). Analiz etme, niteliği ve anlamı anlaşılabilen bir konuyu ele alarak onu anlaşılır bir biçimde açıklayıp sonuca bağlamak veya çözümleme/tahlil etme şeklinde kullanılabilir (Güneş, 2012). Analitik düşünme yoluyla bir olayı çözümlerken elde bulunan durumun onu oluşturan alt bölümlerine ayrıştırılarak, bölümlerin birbiriyle ve tümüyle arasındaki bağıntıyı kurulması gibi süreçleri bulundurmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Makaracı (2005)'e göre analitik düşünme; herhangi bir olayı, durumu köklerine ayrıştırarak tek tek incelendikten sonra bu kökler hakkında yargılara vararak daha sonra kökler arası bağıntıyı kurmaktır yani tümevarım düşünme olarak adlandırılmıştır. Nisbett, Peng, Choi ve Norenzayan'a göre (2001) analitik düşünme

nesneyi bulunduğu niteliklerinden ayırırken alt özelliklerini sıralayarak teker teker onlara odaklanmak, nesnelere davranışlarını açıklamak ve öngörmektir. Analitik düşünme bir bakıma olayı/nesnelere çözümlerken oluşturan parçaları önce ayrı ayrı ele almak, bu olayın/durumun bölümlerini nasıl etkileşimde bulunduğu ve tümünün çalışmasını sağladığını açıklar (Dewey, 2007). Güneş (2012)'e göre ise bütünü parçalara ayırma, parçaları tanımlama, sınıflandırma yani bir nevi analiz etme ve bu parçalar hakkında veri toplayarak ilişkisini saptayıp bütüne ulaşmadır. Stenberg (2002) ve Grigorenko (2004) yaptıkları çalışmalarda analitik düşünmeyi bir olayı, durumu veya sorunu analiz ederek değerlendirmeyi, ilişkilerini, zıtlıklarını belirleyerek karşılaştırmayı, bir şeyin özellikleriyle ilgili değer yargısına varabilme olarak yorumlamışlardır. Sternberg (2002)'e göre analitik düşünme becerisi, bir problemin unsurlarını ayrı ayrı ele almak, parçaları ele alırken onları anlamlandırarak bir sistemin oluşumunu, işleyişini, basamaklarını açıklayarak, durumları karşılaştırmak, değerlendirmek ve eleştirmektir. Kala (2019) ise analitik düşünme becerisini “bir konu ya da durum ile ilgili yargıya varırken, zihnin bu konu ya da durumu alt bileşenleri ayırarak bu bileşenler arası ilişkiyi de göz önüne alarak karar verme süreci” olarak tanımlamıştır.

Bloom ve diğerleri (1956) yaptığı araştırmalarda analitik düşünme becerisini bütünü oluşturduğu bileşenlerine ayrılması, bu bileşenlerin organize edilme yollarını ve birbirleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesini ifade etmek şeklinde tanımlamıştır. Bütün halindeki materyalin parçalarına ayırma, tüm yapıyla ve ayrılan parçalarla ilişkiyi inceleme şeklinde analitik düşünme becerisini tanımlayan Anderson ve Krathwohl (2001) analitik düşünme becerisinin alt boyutlarını da farklılaştırma/ayırt etme, organize etme, nitelendirme/atıfta bulunma şeklinde ayırmıştır. Anderson ve Krathwohl, (2001) bir diğer çalışmada ise analitik düşünme becerisini, materyali parçalara/bileşenlere ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve materyali tüm yapısıyla birlikte inceleme olarak tanımlamaktadır. Analitik düşünme becerisi, belirli ayrıntıların benzerlik ve farklılıklarını tanımlayabilme, belli ayrıntıya ait genel kategoriyi tanımlayabilme, yeni sunulan bilginin uygunluğu belirleyebilme, bilinen ayrıntıya dayalı yeni genelleme ve ilkeler oluşturabilme ve savunabilme becerisi olarak ifade etmektedir (Olça, 2015). Kısacası analitik düşünme herhangi bir olayı, problemi veya sistemi çözerken parçalayıp, bu parçaları teker teker anlamlandırarak,

parçaların ilişkilerini farklılıklarını ve özelliklerini inceleyerek sonuca varırken değerlendirerek bir çözüme ulaşma yöntemidir denilebilir.

Analitik düşünme becerisinin birçok tanımı olduğu gibi araştırmacılara göre de özellikleri farklılık göstermektedir. Üstündağ'a göre (1997) analitik düşünme becerisi mantıksal olması nedeniyle diğer düşünme biçimlerinden ayrılır; bu nedenle tek bir gerçekçi çözüme ulaştırır. Analitik düşünme becerisinin diğer bir özelliği de Güneş'e göre (2012) elde olan verileri tanımlamaya, ilişkilendirmeye ve değerlendirmeye yöneliktir, yani çözümlenmeye yöneliktir. Analitik düşünme becerisi somut olaylar üzerinden parçalara ayrılır bu parçalar arasında bağ kurar. Mantıksal bağlamda bu parçalardan bütüne varmaya çalışılır (Thaneerananon, Triampo ve Nokkaew, 2016). Yani analitik düşünme yaparken zihinsel aktivite gerçekleşmiş olur. Anderson ve Krathwohl (2001) analitik düşünme becerisinin alt boyutlarını ayırt etme, organize etme, ilişkilendirme şeklinde yorumlamıştır.

Bloom Taksonomisinde ise analitik düşünme becerisini düzenleme, analiz etme, bağlamak, bölmek, ayırmak, karşılaştırmak, sınıflandırmak, karşıt yönleri ele alma, ifade etme, seçme, dizme, ayrıntılı hesap yapmak, ilişkilendirebilme, grafiklendirme, odaklanma, ayırt etme, örneklemek, sonuç çıkarmak ve özetleme şeklinde ele alınmıştır (Bloom vd., 1956). Daha sonra Bloom vd. (1956) analitik düşünme becerisinin 3 boyutu olduğunu dile getirmiştir. Bu boyutlar; öğelerin analizi, ilişkilerin analizi ve örgütlenme ilkelerin analizi şeklinde yorumlamıştır. Dancet (2007) ise analitik düşünmeyi, bir olay üzerinde irdeleyerek düşünme, ortaya koyan fikirleri değerlendirme, fikirlerin ulaştığı sonucu değerlendirmek (ulaşılacak sonuç doğru değilse tekrar ortaya konulan fikirlerden değerlendirilerek sonuca varma) olmak üzere üç unsurda yer aldığını vurgulamıştır.

Behn ve Vaupel (1976)'e göre analitik düşünme becerisini öğretmen ve öğrencilere kazandırmak için 5 aşama yeterlidir. Bu aşamalar ise; problem hakkında düşünme, parçalara ayırma, sadeleştirme, özelleştirme, tekrar düşünme şeklindedir. Marzano'nın (2001) tanımına göre analitik düşünme becerisine sahip bir birey belirli ayrıntıları ilişkilerini benzerlik ve farklılıklarına göre tanımlayabilir, belirli ayrıntıları ait genel kategoriyi tanımlayabilir, yeni sunulan bilginin uygunluğu belirlenir, bu tanıma dayanarak genel ilke ve genellemeler oluşturularak savunur. Günümüzde kullanılan

sınıflandırılmasına göre Marzano Taksonomisi karşılaştırma (matching), sınıflandırma (classification), hata analizi (erroranalysis), genelleme (generalizing), özelleştirme (specifying) şeklinde ayrılmıştır (Olça, 2015).

Okul yöneticisi olan bireylerde, herhangi bir problemin çözümünde ayrıntıları fark etmesi beklenmektedir; benzerlikleri, farklılıkları tanımlayabilme, yorumlayabilme özelliğine sahip olması istenmektedir. Hata Analizi yapabilen bir kimsenin belirli ayrıntıların sisteme etkisini belirleyebilmesi, sistemden çıkarılıp veya sisteme eklenmesi halinde neler olabilir sorusunu cevaplaması gerekmektedir. Genelleme özelliğine sahip birey ise bilinen ayrıntılara dayalı yeni genelleme ve ilke oluşturabilmeli ve bunu savunabilmelidir. Özelleştirme yapabilen birey ise genellemeye ilişkin belli şartlar altında doğru olabilen özellikleri belirleyebilmektedir (Kala, 2019).

Analitik düşünme becerisinin özellikleri kadar analitik düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri de önemlidir. Amer (2005)'e göre analitik düşünme becerisine sahip bir bireyin özellikleri ise; eldeki bilgilere göre mantık kurabilme, problem çözme basamakları sistematik bir şekilde oluşturabilme, sonuca ulaşmaya kadar özverili ve sabırla çalışabilme, karar vermeden önce çok sayıda veri inceleyebilmedir.

Öğrencilerde analitik düşünme becerisini geliştirme, eğitimin önemli hedefleri arasında yer alırken bu hedefleri gerçekleştirmesinde öğretmenler önemli bir aracı olarak görev almaktadır (Anılan ve Gezer, 2020). Belirli öğretmen davranışları öğrencilerin başarılarına ve birçok özelliğine etki etmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki davranışları kadar söylediklerinin de öğrencinin analitik düşünme becerisi üzerinde etki edebileceği söylenebilir (Güneş, 2012). Bu yüzden öncelikle bir öğretmenin analitik düşünme becerisini öğrencilere kazandırabilmesi için bu mesleki bilgiye sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla analitik düşünme becerisi noktasında öğretmenin yeterli mesleki bilgiye sahip olması, öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmesini sağlamaktadır. Bu beceri sayesinde öğrenciler hem günlük hem de iş hayatlarında başarılı ve mutlu bireyler olabilmektedir.

2.2.3.2. Analitik Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Analitik düşünme becerisini öğrencilere kazandırabilmek için öncelikle bu beceriyi hangi faktörlerin etkileyebileceğinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bireylerde analitik düşünme gibi farklı üst düzey düşünme becerilerinin oluşmasında çevre ve kalıtım gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Tümkaya ve Aybek, 2008). Kişilerin gelişiminde çevrenin mi yoksa kalıtımın mı daha etkili olduğu ile ilgili sorular sıkça sorulmakta ve tartışma konusu olmaktadır. Oysa bu durumla ilgili olarak ne kalıtımın tek başına etkili olduğu ne de çevrenin tek başına büyük bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmek daha doğrudur. Yapılan araştırmalara bakıldığında zeka üzerinde kalıtımın daha büyük bir etkisi olduğu görülürken; dışa dönüklük, sosyallik, kaygı gibi kişi ile ilgili olan birçok özelliğin kazanılmasında da kalıttan çok çevrenin büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir (Bacanlı, 1999).

İnformal eğitim aracılığı ile düşünmenin nasıl olacağını öğrenilmesinde ve bunun çocuklara öğretilmesinde aile bireylerine oldukça önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. İnsanoğlu annesinden ve babasından almış olduğu genetik özelliklerin yanı sıra kişiliği meydana getiren bazı psikolojik, duygusal ve zihinsel özelliklerini de yine anne ve babasından almaktadır. Bu sebeple bir bireyin kişilik özelliklerinin oluşmasındaki belki de en önemli etkeni aile faktörü sayabiliriz (Forman ve Forman, 1981). Bir aile ortamının aşırı baskıcı olması ve ailenin otoriter bir yapıda olması bireylerin kendilerine güvenmemelerine sebep olan ve kişiliklerini zedeleyen bir durumdur (Cüceloğlu, 1994; Yavuzer, 1995). Çelik, Gürpınar, Başer ve Erdoğan (2015) ve Palut (2008) aile tutumlarının öğrencilerin analitik düşünme becerilerini etkilediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada anne baba tutumu ile ilgili bir veri toplanmadığı için anne baba tutumunu etkileyebilecek eğitim ve çalışma durumu değişkenlerine bakılmıştır. Literatürde anne ile babanın öğrenim durumu ile çocukların analitik düşünme becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Görücü, 2014; Kahraman, 2008; Kıran, 2019; Oflas, 2009; Özgün, 2019). Yapılan çalışmalarda genel olarak anne babanın çalışma durumları ile öğrencilerin analitik düşünme becerileri arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir (Bulut, Ertem ve Sevil, 2009; Çetin, 2008; Öztürk, 2006; Öztürk ve Ulusoy, 2008). Ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerdeki analitik düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin;

öğrencilerin yaşadığı topluma veya kültüre bağlı olarak ortaya çıkan ekonomik düzeyi arttıkça analitiksel açıdan fikir yürütme eğilimlerinin de arttığı dikkat çekmektedir (Karabacak, 2011; Kıran, 2019; Oflas, 2009). Bunun yanında Görücü (2014) ortaokul öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri üzerinde öğrenim gördükleri okul türünün etkisini araştırmış ve normal ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerinin üst düzey düşünme beceri puanlarının imam hatip ortaokullarındakilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Analitik düşünmeyi etkileyen bir diğer faktörün ise çocukların içinde doğdukları ve büyüdükları onların kişiliklerinin oluşmasında çok önemli bir rolü olan toplumun kültürüdür. Birey dünyaya geldiği ailesinden, yaşamını sürdürdüğü toplumun yapısı, mensup olduğu ulus ve medeniyete kadar uzanan oldukça geniş ve kapsamlı bir dış çevrenin etkisi altındadır. İnsanın yaşamını sürdürdüğü çevrenin bir bireyi haline gelmesine “sosyalleşme” adı verilmektedir (Köknel, 1982). Bilindiği üzere her toplumun kendine özgü davranışları, gelenek-görenekları bir başka deyişle kendine has bir kültürü vardır. Her birey toplumsallaşma süresince yaşamını sürdürdüğü ve paylaşımlarda bulunduğu toplumun kültürünü öğrenir ve bu kültürü kendisinden sonraki kuşaklara aktararak toplumun varlığını nesilden nesle aktarmaya çalışır. Her bir bireyin davranışı, yaşamlarını sürdürdükleri kültüre göre belirli bir şekil almakta ve bu sebeple de bu durumun kendi kültüründen bağımsız olması mümkün görünmemektedir. Bireyler yaşamlarını sürdürdükleri kültürlere göre birbirlerinden farklılaşmakta ya da birbirleri ile çeşitli benzerlikler gösterebilmektedirler (Segall, 1986). Sungur’a (1997) göre farklı özelliklere sahip kültürlere bakıldığında, bazıları içerisindeki bireyleri yaratıcılığa özendirirken bazıları da aynı şeyi gerçekleştirmezler. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’ni göz önüne alacak olursak bu kültürde yetişen bireylerin bilim ve sorun çözmeye özendirdikleri görülmekte ve yine aynı bireylerin politika ve sosyo-ekonomik konularda özendirilmedikleri görülmektedir (Sungur, 1997). Arap ülkelerinin sahip oldukları kültüre bakıldığında ise bireylerin özellikle teknik konularda yaratıcı olmaları konusunda yöreklendirildikleri görülmekte, dinsel konularda ise bu kadar hoşgörülü davranılmadığı bilinmektedir (Tümkeya ve Aybek, 2008). Analitik düşünmeyi etkileyen çevresel faktörlerden bir başkasının da okul olduğu söylenebilir. Çağdaş dünyaya bakıldığında her bireyin kritik-analitik düşünme becerisine sahip olmasının artık bir gereklilik olduğu söylenebilmektedir. Durumun bu şekilde istendiği gibi olmasında en önemli rol belki de eğitim kurumlarına ve

eğitimcilere düşmektedir (Parlar, 2016). Çocuğun toplumsallaşmasının ilk adımını oluşturan aile ve arkadaşları grubunda yer alan bireyler ile çocuklar bilinçli bir şekilde ve kontrollü olarak toplumsallaşmayabilirler. Bireylerin bilinçli ve kontrollü olabilmeleri onların aile bireylerinin ve akran grubundaki arkadaşlarının eğitimlerinin ne düzeyde olduğuyla bağlantılıdır. Fakat okul ortamında eğitim işleminin belirli bir plan ve program göz önünde bulundurularak gerçekleştirildiği söylenebilir. Bağlam dikkate alındığında kişilerin okul hayatına başlamadan önce yaşamış oldukları toplumun, kişi üzerindeki olumsuzlukları okullarda olabildiğince azaltılmaya ve bu konudaki sıkıntılar giderilmeye çalışılmaktadır. Analitik düşünmeyi etkileyen bir diğer etken olan cinsiyet ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) erkeklerin kadınlara göre daha fazla analitik düşünme eğilimine sahip olduğunu ama kritik düşünme eğilimi olarak kadınların daha fazla bu eğilime sahip olduklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmada cinsiyet ile analitik düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Akar, 2007; Çetin, 2008; Özdemir, 2020; Ekinci ve Aybek, 2010; Kawashima ve Shiomi, 2007; Korkmaz, 2009; Kürüm, 2002; Özdemir 2005; Saçlı ve Demirhan, 2008; Şen, 2009). Bunun yanı sıra Faciona ve Faciona (1994), kritik düşünme açısından başarının sağlanabilmesi adına kritik düşünme becerisinin yanı sıra içerik bilgisi ve teknik becerilerin de birlikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan çalışmalar içerik bilgisinin kritik düşünme üzerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Örneğin Doğanay, Taş ve Erden, (2007) üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında kritik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi çalışmasında içerik bilgisi fazla olan öğrencilerin kritik düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda bağımsız değişkenlerin analitik düşünme üzerinde bir farklılığa neden olduğu görülmekte olup bu bağımsız değişkenlerin ne derece etki ettiklerini belirlendiği takdirde öğrencilerin analitik düşünme düzeylerinin daha fazla artacağını ortaya koymuşlardır.

2.3. Önceki Araştırmalar

2.3.1. Kritik Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Burrell, Rahim, Hussain, Dawson ve Finch (2011), liderlikte eğitici yöneticiler ve kritik düşünme konulu çalışmalarında, kritik düşünmenin problemleri çözmede hayati önem taşıdığına, sorgulamayı öğretip; ön yargıları azalttığına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır.

Duncan (2011), From Online Dialogue Towards Critical Practice: Beginning School Administrators' Reflections (Çevrimiçi diyalogdan kritik uygulamaya doğru: Yeni başlayan okul idarecilerinin yansımaları) isimli çalışmasında okul idarecilerinin kritik düşünme aracıyla kendilerini ve mevcut eğitim uygulamalarını sorguladıkları ile ilgili bulgulara ulaşmıştır.

Karacaoğlu (2011), Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerileri isimli çalışmasında, okul idarecilerinin değişimi anlama ve yönetme, bilgi teknolojilerinden faydalanma konularında beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Balıkçı, Cansoy ve Parlar'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların kritik düşünmeyi önemsedikleri ve bütüncül bir yaklaşımla düşünmeye vasıta gördükleri bulgularına ulaşmışlardır.

Çoban (2019), okul idarecilerinin yönetim becerileri ilgili çalışmasında, öğretmenlerin, okul idarecilerinin yönetim becerileri ile ilgili, inisiyatif alma, sorumluluk, teknik ve nitelik beceriler konularında olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Turgut (2020) çalışmasında, okul idarecilerinin kritik düşünme eğilimlerinin yüksek çıktığı; bunun nedeninin de yaşantı zenginliğinin, kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olmalarının, risklerle başa çıkabilmeleri ve bunu tolere edebilmelerinin ve kritik düşünme eğilimlerini diğer paydaşlarla paylaşmalarının olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Denizer (2020) çalışmasında, kritik düşünmenin eğitim seviyesi ile ilişkili olduğu, okul idarecilerinin hizmet yıllarının artmasıyla kritik düşünmenin boyutlarından olan meraklılık düzeylerinin arttığı bulgularına ulaşmıştır.

2.3.2. Analitik Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Eğitim alanında, analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. İşte bu çalışmalardan bazıları:

Thaneerananon vd. (2016), öğrencilerin analitik düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla bir test geliştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla analitik düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, geliştirilen analitik düşünme beceri testinin öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini geliştirmek ve değerlendirmek için uygun bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Montaku (2011) ise öğrencilerin analitik düşünme becerileri eğitiminin sonuçlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada öğrencilere analitik düşünme becerileri eğitimi verilmiş ve elde edilen veriler, anketler aracılığıyla toplanmıştır. Analitik düşünme becerileri eğitimi, hazırlanan etkileşimli multimedya bilgisayar talimat paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu paket, analitik düşünme becerilerini geliştirmek için adımlar içeren araçları içermiştir. Çalışma sonucunda, sistem analizi ve tasarımı dersindeki analitik düşünme becerileri eğitiminin öğrenmeyi geliştirmek için faydalı olduğu ve analitik düşünme becerileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chonkaew vd. (2016) ise öğrencilerin STEM alanındaki analitik düşünme yeteneklerini ve tutumlarını araştırmıştır. Çalışma, 11. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve problem temelli öğrenme aktiviteleri kullanılmıştır. Veriler, analitik düşünme testi, fen öğrenme tutum testi, sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve görüşmeler sonucunda, öğrencilerin derslere daha merakla ve heyecanla yaklaştıkları, öğrenmeye istekli oldukları ifade edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre problem temelli öğrenme ile bağlantılı STEM

etkinliklerinin öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerinde ve tutumlarında artış sağladığı gözlemlenmiştir.

Siribunnam ve Tayraukham (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, analitik düşünme becerileri, fen öğrenme başarısı ve kimya öğrenimine yönelik tutumlar üzerinde etkisi olan 7-E öğrenme döngüsü, KWL öğrenme yöntemi ve geleneksel yaklaşımın incelenmiştir. KWL öğrenme yöntemi dört aşamadan oluşmaktadır: K (Know) evresi, öğrencilerin mevcut bilgilerini ifade etmelerini içerir. W (Want) evresi, öğrenmek istedikleri hedefleri belirlemelerine yönelik rehberlik sağlar. L (Learned) evresi, öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmeleri beklenen aşamadır. Son evre ise sonuçları ve sunumları içeren evredir. Araştırma sonucunda, 7-E öğrenme döngüsüyle öğrenen öğrencilerin, KWL öğrenme yöntemi ve geleneksel yaklaşımı kullanan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde analitik düşünme becerisi, fen öğrenme başarısı ve kimya öğrenimine yönelik tutumlar sergilediği görülmüştür.

Montaku vd. (2012) tarafından geliştirilen bir analitik düşünme becerisi eğitimi modeli üzerine bir çalışma yapılmıştır. Model üç aşamada geliştirilmiş, yani modeli geliştirme, modeli doğrulama ve modeli değerlendirme aşamaları bulunmaktadır. Bu model, sınıf ortamında beş adımda uygulanmıştır: ısınma, beceri gösterme, adım adım koçluk, tam adım koçluk ve değerlendirme. Çalışmanın sonucunda, analitik düşünme becerisi eğitimi modelinin kullanılmasının ardından öğrencilerin analitik düşünme puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Irwanto vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin kimya dersinde bilimsel süreç becerileri ve analitik düşünme yetenekleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 21 öğrenciden anketler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ve analitik düşünme yeteneklerinin düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Nuangchalerm ve Thammasena (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin fen öğretiminde araştırmaya dayalı öğretim yönteminin etkili olup olmadığı, öğrencilerin araştırmadan önce ve sonra analitik düşünce becerileri ve öğrenme memnuniyetleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın verileri, ders

planları, başarı testleri, analitik düşünme testleri ve anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya dayalı öğretim yönteminin etkili olduğu, öğrencilerin bilişsel ve analitik düşünme becerilerini desteklediği ve öğrenci memnuniyetini artırdığı görülmüştür.

Sudibyo vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, bağlam temelli öğrenme modelinin spor bilimi öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini geliştirme etkisi araştırılmıştır. Bağlam temelli öğrenme modeli, bir spor etkinliğinin adını kullanarak fizik kavramlarını ve yasalarını tartışmayı içerir. Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test deneysel deseni kullanılmıştır. Veriler, spor bilimi öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini artırmaya yönelik ölçümlere dayanmaktadır. Araştırmanın sonucunda, bağlam temelli öğrenme modelinin spor bilimi öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini artırdığı görülmüştür.

Wahyuni ve Analita (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise çeşitli modeller kullanılarak biyoloji öğretmenliği adaylarının deneysel süreçleri uygulayabilme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma, planlama, harekete geçirme ve yansıtma olmak üzere döngüsel üç aşamadan oluşmaktadır. Veriler, ders planları, gözlem notları ve öğrencilerin deneysel prosedürlerine dayanmaktadır. Öğrencilerin analitik düşünme becerileri, Bloom'un yenilenen taksonomisine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, rehberlik-araştırma laboratuvar deneyleri modelinin öğrencilerin deneysel süreçleri uygulama ve analitik düşünme becerilerini geliştirme açısından etkili olduğu belirlenmiştir.

Bachmann (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise analitik düşünme becerileri ile zaman tercihi, risk tercihi ve mizaç arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 135 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada bilişsel yansıma testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, bilişsel yansıma testi skoru ile zaman tercihi, risk tercihi veya mizaç arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, zaman tercihi ve mizaç arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Fakhrurrazi vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise Endonezya'daki öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin profili belirlenmeye çalışılmıştır. Bu

çalışmada çoktan seçmeli sorular kullanılmış ve öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Nisa vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, 11. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla sindirim sistemi konulu üç boyutlu bir kitapçığın geliştirilmesi araştırılmıştır. Veri toplama araçları olarak görüşme, gözlem ve soru formları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, üç boyutlu kitapçıkların öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmedeki etkinliği tespit edilmiştir.

Mardiansyah vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise lise öğrencilerinin boşaltım sistemi konusuyla ilgili analitik düşünme becerilerinin kuantum öğrenme modeli ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçları olarak testler, anketler ve görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, boşaltım sistemi materyallerinin kuantum öğrenme modeliyle öğrenilmesinin analitik düşünme becerilerini artırdığı bulunmuştur.

Muhartati vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise hayvan dokusu konusunu öğrenme sürecinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmedeki engelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve testler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ders yöntemiyle öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin iyi, tartışma yöntemiyle ise çok iyi geliştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun orta düzeyde analitik düşünceye sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, analitik düşünme becerilerinin öğrenme sürecinde iyi geliştiğini ifade etmişlerdir.

Prawita vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise lise öğrencilerinin solunum sistemi konusunda analitik düşünceleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Prawita vd. (2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise yüksek ve düşük okuma motivasyonuna sahip öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla üretken öğrenme tabanlı bir biyoloji modülünün etkinliği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, üretken öğrenme tabanlı biyoloji modülünün öğrencilerin analitik

düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin analitik düşünme becerileri aracılığıyla okuma motivasyonunu etkilediği ve modülle birlikte öğrencilerin analitik düşünme becerileri için motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Putri vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin fizik kavramlarıyla ilişkili olayları birleştirme becerilerini geliştirmeyi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin düşük düzeyde analitik düşünceye sahip olduğu ve ısı-sıcaklık kavramını yanlış anladıkları belirlenmiştir.

Sundari vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise insan üreme sistemi konusunda analitik düşünme becerisine dayanan biyoloji modüllerinin analizi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları hakkında daha fazla bilgi verilmemiştir.

Sari vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin analitik düşünme becerilerini optik aygıtlar ve özellikle gözler üzerine odaklanmış bir tartışma içeren çevrimiçi simülasyonlu probleme dayalı bir öğrenme modeli ile geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, çevrimiçi simülasyonlu probleme dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirdiği, ancak düşük düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yulina vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise analitik düşünme becerilerinin profilini ve öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. 15 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, analitik düşünme testi ve anket formu kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Abbas ve Obaid (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise tarih konusunda soru ağı stratejisi kullanarak öğretmenin orta ikinci sınıf öğrencilerinin analitik düşünce becerileri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Yarı deneysel bir çalışma olan bu çalışmada, analitik düşünme testi kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, soru ağı stratejisinin orta ikinci sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Butnoi vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise kristalize öğrenme yönteminin öğrencilerin Tay dilinde okuduğunu anlama becerileri ve analitik düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yarı deneysel bir çalışma yürütülmüş ve veriler ders planları ile Tay dilinde okuduğunu anlama ve analitik düşünme becerileri testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, kristalize öğrenme yöntemi kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra öğrencilerin okuduğunu anlama ve analitik düşünme becerilerinde bir artış olduğu belirlenmiştir.

Darmawan (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çokgen alan problemlerini çözerken analitik düşünme becerilerini tanımlamayı amaçlamıştır. İlkokul öğrencilerinden oluşan bir matematik olimpiyatı ekibine problemler verilerek öğrencilerin cevapları üzerinden analitik ve yarı analitik düşünceyi tanımlamıştır. Analitik düşünme, algoritma netliği, kronolojik akıl yürütme, geçerli argümantasyon ve etkili adımlarla karakterize edilmiştir. Yarı analitik düşünme ise sonuç zincirini kıran rahatsız edici unsurların varlığıyla karakterize edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini iyi bir şekilde içselleştirmek için öğrencilerin düşünme yeteneklerine göre uyarlanmış öğretim yöntemlerini seçmelerine yardımcı olabileceği belirlenmiştir.

Khansuk vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise bilimsel analitik düşünme ve genetik konusunun grup sürecini web sitesinde ters yüz sınıf teknikleri kullanarak geleneksel öğretimle karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 10. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, web sitesinde ters yüz sınıf teknikleri kullanılan ders planları, geleneksel yaklaşım ders planları, bilimsel analitik düşünme testi ve grup süreci testi gibi veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, web sitesinde ters yüz sınıf tekniklerini kullanan öğrenciler için grup sürecinin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, web sitesinde ters yüz sınıf tekniklerini kullanan öğrencilerin bilimsel analitik düşünme testi sonuçlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Umay ve Ariol (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğretmen adaylarının bütüncül ve analitik düşünme stillerinin matematik problemlerini çözme başarısı ve seçilen çözüm yolları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma verileri bütüncül ve analitik düşünme ölçeği ve problem çözme kağıdı

kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bütüncül düşünme stili baskın olan öğretmen adayları ile analitik düşünme stili baskın olan öğretmen adayları arasında problem çözme başarısı ve problem çözme yolları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bütüncül ve analitik düşünme ölçeğine göre düşünme stillerinin farklı olmasının öğretmen adaylarının problem çözme performanslarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Akkuş Çakır ve Senemoğlu'nun (2016) araştırmasında, sınıf öğretmenliği anabilim dalında eğitim gören üniversite öğrencilerinin analitik düşünme beceri düzeylerini inceleyerek bu becerinin gelişimine etki eden faktörleri belirlediği görülmektedir. Araştırmada, üniversite öğrencileri üzerinde karma bir yöntem kullanılarak nicel veriler senaryolar aracılığıyla, nitel veriler ise görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, üniversite öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin düşük seviyede olduğunu, ancak üniversite eğitimiyle bu becerilerin geliştiğini, ancak istenen seviyeye henüz ulaşamadığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, sınav sistemi, aldıkları eğitimin etkililiği, üniversitedeki öğrenme deneyimlerinin zenginliği ve ders dışı etkinliklerin analitik düşünme becerilerinin gelişimini etkilediği belirlenmiştir.

Ocak ve Park'ın (2019) çalışmasında ise lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dört alt boyuta sahip, 24 maddeden oluşan, 5'li Likert tipinde güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kanyılmaz ve Özata Yücel (2020) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek için izledikleri görüşleri belirlemeyi ve gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu nitel araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak yürütülen çalışmalarda, dördüncü sınıf uygulamalarının üçüncü sınıf uygulamalarına kıyasla analitik düşünmeyi daha fazla geliştirdiği sonucuna varılmıştır

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının incelendiği nitel bir çalışmadır. Çalışma konusuna uygun olduğu için olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut araştırmada birey ya da durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma konusuyla ilgili alandaki uzman akademisyenle yapılan görüşmeler neticesinde araştırma konusuna nitel araştırmanın daha uygun olduğu kanaati olduğu için yöntem olarak nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının amacı, doğal ortamı olabildiğince koruyarak sosyal olguları anlamaya ve açıklamaya yardımcı olan çeşitli araştırma türlerini kapsamaktır. Nitel araştırmacılar ise insanların oluşturduğu anlamı, kendi dünyalarını ve bu dünyada edindikleri deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2009). Bu bağlamda bireylerin kendilerinde, çevrelerinde ne şekilde bir düzen tesis ettikleri ve oluşturulan bu ortamda yaşayanların sosyal yapı ve roller, semboller ve ritüeller vb. şeylerle nasıl bir anlam ilişkisi kurduyuyla nitel araştırmacılar oldukça ilgilidir. Netice itibarıyla nitel teknikler kullanmayı tercih eden araştırmacılarla bireylerin kendilerine veya başkalarına dair ne şekilde bilgi edindikleriyle ve bunlara ne şekilde anlam yüklediklerini incelemektedirler. Belli bir gruba dair ne kadar derinlemesine bilgi sahibi olduğunuz o grubun özgünlüğünü ne kadar iyi kavradığınızla doğru orantılıdır (Berg,Lune,2016).

Bu çalışma; okul idarecilerinin analitik, kritik düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, sosyal etkinliği algılamayı ve bireysel bakış açıları açıklamayı amaçladığı için, yorumsamacı epistemoloji benimsenmiştir. İnsan

faaliyetlerinin betimlenmesini ve yorumlanmasını gerektiren bu çalışmada, “bazen yorumsamacı araştırma olarak tanımlanan” nitel araştırma kullanılmıştır (Stake, 2010). Arka plan fenomenini araştırmak için sosyal bilimlerdeki nitel metodoloji uygun düşmektedir. Nitel metodoloji bir teoriyi test etmez; aksine bir teori oluşturma sürecidir (Bryman, 2012; Flick, 2007). Araştırmanın doğası gereği araştırmada fenomenolojik sorgulama yapılmıştır.

Fenomenolojinin amacı, insanoğlunun yaşamış deneyimlerine odaklanarak bir olgunun net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Van Manen, 2017). Schram (2003), insanların kavramlara nasıl anlam atfettiklerinin, günlük eylemlerinin bilinçli deneyimlerinden kaynaklandığını belirtir (akt. Merriam, 2009). Fenomenolojik araştırma, “bir kavramın gerçek deneyimleriyle ilgili birkaç kişi için ortak anlamı” tanımlamaya dikkat eder (Creswell, 2016). Bu amaç doğrultusunda çalışmada Husserl’in betimsel fenomenolojik yaklaşımı (Moustakas, 1994) uygulanmıştır. Betimsel fenomenolojide araştırmacı, fenomenle ilgili deneyimlerin üzerinde durur ve kendi bakış açısının, önyargılarının ve varsayımlarının farkına varır. Bu nedenle, araştırmacı önyargılarını görmezden gelir ancak önyargının ne ölçüde göz ardı edildiği tartışmaya açıktır (Merriam ve Tisdell, 2016). Buna göre araştırmacı, görüşmeler esnasında kendi deneyimleri doğrultusunda katılımcıları yönlendirici sorulardan kaçınmıştır. Ayrıca, veri analizinde kendi deneyimlerinin farkındalığı ile katılımcı ifadelerine odaklanma çabasında bulunmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada okul idarecilerinin analitik, kritik düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede belirlenen çalışma grubu; Millî Eğitim Bakanlığına devlet okullarında yöneticilik yapmakta olan toplam 15 okul idarecisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada “amaçlı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar çok büyük gruplarla çalışmadıkları için amaçlı örnekleme yöntemlerini kullanmaları onların derinlemesine çalışmalarda zengin durumlar seçebilmesine olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırma için gerekli olan belirli özelliklere sahip katılımcıları bulmak için en iyi yoldur. İlgili özelliklere sahip birkaç kişiyi belirleyerek

onlarla görüşme yapmayı veya veri toplamayı içerir. Sonrasında bu katılımcılar vasıtasıyla benzer özelliklere sahip başka katılımcılarla iletişime geçilmesini içerir (Berg, Lune 2016). Mevcut araştırmada, öncelikle çalışma grubunda yer alma kriterlerini sağlayan ve araştırmacının bağlantılı olduğu yöneticiler ile iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen ve araştırmaya gönüllü olan öğretim elemanlarının yönlendirmeleri doğrultusunda, farklı devlet okullarından katılım gösterme konusunda rıza gösteren yöneticiler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcı yöneticiler; farklı devlet okullarında ve farklı kademelerde yöneticilik yapmaktadır. Mesleki deneyim açısından; farklı kıdem ve mesleki tecrübeleri bulunmakta olan müdürlerle görüşülmüştür. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken gerçek isimleri değil; verilen kod isimleri kullanılmıştır. Kodlama K1, K2,... şeklinde yapılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, derinlemesine görüşme tekniği ile oluşturulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların konuya dair fikirlerinin, olayları anlamlandırmalarının keşfedilmeye çalışıldığı durumlarda etkili bir veri toplama aracıdır (Berg, Lune 2016). Katılımcılardan veri elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılacak formlar, görüşmede bahsi geçecek konuları önceden sınırlandırarak çok sayıda farklı insanla yapılacak görüşmelerin geniş kapsamlı, sistematik ve derin olmasına yardımcı olur (Patton, 2014).

Görüşme protokolü, çalışmanın amacı ve bilgilendirme, katılımcıların demografik bilgileri ve görüşme soruları olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Katılımcılara görüşmeden elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını temin etmek için her görüşmeye çalışmanın amacının açıklanması ile başlanmıştır. Ardından yöneticilerin yöneticilik deneyimleri, görev yaptıkları okul türleri, görev yaptıkları eğitim kademeleri vb. gibi demografik bilgileri toplanmıştır. Bu bölümden sonra görüşme soruları sorulmuştur. Görüşmelerin sonunda, katılımcılar görüşme sorularından bağımsız olarak ileri görüşlerini sunma fırsatı bulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme protokolü açık uçlu sorular olarak hazırlanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme protokolüne yönelik bir akademik personelden ve 2 ve 25 yıl arasında okul idareciliği tecrübesine sahip bir idareciden uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonucundan sorulara son hali verilerek bir pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler veri toplama planlarının düzeltilmesi ve soruların birbirleri ile ilişkilerinin kurulması için yol göstermektedir (Yin,2014). Pilot görüşme ile birlikte 7. 8. ve 9. sorudaki genel ifade değiştirilerek konu ile ilgili olarak sınırlandırılmıştır. Gerekli düzeltmeler doğrultusunda görüşmelere başlanmıştır.

Görüşmeler konferans ve telekonferans olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda her katılımcıya görüşme öncesi görüşmenin tarihi, saati, nasıl görüşüleceği hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılara uygun oldukları tarih ve saati belirleyerek görüşme protokolünde yer alan sorular yardımıyla her bir katılımcıyla yaklaşık 40 ila 60 dakika arasında telekonferans ve konferans şeklinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara önceden bilgi verildiği üzere ses kaydı alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularıyla ilgili her sorularına ayrıntılı cevaplar verilerek tereddütleri ortadan kaldırılmıştır. Katılımcılara görüşmeden istedikleri zamanda mazeret beyan etmeksizin çekilebilecekleri ifade edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacılar da araştırmanın bir parçası niteliğindedir. Bu bağlamda araştırmacı görüşmeler esnasında notlar almış ve aldığı notlar ile kategori ve temalar oluşturmuştur. Ayrıca, görüşmenin hemen sonrasında kayıtların yazımı gerçekleştirilmiş ve veri analizi araştırmacı tarafından herhangi bir veri analizi programı kullanılmadan yapılmıştır. Saldana'nın (2012) belirttiği üzere daha güvenilir olduğu ifade edilen elle kodlama yapılmış ve veri analizi programları kullanılmamıştır. Görüşmelerde elde edilen bilgiler araştırmacının kendisi tarafından yazıya dökülmüş ve yine araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen veriler katılımcılara sunularak teyit alınmıştır. Katılımcıların teyidinin ardından verilerin analizine başlanmış ve verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir olguyu araştırma soruları doğrultusunda betimlemek için belgeler, ses kayıtları, fotoğraflar gibi çeşitli biçimlerdeki nitel verileri 'kodlamak' için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Berg ve Lune, 2012). Bu yöntemin amacı, içerikle

ilgili kategoriler ve temalar elde etmek için görüşmelerden toplanan ifadeleri sınıflandırmak için verileri 'damıtmaktır' (Cavanagh, 1997). Bu nedenle nitel verilerin derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesini gerektirir (Forman ve Damschroder, 2008). Veri analiz sürecinde öncelikle kodlar, sonrasında temalara ulaşılmıştır. Analiz edilen verilerin sonucunda çıkan kod ve kategoriler için yüksek lisans eğitimini tamamlamış bir öğretmenden ve akademik personelden görüş alınmıştır. Görüşlerin ardından kategori ve temaların nihai haline ulaşmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmanın en temel ve gerekli ölçütleri, geçerlilik ve güvenirlilik sağlanmasıdır. 'Güvenirlilik' ve 'geçerlilik' terimlerinin kökleri niceliksel, pozitivist bir araştırma anlayışına dayandığından” (Schreier, 2012: 191), literatürde nitel verilerin geçerlilik ve güvenirliliğinin çerçevesinde çoğunlukla 'güvenirlilik' tercih edilmektedir (Koch ve Harrington, 1998). Güvenirliliği sağlamak için, araştırmacının ihtiyaç duyduklarında ek sorular sormalarına izin verdiği ve katılımcıların görüşme sorularından bağımsız olarak görüşlerini ekleyebildiği için bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin süresi, görüşme protokolünde kesin olarak belirtilmemiştir, böylece katılımcıların hala paylaşacak sözleri varsa araştırmacılar görüşmeyi uzatabilir. Tüm görüşme soruları, katılımcıların önceden belirlenmiş herhangi bir cevaba yönlendirilmemesi için açık uçludur. Ayrıca araştırmacı çalışma boyunca danışmanından geri bildirim almış, veri toplama araçları ve veri analizi konusunda uzman görüşlerinden yararlanmışlardır.

3.6. Etik

Sosyal bilimsel araştırmaların en temel etik ilkesi katılımcıya zarar vermemektir. Bu sözlük anlamıyla her türlü fiziksel ve duygusal (psikolojik) zarar vermekten kaçınmaktır (Berg ve Lune 2016). Katılımcısı insan olan bir bilimsel çalışmanın en şaibeli yanı ise geçerlik ve güvenirlilik gibi faktörlerdir. Bu kapsamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlayacak ve katılımcıyı koruyacak önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırma sürecinin nasıl yürütüleceği ve katılımcı haklarının güvence altına alınarak ihlal edilmemesi gibi konularda detaylı bilginin yer aldığı dokümanlar İbn Haldun Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve

Yayın Etiği Kurulu Başkanlığına sunulmuştur. Yapılan başvuru neticesinde, 18.05.2023 tarihinde 2023/03-04 karar numarası ile araştırmanın yürütülmesinin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir. (Ek-1) Bu bağlamda araştırmanın herhangi bir aşamasında etik ihlale sebebiyet vermeyeceği görülmüştür. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme ve onam formları aracılığıyla (Ek-.5); görüşmelerin amacı, görüşmelerden elde edilecek verinin nasıl kullanılacağı, görüşmelerde katılımcılara yöneltilecek sorular ve verilen yanıtların kişisel bilgilerin korunmasına yönelik her türlü önlem ve mahremiyet çerçevesi gözetilerek kullanılacağı ve görüşmede katılımcı olmanın hiçbir risk barındırmayacağı konuları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Patton, 2014). Bununla birlikte araştırmacı kendisini ve yapacağı araştırmayı gerekçeleriyle birlikte katılımcılara beyan etmiştir. Ayrıca hazırlanan rıza formları ile araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve diledikleri takdirde araştırmadan mazeret belirtmeksizin ayrılacakları açıkça ifade edilmiştir. Aynı zamanda istemedikleri sorulara cevap vermek zorunda olmadıkları ifade edilmiştir. Araştırma esnasında ses kaydı alınacağı katılımcılara görüşme öncesinde bildirilmiş ve katılımcılardan hiçbir olumsuz geri dönüt alınmamıştır. Görüşmelerin ses kayıtları yazıya geçirilirken ve raporlaştırılırken katılımcıların demografik bilgileri ve raporlar muhafaza edilerek kimseyle paylaşılmamış, gerçek isimlere ve kurumlara kesinlikle yer verilmemiştir. Katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimleri kullanılacağı bilgisi önceden belirtilmiştir. Görüşmeler raporlandıktan sonra katılımcılara gönderilerek söylemleri teyit edilmiş, çıkarmak istedikleri ifadeler var ise rapordan çıkartılmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilere yalnızca araştırmayı yürüten araştırmacı erişebilmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu yöntem tam yapılandırılmış görüşmelere kıyasla katı olmayıp konuya esnek bir alan bıraktığı ve araştırmayı daha verimli noktaya taşıdığı için tercih edilmiştir(Karasar, 1995). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme sorularına son hali verilerek katılımcılarla belirlenen tarihlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, devlet okullarında görev yapan 15 okul yöneticisinin istedikleri tarih ve mekânlarda programlanan görüşmelerle “Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının İncelenmesi” amacıyla derinlemesine görüşmeler yapılarak elde edilen bulgular bu bölümde ortaya konulmuştur. Bu bölümde görüşmeler sonucunda elde edilen veriler 6 kategoride sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Çalışma Grubuna Alınan Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgiler I

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş
K1	Erkek	43	Coğrafya
K2	Erkek	46	Tarih
K3	Erkek	50	İlahiyatçı
K4	Erkek	61	Din Kültürü
K5	Erkek	53	Sosyal Bilgiler
K6	Erkek	52	Elektrik
K7	Kadın	30	Matematik

Tablo 4.1. (devamı)

K8	Erkek	41	Sosyal Bilimler
K9	Erkek	45	Elektrik
K10	Erkek	56	Coğrafya
K11	Erkek	41	İlahiyat
K12	Erkek	58	Elektrik
K13	Erkek	57	Tarih
K14	Erkek	56	İlahiyat
K15	Erkek	49	Eğitim

Kritik - Analitik Düşünme,2023

Tablo 4.2. Çalışma Grubuna Alınan Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgiler II

Katılımcı	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Durumu	Okul Seviyesi
K1	6	Doktora	Lise
K2	11	Doktora	Lise
K3	1	Lisans	Ortaokul
K4	20	Lisans	Lise
K5	15	Lisans	Ortaokul
K6	9	Doktora	Lise
K7	3	Yüksek Lisans	Ortaokul
K8	10	Lisans	Ortaokul
K9	18	Yüksek Lisans	Lise
K10	6	Lisans	Lise
K11	7	Yüksek Lisans	Lise
K12	25	Lisans	Lise
K13	20	Lisans	Lise
K14	2	Lisans	Lise
K15	5	Lisans	Ortaokul

Kritik-Analitik Düşünme, 2023

Tablo 1 ve 2’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 14 erkek 1 bayan olmak üzere 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Müdürlerin tamamı İstanbul ilinde görev yapmaktadır. Müdürlerin 3 tanesi ilahiyat branş öğretmenliğinden gelirlerken, 3 tanesi elektrik elektronik mühendisliği, 2 tanesi sosyal bilimler, 2 tanesi coğrafya, 2’si Tarih, 1 tanesi din kültürü öğretmenidir. 1’i eğitim bilimleri, 1 tanesi de matematik öğretmenidir. Katılımcılardan 3’ü doktora, 3’ü yüksek lisans, 9’u ise lisans seviyesinde eğitim düzeyine sahiptir. Çalışmaya katılan yöneticilerin 10’u lisede, 5’i ortaokulda görev yapmakta, yönetim kıdemleri 1 ile 25 yıl arasında değişmektedir.

4.1. KAD Algısı Kategorilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. KAD’nin Bütüncüllüğü İfade Ettiğine Dair Bulgular

- Elde edilen verilere göre doğru analiz yapabilmek ve doğru sonuçlara ulaşmak için bütüncül bakmak gerekmektedir.
- Objektif sonuçlar alabilmek için bir konuyu pozitif ve negatif yönleri ile ele alıp değerlendirmek gerekmektedir.
- Yöneticiliğin otoriter, sorgulanamaz yapısının değiştiği, yeni kimlik kazanarak bir işletmecilik niteliği kazandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.
- Kanıksanmış doğrularda da yeniden değerlendirmeye ihtiyaç duyabileceği ortaya konulmuştur.
- Bir konuda kritik yaparken bütüncül yaklaşımla ele almanın yanında uzman kişilerin kritik yapabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.
- Bir konuya bütüncül olarak hâkim olmanın sonraki süreçler için tecrübe oluşturacağı bulgusuna ulaşılmıştır.
- Yönetimde üretkenliği arttırmak ve eğitim kalitesini daha iyi seviyeye ulaştırmak için eleştiriye açık olmak gerekmektedir.

4.1.2. KAD’nin Kapsamlılığı İfade Ettiğine Dair Bulgular

- Eleştirel düşünme, olay ve ya durumlara farklı boyutlardan bakabilme, olay ve durumları tüm bakış açılarıyla değerlendirebilme, olay ve durumlar hakkında

derinlemesine araştırma yapma, olay ve durumların görünmeyen-bilinmeyen yönlerini bulup ortaya koyabilmeyi ifade etmektedir.

- Son yüzyılda, yöneticilerin eğitim lideri olarak tanımlanmasıyla görev sorumlulukları kapsamı genişlemektedir.
- Toplumsal olarak eleştiriye kapalı bir kültür yapısına sahip olduğumuz ortayakonulmaktadır.
- Eleştirel düşünce çoğunluğun bakmadığı yerden, farklı perspektiflerden değerlendirme yapmaktır.

4.1.3. KAD'nin Farklı Fikirlere Açıklığı İfade Ettiğine Dair Bulgular

- İnsanın kendi eksiklerini kendisinin görebilmesinin zor olduğundan başkalarının fikirlerini almak gelişime katkı sunacaktır
- Farklı fikirleri alarak tecrübe edilmiş bilgilerden istifade edip zamansal ve finansal yönden kar sağlanmaktadır.
- Başkalarının fikirlerini almak tek doğru olarak kabul ettiğimiz yanlış yargılar üzerinde ısrarcı olmamızı engellemektedir.
- Kanıksanılan oluşum içinde “Yönetici körlüğü” oluşmaktadır. Başkalarının fikirlerine açık olmak bu durumda yapılacak hataları önleyecektir.
- Başkalarının fikirlerine açık olmak eğitim kurumlarında barış ortamı oluşturmaktadır.
- Yöneticisi açık fikirli olan okullarda öğrenciler okul yönetimine katkıda bulunmaktadır.
- Yöneticilerin öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirlerine saygı göstermeleri kurum içinde aidiyet duygusunu geliştirmektedir.
- Yüksek eleştirel düşünme sadece bilişsel değil psikolojik olumlama ile gerçekleşmektedir.

4.2. KAD Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular

4.2.1. KAD'nin Yaygın Olmaması ve Nedenine İlişkin Bulgular

- Elde edilen verilere göre kritik-analitik düşünmenin yöneticiler arasında yaygın olmadığı görülmektedir. Bununla beraber yaygın olmama nedenleri çeşitlilik göstermektedir.
- Elde edilen verilere göre yaygın olmama nedenlerinden ilki sistemin Eleştirel düşünmeyi desteklememesi ve mevzuatın okul yöneticilerini kısıtlamasıdır.
- Elde edilen bulgulara göre insan fitratı eleştirel düşünceyi kabul etmemektedir.
- Elde edilen bulgulara göre eleştirel düşüncenin yaygın olmama nedenlerinden bir diğeri yöneticilerin alışla gelmiş olanı devam ettirmek istemeleri, yeniliğe kapalı olmalarıdır.
- Yöneticilerin eleştiriden hoşlanmadıkları için kritik-analitik düşünceden uzak durdukları saptanmıştır.
- Eleştirilerin değer gördüğü bir platform olmaması, eleştirilerden sonuç alınamayacağı aksine yargılanacağına bilinmesi yaygınlaşmasına engel olmaktadır.
- Okul yönetiminde idari ve teknik sorumlulukların fazla olması kritik analitik düşünme konusuna gölge düşürmektedir.
- Eleştirel düşünmenin daha çok öğretim programlarında yer almasından dolayı yöneticiler bu konuyla meşgul olmamaktadır.

4.2.2. KAD'nin Yeni Jenerasyonda Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular

- Önceki nesil saygı ve korku kültürünün etkisine maruz kalarak yetişmiş, otoriter bir tutuma sahip olmamaktadır. Bu nedenle eleştiriler yapıcı da olsa başkaları tarafından yargılanmayı gurur kırıcı algılamaktadır. Eski jenerasyon olup teoride savunan yöneticilerin de tavır olarak yansıtamadıkları görülmektedir.
- Elde edilen verilere göre yeni jenerasyonun özgürce düşüncelerin ifade edebilmesinde medya etken olmaktadır.

- Yöneticiliğin otoriter tutumu bırakıp demokratik tutumu benimsemesi kültürel değişim yaşandığını göstermektedir.
- Yöneticiler yeni jenerasyonda eleştirel düşünmenin yaygın olmasını eski kuşaklara göre daha demokratik ortamda yetişmiş olmalarına bağlamaktadır.
- Elde edilen verilere göre, sorgulama, eleştiri ve şikâyetler için özel platformların oluşturulması bireycilik hak ve özgürlük bilincini tetikleyerek fikirleri açık ifade etme olanağı sunmaktadır.

4.2.3. KAD'nin Teoride Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular

- Analitik düşünce teoride kullanılırken pratiğe yansımaları hâlen kabullenilememektedir.
- Eski jenerasyonun teoriyi kabul etmekle birlikte herhangi bir eleştiriye yargılanma olarak nitelediği görülmektedir.

4.2.4. KAD'nin Kurum İçinde Yaygın Oluşu ve Nedenine İlişkin Bulgular

- Elde edilen verilere göre kurum içinde işlerin yürümesi için iyi iletişim kurma zorunluluğu eleştirel düşüncenin yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

4.3. Okul Yönetiminde KAD Kategorisine İlişkin Bulgular

4.3.1. Okul Yönetiminde İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

- Elde edilen veriler, okullarda yöneticilerin oluşturduğu demokratik iklimin menfaatler doğrultusunda kullanılması kritik analitik düşünmeye adapte olunamadığını göstermektedir.
- Verilere göre eleştirel düşünce yöneticilerin manipülasyona karşı uyanık olmasını sağlamaktadır.
- Elde edilen bulgulara göre, otoriter liderlik döneminden esnek liderliğe geçiş süreci yaşanmaktadır.
- Öğrencilerin okulu sevmemesi gibi problemlerin çözümü için yöneticilerde eleştirel düşünceye ihtiyaç vardır.

- Eleştirel düşünen yöneticiler öğrencileri ile sıcak iletişim kurabilir, okula aidiyet sağlayabilir ve öğrencilere geleceğe dair rehberlik etme kabiliyetindedir.
- Verilere göre ego yönetici asla olmaması gereken bir özelliktir.
- Yönetimde eleştirel dinleme becerisine sahip yöneticiler için şikâyetlerden, konuşmalardan vs. değerlendirmelere, problemlerin çözümüne çok malzeme çıkmaktadır.
- Eleştirel düşünme bütüncül anlamın yakalanmasını sağlamaktadır.
- Yöneticilerin eleştirel düşünme düzeyi kişinin dünya görüşüne ait bilgiler taşımaktadır.
- Katılımcılara göre eleştirel düşünme eğitimi bireyi eleştirel düşünür yapmak için yeterli değildir. Eleştirel düşünür olmak kalıtımla ilgilidir ve bireyin özellikleridir.
- Yeterli eğilimlere sahip olmayan bireyler düşünme becerilerini kullanmakta yetersiz kalmaktadır.
- Görüşmeye katılan yöneticiler Eleştirel düşünmeye dair eğitim almamış olmalarına rağmen eleştirel düşünme özellikleri göstermektedir.
- Elde edilen bulgulara göre ancak birbirine değer veren eşlerin olduğu sevgi ortamında büyüyen, psikolojisi sağlam bireylerin eleştirel becerileri kullanmada yetkin olabileceği, kişiliği örselemiş bireylerin ise eleştirel düşünme yaklaşımı sergileyemeyeceği saptanmıştır.
- Elde edilen verilere göre; Eleştirel düşünen yöneticiler iyi empati yeteneğine sahiptirler.
- Yönetimde en önemli beceri iletişim olmaktadır. Bireylerin düşünme becerileri dil yapısıyla ilgilidir.

4.3.2. Okul Yönetiminde İşbirliğine İlişkin Bulgular

- Yönetimi işbirliği yaparak tüm personeller ile paylaşmak, maddi – manevi kazanımlar sağlamaktadır.
- İşbirliği öğretmen kadrosunun eleştirel düşünme becerileri olan; dışa dönüklük, dürüstlük, cesaret gibi becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

- Elde edilen bulgulara göre, işbirliği öğrencileri daha ileriye taşımak için aktivasyon sağladığı görülmektedir.
- Öğretmen kadrosunun dirençli olduğu kurumlarda eleştirel düşünmeye dair faaliyetler yapılamamaktadır.
- Yeniliğe kapalı, projelere isteksiz, işbirliğinden kaçınan öğretmenlerin olduğu okullarda yöneticiler eleştirel düşünme faaliyeti yürütememektedir.
- Maddi bir fark ödeneği olmadığı için öğretmenler ek mesai harcamak istememektedir.
- Yeniliğe kapalı ve dirençli olan yönetici ve personellerin yaşlarının ileri olduğu görülmektedir.
- Okul müdürlüğünün kendi başına bir meslek dalı olmaması idari ve teknik iş gücünün fazla olması, okuldaki diğer personeller ile işbirliği içinde yönetimi sürdürmeyi gerekli kılmaktadır.
- İşbirliğini esas alan yönetici adil görev dağılımı yapmakta hassas davranmaktadır.
- Yöneticinin yaptıklarını tekrar tekrar düşünüp öz eleştiride bulunabilmesi gerekli olduğunda telafi etmesi önemli görülmektedir.

4.3.3. Okul Yönetiminde İstişareye İlişkin Bulgular

- Yöneticiler hata oranını en aza indirmek için .ve kararın yansımalarının nasıl olacağına ilişkin karar alma süreçlerinde tüm personelle görüşmektedir.
- Yöneticiler ortak aklın ortaya çıkması için okul ortamında istişare kültürünün oluşmasına önem vermektedir.
- Elde edilen verilere göre istişare yöneticilerin elini güçlendirmektedir.

4.3.4. Okul Yönetiminde Gözlem-Analize İlişkin Bulgular

- Kompleks olan insan davranışlarını anlamak ve yorumlamak gözlem ve analiz ile mümkün olmaktadır.
- Tekrarlayan hataları tespit etmek için süreçlerin iyi gözlemlenip doğru analiz edilmesi gerekmektedir.

- İyi bir yönetim süreci işletebilmek için okul yöneticilerinin daima saha da gözlem yapması gerekmektedir.
- Okul yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümünde insan davranışlarını anlamının önemli olduğu saptanmıştır.

4.3.5. Okul Yönetiminde Mevzuata İlişkin Bulgular

- Bazı yöneticiler mevzuatın sınırlılıklarına rağmen kişisel gayretleri ve yüksek motivasyonlarıyla eleştirel düşünme iklimi oluşturmayı başarmaktadır.
- Öğretmenleri devletin ataması ve mevzuatın sınırlılıkları, eleştirel düşünmeyi hedefleyen girişimlerde başarısızlığa sebep olmaktadır.
- Yöneticilerin inisiyatif kullanarak kendi eleştirel düşünme becerilerini yönetimde kullanabileceği ve öğrencilere yansıtılabileceği saptanmaktadır.
- Mevzuat, belirlenen eğitim politikasında istediği lider yönetici olmayı engellemektedir.
- Elde edilen bilgilere göre mevzuat, yöneticilerin karar alma noktasında ikilem yaşadığı durumda kendilerini ikilemden kurtarmaktadır.
- Tam olarak objektif olunamadığında kararların mevzuata göre alındığı görülmektedir.
- Sadece mevzuata göre yöneticilik yapanlar yöneticiler personellerle ve öğrencilerle iletişim kopukluğu yaşamakta olup kurum aidiyeti geliştirememekte sonuç olarak bu da başarı oranını düşürmektedir.

4.4. Okul Yöneticiliği ve KAD Kategorisine İlişkin Bulgular

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

- Eleştirel düşünme becerilerinden problem çözme becerisi, karmaşık kapsamlı bir sürecin doğru işlenmesini sağlamaktadır.
- Yöneticinin kişiliği, düşünce becerileri diğerleriyle iletişiminin nasıl olacağını ve problemleri nasıl çözeceğini belirlemektedir.
- Bazen çözümün iyi bir dinleyici olmaktan geçtiği saptanmıştır.

- Türkiyede eğitim yöneticilerinin yönetime dair yeterli eğitim almadıkları ve bu sebeple kritik-analitik düşünme becerilerinin gelişime ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Karar Alma Becerilerine İlişkin Bulgular

- Elde edilen verilere göre karar alma ve uygulama süreci doğrudan eleştirel düşünme becerilerini içermektedir.
- Açıkça ifade edilemeyen ama beklenen davranışları anlamak karar verirken nasıl bir tutum seçileceğine yardımcı olmaktadır.
- Ülkemizde eğitim sisteminde alınan kararların uygulamadan kısa süre sonra değiştirilmesi, süreçlerin etkin kullanılmamasından kaynaklanmaktadır.
- Elde edilen bulgularda ülkemizde karar süreçlerini işleten profesyonel bir kadronun eksikliği saptanmıştır.
- Yöneticilerin lehte ve aleyhte karar verme durumlarında söylenilenin ardındaki gerçeği görmede eleştirel düşünce önemli görülmektedir.
- Eleştirel düşüncenin yöneticileri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtardığı bulgusuna ulaşılmaktadır.
- Demokratik toplumlarda yöneticilerin karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde eleştirel düşünme becerisi önemli görülmektedir.
- Eleştirel düşünce yöneticilerde propagandaları tanıyabilme, manipülasyonlara kanmama, argümanların altında yatan gerçeği bulma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.
- Doğru kararların alındığı kurumlarda daha az problem görülmektedir.
- Eleştirel dinleme becerisine sahip yöneticilerin personel ve öğrenciler tarafından saygı gördüğü duygusu sorunları daha hızlı çözüme kavuşturmaktadır.
- Yöneticilerin kararların değişiminde çoğunlukla esnek davrandıkları görülmektedir.

4.4.3. Okul Yöneticilerinin Sistematik Olma Becerilerine İlişkin Bulgular

- Yöneticiler sadece uygulama değil karar alma süreçlerinde de sistematik davranmaktadır.
- Eğitim kurumlarında yönetimde işlerin aksamaması için süreç bir plan ve program dâhilinde işletilmektedir.
- Eleştirel düşünce yönetimde sistemli, planlı -programlı olabilme açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

4.4.4. KAD'nin Objektif Olma Becerilerine İlişkin Bulgular

- Yöneticiler personellerden kararlarla ilgili şikâyet alınmadığında kararlarını objektif olarak değerlendirmektedir.
- Yöneticilerin ön yargı ve ya taraflı tutumları yönetimde kabul edilmemektedir.
- Yöneticiler yönetimlerinde %100 objektif olamamaktadır.
- Kendi ile barışık insanların eleştirel düşünür olduğu görülmekte, kendi ile barışık insanların değerlendirmelerinde daha objektif olduğu tespit edilmektedir.

4.4.5. Okul Yöneticilerinin Yenilikçi Olma Becerilerine İlişkin Bulgular

- Eleştirel düşünce kişisel gelişimi sağlamakla birlikte kurum kültüründe sosyal ilişkiler ve kültürel gelişmeyi de sağlamaktadır.
- Eleştirel bakışa sahip yenilikçi yöneticilerin başarılı yönetici kimliği geliştirdikleri görülmektedir.
- Yenilikçi yöneticilerin kurumlarını yarının dünyasına güvenle, önemle taşımaktadır.
- Dünyada sürekli gerçekleşen değişime ayak uydurmak çağın gerisinde kalmadan değişime ayak uydurmak yenilikçi kimlikle gerçekleşecektir.
- Değişime hızla ayak uydurmak yenilikçi düşünce yaklaşımıyla gerçekleşmektedir.
- Değişime uyum sağlamak yeni kuşakla aradaki iletişimi sağlamaktadır.
- Yenilikçi yönetici için her zaman yapılacak birşeyler bulunmaktadır.

- Bu değişimi yöneticilerin mevcut sistemdeki iş yükü fazlalığı ile gerçekleştirebilmeleri mümkün görülmemektedir.
- Türkiyede eğitim ve siyasetin i ie olması sebebiyle eğitim sisteminin sürekli değişim yaşadığı, bu sıklık değişimin eğitim kalitesini düşürdüğü saptanmıştır.
- Yöneticilerin yeniliğe açık olması tabuların dışına çıkmayı sağlayarak iş niteliğini iyileştirmektedir.
- Yöneticilerin yeniliklere açık olmalarına rağmen yeniliklerin eylemlere dökülmediği ve yeniliklerin gerçekleşmediği konusu çelişkili görülmektedir.
- Yöneticilerin uygulayıcı konumdaki yetki eksikliği eleştirel düşünme becerilerinin gelismine engel görülmektedir.

4.5. KAD ve ğrenci Başarisına Etkileri Kategorisine İlişkin Bulgular

- Öğrencilerin Akademik Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular
- Eğitim deneyimlerinin eleştirel düşünmeyi arttırdığı bulgulanmıştır.
- Eğitim seviyesi arttıa eleştirel düşünme gücünün de arttığı gözlemlenmektedir.
- Okullarda eleştirel düşünmeyi geliştirici eğitim ve ğretim programı uygulanmamaktadır.
- Okul ortamlarının demokratik olmadığı savunulmaktadır
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılabilcek yeterli materyal kullanımı sunulmamaktadır.
- Yöneticiler ğrencilerin mezuniyet sonrası iş imkânları için bağlantılar oluşturmaktadır.
- Öğrencilerin yetenek ve potansiyelleri keşfedilip geleceğe yönelik hedefler belirledikleri görülmektedir.

4.5.1. Öğrencilerin Kişisel Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular

- Okul yöneticilerinin öğrencilerin gelişimlerini takip etme ve gelişimlerine uygun yönlendirme yapmaları akademil gelişimi sağlarken kişisel gelişimlerini de desteklemektedir.

- Okul yöneticilerinin öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olarak isabetli kariyer planlamalarında onlara yardımcı oldukları görülmektedir.

4.5.2. Öğrencilerin Motivasyon Etkilerine İlişkin Bulgular

- Ekonomik ve kültürel seviyenin düşük olduğu öğrenci popülasyonu barındıran okullarda eğitim motivasyonunu sağlamak zor olmaktadır.
- Yöneticinin meraklı, açık görüşlü, özgüvenli ve entelektüel olması kurumda motivasyonu yükseltmektedir.
- Eğitim seviyesi yükseldikçe motivasyonun da o oranda yükseldiği görülmektedir.
- Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan yöneticilerin engeller ve problemlere teslim olmayan yapıda oldukları görülmektedir.
- Eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticilerin olumsuz ifadelerde kaçındıkları saptanmaktadır.
- Eleştirel düşünen yöneticilerin hiçbir uyarıda şahsiyeti hedef almadıkları ortaya konulmuştur.
- Kritik analitik düşünme yöneticilerin öğrenme süreçlerini motive ederek desteklemekte ve onlara rehber olmaktadır.
- Yöneticinin öğrencilerin düşüncelerini dikkate alması onların okul ortamında aktif katılımlarını sağlayıp aidiyet duygusu kazanmalarına sebep olacaktır.
- Okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik performansını değerlendirmesi ve gelişim alanlarını belirlemesi süreçlerin verimli işlenmesi açısından önemlidir.
- Yöneticilerin öğrencilerin akademik gelişimini takip etmesi, ders seçimlerinde rehberlik etmesi ve özellikle gelişimi desteklemek amacıyla ilgi alanlarına uygun fırsatlar sunması gerekmektedir. Yöneticiler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve başarılarını teşvik etmek konusunda kritik bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri ve hedeflerine odaklanmaları, aynı zamanda başarılarını izlemeleri için idarecilerin sağladığı destek geleceklelerini şekillendirme açısından hayati öneme sahiptir.

4.6. KAD Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular

4.6.1. KAD'yi Destekleyen Fiziki Ortamlara İlişkin Bulgular

- Öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemek için okul ortamlarında köşeler düzenlenmektedir.
- Hayata uyum sağlayabilecek kazanımların edinilebilmesi için okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Eleştirel düşünme becerisi soyut içerikli olduğundan fiziki ortama ihtiyaç duymamaktadır.
- Eleştirel düşünme becerisi okul ortamında kazanılabilecek bir beceri değildir.
- Eleştirel düşünme becerisine dair okul ortamlarında ciddi fiziki düzenlemeler yapılmamaktadır.
- Fiziki düzenlemede yetki sahibi olunmadığı için yöneticiler tarafından eleştirel düşünmeyi destekleyen fiziki ortamlar oluşturulamamaktadır.

4.6.2. KAD'yi Destekleyen Etkinliklere İlişkin Bulgular

- Yöneticiler öğrencileri kazanmak için öncelikle sevgi ve ilgi odaklı yaklaşmaktadır.
- Öğrenciler yöneticilerin sıcak iletişimlerinden etkilenip kendilerini kuruma ait hissetmekte ve kuruma katkı sunmaya başlamaktadır.
- Yöneticiler kültürel sosyal faaliyetler noktasında fırsatları öğrencilerine sunmaktadır.
- Yöneticilerin sunduğu çeşitli aktiviteler öğrencilerin farklı alanlar görebilme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.
- Elde edilen bulgulara göre Kritik – analitik düşünme yaklaşımının toplum tarafından teoride bilindiği ancak pratiğe son yıllarda yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir.
- Araştırma bulgularına göre okul idarecilerinin büyük çoğunluğunun kritik – analitik düşünmeyi genel anlamda bütüncül, kapsamlılık ve farklı fikirlere açıklık kavramlarıyla ifade ettikleri görülmektedir.

4.6.3. KAD'yi Destekleyen Okumalara İlişkin Bulgular

- Yöneticilerin eleştirel düşünmeye dair eğitim almadıkları ancak bireysel çabalarla kişisel gelişim kitapları okuyarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir.
- Eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticiler öğrencilerini daha fazla okuma yapmaya yönlendirmektedir.
- Eleştirel düşünen yöneticiler öğrencilerinin kritik Analitik yeteneklerinin gelişebilmesi dergi çalışmalarına yönlendirmektedirler.



BÖLÜM V

VERİ ANALİZİ

Araştırmada görüşme ile elde edilen verilerin çözümünde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çokça kullandığımız, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız konulara odaklanılması, fenomenoloji olarak adlandırılan desen kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Bu bölümde elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaktadır.

➤ Katılımcıların KAD Algısı Kategorilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5.1. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular

KAD Yaklaşımları

Kod	Katılımcı
Bütüncülük	K1, K4, K7, K9, K14
Kapsamlılık	K1, K6, K8, K13
Farklı Fikirlerle Açıklık	K3, K15
Yorumlama	K5
Olumsuzluk	K10
Pozitiflik	K11
Farkındalık	K12

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.1. Katılımcıların KAD Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi

5.1.1. KAD'nin Bütüncüllüğü İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi

Kritik-analitik düşünme (K2, K4, K7, K9, K14) katılımcıları tarafından doğru analiz ve sonuçlar elde edebilmek için bütüncül eleştiri yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Eleştirel düşünmenin bütüncül bakmayı ifade ettiğini beyan eden beş katılımcı konu her ne olursa olsun dönemin yaşam şartları; siyasi şartları, ekonomik şartları, coğrafyası vs. gibi tüm etmenlerin değerlendirilmeye alınmasının gerekliliğinden söz etmektedir.

Aynı zamanda meselenin pozitif yönlerini ele alıp negatif yönlerin sıkıcılığından kaçmanın objektif sonuçlar vermeyeceğine dikkat çekerek bir konuyu her yönüyle değerlendirmeye almanın avantaj ve dezavantajları iyi hesaplayabilmeyi sağlayacağı ifade edilmektedir. Yöneticiliği KAD yaklaşımı gelişimini destekleyen bir meslek olarak görülmekte, görüşmelerimize katılan en tecrübeli (K2) okul yöneticisi; yöneticilerin eleştirilemez, otoriter yapılarının değiştiği üzerinden toplumsal değişimin okul yöneticiliğindeki değişime etkileri noktasına değinerek günümüz yöneticiliğinin sorgulanabilir, kritik edilebilir bir pozisyonda olduğunu dile getirmekte, yöneticiliğin bir makamdan çok işletmecilik kültürüne dönüştüğüne dikkat çekmektedir. Bununla birlikte işini iyi yapan yöneticilerin eleştiriden korkmaması gerektiğini ifade etmektedir.

“Yöneticilerin bu tür şeylerden korkmaması gerektiğini düşünüyorum. “abdestinden şüphesi olmayanın namazından şüphesi olmaz.” (K2)

K2 katılımcısı kritik-analitik düşünme yaklaşımını bütüncül bakış açısı olarak belirtmekle birlikte başkalarının fikirlerine değer vermenin önemine değinerek, eleştirinin kabul edilen görüşe karşı bile olsa gelişime katkı sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte *“25 yıllık yöneticiyim, babamda okul müdürü olduğu için net biliyorum okul yöneticisini eleştirmek zordu ama şimdi öyle değil, öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz yönetimle ilgili, ders anlatımıyla ilgili, bakanlıkla ilgili bir sıkıntı olduğunda düşüncesini dile getirebiliyor, eleştirebiliyor, fikirlerini ortaya koyabiliyor, cimer –bimer gibi yayın organlarına sizi rahatlıkla şikâyet edebiliyor ve siz*

sorgulanabiliyorsunuz.” (K2) ifadelerinden eleştirel düşünmeyi temelde bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak olarak anladığını görülmektedir. K2 ye göre eleştirel düşünce bilişsel bir boyutta farkları ortaya koymak, varolan durumu değerlendirmek veya değişimi için çabalamak olarak ifade edilmektedir.

K4 kişisi ise diğer katılımcılardan farklı olarak eleştirel düşünmeyi bütüncül bakış açıyla birlikte uzman kişilerle analiz etmek olarak ifade etmektedir. K4’e göre yapılan eleştirinin kıymeti harbiyesinin olması eleştiri yapanın uzmanlık alanına girip girmediği ile doğrudan ilişkili olmaktadır.

“Eleştirel düşünceyi bir iş bir olay sonucunda müspet veya menfi olarak bunu doğru değerlendirmek, eleştirmek, alanında uzman kişileriyle beraber konuyu mütalaa etmek olarak görüyorum.” (K4)

Katılımcılardan birinin anlattığı hikâye tam olarak bu konuya açıklık getirmektedir;

“19.yüzyılda, Fransız ressamlarından Delacroix Paris’te bir resim sergisi açmıştı. Sergiyi gezenlerden bir kişi, büyükçe bir şövalye tablosunun önünde uzun süre durarak, yakından uzaktan ciddi ciddi seyreder, beğenmediğini belirten bir biçimde de başını sallarmış. Bu durum ilgisini çeken ressam yanına gelerek sormuş; “Bu tablo ile çok ilgilendiğiniz belli oluyor”. Ressama cevap olarak ise adam; “Şövalyenin çizmesindeki körük kıvrımlarında hatalar var.” demiş. Ressam adama bunu nasıl anladığını sormuş. Adam ise; “Ben kunduracıyım, çizme dikerim” demiş. Bunun üzerine ressam hemen tuvalini ve boyalarını getirerek adamın söylediği biçimde çizmeyi düzeltmiş ve gerçekten daha iyi olduğunu görmekten memnun olarak adama teşekkür etmiş. Fakat adam yine tablonun başından ayrılmadan, bu kez de şövalyenin pantolonunda ve kemerinde de hatalar olduğunu belirtince bu çok bilmişliğe dayanamayan ressam: Bak dostum, sen çizmecisin, çizmeyi aşma, demiş”

K7 ise Bir konuya olumlu ve olumsuz yönleriyle hâkim olmayı sonraki aşamalar için bir birikim ve tecrübe olarak değerlendirmektedir. Bir konuya hakim olabilmeyi tüm yönlerine vakıf olma olarak gören K7 bu doğru değerlendirmeye ancak eleştirel düşünce ile ulaşılabileceğini ifade etmektedir.

“Eleştirel düşünce, gerçekleşmiş bir organizasyona dair olumlu ya da olumsuz yönleriyle ilgili fikirleri ortaya koymaktır. Bu da insanların sonraki süreçlerde alacağı kararlara ya da yeni fikirlerinin oluşumuna artı bir değer katıyor.”(K7)

Yönetimde üretkenliği arttırmak ve eğitim kalitesini daha iyi seviyeye ulaştırmak için eleştiriye açık olmak gerekliliğini vurgulayan (K9) katılımcısı da eleştirel düşünmeyi bir şeyin tüm yönleriyle ortaya konulup değerlendirilmesi olarak anladığını ifade etmektedir.

K14 e göre yine KAD bir şeyin hem iyi hem kötü, tüm yönleriyle değerlendirilmesi ve farkının ayırt edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

5.1.2. KAD'nin Kapsamlılığı İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi

Okul yöneticilerinin Kritik-analitik düşünme yaklaşımlarına yönelik yürütülen çalışmada 4 katılımcı (K1, K6, K8, K13) kritik - analitik düşünmeye dair algılarını, olay veya durumlara farklı boyutlardan bakabilme, olay ve durumları tüm bakış açılarıyla değerlendirebilme, olay ve durumlar hakkında derinlemesine araştırma yapma, olay ve durumların görünmeyen-bilinmeyen yönlerini bulup ortaya koyabilme şeklinde ifade etmektedir.

(K1) kurum yöneticisi teknoloji ve bilimin hızla ilerlediği günümüz dünyasında eğitimin ve eğitim kurumları yöneticiliğinin farklı bir boyut kazandığına değinmektedir. Kendilerinin sadece bir yönetici değil “eğitim lideri” olarak da nitelendiğini ifade ederek son yüzyılda okul yöneticilerinin görev kapsamlarının iyice genişlediğinden bahsetmektedir. Bu vasıf sebebiyle okul yöneticilerinin birer eleştirel düşünür olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte (K1) Türk toplumundaki yaygın kullanımıyla eleştirel düşünmenin olumsuzluğu çağrıştırdığını vurgulamakta; olay ve durumların kötü yanlarını ifade ettiği algısı sebebiyle yaygın olmadığını ortaya koymaktadır.

“Eleştirme kavramı denildiğinde bizim toplumumuzda olumsuzluk canlanıyor, işe olaya vs. kötü taraftan bakma olarak algılanıyor. Oysa bir eserle bir filmle bir çalışma ile ilgili olumlu olumsuz yanlarının ortaya konulması olduğunu düşünüyorum.” (K1)

KAD’ yi K6 katılımcısı, olaylara ekseriyetin baktığı yerden değil farklı boyutlardan bakılması olarak gördüğünü belirtmektedir. Bilinmeyen, herkesin görmediği yönleri ortaya çıkarma olarak anlamlandırdığını ifade etmiştir.

K6 ya göre yaşanan bir olayı diğerlerinin gözünden de değerlendirebilme özelliğini geliştirmek, diğerlerini daha iyi kritik ederek tanıma fırsatı sağlamak ve özellikle eğitimciler için gizli potansiyellerin keşfedilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğrenciler keşfedilerek kendilerine daha uygun mesleklere yönlendirilebilmektedir.

“Kritik - Analitik düşünmeyi dışarıdan bir gözle (diğerlerinin bakışıyla) kendimi tekrardan değerlendirme olarak görüyorum.” (K13)

Bir davranışı veya bir olayı değerlendirirken olayın gerçekleşmesine iten duygusal, psikolojik, kültürel sebeplerin varlığını bilip bunların neler olduğunu çözümlmek iyi bir gözlem ve analiz yeteneği ile mümkün olmaktadır. K8 de özellikle yöneticilerin çok iyi gözlem yapmasını kendilerine lanse edilen olay ve durumların ardındaki niyetleri anlama da kritik-analitik düşünmenin önemli olduğunu ifade etmektedir.

“Mantıksal baktığımızda insan davranışları kompleks olduğu için bir kişi bir davranış sergilediği zaman görünüşteki gibi olmuyor, bir davranışın altında binlerce sebep yatabiliyor, ne söylerse söylesin ne yaparsa yapsın altında birden fazla yaşanmışlık var. Ben kritik-analitik düşünmeyi görünenin ardındaki gerçeği görmek, söylenenin ardındaki gerçeği duymak olarak tanımlıyorum.” (K8)

5.1.3. KAD’nin Farklı Fikirlerle Açıklığı İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi

K3, insanı inceleyen bir hayat felsefesi olarak gördüğünü ifade ederek insanın kendi eksiklerini kendisinin görebilmesinin zor olduğunu başkalarının daha net gördüğünü söyleyerek gelişime katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Diğerlerinin de görüşlerini alarak es geçilen, derinlemesine düşünülmemiş veya tecrübe edilmemiş konularda fikir alışverişi yaparak hata oranı en aza indirilebilmektedir. Diğerlerinin birikimlerinden, fikirlerinden istifade etmek, zamansal ve belki de finansal yönden ciddi kayıpların önüne geçip birey veya kuruma kar sağlayacaktır. Temsili bir söylem ile “Amerika kıtası bir kez keşfedilmiş, bir kez daha keşfetmeye gerek yok.” deyimini ile ifade edilebilmektedir.

“Yapılan iş ve işlemlerde alınan kararlarda çevremizdeki insanların da görüşlerini alarak kendimiz için her türlü eleştiriye açık olmalıyız.” (K15)

Katılımcılar, karşıt görüşlerin farklı bakış açıları kazandıracığını ve gelişim sağlayacağını vurgulamaktadır. Bununla birlikte farklı fikirlere açık olmanın gelişimi destekleyeceği savunulurken tarafsız olmanın önemine dikkat çekilmektedir (Ennis, 1985). Başkalarının görüşlerine değer verip dinledikten sonra, karar aşamasında kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmeyişinden etkilenmeyerek iptal edilen fikirlerinde kenarda tutulması ve uygulama sürecinde kararın, diğer fikirlerle tekrar değerlendirilmesi gerekliliğini savunmaktadır.

Bu ifadeden anlaşılacağı üzere çok kişinin ortak düşüncesi de olsa, birçok yönden değerlendirilmiş te olsa kesin doğru kabul etmemek, daha doru yargıya ulaşmak için askıda bırakmak gerekmektedir.

“İnsan bir şeyi her yönüyle göremez. Bizim kapalı alanlarımız vardır, her şeyi göremeyiz. Bunları sınıfa giren öğretmenden, okul dışındaki veliden, ilçenin yöneticisinden ya da bazen bir öğrenciden daha güzel görebilmesi mümkün olabilmekte ve bu eksik yönlerimizde bize katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K12)

K13 eleştirel düşünmeyi görüntüye takılı kalmadan, zihni yanılgılara düşmeden karşıdaki kişinin fikirleriyle ilgilenmek gerektiği üzerine görüş belirterek-*harabat ehlini hor görme zakir, defîneye malik viraneler var-* beyitiyle desteklemektedir.

“Örneğin küpeli bir çocuk geldi karşına sen de küpesine taktın. O da dedi ya sen benim küpemle niye ilgileniyorsun, sen benim fikirlerimle ilgilen dedi. Eleştirel düşünen birey insanların fikirleriyle oturup kalkar, insanların fikirlerine değer verir, tipine

biçimine göre hareket etmez, dış görünüş kendisini aldatmaz. İşte o zaman ancak ilerleyebiliriz. İnsanların kılığıyla kıyafetiyle davranışıyla falanla saçının uzunluğu ile uğraşırsak hiçbir şey yapamayız.” (K13)

Başka bir katılımcı *“Yönetici körlüğü diye bir şey var. Ben burayı kanıksamışımdır ama dışarıdan bakan hemen fark edebilir.”(K3)* şeklinde ifade ederek farklı fikirlere açık olmanın bireyi güncel tutacağı noktasına değinmektedir.

K3 karar alma süreçlerinde her zaman doğru yönetemediklerini, yanlış kararlar alabildiklerini ancak yanlış sonuç aldıklarında hemen kararlarını revize ettiklerini belirtmektedir.

“Bunu da gerçekten her zaman biz göremiyoruz. Bu anlamda eleştiri yapıldığında tekrardan kararlarımızı gözden geçiriyoruz. Bazen bir veli bazen öğretmen bazen bir öğrenciden öğrenebiliyoruz.” (K3)

Osiname (2018) de, okul müdürlerinin eleştirel düşünme beklentilerini okul ortamında öğretmenlerin fikirlerini açıkça ifade edebilmelerine olanak sağlayarak karşılayabilmektedir.

K12 okul yöneticilerinin eleştirel düşünceye sahip olmasının okulda barış ortamının doğmasına sebep olacağını düşünmektedir.

“Kesinlikle ortada bir barış ortamı doğar, bizim müdür baskıcı, otoriter, despot demediği zaman öğrenciler okul yönetimine katkıda bulunurlar. Yapılan yanlışları idareci kadar onlarda düzeltmeye çalışır, zarar verenlere engel olurlar. Çünkü kendi fikirlerine saygı gösterildiğini görmekte dirler. Bu insan doğasının gereğidir. Bir insan kendisine saygı gösteriliyorsa sahiplenir. En önemlisi de aidiyet oluşur. Çocuk kendini okula ait hissetmiyorsa okula zarar da verir, yanlışları da engellemez. Ama ait olduğunu anladığı an ona sahip çıkar, okuluna sahip çıkar.” (K12)

K4 okul yöneticileri müdür yardımcıları ve öğretmenler için rol model olmaktadır. Personellerin birbirleriyle ilişkilerinde de aynı davranış ve tutumları sergilediklerini

ortaya koyarak okul ikliminde iletişimin önemli olduğunu belirtmektedir. K4 Yöneticilerin, otoriter tutumda değil de, yenilikçi ve eleştirel düşünmeyi destekleyen, geliştiren rehber ve yardımcı konumunda olması gerektiğini savunmaktadır. Cropley, 2004 okul yöneticilerinin rol model olarak merak ve tutkuyla yeni bir şeyin üretiminde yer almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şekilde yöneticilerin öğrencileri keşfedip yapılandırmada ve bu doğrultuda yönlendirmede başarılı olacağını ifade etmektedir.

Benim kapım herkese açık müdür yardımcılarım da öğretmenlerim de beni rahatlıkla eleştirebilirler, fikirlerini açıkça sunma konusunda özgürdürler. Hatta bununla ilgili olarak bir örnek verirsek öğretmenlere plaket verdiğimizde plaketin üzerinde “ Anadolu lisesinde yapmış olduğunuz maddi ve manevi yardımlar için teşekkür ederiz.” Ardından K4 yazardım. Bir müdür muavinim bir gün bana müdürüm dedi; bu plaketi siz mi veriyorsunuz, okul müdürü mü veriyor, dedi. Ben de okul veriyor dedim. O zaman dedi oraya “K4” yerine “Anadolu Lisesi Okul Müdürü” yazsak daha iyi olmaz mı dedi. Düşündüm, çok iyi olur dedim ve eleştiriyi kabul ettim. Dışarıdan gelen doğru fikirleri değerlendiririm. Böylece dikkatimizden kaçan, fark edemediğimiz eksiklerimizi eleştiriler yoluyla düzeltme fırsatı da bulmuş olmaktadır. (K4)

5.1.4. KAD'nin Yorumlama-Olumsuzluk-Pozitiflik, Farkındalık İfade Ettiğine Dair Bulguların Analizi

Katılımcılardan K5 farklı bir bakış açısıyla eleştirel düşünmenin kişinin kendi dünya görüşü ile olayları yorumlaması olduğunu dile getirmektedir. Buradan hareketle diğerlerine karşı yapılan yorumların kişinin kendi dünyasından izler taşıdığını ve hatta kendi dünyasına ait olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu konuda Paul (1984) de insanların çoğunun bilişsel şemalarının davranışlarını etkilediğinin farkında olmadıklarını belirterek bu farkındalığın bireylerin eleştirel düşünebilmesi ile sağlandığını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle K5'in farkındalığı yüksek iyi bir kritik-analitik düşünür olduğu kanısına varılmaktadır. Paul sahip olunan varsayımlar, genellemeler, önyargılar, kalıp düşünceler dünyayı algılayışı ve davranışları etkilediğini vurgulamaktadır.

Diğer bir K10 olay veya durumların olumsuz yönlerini görme olarak ifade etmektedir. Katılımcılardan K10 haricinde eleştirel düşünceyi olumsuz nitelendiren bulunmamaktadır. Genel anlamda diğer katılımcılar olumlu ve olumsuz yönlerini fark etme olarak ifade etmektedir. Eleştirel düşünce bir işin, durumun kişinin, ürünün salt olumsuz yanlarını değil; aynı zamanda o işin, durumun kişinin, ürünün olumlu yönlerini de ortaya koymayı içermektedir (Akar, 2007).

Katılımcılardan K12 ise K10' un aksine *“yaptığımızın kesin doğru olduğunu düşünüyorsak kendimizi yanlış yapmaz olarak görüyorsak, bize yapılan eleştirileri eksikimizi bulmak olarak değerlendiriyorsak hiçbir adım atamayız hiç ilerleyemeyiz.”* sözleriyle eleştiriyi kabul etmenin gelişime pozitif katkı sunduğu görüşünü savunmaktadır.

K11 katılımcısı ise kritik-analitik düşünmeyi eğitimde pozitif olma ve pozitif üslup kullanmayı bilme olarak nitelemektedir. Yüksek eleştirel düşünmeyi sadece bilişsel değil psikolojik olumlama olduğunu (akli değil kalbi) Hz. Muhammed (sav) in hayatındaki şu hikâye ile betimlemektedir;

“Hz. Peygamber ashabıyla beraber yürürken yol kenarında bir köpek ölüsüne denk gelirler. Sahabelerden bazıları manzara karşısında "Bu leş ne kadar da pis kokuyor" demekten kendilerini alamazlar. Bu durum karşısında Allah Resulünün tepkisi ise hayli farklı olmuştur: “Köpeğin ne güzel dişleri var” (K11).

K12 de diğer tüm katılımcılardan farklı olarak eleştirel düşünmeyi kişinin eksi ve artı olduğu yönlerinin farkında olup eksikleri, yanlışları, hataları fark edip gidişata yön veren düşünce tarzı olarak belirtmektedir.

K11 katılımcısı krtitik-analitik düşüncenin yönetim için gerekliliğini ortaya koyarken kullandığı *“ Yönetimde de hataların fark edilmesi ve tekrarlanmaması adına geniş bakma, dışarıdan bir gözle bakma, fark etme gibi zihin aktivitelerimizi güçlendirerek analiz edip aynı yerde saymanın önüne geçebiliriz. Aksi halde öğrenci sonucunu yükseltmek için bin defa da deneme olsa bunun bir faydası yoktur, yönlendirmek ve hatayı fark ettirmek lazım.”* ifadelerden eleştirel düşünme pozitif farkındalık ve motivasyon sağlayan farkındalık olarak nitelendirdiği anlaşılmaktadır.

5.2. KAD Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular

Bu kategoride kritik-analitik düşünmenin yaygınlığı (yaygın olma veya olmama) nedenleri ile bağlantı kurularak analiz edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre önceki çalışmalarda eleştirel düşüncenin yaygın olup olmamasının konu edilmediği görülmektedir. Bu bölüm katılımcıların eleştirel düşüncenin yaygın olup olmama noktasındaki düşüncelerine göre; yaygın değil, yeni jenerasyonda yaygın, teoride yaygın, kurum içinde yaygın olmak üzere 4 kategoride ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünmenin Türk toplumunda ve okul yönetiminde eksik olduğu görülmektedir. Eleştiriye açık olmanın zor olduğu, fitri olarak insanların kendilerinin eleştirilmesinden hoşlanmadıkları sebebiyle eleştirel düşüncenin yaygın olarak kabul görmediği ifade edilmektedir. Bu durumun toplumsal düzeyde olduğu gibi kurumsal düzeyde de etkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından kritik-analitik düşüncenin toplumsal ve kurumsal düzeyde önemli olduğu vurgulanmakta, bu eksikliğin giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Katılımcılar, toplumumuzun genel olarak eleştiriye kapalı olduğu kanaatlerine rağmen mevcut çalışmada alınan yanıtlara bakıldığında yöneticilerin beklenenden daha yüksek entelektüel bilgi ve eleştirel düşünmeye sahip oldukları görülmektedir. Bununla beraber yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği görülmekte ve özellikle eski jenerasyon yöneticilerde eksikliklerin ifade edilmesi yerine, alışlagelmiş şeyleri devam ettirmenin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Türk toplumunun eleştirel düşünmeye dirençli olması, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel tavır yansıtma konusunda zorluklar yaşayabileceğini göstermektedir.

➤ **Katılımcıların KAD Yaygınlığı ve Nedenleri**

Tablo 5.2. Okul Yöneticileri Arasında Kritik-Analitik Düşünmenin Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular

KAD Yaygınlığı ve Nedeni

Kod	Katılımcı
Yaygın Değil	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15
Yeni Jenerasyonda Yaygın	K2, K13
Teoride Yaygın	K4
Kurum İçinde Yaygın	K9

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.2.1. KAD'nin Yaygın Olmaması ve Nedenine İlişkin Bulguların Analizi

K1, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15 Katılımcıların genel görüşlerine göre kritik-analitik düşünme yöneticiler arasında yaygın görülmemektedir. Katılımcıların belirttiği kritik-analitik düşünmenin yaygın olmama nedenlerine baktığımızda farklı sebepler belirterek birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir.

Katılımcılardan üçü (K5, K6, K9) mevzuatın kendilerini sınırladığını ifade ederek sistemin eleştirel düşünmeyi desteklemediğini, okul yöneticiliğinin emir – komuta şeklinde ilerlediğini belirtmektedir. Katılımcılardan diğer üçü (K10, K12, K14) eleştirel düşünmenin olumsuz eleştiri olarak algılandığını dile getirmektedir.

“Yani eleştirel düşünce bir konuda proje üretmek demektir. Bize bir proje üretilmiş ve yukarıdan da uygulayın şeklinde geliyor.”(K5)

“İnsan fitratında olan bir şey eleştiriye kolay kabul edemiyoruz. Böyle olunca da bunlar eksik bulma, tenkit gibi değerlendiriliyor ve çok fazla karşılık bulmuyor.”(K12)

Katılımcılardan iki (K1, K11)da eleştirel düşünmenin yaygın olmamasını insanların yeniliğe açık olmamalarından alışıla gelmiş olanı devam ettirmek istemelerine bağlamaktadır.

K1, yöneticilerle kısıtlı olan soruyu yöneticileri toplumun bir parçası olduğu varsayımıyla genişleterek Türk toplumunun eleştiriye açık olmadığını belirtmektedir. Bu her ne kadar yapıcı eleştiri de olsa özellikle yöneticilerin başkaları tarafından tamamlanmaktan hoşlanmadıkları görülmektedir.

“Müdürler arasında çok fazla eleştirel düşünce ile örtüşen şeyler olmuyor. İnsanlar kendilerine bakış açılarındaki eksikliklerinin ifade edilmesinden hatalarının söylenmesinden iyileştirilmeye çalışılmasından pek hoşlanmıyorlar. Alışlagelmiş şeylerle devam edilmek isteniyor.” (K1)

Patrick (1986), eleştirel düşünmeye kapalı toplumların genel kalıplaşmış düşüncelerin eleştirilmesine izin vermediklerini, oysa demokratik toplumların eğitim kurumlarında sorgulamanın ve eleştirmenin özendirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Yöneticilerin eleştirel düşünme üzerine pozitif yaklaşım ve tutum benimsemeleri demokratik bir toplum niteliğini geliştirecektir.

K11 de yine çoğu yöneticinin eleştiriye kapalı olduğunu düşünmektedir. K13 yöneticilerin başkalarını çok rahat kritik ettiklerini ancak olumlu ve ya olumsuz kritik edilmekten uzak durduklarını, hoşlanmadıklarını ifade etmektedir.

“Aslında şöyle bir şey var ilçe milli eğitim müdürüne de il milli eğitim müdürü bir şey sormuyor. Ona da bakan bir şey sormuyor. Yukarıdan sadece “yapın” emri geliyor. Sizden bir şey istemiyoruz, sadece yapın. Bu anlamda düşüncelerinize bir değer verildiği platform yok. Hatta siz müdürler ya da üst düzey yöneticiler arasında herhangi bir toplantıda kalkıp konuşulan konunun aksine ve ya konuşulan konuya farklı bir bakış açısı getirmeye kalksanız orada çıbanbaşı olarak niteleniyorsunuz, hoş karşılanmıyor.”(K6)

Başka bir K1 ve K3 katılımcısı da aynı ifadeyi kullanarak eleştiri yapan yöneticinin üst düzey yönetici tarafından “çıbanbaşı” olarak nitelendiği açıklanmaktadır. Eleştirilerin değer gördüğü platformların olmaması eleştirel düşünür olmanın anlamını ortadan kaldırıyor. Zaten sonuç alınamayacak ve yapılan eleştiriden ötürü yargılanacağını bilmesi yöneticileri eleştiri yapmaktan geri çekiyor.

“Sonuç alamayacağımız toplantılarda hiçbir şey söyleyemeyiz, notumuzu alır ve çıkarız. Değişen de hiçbir şey olmaz. Ama şunu bilirsek ben bunu söylersem durum düzelecek diye düşündüğümüz zaman eleştiri yapabiliriz.” (K3)

Katılımcı K6, ise okulun idari ve teknik sorumluluklarının çok fazla olduğu üst düşünme becerisi olan eleştirel düşünme gibi entelektüel alanların kendileri için fantezi kaldığını beyan etmektedir. K6 ve K7 Yöneticiler arasında eleştirel düşüncenin bu sebeple çok yaygın olmadığı kanaatinde birleşmektedir.

K7 Eleştirel düşünme konusunun daha çok öğretim programları içerisinde yer aldığını, idarecilerin doğrudan bu konuyla çok ilgili olmadıklarını ifade etmektedir.

“İdareciler daha çok idari, brökratik işlerle meşgul olmaktadır.21.yy becerileri, eleştirel düşünme, düşünme kabiliyeti, dijital yetkinlik vs gibi konular biraz arkada kalıyor. Yöneticiler olarak bizim öncelikle işimiz sistemin getirdikleri...”(K7)

K7 kritik-analitik düşünmenin yöneticilerin ilgi ve sorumluluk alanlarında olmadığını, bu konunun eğitim ve öğretim programı içerisinde yer aldığını ifade ederek yöneticilerden ziyade öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Gelen'in (1999) OECD tarafından 1994'te eğitim kalitesini arttırmak için yapılan çalışmada, kalitenin artınması, öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmekte olup öğrenci kalitesinin artması için öğretmen kalitesinin artırılması gerektiğini savunmaktadır.

K7, K6 K3 katılımcısı da eleştirilerin üstleri tarafından değerlendirmeye bile alınmadığını belirtirken eleştirilerin sonuçsuz kaldığını vurgulamakla birlikte, kendilerinden kritik – analitik düşünme ve ya bir yenilik beklenmediğini, kendilerinden istenileni, verilen emirleri yerine getirmelerini beklediklerini açıklamaktadır. K3'e göre bu durum yöneticiler için üretken olmanın önünü kesmektedir.

K8 katılımcısı eleştirel düşüncenin gündem olmayışından daha çok belli bir kesimde popüler oluşundan dolayı yaygınlık alanının olmadığı üzerinde durmaktadır.

K7 Başkalarını daha kolay eleştirip kendimize yapılan eleştiriyi kabul etme noktasında toplumsal bir sıkıntı olduğunu vurgulayarak K13' ü desteklemektedir.

“Sistemi ya da üstlerimizi eleştirmeye kalktığımızda kolayca herkes fikir beyan ederek eleştiri yapıyor ama kendimizi, yaptığımız işleri, kendi eksiklerimizi ya da olumlu yanlarımızı görmeye kalktığımızda bundan kaçınıyoruz. Sanırım bu birazda kültürümüz el vermediğinden ya da kendimizle yüzleşmek istemediğimizden.” (K7)

K9 da K6 ya benzer bir şekilde Türkiye’de mevcut sistemin sıkıntılı olduğunu ifade ederek sistem yöneticilerinin eleştirel düşünen bir toplum olmayı istemekle birlikte eleştirel düşünme tavrını gösteremediklerini beyan etmektedir.

“Yasal mevzuat buna izin vermiyor, bize gelen yazıların altında şu yazılıdır; gereğinin yapılmasını arz ederim. Yukarısı yapar, biz uyguluyoruz, bizim düşünme alanımız yok. Biz yasa koyucu değiliz uygulayıcıyız.”(K6)

Örneğin beni yerel meclis seçseydi ben ders saatlerinde oynama yapabilirdim ama yönetmelik hayır diyor. 43 saat ders anlatacaksın çocuklara, öğle aran dahi 40 dakikadan aşağı olamaz diyor, müfredatı bakanlık belirleyip gönderiyor, öğretmeni de devlet belirleyip atamış. Müdürlerin burada hiçbir yetkisi yok. Hocam ancak bir problemde soruşturma açabilirsin bu da bir işe yaramaz. Böyle olması üretkenliğimizin önünü kapatıyor. Şuanda Türkiye’deki mevcut merkezi sistemde eleştirel düşünmenin çok faaliyet alanı yoktur.(K9)

K3 eleştirel düşünceyi bir tutum bir tavır olarak benimsemenin bu eğitim sisteminde mümkün olmadığını düşünmektedir.

“Bunu yapabilmek için 657 sayılı kanunu değiştirmek gerekir. Benim öğretmenler üzerinde yaptırımım sıfır, ben sadece planlama yapıyorum. Öğretmen derse girmiyor, geç giriyor, ders anlatmıyor, sen sadece soruşturma açabilirsin. Bu okul bir ticarethane olsa ve ben de bu okulun yöneticisi olsam şurada 20 tl vermeyeceğim öğretmenler var ama 20.000 tl alıyorlar. Bu gün %60 ile çalışmayın deyin çalışmam. %40 ı da birinci dereceden aman aman değil işini yapan. Bizim sistem hatalı. Bizim LGS de full yapan öğrencilerimiz bazen finlandiyanın öğrenci sayısı kadar. Yapı

hantal, yapı eskimiş, dokunduğunuz zaman yıkılıyor, deveye demişler neren eğri, işte sistem bu.”(K3)

Değişimin ivme kazandığı bu dönemde değişen koşullara uyum sağlayabilecek, esnek bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Eğitim sisteminde de çağın ihtiyaçlarına göre değişiklik yapılması, eğitime yeni bir aktivasyon getirilmesi gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Zayıf, 2008).

Eleştirel düşüncenin yaygın olmamasını K10, olumsuz algılanması olarak değerlendirmektedir.

“Eleştiri toplum tarafından hoş karşılanmıyor. Özellikle yöneticiler eleştirilmekten hiç hoşlanmazlar. Yaptıklarının sorgulanması ve ya olumsuz yanlarının ortaya konulmasını pozitif bir durum olarak görmezler.”(K10)

K11 yöneticilerin eleştirel düşünmeyi benimsemelerinin öğrenciye hukuk olacağını, öğrenciyi yönlendireceğini belirtmektedir.

“Yöneticilerin eleştirel düşünmesi öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkiler. İyi bir yönetici asla insanın fiili hatalarından dolayı kişiliğini hedef almaz ve davranış üzerinde eleştiri yaparak olumlu yönlendirir, karşı tarafı aşağılamaz bu da karşı tarafta olumlu yasıma bulur. En büyük hatalarımızdan biri öğrencilerimiz ve ya altımızdaki kişiler bir hata yaptığı zaman geri zekalı., aptal, ahlaksız, terbiyesiz direk şahsiyete saldırmak. Bu da insanı maalesef yaralıyor.”(K11)

K11 eleştirel düşünen bir rehberin hayati öneme sahip olduğunu Einstein'ın hikâyesiyle örneklemektedir.

“Einstein'ın annesini okula çağırıyorlar ve çocuğunuz gerizekalı, okuldan almanız lazım, diyorlar. Anne çok üzülüyor ve çocuğunu alıp götürüyor. Yolda giderken Einstein anne diyor; beni niçin okuldan aldın, annedeki ferasete, basirete bakın diyorki oğluna; okuldan bana dediler ki, senin oğlun çok zeki bu okul onun için yeterli değil. Annenin olaya pozitif bakış açısı bu gün bir Einstein ortaya çıkarttı. Mevzu budur. Anne de, sen geri zekâlısın deseydi, olmazdı. Eleştirel düşünce olursa

karizmatik kişilik devam eder ve zihin edilgen çatı olmaktan kurtulur. Bu da çok önemlidir.” (K11)

5.2.2. KAD'nin Yeni Jenerasyonda Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi

Katılımcılardan ikisi büyük çoğunluğundan farklı olarak fikirlerini özgürce beyan edebilmeleri, beğenmedikleri bir kararı açıkça ifade edebilmeleri ve aynı şekilde eleştirilmeye açık olmaları ve bu durumu normal karşılama sebebiyle yeni jenerasyonda yaygın olduğunu, önceki neslin ise teori olarak savunmakla birlikte tavır olarak benimseyemediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan K13 önceki neslin saygı ve korku kültürünün etkisine maruz kalarak yetişmiş olmalarından kaynakla; otoriter tutumda olması, yapıcı da olsa başkaları tarafından yargılanmanın gurur kırıcı olarak algılanması sebebi ile teoride savunuların da eleştirel tavır gösteremediklerini ileri sürmektedir.

K13 Son dönemlerde medyanın da etkisiyle yeni jenerasyonun fikir ve düşüncelerini özgürce ifade edebildiğini belirtmektedir. Yeni jenerasyonda eleştirel düşünmenin yaygın olduğu düşüncesini eski kuşaklara göre daha demokratik özgür ortamda yetişmiş olmalarına bağlamaktadır.

K2 ye göre ise yeni jenerasyonda eleştirel düşüncenin yaygınlaşmasına sosyal medya etken olmaktadır. Sorgulama, eleştiri ve şikâyetler için özel platformların oluşturulması bireycilik hak ve özgürlük bilincini tetikleyerek fikirleri açık ifade etme olanağı sunmaktadır.

“25 yıllık yöneticim, babamda okul müdürü olduğu için net biliyorum okul yöneticisini eleştirmek zordu ama şimdi bizim kapımız her zaman açık öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz yönetimle ilgili, ders anlatımıyla ilgili, bakanlıkla ilgili bir sıkıntı olduğunda düşüncesini dile getirebiliyor, eleştirebiliyor, fikirlerini ortaya koyabiliyor, Cimer –Bimer gibi yayın organlarına sizi rahatlıkla şikayet edebiliyor ve siz sorgulanabiliyorsunuz.” (K2)

5.2.3. KAD'nin Teoride Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi

K9 katılımcısı kritik –analitik düşünmenin mevzuatın sınırlılıkları sebebiyle pratiğe geçemediğine vurgu yaparak teoride yaygın olduğunu ifade etmektedir.

“Eleştirel düşünen arkadaşlarımız var ama pratikte vuku bulmuyor. Her ne kadar yenilikler sunsak ta mevzuatın sınırlamasından dolayı faaliyette bir şey yok.”(K9)

K13 te eski jenerasyonun çoğunluğunun eleştirel düşünme yaklaşımlarını teoride kabul etmekle birlikte yapılan eleştirileri halen şahsiyetlerini zedeleyen bir ikaz gibi algıladıklarını, yargılandıkları hissini rahatsızlık verdiğini beyan etmektedir.

“Ben 50 yaşındayım, teoride eleştirel düşünceyi kabul etmiş, onaylamış olmama rağmen 90’ları görmüş bir adamın eleştirel düşünmeye katlanması çok zor. Örneğin ben eleştirel düşünmeye açık bir adamım dediğim zaman test etmek lazım. Üstündeki tişört yakışmamış dediğin zaman acaba şahsi algılayabilir miyim bilmiyorum.” (K3)

5.2.4. KAD'nin Kurum İçinde Yaygın Oluşuna İlişkin Bulguların Analizi

Katılımcılarda K4 ise farklı olarak kurumlar arası böyle bir fikir yaygınlığı gözlemediğini ancak kurum içinde kritik-analitik düşünmenin yaygın olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır.

“Okul içinde öğretmen arkadaşlar bizimle veya zümreleriyle diğer öğretmen arkadaşlarıyla açıkça mütalaa ederler, incelerler, olumlu olumsuz eleştiriler getirirler.”(K4)

5.3. Okul Yönetiminde KAD Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi

Bu bölümde okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının okul yönetimine yansımaları incelenmektedir. Eleştirel düşünme, okul yöneticilerine daha geniş bir perspektif sunarak problemleri derinlemesine analiz etmelerini ve çeşitli çözüm yollarını keşfetmelerini sağlamaktadır. Kritik-Analitik düşünme becerisi, okul yönetiminde daha etkili kararlar almayı, sıcak iletişimi, işbirliği kültürünü

desteklemeyi ve yenilikçi uygulamaları teşvik etmeyi mümkün kılmaktadır. Yönetimde eleştirel tutum, yöneticiyi hesap verebilir kılmakta ve yönetimi kolaylaştırmaktadır.

➤ **KAD ve Okul Yönetimi**

Tablo 5.3. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yönetimine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
İletişim	K1, K2, K6, K9, K11, K12 K13
İş Birliği	K1, K3, K4,
İstişare	K6, K7, K14
Mevzuat	K5, K15
Gözlem Analiz	K8, K10, K11, K13

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.3.1. Okul Yönetiminde İletişim Becerisine İlişkin Bulguların Analizi

K1,K2,K6,K9,K11,K12,K13 yönetimde iletişimin en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir. K1 iyi iletişim kurabilmenin iyi eleştirel düşünme ile sağlanacağını vurgulamaktadır. İletişim ve işbirliği bilgi çağının birlikte çalışma uyumuna yönelik en önemli becerileridir (P21, 2015).

Görüşmeler, okul yönetiminin çeşitli durumlarıyla ilişkili olarak, okul yöneticisinin paydaşlarıyla etkili bir iletişim kurmasının işbirliğini ve etkileşimi artıracığını göstermektedir. Etkin iletişim yoluyla, sorunların çözümüne katkı sağlanacağı ve sorunların hızla çözüme kavuşturulacağı anlaşılmaktadır.

“Öğrenci, veli, öğretmen olarak birbirimizi iyi anlamaya iyi iletişim kurmaya ve İşbirliğine ihtiyacımız var.”(K1)

Dilin insan etkinliğinin farklı yönlerini kapsayan bir araç olduğunu ve insanların düşünme, anlama, anlatma ve iletişim gibi becerilerini dilin kalıpları içinde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Weisgerber'e göre, insanlar düşüncelerini, anlamalarını

ve duygularını ifade etmek için dil kullanmaktadır. Bu anlamda dil düşünme becerilerinin de bir yansımasıdır (Akt. Akarsu, 1998).

K2 okul yönetiminde demokratik bir iklim oluşturmaya çalıştığını ancak bazen bu tavrının işlerin rayından çıkmasına sebep olduğunu belirtmektedir. K2 bu olguyu toplum olarak eleştirel düşünmeye daha adapte olmadığımızın göstergesi olarak nitelenmektedir.

“Örneğin öğretmenimize diyoruz ki her konuda bizi eleştirebilirsiniz, değerlendirme yapabilirsiniz. Ama o görevini eksik yaptığı noktada dersine zamanında girmedeği zamanlarda kişisel menfaatine hizmet edecek şekilde kullanabiliyor.”(K2)

K2 kendisini manipüle etmeye çalışan öğretmenlere karşı uyanık olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticiliğin otoriter liderden esnek lidere geçmek için kimlik değiştirme sürecinde olduğunu belirterek eleştirel düşünceye tam olarak adapte olunmadığını açıklamaktadır. Bu beyanlardan K2’ nin üst düzey düşünme yapabildiği söylenebilmektedir.

K6 ise öğrencilerin okula isteksiz geldiğini belirterek, “neden okulu sevdiremiyoruz”, serzenişinde bulunmaktadır.

“Dönem başında 1100 öğrencim vardı şu anda 850 öğrencim var. Bu 250 öğrenci nerede, kimsenin bunun peşine düştüğü de yok. Bunların çözümü için eleştirel düşünmenin kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum.”(K6)

K6 öğrencilerini okula bağlama, motive etme, kazanma noktasında başarısız olduğunu açıkça ifade ederek yetersiz kaldığını belirtmektedir. Eleştirel düşüncenin benimsenmesi bu gibi problemlere çözüm olacağını beyan etmektedir.

K6’nın ifadelerinden anlaşıldığı üzere, eleştirel düşünen yönetici öğrencileri elinde tutmayı başaran bir profil özelliği göstermektedir. Öğrencilerin okula aidiyet hissetmemelerinden, sevmemelerinden sıcak bir iletişim ağının oluşturulamadığı görülmektedir.

K6 Enaniyet duygusunun iletişimi olumsuz etkilediğini özellikle yöneticilerde asla olmaması gereken bir vasıf olduğunu da vurgulamaktadır.

“Bir okul müdürünün en önemli vasıflarından bir tanesi iletişimi çok güçlü olmalı, enaniyet asla olmamalı, ben yaptım dememelidir. Ben kararlarımı alırken ben yaptım ben aldım olarak değil, buna öğretmenlerin ihtiyacı var, buna öğrencilerin ihtiyacı var şeklinde düşünür ona göre hareket ederim.” (K6)

K12 de yöneticide olmaması gereken özellik olarak egoya dikkat çekmiş;

“Yönetici egoist olmayacak, iyi empati kuracak, başkalarının düşüncelerine saygı duyacak ” şeklinde ifade etmektedir.

Ekinci ve Aybek (2010) çalışmasına göre, eleştirel düşünme becerisinin empatik düşünme gibi çeşitli düşünme tarzlarını geliştirebileceği ve bu düşünme tarzları arasında bağlantılar kurulabileceği belirtilmektedir. Bu araştırma, farklı düşünme yaklaşımlarının birbirleriyle etkileşimde olduğunu ve eleştirel düşünme becerisinin diğer düşünme tarzlarını da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

K9 eleştirel düşünmeyi eğitim kurumlarında sıcak iletişim ortamı oluşturmayı, işlerin verimli ve aktif yürümesi için olmazsa olmaz olarak gördüğünü belirtmektedir.

“Yönetişim anlayışı içinde işleri ancak götürebiliyorsunuz. Burada mutlaka işleri ikna ederek yönetiyorsunuz. Askerde eleştiri asla yoktur mesela, Ahmet şunu yap emredersiniz komutanım, Mehmet bunu yap emredersiniz komutanım ama eğitimde böyle bir ortam yok, olamaz. Burada öğretmen hiçbir şey yapmayabilir ve sen de hiçbir şey yapamayabilirsin. Burada tamamen insanların koluna girerek bir şeyler yaptırabilirsin. İnsancıl yapıyı sağlaman gerekli, aksi halde başarıyı sağlaman mümkün değildir.” (K9)

K9 yöneticilik görevini sıcak bir iletişimle götürdüğünü ifade ederek son zamanlarda yaşadığı bir hadiseden örneklemektedir.

“Mesela İstanbul kalkınma ajanslarında proje yapıldı, okulumuzda laboratuvar kuruldu tamamen öğretmenlerin çabalarıyla, iyi bir iletişim iklimi dışında başka türlü bunu yapma şansı yoktur. İyi bir yönetim süreci yaşamak istiyorsan mutlaka yönetilen kişilerin düşüncelerine fikirlerine saygı duyarak, önem ererek ve mutlaka insancıl yaklaşımla iletişim halinde bunu yapmak zorundasın. Türkiye de her şey iki iki dört yapmıyor, sağlam ve sıcak bir iletişim yönetimde çok önemli.” (K9)

İletişim sadece kelimelerden ibaret olan konuşma eylemini değil, dinlemeyi, anlamayı, yansıtmayı, davranmayı ve tüm tepkiselliği kapsamaktadır. Dinleme de sağlıklı iletişim için en önemli becerilerden biridir. Özellikle eleştirel dinleme yapma, iletişim becerileri kazanma ve geliştirme sürecini de desteklemektedir.

K15 katılımcısından eleştirel düşünmeyi tek kelime ile ifade etmesi istendiğinde dinleme olarak anlamlandırmaktadır. K15 Kritik-analitik düşünürlerin ancak iyi bir dinleme yapabileceğine vurgu yapmaktadır. Kritik-analitik bir düşünür için dinleme sürecinde toplanacak çok bilgi malzemesi bulunduğunu ifade etmektedir. Dinleme esnasında kritik-analitik düşünür, sembolleşmiş insana özgü olan davranış biçimlerini tanımlamakta ve sorgulama yapmaktadır. Bu sembollerin çeşitli biçimlerini ayırt edip anlamlandırarak kültürel normlarını ve davranışların neden-sonuç ilişkisini tanımaya çalışmaktadır.

Gross'un (1975) açıkladığına göre, semboller, kelimeler ve beden hareketleriyle ifade edilen bütüncül anlamı anlamak büyük önem taşımaktadır. Öğrenilen sosyal, geleneksel ve kurumsallaşmış bu davranış modelleri, insanın çevresini anlama, etkileme ve çevresine tepki verme çabalarını şekillendirmektedir. Bu sembolik yetenekler ve işaret dizileri kültürden kültüre ve kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle, iletişimde göndericinin dünya görüşü ve bireysel bütünlüğü, eleştirel bir anlayışla değerlendirildiğinde nitelikli iletişime ulaşma olasılığı artmaktadır (Cihangir, 2004: 2'ye göre).

Gross'un (1975) ifade ettiği üzere, semboller, sözcükler ve vücut hareketleriyle ifade edilen bütünsel anlamı anlamak büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenilen bu sosyal, geleneksel ve kurumsallaşmış davranış kalıpları, bireyin çevresini anlama, etkileme ve çevresel uyaranlara tepki verme çabalarını belirleyen etkenler olmaktadır. Bu

sembolik yetenekler ve işaret dizileri, farklı kültürlerde ve kişiden kişiye değişebilmektedir. Başka bir ifadeyle, iletişimde gönderenin dünya görüşü ve bireysel bütünlüğü, eleştirel bir perspektifle değerlendirildiğinde nitelikli iletişime ulaşma olasılığını artabilmektedir (Cihangir, 2004: 2'ye göre).

K13 daha önce eleştirel düşünme ile ilgili eğitim almadığını ifade ederek eğitim almanın bireyi eleştirel düşünür yapacağına inanmadığını dile getirmektedir.

Siegel'e (1999) göre de düşünme eğilimleri bireyin özelliğidir, düşünmeye olan istekliliğidir.

“Bunun eğitim alınarak olacağına inanmıyorum. Yaşayarak, tecrübe edinerek ve özellikle aile içinde anne babanın birbiriyle karşılıklı huzur anlayış çerçevesinde, birbirine değer veren ilişki kurduğu iletişim ile kazanılabileceğini düşünüyorum. Ev içindeki yaşantılarından kaynaklanan, sevgi ortamında büyüyen bireylerin eleştirel düşünen bireyler olduğunu düşünüyorum. Birazda kalıtım ve kişilik meselesi olduğuna inanıyorum.” (K13)

Literatürdeki çalışmalar, gerekli eğilimlere sahip olmayan bireylerin düşünme becerilerini yeterince kullanamadıklarını ortaya koymaktadır (Perkins, Farady ve Bushey, 1991; Tishman, Jay ve Perkins, 1992; Wendy, 1992).

Paul ve Elder'ın (2001) çalışması, düşünme yeteneğinin, aile ve okul ortamında sağlam bir dil altyapısı kazanan bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyelini vurgulamaktadır.

K13 kendisini hiçbir eleştirel düşünme eğitimi almamasına rağmen kendisini eleştirel düşünür olarak nitelendirmekte ve eğitim almak ile kritik-analitik düşünme becerisinin gelişeceğini düşünmediğini açıkça ifade etmektedir. Farklı bir noktadan eleştirel düşünmeyi ele alarak birbirine değer veren eşlerin sevgi ortamlarında büyüyen çocukların bu becerilerinin iyi seviyede olacağına aksi halde psikolojiyle ilişkilendirerek örselenmiş kişiliklerin sağlıklı iletişim ve problem çözme gibi anlayış, sezgi gerektiren yaklaşımlar sergileyemeyeceğine değinmektedir.

K12 eleştirel düşünme becerisi kazanmanın eğitimle mümkün olamayacağı savıyla K13 ü desteklemektedir.

“Bu eğitimle olmaz, çok okumakla, kendini bilmekle, empati yapmakla olur. İnsan kendini bilirse, empati yapabilirse kazanılmış olunur. Birazda kişilikle alakalıdır. Bir kişi egosu çok yüksek ise kesinlikle eleştirel düşünme diye bir şey söz konusu olamaz. Ego burada en önemli kavramdır. Yönetici egoist olmayacak, iyi empati kuracak, başkalarının düşüncelerine saygı duyacak.” (K12)

Seferoğlu ve Akbıyık, 2006 ise eleştirel düşünme becerisinin sonradan kazanılamayacağını söyleyenlere karşı; eleştirel düşünme becerisinin ebeveynlerin kazandırmasıyla başlayıp yaşamın ilerleyen dönemlerinde artarak devam ettiğini savunmaktadır.

İyi iletişim kurabilen bireyler, başkalarına saygı gösterebilen, özgüveni yüksek, takım çalışmasında etkili, paylaşımı teşvik eden ve problemlere duyarlı kişilerdir. Bu perspektife göre, iletişim yeteneği, bilgi çağında özellikle yöneticilerin edinmesi gereken temel 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak görülmektedir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

K9 Sevgi ve ilgi odaklı iletişim sağlandığında okul ortamına paydaşların katkı sunduğunu belirtmektedir. *“Öğrenci de kendisini ait hissediyor ve kuruma katkı sunmaya, katılmaya başlıyor.”* şeklinde belirtmektedir.

K9 Örgütsel kültürde karşılıklı anlama ve güvenin oluşmasına kaynaklık eden iletişimin okul ortamında önemli olduğunu ifade etmektedir.

5.3.2. Okul Yönetiminde İşbirliğine İlişkin Bulguların Analizi

Genel anlamda iş birliği, aynı hedefe odaklanan bireylerin karşılıklı fayda sağlamak amacıyla oluşturduğu iş ortaklığı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin farklılıklarını bir zenginlik olarak kullanma fikrine dayanmakta ve bu sayede işbirliği yoluyla bireylerin potansiyellerinin en üst düzeyde değerlendirilmesi amaç edinilmektedir. 21. yüzyılın getirdiği koşullar, bireylerin bilgiye ulaşma,

değerlendirme ve yeni bilgiler üretme süreçlerini desteklemek için başkalarıyla işbirliği yapmayı gerekli kılmaktadır (P21, 2015).

21. yüzyılda, okul yöneticilerinin görevleri giderek karmaşık ve çok yönlü bir nitelik kazanmaktadır (Gaston, 2005).

Okul yöneticilerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için yalnız başlarına yeterli olmaları beklenmemektedir. Eleştirel değerlendirme bağlamında, çelişen görüşleri ve fikirleri karar süreçlerine dahil ederek kapsamlı bir inceleme yapmak gerekmektedir (Cambone ve Weiss, 1994). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler, öğrenciler, personel ve diğer ilgililerden görüşleri ve desteklerini gönüllü olarak alarak, değişen okul ihtiyaçlarına cevap verebilir hale gelebilmektedir (Gibson, Ivancevic ve Donnelly, 1995).

Fullan ve Newton (1988) da, okul yöneticilerinin eğitimle ilgili kişilerle işbirliği yaparak planlama yapmaları ve planların uygulanabilirliği ile sürdürülebilirliği için yenilikleri takip etmeleri ve bu amaca yönelik bilgiyi kullanmalarının sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.

K3 Yönetimi okuldaki tüm personellerle paylaştığını belirtmektedir.

“Hep birlikte sosyal medya ekibi kurduk, paylaşım yapıyorduk, içerik ürettiyorduk, sınıflar 23 kişiyken 50 kişi olduk. Bağışlar gelmeye başladı. Daha sonra kaynak geliştirme ekibi kurduk; böyle ticareti bilen, kafası çalışan, dışadönük arkadaşlarla çalıştık, belki okulun şuanda 500 milyar parası vardır. Yine lgs sınav ekibi kurduk; burada da rekabet ruhu olan öğrencileri daha ileriye taşımak için.” (K3)

K3 İşbirliği ile maddi ve manevi kazanımlar elde edileceğine vurgu yaparak bunun her ekiple olamayacağını da hatırlatmaktadır. Kimi kurumlarda öğretmen kadrosunun dirençli olduğunu, yeniliğe, projelere olup kapalı çalışmalara katılmak istemediğini, ek mesai harcamak istemediğini, ön yargılı davrandığını; genelde bu öğretmen kadrosunun yaşlarının ileri olduğunu belirtmektedir.

“Siz her ne kadar bir şeyler yapma heyecanı ile ayağa kalksanız kendi söylediklerini sadece kendiniz duyuyor olduğunuzda bir gelişim bir değişim olmuyor. Bu anlamda

sadece yöneticinin eleştirel bir düşünür olması yetmiyor, öğretmen kadrosunun da aynı düşünceyi destekliyor olması gerekmektedir. Yani sen “aya çıksan, yüzme bilmiyor gerizekalı” diyen adamlar var.” (K3)

K3 dönem başında tüm personellere görev dağılımı yaparak yönetim sorumluluğunu paylaştığını, tüm görevleri, izinleri objektif kriterlere bağladığını söylemektedir. “*Bir adalet terazimiz var, işi baltalayan ile işi sırtlananı bir tutmuyoruz.*” İfadesiyle personellerini takip ettiğini belirtmektedir.

K1 de birbirini anlayarak, iş birliği içerisinde yönetimi sürdürmeyi esas almaktadır. K4 Okullarda müdür yardımcılarının öğretmenler arasından seçilmesi, müdürlerin de müdür yardımcılarının arasından seçilmesinden dolayı yöneticilik noktasında yönetim eğitimine ihtiyaç duyulduğu ifade etmektedir.

Şuan da hala okul müdürlüğü kendi başına bir meslek dalı değil, yöneticilik asıl mesleği öğretmen olan eğitimcilerin sürdürdüğü bir görev niteliğinde olmaktadır. Yetkin bir yönetim eğitimi olmadığı için kurum içindeki tüm personellerle iş birliği yaparak yönetimi yürütmekte olduğunu ortaya koymaktadır. (K4)

Değişim ve dönüşümün her alanda hızla ilerlediği günümüz dünyasında ülkemizde eğitim yönetimi anlamında nitelikli ve kalıcı olduğu söylenebilen bir değişim gerçekleşmemektedir. (Başar, 1994: 101-104). Toplumun tüm kesimlerine hitap eden eğitim kurumu olan okulların gelişimi ile eğitim yöneticilerinin yakından ilgilenmesi ve gerekli adımların atılması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1987; 6,7).

K11 Okul yönetiminde yöneticinin bütün personelle iletişim kanalının açık olması gerektiğini belirtmektedir.

“Yönetici ve yönetilenler arasındaki iletişim kanalları karşılıklı açık olmalı ki tartışma ortamı değil anlaşma ve iş yapma ortamı sağlanmış olsun. Tek taraf konuşur eleştirir ve diğeri eleştiremez bir şey söyleyemezse sağlam iletişim olmaz.” (K11)

K11 aslında yöneten ve yönetilenler arasında sıklıkla yaşanan iletişim tarzını eleştirmektedir. Yöneticiler genel olarak ellerinin altında bulunan personelleri

eleştirmekte ve sürekli daha fazlasını beklemektedir. Personellerden bir eleştiri gelmesinden hoşlanmadıkları gibi kabul de edememektedirler. Katılımcı K11 bu tip eleştirinin doğru olmadığını karşılıklı anlayış içerisinde iki tarafında eleştiriye açık olduğu iletişimin sağlıklı olacağını ifade etmektedir.

“Eleştirinin dozajı ve hedefi çok önemlidir. Negatif yaklaşım mı sergiliyorsun, örneğin bir odaya giriyorsun ve sana göre olan eksileri görüyorsun ve bunları ifade ediyorsun. Eksilerin artıya dönüştürülmesi yönünde bir eleştirisel ifadede bulunuyorsan bu yapıcıdır.” (K11)

Osiname'nin (2018) çalışması, kritik-analitik düşünme becerisinin okul kültürüne tüm paydaşların katkısıyla olumlu şekilde yansiyebileceğini göstermektedir.

K11 Öncelikle yöneticinin kendi kendini eleştirebilmesi, öz eleştiri yapabilmesi çok önemli görülmüştür. K11'e göre yönetici bir hata yaptığında telafii etmesini bilmeli gerektiğinde özür dileyebilmelidir. Kararlarında tutum ve davranışlarında objektif olmalıdır.

Okul yöneticileri, eğitim-öğretimi okulun tüm paydaşlarını sürece dâhil ederek; esnek, değişime ve gelişime açık, iletişim ve işbirliğine önem vererek sürdürmelidir. Geleneksel yönetim anlayışından farklı olarak 21. yy'da okul yöneticileri otoriter, baskıcı, bir yönetim anlayışı değişen dünyada kabul görmemektedir. Görev ve sorumlulukları paydaşlar arasında iş bölümü yaparak, fikir alarak, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personellerin eğitim öğretim sürecinde etkin rol almalarını sağlayarak okul yönetiminde çağdaş bir strateji izlenmesi gerekmektedir.

➤ Okul Yönetiminde İstişareye İlişkin Bulgular

K6 Karar almadan önce farklı alanlardan kişilere kararını anlatıp ilgili bir sürü değişik yorumlar dinlediğini ifade etmektedir.

“Bir şey yapmadan önce herkesi dinliyorum, buna güvenlik görevlisi de dâhil. Böyle yapmayı düşünüyorum, ne diyorsun diye, öğretmenlere de hakeza soruyorum. Benim görmediğim birey yanlış düşündüğüm bir şey var mı diye soruyorum. Karar almadan

önce yine alacağım bu kararın yansımaları nedir, sonuçları neler olabilir bunları tespit etmeye çalışıyorum. Buna impact analizi deniyor.”(K6)

K14 katılımcısı okul idaresinde istişare kültürü olması gerektiğini, ortak aklın ortaya çıkması için eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu söylemektedir; *“doğru işler yapma, hatalardan ve eksiklerden uzaklaşma anlamında çok gerekli diye düşünüyorum.”*

K14 Okul idarecilerinin alacağı kararlarda öğretmenleri de işin içine katmayı, ortak akılla yol haritası belirlemeyi, işlerin benimsenmesi ve sahiplenilmesi adına çok önemli görmektedir, bu tarz uygulamaların okul idaresinin elini güçlendirdiğini düşünmektedir.

K6 Bu yüzyılda okul yöneticilerinin değişen kimlikle istişare kültürü önemli görülse de eğitim yönetiminde uygulanmadığını dile getirmemktedir.

“Aslında şöyle bir şey var ilçe milli eğitim müdürüne de il milli eğitim müdürü bir şey sormuyor. Ona da bakan bir şey sormuyor. Yukarıdan sadece “yapın” emri geliyor.”(K6)

K6 Eğitimle ilgili yapılacak değişikliklerde okul yöneticileri ile istişare yapılmadığını, çarşıdaki hesap pazara uymuyor deyimini her defasında yaşamının önüne geçilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu düzenlemelerin de sahayı çok iyi bilen okul yöneticileri ile mütlaa edilere yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

5.3.3. Okul Yönetiminde Gözlem-Analize İlişkin Bulguların Analizi

K8 İnsan davranışlarının karmaşık oluşundan bahisle, sergilenen davranışın altında başka sebepler, niyetler barındığına dikkati çekerek yöneticinin hem anlayışlı hem de uyanık olması gerektiği vurgulamaktadır.

“Bir kişi bir davranış sergilediği zaman görüntüdeki gibi olmuyor, bir davranışın altında binlerce sebep yatabiliyor, ne söylerse söylesin ne yaparsa yapsın altında

birden fazla yaşanmışlık var. Ben kritik-analitik düşünmeyi görünenin ardındaki gerçeği görmek, söylenenin ardındaki gerçeği duymak.”(K8)

K8 Okul larda sadece öğretim değil eğitim faaliyeti yürütüldüğü üzerinde durarak öğrencilerde kalıcı değişimler gerçekleştirebilmek için iyi gözlemci olmanın önemine dikkat çekmiştir.

“Biz burada sadece öğretim değil eğitimde yapıyoruz, iyi bir gözlemci olman gerekiyor, yanlışlara müdahale etmen gerekiyor. Yanlışlara öyle öğrenciler var ki, sana sana ne diyor, yere tükürüyor vs. böyle çocuklarla diyalogu iyi kurmak gerekiyor yönetebilmek için. Eğitim birçok bileşeni olan bir konudur.”(K10)

K11 eleştirel düşünmenin hataların tekrarlanmaması için en önemli beceri olduğunu ifade etmektedir. Yöneticilerin öğrencileri takip edip, gelecekleri noktasında isabetli yönlendirme yapmaları için olmazsa olmaz denilecek dercecede önem arz eden bir beceri olarak gözlem ve analizi görmektedir.

“Bir öğrenci düşünelim, üniversite sınavına giriyor ve sürekli 420 alıyor burada bir eksik var bu eksiğin tekrar edilmemesi için tespit edilmesi lazım. Demek ki hataların ne olduğu hangi konularda olduğu analiz edilmiyor ve hata tekrarlanıyor.”(K11)

Katılımcı, öğrenci analiz edilip hata tespit edilmeden defalarca da sınava girse sonucunda bir değişiklik olmayacağını ifade ederek, hatayı fark etme ve farketme anlamında eleştirel düşünmenin faydalı olduğu kanaatini dile getirmektedir.

Katılımcı yönetimde de hataların fark edilmesi ve tekrarlanmaması adına geniş bakma, dışarıdan bir gözle bakma, fark etme gibi zihin aktivitelerimizi güçlendirerek analiz edip aynı yerde saymanın önüne geçilebileceğini belirtmektedir.

“Eleştiri de de bunu yakalamak lazım. Yönetimde çözüm odaklı olabilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır. Kapsamlı, bütüncül bakış ve farklı bakış açılarını görüp pergelini genişletmek adına eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır.”(K11)

Toplumsal bir görev olan yöneticilikte insan davranışlarının çok önemli olduğunu ifade eden K13 Okul yöneticisinin sürekli alanda olması ve kaydetmesi herhangi bir durumda gözlemlerini karşısına gelen olaylarda değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Örneğin yönetici olmanız hasebiyle her çeşit insan bu odanıza girer ve çıkar, nasıl eleştirebilirsiniz ki, mümkün mü eleştirmeniz, sen böylesin diyebilir misiniz kimseye. Bazı şeyleri yutuyorsun, bazı şeyler için bekliyorsun, çıkaramıyorsun çıkardığın zaman düşman sen olursun yani. Mesela birine ya bu gün sen ne kadar güzelsin diyorsun o sana gıcıkça onu nispet algılıyor, bazen de taciz algılıyor. Bu noktada insan davranışlarını okumak adına eleştirel düşünce çok önemlidir son zamanlarda çok da gereklidir; iyi gözlem yapmaya, doğru analiz etmeye yardımcı olacağından yönetimde önem arz etmektedir.”(K13)

Kritik-analitik düşünme becerisi olan birey insanların tepkilerinin salt o ana ait olmadığını, her insanın bir handikapı olduğunu bilmektedir. Bu da ilişkileri yönetmenin önemli noktalarından biridir. Çünkü önemli olan o davranışın altındaki problemi tespit etmek, sebepleri bulmak sonrasında çözüm geliştirmektir. Bu davranışların detaylıca analiz edilmesi eleştirel düşünme ile mümkün olmaktadır.

Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1988, s. 49) eleştirel düşünmeyi, "gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma" olarak tanımlamaktadır.

5.3.4. Okul Yönetiminde Mevzuata İlişkin Bulguların Analizi

Bu çalışmamızda görüşme yapılan katılımcıların neredeyse tamamı mevzuatın eleştirel düşünmeyi engellediği, merakı söndürdüğü, üretkenliği düşürdüğünü beyan etmektedir. Katılımcılardan sadece K1, K2, K9 un maddi kısıtlamalara ve mevzuatın sınırlılıklarına rağmen okul ortamında eleştirel düşünme iklimi oluşturabildikleri gözlemlenmiştir. Yine olumsuzluklara rağmen yüksek motivasyon ile görevleriyle bütünleştikleri izlenmektedir. Bu da salt mevzuatın sınırlılıklarının bireyin eleştirel düşünme ve bu doğrultuda üretken olma motivasyonunu düşürmek için yeterli sebep olmadığını ortaya koymaktadır.

K1 katılımcısı okulunda eleştirel düşünmeyi ve akademik başarıyı arttırmayı hedeflediğini ancak, bazı öğretmenlerle istediği başarıyı elde edemediğini; “*Öğretmenleri devlet atıyor, siz seçemiyorsunuz.*” sözleriyle ifade ederek sisteme eleştiri getirmektedir.

Yine K1 okul müdürlerinin son zamanlarda değişen “eğitim lideri” kimliğine vurgu yaparak okul müdürlerinin birçok alandan sorumlu tutulduğu halde o oranda yetki verilmediğini ifade etmektedir. Ardından kendinin bu düşüncesini eleştirerek okul müdürlerinin de inisiyatif kullanma haklarının olduğunu, biraz zamanlarından fedakârlık yapmaları gerektiğini, belirterek bu gün yakaladıkları başarıyı da yetki olmadan elde ettiklerini açıklamaktadır. K1 katılımcısının görüşme esnasında kendi düşüncesi üzerine düşünme yapması üst düzey düşünme becerilerini pratik bir şekilde kullanabildiğini ortaya koymaktadır.

Akademik açıdan bakıldığında, Weiss ve Cambone (1994) tarafından ifade edildiği üzere, 21. yüzyılın okul yöneticilerinin öne çıkan niteliklerinden biri, değişime duyarlı davranışlar sergileyebilmeleridir. Değişime odaklanan liderler, öğretim, eğitim programları ve okulun karşılaştığı sorunları merkeze alarak değişimi yönlendirmeye yönelirler. Bu bağlamda, Podmostko (2000) da 21. yüzyılda okul yöneticilerinin yeni rollerinden birinin öğretimsel liderlik olduğunu öne sürmektedir.

Katılımcılardan K11 tarafından eğitim yöneticilerinin belirlediği politikalarda, okul müdürlerinden lider yöneticiler olmalarının beklendiği ancak mevzuatın bu rolü gerçekleştirmeye engel olduğu ifade edilmektedir. Yöneticiler için her adım mevzuat ile yasal sınırlar içerisine alınıp, bu sınırların aşılmasının istenmemesi yöneticileri üretkenlikten alıkoyan bir sebep olarak gösterilmektedir.

“Böyle olunca çokta lider olamamaktasınız sadece yöneticilik yapmak durumunda kalıyorsunuz. Bu da üreticiliğimi körelten bir şey oluyor. Ama şunu da söyleyeyim yönetici olmak lider olmaktan daha kolay, lider olmak ise zordur.” (K11)

Bu perspektiften bakıldığında, Lyons'un (2010) görüşüne göre, 21. yüzyıl okul yöneticileri için öne çıkan görevlerden biri eğitim liderliğidir. Eğitim lideri, öğretimin planlanması, koordinasyonu, rehberliği ve değerlendirmesi gibi süreçleri aktif bir

şekilde yönetmelidir. Markley, (2008, s.7-19) ise okul yöneticilerinin yeni liderlik görevlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır. Eğitimsel ve öğretimsel liderlik, İdari sorumluluklar. Eğitim programı yönetimi. Okulun vizyonunu öğretmenler, veliler ve toplulukla birlikte belirleme. Okulu daha etkili bir hale getirmek için öğretmenlere ve diğer personellere kaynak sağlama. Öğretmenler arası ilişkileri güçlendirme ve sürdürme. Gerçekçi bir bütçe planlaması yapma. Öğrencilerin öğrenme başarısını artırma. Etkili iletişim becerilerini geliştirme.

21. yüzyılda okul yöneticileri, lider olarak, okullarının amaçlarını çağın taleplerine uygun olarak belirlemeli ve gerçekleştirmelidir. Bu bağlamda, Dönmez'e göre (21.yy) etkili okul liderlerinin üstlendiği roller şunlardır: kolaylaştırıcılık, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları koordine etme, iletişim becerileri, destek sağlama. Aynı zamanda okul yöneticisinin, personeline güven duyması, geleceğe dair iyimser bir bakış açısına sahip olması ve tüm kaynaklardan ile personelin potansiyelinden en etkin şekilde yararlanması gerekmektedir (Morris, 1999).

Okulun etki alanında en belirgin paydaşı olan okul yöneticisi, sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmalı, gerektiğinde değiştirmeli ve yeni koşullara uyum sağlamalıdır. 21. yüzyılda okul yöneticisinin, okulun tüm paydaşlarıyla birlikte çalışarak öğrenmeyi sürekli kılan bir yapıyı desteklemesi ve okulun bütüncül gelişimine yardımcı olması büyük önem taşımaktadır.

K1 mevzuatın, her ne kadar kısıtlayıcılığı olsa da yöneticilerin karar alma noktasında ikilemde kaldığında kendilerini ikilemden kurtardığını ifade etmektedir.

Karar alma süreçlerini anlatırken K5 mevzuatın kendilerini bocalama içerisinden çıkardığını bir örnekle açıklamaktadır.

“Örneğin disiplin cezası üzerinden konuşacak olursak, bu süreçlerin her biri mevzuatta bellidir. En son disiplin kurulu karar vermişse artık o karar kolay kolay bozulmuyor. Yanlış yaptık, şöyle olsaydı daha iyi olurdu gibi bir düşünme sürecine gerek kalmıyor, her şeyi mevzuata göre yapmak zorundayız. Yönetimimde tam olarak objektif olamıyorum.”(K5)

Aynı zamanda katılımcı K3 gibi objektif olma noktasında eksik kalan yöneticilerin adil karar verememe sebepleriyle ortaya çıkabilecek sıkıntılardan onları kurtardığı görülmektedir.

“Okul yöneticileri genelde uygulanması gereken bürokratik kurallar çerçevesinde işlerin yapılmasını istiyor. Bu konudaki eleştirilere genelde kapalı oluyorlar ama her zaman okulda alınacak kararlarla ilgili öğretmenlerin ve diğer yöneticilerin de görüşünü almak ileride işlerin daha iyi yürümesi için faydalı oluyor.” (K15)

Elde edilen verilere göre salt mevzuat üzerinden öğrencilerle ve öğretmenlerle iletişim kurmak yöneticiyi sert ve otoriter göstermektedir. Bu da gergin bir okul iklimi ve iletişimde kopukluğa sebep olmaktadır. Sonuç olarak bu tavır öğrenme ortamında başarı seviyesini düşüren bir etken olarak değerlendirilebilir. Özellikle bu yüzyılda paydaşlarıyla iyi iletişim ve sağlıklı ilişki kurmayı, sürdürmeyi beceremeyen, mevzuat üzerinden iletişim sağlayan yöneticilerin kurumların başarıları ile adını duyurması Nutov, L. Ve Hazzan, O. (2014) tarafından olanaksız görülmektedir.

Bu nedenle Hazzan'ın görüşüne göre, başarı elde edilebilmesi için salt mevzuata bağlı kalmadan iyi iletişim kurarak okul kültürünün korunması ve geliştirilmesinde okul yöneticisi kritik bir rol üstlenmektedir.

5.3.5. Okul Yöneticiliği ve KAD Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi

Küresel anlamda teknoloji ve bilim alanındaki hızlı değişim ve gelişmeye rağmen, ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamına yönelik çalışmaların diğer ülkelerle karşılaştırıldığında henüz tam anlamıyla yetkin olmadığı görülmektedir.

Örneğin Almanya'da, yönetici yetiştirme süreci hizmet-içi eğitim ile birlikte hizmet öncesi eğitimi içermektedir. Filipinler Gelişim Akademisi, eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını desteklemekte; Güney Kore'de ise Seoul Ulusal Üniversitesi'ne bağlı bir eğitim okulu ve eğitim kolejine bağlı enstitü aracılığıyla yönetim konularında kurslar ve hizmet-içi eğitimler düzenlenmektedir.

Aynı şekilde ABD'de eğitim yöneticiliği için lisansüstü eğitim gerekmekte olup, meslekte deneyim kazanmış olanlar için hizmet-içi eğitim daha yaygın olarak kabul görmektedir. Bu eğitim programları, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, karşılaştırmalı eğitim gibi temel konuları kapsarken; örgüt ve yönetim teorileri, personel yönetimi, eğitim ekonomisi, eğitim planlaması, eğitim hukuku, denetim, program geliştirme gibi yönetimle ilgili konuları da içermekte ve aynı zamanda iletişim, liderlik, grup dinamikleri, motivasyon, ölçme-değerlendirme gibi yönetsel becerilere de vurgu yapmaktadır (Başar, 1994: 101-104).

Değişen dünyada eğitim yöneticilerinin yöneticilik becerilerini destekleyen üst düzey düşünme faaliyeti olan eleştirel düşünme okul yönetimini kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin nitelikli eğitim öğretim faaliyeti görebilmeleri öncelikle eğitim etkinliklerinin gerçekleşebileceği fiziki ortama ve bu fiziki ortamda oluşan kurum iklimine bağlı bulunmaktadır. Okul iklimi ise birinci derecede eğitim yöneticisi olan okul müdürüne bağlı oluşmaktadır. Bu anlamda okul yöneticinin büyük sorumluluk düştüğü görülmektedir.

Eleştirel düşünme; baskın bir otoritenin olmadığı öğrencilerin kendilerini rahat huzurlu hissettikleri okul ortamında gerçekleşebilmektedir. Yönetici, öğrenciler için baskıdan uzak, eğlenceli, rahat bir eğitim ortamı hazırlama noktasında öğretmenlerini bilinçlendirmelidir. Böyle bir ortamın hazırlanmasında, öğretmen niteliklerinin önemli olması yöneticilerin öğretmen gelişimine dair fırsatlar sunarak okul gelişimini desteklemesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1996).

Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz'ın (2017) araştırmasına göre, okul yöneticileri ile okul kültürü arasında başarıyı destekleyen önemli bir ilişkinin olduğuna dikkat çekilmektedir.

McEwan'a (2018) göre ise, okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için gereken şartlardan biri "kültürel mimarlık" kavramıdır. Bu kavram, başarı odaklılık, karakter, personel sorumluluğu, hesap verebilirlik ve vizyon gibi unsurları içermektedir.

➤ **KAD ve Okul Yöneticiliği**

Tablo 5.4. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yöneticiliğine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Problem Çözme	K8, K9, K15
Karar Alma	K1, K6, K10, K14, K15
Sistematiklik	K7, K11
Objektiflik	K5, K12, K13
Yenilikçilik	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.4. KAD ve Okul Yöneticiliğine İlişkin Bulguların Analizi

5.4.1. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi

Problem çözme, önceden tanımlanmış zorlukların üstesinden gelme, mevcut bilgileri birleştirme, gerekli veriyi toplama, çözümler üretme, bu çözümleri test etme ve problemleri daha basit bir şekilde ifade etme yeteneklerini içeren bir süreçtir.

Küreselleşme, dünyanın herhangi bir yerindeki sorunların evrensel boyutlara daha hızlı ulaşmasını sağlar. Yerel düzeyde meydana gelen sorunlar, kısa sürede pek çok ülkeyi etkileyebilir. Bu nedenle, problem çözme becerisi 21. yüzyılda daha da önem kazanmıştır (P21, 2015).

K8 insanın kompleks bir varlık olduğunu vurgulayarak davranışların doğru analiz edilebilmesi için yöneticilerin bilişsel becerilerinin güçlü olması gerektiğini belirtmektedir. K8 son zamanlarda iki öğretmen arasında geçen çekişmeye dair problem çözümünü örnekle açıklamaktadır.

“Bir öğretmen başka küçük sınıfın öğrencileriyle bahçede top oynuyor, başka bir öğretmen oynamasın diyor, biz uyarıyoruz bu kez öğretmen ben çocuklarla sosyal aktivite yapıyorum ama siz engel oluyorsunuz diyor.”(K8)

K8 anlam verilemez olarak nitelediği iki öğretmen arasındaki bu gerginliğin çözümünü tamamen doğru yaklaşımda isabet ettirip, savunma cümlelerini doğru analiz ederek öğretmenin bir travması sebebiyle konuyu büyüttüğünü anlayarak samimi bir konuşma ile problemi çözüme kavuşturduğunu açıklanamaktadır.

Özden'e (2000) göre, düşünme becerileri eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi çeşitli alanları içermektedir. Ancak Beyler (1988), düşünme becerilerini üç ayrı düzeyde ele alır. Beyler'e göre düşünme becerileri şunlardan oluşmaktadır: (1) problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, (2) eleştirel düşünme becerileri ve (3) bilgi işleme becerileri.

K9 Yöneticisi kişiliğin ve düşüncelerin diğerleriyle iletişiminin nasıl olacağını belirlediğini ifade ederek bunun yöneticilerin problemlerin çözümündeki yaklaşımlarını da belirlediğini ortaya koymaktadır. Örneğin ; “Biz iş birliğini esas alıp, koluna girerek birliktelikle yürütmeye çalışıyoruz. “ şeklinde iletişim odaklı yaklaşımı benimsemiş yöneticinin bu tutumunun sosyal bir kişiliğe ve sıcak kalılığa bağlı olduğu görülmektedir.

“Örneğin; bu okulda 1451 öğrencim var her birini ayrı ayrı takip ediyorum, tanyorum. Örneğin biri bir hafta okula gelmemiş hemen aramaya başladım. Neden gelmiyor, ne oldu. Hemen çağırdım konuştum. Burada ki öğrenciler hakikaten çok zorlar hocam ve bakıyorsunuz aileleri öğretmen, avukat vs. çocuklarıyla ilgilenememişler. İlgilenildiğinde bu çocukların hakikaten hepsinin ayrı bir değerde olduğunu görüyoruz.” (K9)

İfadelerinden de anlaşılacağı üzere görev ve sorumluluğunu maddi karşılık için değil yaptığı işin kutsallığının farkında olarak her öğrenciye değer verdiği görülmektedir. Bu yaklaşım ile elde edilen başarı ortalaması, mevzuat bizi sınırlıyor diyerek kenara çekilip hiçbir şey yapmayan yöneticilerle aynı olmayacaktır.

Problem çözüme, bireylerin kendi bilgilerini kullanarak bir soruna etkili bir çözüm bulma yeteneğini içeren bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin karar alma yeteneklerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, ileri düzeyde düşünme becerilerinin odaklandığı süreç bilimi araştırmalarında da önemli bir rol oynar (Saban, 2000, s. 157-198; Özden, 1999, s. 162).

K15 çözümün bazen sadece dinlemek bile olacağını ifade etmektedir. Elbette dinlemenin niteliği bu çözüm yolu için önemlidir. Bu yöntem eleştirel bir dinleyici ise çözüm metodu olarak kullanılmalıdır.

“Öğretmenlerin öğrencilerin derinliklerini dinledikçe çözüm bulma konusunda kendileri de sürece katılmaktadırlar, bazen hiçbir şey yapmayıp sadece dinlemek bile insanları rahatlatıyor.”(K15)

İpşiroğlu (1997, s. 33) tarafından ifade edildiği üzere, eleştirel düşünme sadece düşüncelerin rastgele dolaştığı bir etkinlik değil, aynı zamanda sorunların özüne inen, farklı perspektiflerden incelenen ve anlamaya çalışılan bir düşünme yaklaşımını içermektedir.

R.A. Dewey (2007), analitik düşünme ile ilgili olarak, bu yetiğe sahip bireylerin yalnızca detaylara odaklanma yeteneği değil, aynı zamanda bir problemin belirli bir düzen içinde çözülebileceğini, alt adımların ne olduğunu ve bunların ne anlama geldiğini anlayabileceklerini belirtmiştir. Bu bireyler ayrıca öngörülen her adımın anlamını kavrayabilirler.

5.4.2. Okul Yöneticilerinin Karar Alma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi

Karar verme, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Her okul yöneticisi sıklıkla karar alma durumunda kalmaktadır. Karar alma süreci birçok bilişsel yetinin bir arada kullanılmasını gerektiren zihinsel bir faaliyettir. Yönetici bu süreçte seçenekler arasında değerlendirme yapma bazı riskleri satın alma, bazı imkânları öteleme gibi seçeneklerde bulunmaktadır.

Karar almanın yöneticilikte birçok eleştirel düşünme becerisini içerdiği gerekçesiyle katılımcılardan K1, K10, K14, K15 bu konuda yoğunlaşmaktadır.

Beyer (1988), eleştirel düşünmeyi "bir bilgi, bir iddia veya bir sav gibi bir şeyin özü, değeri veya doğruluğu hakkında yargıya varma" şeklinde tanımlamıştır (Davis ve Davis, 2001.)

“Karar alma süreçlerinin doğrudan eleştirel düşünmeyi içerdiğinden okul yöneticiliği ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda okul yöneticilerinin eleştirel bir düşünür olması gerektiğini düşünüyorum. Alınan kararları bazen derin düşünmeden çok kolay bir şekilde eleştirebiliyoruz, bunu hep çevremize de yapıyoruz, kendimizi de bu şekilde eleştirmemiz gerekiyor. Aldığımız bu karardan yönetici ekibimiz, öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz velilerimiz nasıl etkilenecek, onlara yansımaları neler olacak bunları ön görmeye çalışmalı ve karar uygulama sürecini takip etmelidir.” (K1)

K1 katılımcısı attığı adımın etkilerini analiz ederek üst düşünme becerisine sahip olduğu görülmektedir. K1 Kurum yöneticiliğinde en son aldığı kararın sürecini şu şekilde aktarmaktadır;

“Konferans salonunda öğrencilerimiz şuanda yılsonu konseri için müzik yapmaya hazırlanıyor. Öğretmenlerden böyle bir talep geldi. Yapma ve yapmama seçenekleriniz var, yapmayı seçerseniz bunun için ödenecek maddi ve manevi bedeller var, yapmamayı seçtiğinizde çocukların akademik gelişimi, kişisel gelişimi bazı fırsatları bir tarafa koymuş oluyorsunuz. Bu kararın nasıl yapılacağı konusundaki her aşamada da sürekli kararlar alınması gerekecektir. Öğretmenler çoğu zaman karar alma süreçlerinden kaçınıyorlar çünkü aynı zamanda riske ortak olmuş oluyorsunuz. Bu nedenle yönetici kendisi karar almak zorunda oluyor. Okul yöneticisinin eleştirel düşünmenin güçlü olmasıyla kararları daha doğru ve isabetli olacaktır.”(K1)

K1'in öğrenci kazanımlarına önem vermesinin kararında etken olduğu görülmektedir. bu gibi falşyetlerin mevzuatta kat'i bir şekilde ifadesinin olmadığı yöneticilerin insiyatifine bırakılmaktadır. Yöneticilerin eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça bu gibi okul içi faaliyetlerinin arttığı görülmektedir.

Katılımcılar okul yöneticilerinin okul yönetiminde risk alma cesaretine sahip olmasının inisiyatif alabilme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Elde edilen verilere göre eleştirel düşünen yöneticinin okulu için hedefler belirlediğini ve bu hedeflere ulaşabilmek için gerekirse risk alarak hedeflere ulaşma gayreti gösterdiğini düşünmektedir.

K1 katılımcısı ikilemde kaldığı noktalarda mevzuatı esas aldığını belirtmekte ancak karar vermedeki etkeninin sistemin öğrenci merkezli olmasından; mevzuata göre değil sistemin yaklaşımına göre davranmaya çekildiğini ortaya koymaktadır.

“Öğrencilerin devam durumları ile ilgili vereceğimiz kararlar öğrencinin hayatını belirleyecek, geleceğini şekillendirecek olduğundan ikilemde kalıyoruz. Biz öğrenci için gerekli tüm uyarıları yapmış isek mevzuat neyse onu uygulayacağız, diyoruz. Ama örneğin; 12. sınıflar okulda değiller, baraj puanları kaldırıldı, sınıf geçme sistemi kolaylaştırılıyor, üniversite sınavlarında ek süre veriliyor. Bu uygulamalara baktığımızda sistemin kendisi öğrencinin işini kolaylaştırmak üzere kurulmuş. Alacağımız kararlar çocukların işlerini zorlaştırmanın anlamı yok, varsın önlerini açalım, aksi sistemle dövüşmek oluyor diyerek karara bu açıdan bakıyoruz.” (K1)

K1 katılımcısı politika belirleyicilerin öğrenciler için açıkça belirttiği bir yanlılık olmamasına rağmen, politika belirleyicilerin uygulamalarını takip ederek, yaklaşımlarını tespit ettiğini, yönetim kararlarını almada analiz ederek çözümlendiği çıkarımı ile karar vermektedir.

K6 Yöneticiliğinde karar almadan önce karar alma süreçlerini etkin kullanmaya çalıştığını ifade ederek toplumumuzda bunun öneminin farkında olunmadığını vurgulamaktadır.

“Örneğin büyük bir metrobüs projesi düşünün, bu metrobüs yolundan kaç yolcu geçecek, kaç yolcu taşınacak buna göre turnikeleri, üst geçitleri vs yapmak lazım. Türkiye deki temel felsefe kervan yolda düzülür. Siz herhangi bir toplantıda alınmış bir kararı eleştirmeye kalkarsanız oradaki çibanbaşı olursunuz. Bizim kültürümüzde bir yola çıkalım, bir başlayalım gerisi Allah kerim. Hani meşhur bir söz vardır “Türk gibi başla, Alman gibi devam ettir, İngiliz gibi bitir.” Her şeye kolay ve hızlı başlıyoruz

önünü arkasını düşünmeden hemen yoruluyoruz. Sonra bakıyoruz ki aaa bu güzergâh aslında bu kadar yoğun değilmiş, fazla turnike yapmışız, diyoruz.”

Bu ifadeleriyle K6 eleştirel anlayışın sisteme kazandırılmasını isteyen üstlerin uygulanacak projelerde eleştiri kabul etmediğini belirterek karar alma süreçlerinin Türkiye eğitim yönetiminde de profesyonel işlemediğini vurgulayarak profesyonel bir kadronun oluşturulup bununla ilgilenmesinin gerekliliğini öne sürmektedir.

K6 daha çok karar vermeden önceki süreçlere dikkat çekmiş, bu süreçlerin doğru işleminin önemini vurgulamıştır.

Savunma mekanizması ile donanımlı insan sosyal hayatta yapıp ettiklerine karşı saniyeler içerisinde açıklamalar geliştirebilmektedir. Yönetici konumunda bulunan bireyin hangi açıklamalar haklı hangileri değil, ayrımı çok iyi yapması gerekmektedir. Örneğin araştırma katılımcılarından K8 son zamanlarda eğitim kurumunda bu konuya dair yaşadığı bir olayı aktarmıştır;

“Bir olay oluyor, bana geliyorlar ve sadece sonucu anlatıyorlar. Şu şuna kızdı, bağırды, ağlattı. Biri kızdı da acaba ne oldu? Olayı araştırıyorum, altından 50 tane sebep çıkıyor. Öğretmen diyor ki dersimi engelledi, zümreme ait odamdan izinsiz bir şey aldı, buna benzer birçok şey sıralıyor, yani doğruyu bulmak adına eleştirel düşünme şarttır.” (K8)

Kendisini %70 eleştirel düşünür olarak tanımlayan K8 bir problemi asla tek taraflı dinlemediğini ortaya koymaktadır.

“Mesela birisi bir haber getirdiği zaman ya da bir şey söylediği zaman öğretmen olsun öğrenci olsun idareci olsun fark etmiyor, öncelikle dinliyorum, kaydediyorum ve bekliyorum. Bu zaman zarfında karşı tarafı da dinliyorum, bazen her iki tarafın da hatası olabiliyor, hataları tespit ediyorum ve o noktada çözüm bulmaya çalışıyoruz.” (K8)

Epstein (1999) tarafından ifade edildiği üzere, günümüzde çok fazla bilgiye ve bizi ikna etmeye çalışan birçok kişiye maruz kaldığımız bu dünyada eleştirel düşünme

yeteneği bir savunma mekanizması olarak işlev görmektedir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddialar ve düşünceler arasında kararsızlık yaşamaktan kurtarmakta, gerçeği bulmaya yönelik sorgulama ve eleştiriyi teşvik etmekte, ayrıca belirsizlik ve kararsızlığı ortadan kaldırmaktadır.

Eğitimli bireylerde bulunan bilişsel becerilerden bazıları eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilmedir (NCEE, 1988). Demokratik toplumlarda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanabilmeleri önem arz etmektedir.

Foucault'un çalışmaları, eleştirel düşüncenin iktidar ve güç ilişkilerine yönelik analizlerinin, insan düşüncesinin manipölasyonunu önleyici bir zihinsel hijyen işlevi taşıdığını vurgulamaktadır. Foucault, bu bağlamda, eleştirel düşüncenin herkesin propaganda ve manipölasyonlara karşı direnç gösterebilmesine, açıklanmamış varsayımları anlayabilmesine, iddiaların altında yatan örtük varsayımları çözümleyebilmesine, aldatmacaları hızla tespit edebilmesine, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirebilmesine ve sorunları veya kararları en iyi şekilde düşünme yeteneği kazandırdığını belirtir (Halpern, 2003).

Evancho'ya (2000) göre, bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermek için, çözümleyici ve değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları açıkça ifade etmesi gerekmektedir.

K10 eleştirel düşünmeyi doğru karar alma açısından önemli görmektedir. Doğru kararların alındığı kurumlarda problemlerin daha az çıkacağını ve öğretim kurumlarının huzurun olduğu ortamlar olup öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

K14 Okul idarecisi alacağı kararlarda istişareye önem verdiğine değinerek öğretmenleri de karar sürecine dâhil ettiğini belirtmektedir. Ortak akılla yol haritası belirlemesinin diğer personeller tarafından işlerin benimsenmesi ve sahiplenilmesi adına çok önemli görülerek bu tarz uygulamaların okul idarelerinin elini güçlendirdiği ifade edilmiştir.

K15 Eleştirisel düşünmeyi açık olan yöneticiler çalışanları tarafından dinlendiğini hissettiğinde sorunlara daha kolay çözüm bulunabildiğini ifade etmektedir.

K4 Alınan kararları kolay kolay değiştirmedini ifade ederek önekle açıklamaktadır;

Okulumuzun her sene sonunda karne günü kep atma töreni oluyor. Bu yıl öğretmenlerimiz geldiler ve bir hafta öncesinde yapılmasını istediklerini söylediler. Bizde idareciler olarak toplandık, düşüncelerimizi paylaştık ve sonunda bir önceki dönemde olduğu gibi karne günü yapılması gerektiğini, bundan sonra da aynı şekilde devam edeceğinde karar kıldık. Bu şekilde bazı uygulamalarımız okul kültürü içerisinde şekillenmiş, onu bozmuyoruz ve o şekilde de devam ediyor.(K4)

K4 okul kültürü ile ilgili olmayan programlar ve ya düzenlemeler olduğunda uygun olmayan kararlarında da dirençli olmadıklarını ifade etmektedir.

“Bazı konular da kararı alıyoruz ama duruma göre değiştirebiliyoruz. Örneğin geziye gideceğiz, hazırlık yapıldı ama hava şartları beklenmedik şekilde bir anda değişti. Bu gibi durumlarda gerekli olduğunda değişiklik yapıyoruz.” (K4)

5.4.3. Okul Yöneticilerinin Sistemik Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmada okul yöneticilerinin iş ve zaman yönetimi bağlamında üretken olmalarının okul kalitesinin artması açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

K1 katılımcısı sadece uygulama süreçlerinde değil karar alma süreçlerinde de sistemik davrandığını ortaya koymaktadır. Düşüncelerde mükemmelli, sistemik düşünme ile elde edilir.(Elder L,2002)

“Size öğretmenleriniz tarafından yılsonu etkinliği için bir konser etkinliği teklifi geliyor. Öncelikle siz teklifi değerlendiriyorsunuz. Yapalım mı yapmayalım mı karar veriyorsunuz, sonrasında nasıl yapılacak nerede yapılacak maliyetleri neler olacak gibi bunların hepsini aşama aşama değerlendiriyorsunuz. Olumlu olumsuz etkilerini ön görmeye artılarını eksilerini belirlemeye çalışıyorsunuz, bu süreçlerin tamamı eleştirel düşünme kapsamına girmektedir.” (K1)

K1 kişisel hayatında da yöneticilik hayatında da planlı programlı biri olduğunu ifade etmektedir. Ancak yönetim işinde “haritayla arazinin her zaman birbirini tutmayacağını” vurgulamaktadır.

“Siz ne kadar iyi plan program yaparsanız yapın uygulamaya geçirdiğinizde eksikliklerini görüyorsunuz. O anda düzeltme yapabilirsiniz yaparsınız ya da bir sonraki kararda tecrübenizi de değerlendirin. Karar alırken üzerinde derinlemesine düşünürüm, uygulamada nasıl oldu takip ederim. Günlük hayatımda da planlı programlı biriyim yöneticilikte de bu şekilde yürüyorum. Tören program temizlik vs tüm işlerimde planlı ve programlı olarak her noktayı düşünür öncelikleri belirlediğimden eleştirel düşünür olduğumu düşünüyorum.”

K7 günümüzde okul yöneticisinin artı bir sürü sorumluluğu olduğuna değinmektedir. İşlerin aksamaması için çok iyi stratejik planlamalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

K7 kendisini planlama konusunda zayıf bulduğunu belirtmektedir.

“Bir yazı götürülecek örneğin, en son gün götürüyorsun bu zamanı doğru yönetemediğimiz için, aslında bu da iş yönetimini de etkiliyor. Eleştirel düşünme yönetimde sistemli, planlı-programlı olabilme açısından kendini ve okulu iyi yönetebilme adına çok önemli ve gereklidir.”(K7)

K7 yönetimde sistematik olarak kendini değerlendirememesini bir tecrübesiyle örneklemektedir.

“ Örneğin geçen dönem bir program yaptık ve eksiklerimizi program anında gördük. Önceden plan, prova yapmalıydık, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği alanlara yönlendirebilirdik.”(K7)

K1 yönetimdeki kararlarını objektif aldığını personellerinin olumlu tutumlarından yola çıkarak ifade etmektedir.

“Kuruma girerken selam vermeyen öğretmenim yok, selam almayan öğretmenim yok. Siz şu konuda bana haksızlık yaptınız ya da şu konuda yanlış uygulamanız var gibi bir

şeyle bana gelen öğretmenim olmadı. Bazen dile getirilmez ama içlerinde vardır başkalarından duyarsınız ama başkalarından da duymadım. Zaman zaman bazı çalışmalarda arkadaşlara anketler yönelttim, oralarda da bir şey duymadım.”(K1)

K1 insiyatif kullanma noktasında personellerine olabildiğince tarafsız ve adil davrandığını belirtmektedir.

5.4.4. Okul Yöneticilerinin Objektif Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi

K13 ön yargılardan, kabullerden uzak durmak gerektiğini söyleyerek, görünüşe göre yargılama yapmayı gelişimin önünde engel olarak görmektedir.

“İnsanların kılığıyla kıyafetiyle davranışıyla falanla saçının uzunluğuyla uğraşırsak hiçbir şey yapamayız. Zihnimizdeki yargılara göre değil insanlara tarafsız olarak yaklaşmak gerekir.”(K13)

K5 Yönetimimde tam olarak objektif olamadığımı ifade etmektedir.

K12 Eleştirel düşünmeyi olayların kapalı yönlerini gösteren düşünme olarak tanımlamaktadır.

“Eleştirel düşünce zayıf yönlerimizin farkında olmamızı sağlar ve daha duyarlı olmamızı, değişik açılardan olaylara bakmamızı, kapsamlı düşünebilmeyi, diğerlerini anlayabilmemizi sağlar. Farklı bakış açılarını da değerlendirerek olaya daha objektif yaklaşmamızı sağlamaktadır.” (K12)

Eleştirel düşünen insan kendi ile barışık olan insandır. Kendi ile barışık olan insan da olaylara daha objektif bakar, empati yapabilmeyi sağlar.

“Mesela tutumlarımda ve kararlarımda objektif olduğumu düşünüyorum ama yine de bu konuda bir eleştiri gelirse, yanlış isem o zaman düzeltirim. Zaten objektif olduğumu düşünmesem o davranışta bulunmam, objektif olduğumu düşünüyorum ki o kararımı uyguluyorum.”

Kararları her yönüyle değerlendirmenin kimi zaman mümkün olmadığını belirterek yanlış kararlarda özür dilediklerini ve hatalarını düzelttiklerini ifade etmektedir.

5.4.5. Okul Yöneticilerinin Yenilikçi Olma Becerilerine İlişkin Bulguların Analizi

K3 okulu geliştirme adına öğretmenlerden gelen her türlü fikri değerlendirdiklerini ifade etmektedir.

“İş olsun diye değil de gerçekten yenilik getirmek için okulu geliştirecek fikir beyan eden arkadaşların getirdiklerini uygulamaya çalışıyoruz. 68 öğretmen var ama her öğretmene aynı sorumluluğu vermiyoruz bazı öğretmenleri alfa öğretmen olarak seçiyor ve daha fazla sorumluluk veriyoruz.”

“Fazla sorumluluk yüklediğimiz öğretmenlere de karşılığında gerek maddi olarak ta, ders dağılımı yaparken de, sınıfları dağıtırken de mesleki belge anlamında da gerekli motivasyonu sağlıyoruz.”(K3)

K11 Eleştirel düşüncenin kişisel gelişimi sağlamakla birlikte kurum kültüründe sosyal ilişkiler, teknoloji, kültürel gelişmeleri de sağladığına değinmektedir. Bunun kurumu geliştireceği ve öğrenci başarısını arttıracacağı belirtilmektedir.

“Böylece kurum yöneticisi kurumunu güvenle önemle yarının dünyasına taşır, çağın ilerisinde olur. Yüce Allah evreni her an yeniden yaratıyor. Allah her saniye değişim yaratıyorsa bizim de bu ilahi değişime ayak uydurmamız lazımdır. Ayak uyduramazsak yok oluruz. Eleştirel düşünme değişime hızlı bir şekilde ayak uydurmamızı sağlamaktadır.” (K11)

Çeşitli araştırma sonuçlarına göre, yenilikçi bireyleri eleştirel düşünen, sorun çözme isteği ve cesareti gösterebilen, bağımsız, kararlı, çalışkan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, bireysel farklılıklara değer veren, yaşamdan zevk alan ve yeniliklere açık olarak tanımlanmaktadır(Doğanay, 2000).

Eleştirel düşünen insan kendi ile barışık insandır, kendini çözmüş kendiyle barışmış lider diğerlerini de daha kolay çözecek ve yönetecektir. Eleştirel düşünme kuvvetli bir empati yeteneğini de kazanmayı sağlamaktadır.

K3 yeniliklerin yöneticiyi sürekli öğrenen noktasına taşıdığı için güncel ve aktif tuttuğunu ifade etmektedir. Yenilikçi fikirlerin öğrenciyi cezbedtiğini ve yönetilebilir kıldığını vurgulamaktadır. Gelişime değişime uyum sağlamak için eleştirel düşünme yöneticilerin yeni kuşakla aralarında sağlıklı sıcak ilişki kurmalarını ve iyi iletişim yolu bulmalarını sağlamaktadır.

K4 değişime uyum sağlayabilmek için eleştirel düşünme becerisinin gerekliliğini savunmaktadır.

“Çağ değişiyor, dünya değişiyor, toplum değişiyor, bu değişime uyum sağlamak için eleştirel düşünme becerisine dair eğitim almak gerektiğini düşünüyorum.” (K4)

Çağımızda etkili bir lider, sürprizleri beklemeli, bunları önceden tahmin etme yeteneğine sahip olmalı ve bu değişimlere uyum sağlama konusunda uzmanlaşmalıdır (Brittain, 2012). Bu durumun bir zihniyet değişimini gerektirdiği aşikârdır. Değişen toplumda öğretmenin ve yöneticinin de değişmesi gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerimizin eksik olduğu görülmektedir.

K6 Kendisini uluslararası proje hazırlama ve misafirler ağırlama faaliyetlerinden dolayı eleştirel düşünmeye açık görmektedir.

“Özellikle onların bize getirdikleri düşünceler, fikirler kıymetli, ona önem veriyorum. Bu da gelişmemizi sağlıyor. Mükemmel yönetici yoktur. Mükemmel olduğunu zanneden yönetici vardır. Ben bu okulda her şeyi yaptım, yapılacak bir şey kalmadı diyen yönetici olamaz.” (K6)

K6 okul yöneticiliği sistemine eleştiri getirerek kendilerinden bir yeniliğin beklenmediğini ve istenmediğini de ifade ederek bu tip girişimlerden uzak durduğunu ortaya koymaktadır.

“Bizden bir yenilik istenmiyor, beklenmiyor, düşünmemiz istenmiyor, eksikliğini bulmamız beklenmiyor yapmamız bekleniyor. Bu gün tuvalette kırılan bir lambanın sorumluluğu bile okul müdürünün üzerinde iken eğitim lideri vasfını müdürlerin icra etmesi mümkün değil. Biz resmi yöneltme de müdür değiliz görevlendirme müdürüyük, öğretmen maaşı alıyoruz ve sorumluluğumuz çok fazla.”

Yöneticilerin teknik, idari iş yüklerinin fazla olması eğitim lideri vasfını hayata geçirmelerine engel olduğunu belirtmektedir.

K6 Türkiye’ de eğitim ve siyaset iç içe girmiş olmasından dolayı sorunlar çıktığını ifade etmektedir. Gelişen politikaların okulların ihtiyaçları doğrultusunda olması gerektiğini savunurken her bölge okulunun ihtiyaçlarının farklı olduğuna değinmektedir.

“Milli eğitim bakanları değıştiğı zaman politikalar değışiyor, maalesef biz bu noktada mesafe kat edemiyoruz, okulları geliştiremiyoruz. Yani akıllı tahta mesela her okulda var, kötü bir şey değil iyi bir şey ama bu okulun temel ihtiyacı akıllı tahta mıydı başka bir şey miydi diye bize sorulmuyor. Yani bizim karar verme süreçlerine etkin katılmamız gerekiyor. Şuan da Türkiye’ de her okulda akıllı tahta var ama akıllı tahta öğrencileri akıllandırmıyor, daha da tembelliğe sevk ediyor.” (K6)

Her okula getirilen akıllı tahta uygulamalarının öğretmen ve öğrencileri tembelleştirdiğini belirtmektedir. Eğitimin etkin olması için öğretmenlerin konuda ne kadar uzman olursa olsun ders saatini planlaması gerekmektedir. K6 yöneticisi öğretmenlerin plansız, programsız derslere girdiğini belirtmektedir.

Yine eğitim sistemimizdeki hatalardan biri olarak K6 okulların niteliğine uygun dersler ve ders saatlerinin olmayışını öğrenciler için zaman kaybına sebep olarak görmektedir.

“Önceki eğitim bakanımız ders saatleri ve ders çeşitliliği azaltılacaktı. 2 sene çalışıldı bizim 40 olan ders saatimiz 43 e çıktı. Bakan yola çıkarken ihtiyaçlara göre bir çalışma yapma niyetinde ama sonuç tamtersi oluyor, neden? Kimse bilimsel hareket etmiyor, çıkar için hareket ediliyor. Biz ders çeşitliliğini azaltırsak çok sayıda öğretmen açığta kalacak diyor yine bir şey yapamıyorlar.”(K6)

Eğitim politikalarının belirlenmesinde bilimsel tutum segilenmediğini bu sebeple eğitim kalitesini ¼lkemizde y¼kseltemediđimize daikkat ¼ekmektedir.

“Bir meslek lisesinde 40 saat ders olmaması lazım. Edebiyat dersinde uyuyor, okuma yazmadan bi haber bu ¼đrenciler, sadece oturuyorlar. Edebiyat ¼đretmenlerimizle konuşun aynen durum b¼yle. Onlara da azaltalım dediğimiz zaman onlar da karşı ¼ıkıyor, neden norm fazlası olacağım diyor. B¼yle kararlar kişilere danışarak mı alınır yoksa bazı verilere dayalı olarak mı alınır?”(K6)

Eğitim politikalarının g¼n¼m¼z d¼nyasına g¼re bireylerin değil toplumun menfaatine uygun olarak yeniden d¼zenlemeye alınması gerektiği g¼r¼lmektedir. Bu yenileşme hareketinin başarılı bir şekilde y¼r¼t¼lememesi ¼đrencilerin kaybına olacaktır.

K7 Yeniliğe a¼ık olmanın, tabuları kırarak kabuğun dışına ¼ıkmayı sağladığını ve iş niteliğini arttırdığını ifade ederek, kişisel ve y¼neticilik becerilerini geliştirdiğine temas etmektedir. K7 ¼đretmenlerle s¼rekli fikir alışverişinde bulunulmanın yenileşmeyi aktif kılacağını belirtmektedir.

“Belki ¼đretimsel liderlik boyutunda ¼đretmenlere yardımcı olup farklı y¼ntemler ve teknikler geliştirilmesi noktasında ¼đrencilere de b¼ylelikle eleştirel d¼ř¼nme becerisi kazanmasında ¼nc¼l¼k edebiliriz. Beyin fırtınası yapılışı, tartışmaların yapılması, işbirliği i¼erinde ¼alıřılması gibi y¼ntem ve tekniklerle ¼đrencilerin eleştirel d¼ř¼nme becerisinin kazandırılması sağlanabilir. Bu durumda ¼đretmenlerin rol¼ daha b¼y¼kt¼r diye d¼ř¼n¼yorum.” (K7)

3 katılımcı (K2, K6, K10) eleştirel d¼ř¼ncenin değişimi ger¼ekleřtirmek ve ¼öz¼m odaklı olmak i¼in gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu katılımcılar, eleştirel d¼ř¼nen personellerin bulunmasına rağmen, bu d¼ř¼ncenin eyleme d¼k¼lmediđi ve yeniliklerin ger¼ekleřmemesini ¼eliřkili bir durum olarak g¼rmektedir. Buna sebep olarak katılımcılar, yasal mevzuatın eleştirel d¼ř¼nceye fırsat tanımadığını ifade etmektedir. Bu durumda, y¼neticilerin uygulayıcı konumunda olduklarını, yetki eksikliği nedeniyle eleştirel d¼ř¼nceyi ger¼ekleřtirmek i¼in sınırlı olanaklara sahip olduklarını dile getirmektedir. Bu bağlamda, eleştirel d¼ř¼nceye dayalı yeniliklerin

sunulmasının ve değişimin gerçekleştirilmesinin pek mümkün olmadığını vurgulamaktadırlar.

Eleştirel düşüncenin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için karar alma süreçlerinde yetkili olmanın önemini vurgulamaktadırlar. Yetkisizlik durumunda eleştirel düşüncenin önemini yitirdiğini ve etkisiz hale geldiğini ifade etmektedirler. Bu katılımcıların değerlendirmeleri, eleştirel düşünceye sahip olmanın önemine vurgu yaparken, uygulama düzeyindeki zorluklarına dikkat çekmektedir. Yasal kısıtlamalar, yetki eksikliği ve karar alma süreçlerindeki sınırlamalar gibi faktörler eleştirel düşüncenin engellenmesine ve etki sahasını ortadan kaldırdığına işaret etmektedir.

Cutchens, Jenkins, (2011), eleştirel düşünme becerisinde yöneticiden beklenenleri; mevcut durumun farkında olma ve verilecek kararı etkileyecek durumları değerlendirme, soru sorma ve dinlemeye önem verme, karar vermede esnek ve açık fikirli olması gerektiğini belirtmektedir.

5.5. KAD ve Öğrenci Başarısına Etkileri Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi

Literatür tarandığında çok sayıda öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik çok sayıda araştırmalara rastlanmaktadır; ancak okul yöneticisinin eleştirel düşünme becerisiyle ve bu kavramın okul yöneticisi ve okul kültürü bağlantısını doğrudan sorgulayan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Eleştirel düşünme okul yöneticileri gözüyle, onların deneyimlerini dikkate alarak öğrencilerin başarılarına etkilerini ortaya koymaktadır.

21.yy'da geleneksel eğitimdeki ezbere dayalı sistemin uygulanmasından ziyade akıl yürütmenin olduğu bir sistem hedeflenmektedir (Paul ve Elder, 2001). Eleştirel bakış açısı ile istenilen kazanım elde edilmekte, bilimsel olarak ta akıl yürütme gerçekleştirilmiş olmaktadır (Özden, 2005; Emir, 2012). Bu şekilde sürekli yenileşme ile çağın gerisinde kalmanın önüne geçilmektedir. Bu gelişimin sağlanması eleştirel düşünme becerisi ile mümkün olmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen verilere baktığımız zaman akademik başarının artmasında öğretmenin eleştirel düşünme becerisi yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerinden

daha önemli bulunmuştur. Katılımcılara göre öğretmenler eleştirel düşünme eğitimi almamakta ve kendilerini geliştirememektedir.

Slovenya'daki ilkökul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusundaki yeterliliklerini inceleyen bir araştırma, okulların eleştirel düşünme yeteneklerini öğretmede başarısız olduğunu, ancak öğretmenlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Araştırma ayrıca, yoğun öğretim programları, kalabalık sınıflar ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engellediğini vurgulamıştır.

Öncelikle yöneticilerin eleştirel düşünceye açık bireyler olarak okul ortamında bu ikimi sağlamaları gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin, öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasını desteklemesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için de öğretim içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkişel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir (Özden, 2003).

Bilhassa son yıllarda bilginin, bilgi kaynaklarının ve bilgiyi edinme yollarının hızla değişmesi bir çok değişimle birlikte okulların, yöneticiliğın de işlevinin değişimini beraberinde getirmektedir. 21. Yy da okullar artık bireylere salt bilgi aktarımı yapılan ortamlar özelliğı ile varlığını sürdürememektedir. Öğrenciyi hayata hazırlama amacı olan eğitim kurumlarının değişime uygun düzenlemeler yapması gerekmektedir. Okullar toplumun ihtiyacına uygun eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, yenilikçi, kendi kendine öğrenen ve doğru kararlar verebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir (Özden, 1999).

➤ **KAD ve Öğrenci Başarısına Etkileri**

Tablo 5.5. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Akademik Gelişim	K1, K5, K6, K7, K8, K10, K13
Kişisel Gelişim	K1, K2, K9, K11, K12, K13
Motivasyon	K4, K14, K15, K3, K9

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.5.1. Öğrencilerin Akademik Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi

Katılımcıların tamamı Kritik-Analitik düşünme becerisinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ifade etmektedir.

Miller (1992), yaptığı araştırmada eğitim deneyimlerinin eleştirel düşünme yeteneğini arttırdığını gözlemlediğini ifade etmektedir. Bu durumda, eğitim ile eleştirel düşünme arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmaktadır.

Araştırmaya göre eleştirel düşünür olan yöneticiye bakıldığında, kendi kendini yönetebilmeyi başaran yani aldığı kararın doğru olduğunu görebilen bir liderin okulu başarıya götürmede daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaya (1997) 'ye göre, Hovenstein ve ekibinin (1996) 'nın yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme ile eğitim arasındaki ilişkiye bakıldığında eğitim seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme yeteneğinde artış olduğu görülmektedir.

Eleştirel anlayışın hakim olduğu okul ortamlarında öğrenciler kendilerini ifade ederken olay ve durumlara objektif yaklaşabilmekte, yorum yapma ve çözüm üretme becerileri kazanmaktadırlar. Öğrenciler herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini eleştirel düşünme ikliminin sağlandığı okul kültüründe olumlu ve olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatabilmektedir (Ünal, 2006).

Hemşirelik eğitimine başlayan öğrencilerin eğitim dönemi başında ve sonunda eleştirel düşünme gücünün ölçüldüğü Dressel-Mayhew, Lehman-Dressel'in çalışmasında, eğitimin ikinci yılından sonra eleştirel düşünme becerisinde artış olduğu kaydedilmektedir. Bu anlamda K1 de alınan kararların öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini destekler nitelikte olmasına önem verildiğini belirtmektedir.

“Bizim aldığımız tüm kararlar öğrencilerin hem akademik başarılarının artmasına hem de kişisel gelişimlerine yönelik kararlardır.”(K1)

Moos, Krejsler, Kofod, Jensen'e (2005) göre, okulda başarı duygusunun yüksek yaşandığı kültür ortamının oluşmasında okul müdürlerinin yeri önemli görülmektedir. K1 yöneticilerin eleştirel düşünme düzeylerine göre okul içinde tutumlarının değişiklik gösterdiğine değinerek bazı yöneticilerin sadece sistemin yürür kalmasına odaklandığını belirtmektedir. Bu tip yöneticilerin öğrencilerin başarısını arttırma yönünde pek üretken oldukları söylenememektedir.

Yöneticiler karar vermede öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı boyutunu önemsedikleri görülmektedir.

“Bizde çok canlı bu gün, yarın ve perşembe günü etkinlikler var. Dün mesela panel vardı, öğrenciler Cengiz Almatowv okudu. Bunun üzerine söyleşi yapıldı. Şuanda aşağıda 35 kişilik bir orkestra çalışması var. Yine “İngilizce nasıl öğrenilmez” konulu bir panel var. Bunların kararlarının tamamını yöneticiler veriyor. Bu tarz faaliyetlerin önünü açan okul yöneticileridir. Öğrencilerin sosyal, akademik, kültürel gelişimini sağlamak adına yöneticiler katkıda bulunmaktadır. Derslerle ilgili de deneme sınavlarının yapılması, kursların düzenlemeleri, üniversite ziyaretlerin yapılması, akademisyenlerin okulumuza gelmesinin sağlanması, ders etkinliklerini destekliyoruz Bunların yapılması da eleştirel düşünmeye katkıda bulunmaktadır.”(K1)

Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için eğitimde ve okullarda gerek fiziki ortamda gerekse diğer destekleyici alanlarda düzenlemelerin yapılması beklenmektedir. Marin ve Halpern'e (2011) göre, bu ortamı okulda yöneticileri ve öğretmenler oluşturacaktır. Angelides (2001), de öğrencilerin akademik gelişimlerini arttırmak ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyip geniş perspektif

sunmak için okul yöneticilerinin farklı mesleki uzmanlığı olan ve ya akademisyen vb. kişileri okula davet etmesini önemli görmektedir.

“Bu gibi faaliyetler öğrencilerin motivasyonlarını arttırıyor, akademik başarı ve sosyal yeteneklerin gelişimine de katkı sağlıyor. Daha fazlası için maddi imkân ve fiziksel mekân olması, gerekiyor. Bununla yeterli olduğu ölçüde destek olmaya çalışıyoruz. Yaklaşık 153 öğrenci okuldaki sosyal etkinliklerde, spor kulüplerinde bilfiil çalışıyorlar. 6 yıldan beri çıkarttığımız dergimiz “ÇOMPA” var, yaklaşık 35 kişilik öğrenci grubu olarak tasarımını yazılarını, editörlüğünü kendileri yapıyor. Bu yılın başında 4 - 5 öğrencimize editörlük eğitimi aldırдық. Şimdi düzeltmelerini onlar yapıyorlar, muhasebesini onlar tutuyorlar, satışını onlar yapıyorlar. Etkinlikler, söyleşiler düzenliyorlar.”(K1)

Klenz (1987) ye okullarda eleştirel düşünme sürecini işletmek için en aktif ve etkili adımı, kaynak ve yardımcı kitapları okuyup öğrenmek değil, gerçek hayattan konuları seçip işlemek olduğunu savunmaktadır. Öğrenmede bireylerin gerçek olaylar ve nesnelere hakkında anlamlar çıkarması ve olaylar üzerine kendi çıkarımlarını yapması bilgi üretilmesinde yorum ve analiz yeteneğini desteklemektedir.

“Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için sınıflar oluşturduk. Haftanın belirli günleri bu sınıflarda yaşanmış olaylar analiz ediliyor. “HİS” dediğimiz bir olay var, bu isim ile bir proje başlattık “Hayatın İçinden Sorunlar” başlığı altında çocuklar hayatın içinden sorunlar tespit ediyorlar ve o sorunlara çözümler seçenekleri arıyorlar. Belirlenen seçenekler arasından en iyi çözüm hangisi olacağına karar veriyorlar. Böylece düşünme faaliyeti yapmış, problem çözme becerileri de gelişmiş oluyor.”(K8)

Bu süreçlerde öğrenci, bilginin ne anlam ifade ettiğini tanıma, bilgiyi doğru yorumlama ve bilginin ifade ettiği gerçeği anlama fırsatı yakalamaktadır.

Eleştirel düşüncenin hâkim olduğu eğitim sistemi içerisinde öğrenci gelişimi tüm yönleriyle desteklendiğinden öğrenci nesnelere, olayları ve gezileri gözlemleyerek çok fazla veri toplayabilmekte bu da zihinsel faaliyetlerinde daha zengin olacağı anlamına gelip, daha kuvvetli bağlantılar kurmasını sağlamaktadır. Yine gerek kişisel gerekse

sosyal anlamda planlama yaparken farklı tecrübelerle elde ettiği verileri karşılaştırma yaparak avantaj ve dezavantajları daha net görecektir. Eleştirel düşünme tüm bu süreçlerde etkili olurken ego kavramını da kapsamı dışına atmaktadır. Çünkü eleştirel düşünür tüm bu süreçlerde başkalarının da ne düşündüğünü dinleyerek zihinsel süreçlerini sürekli bir değerlendirme halinde tutar ki hata oranı en aza düşsün ve ya ortadan kalksın diye. Klens (1987) eleştirel düşünme kabiliyetinin, günlük hayatla zihinsel bilgi ve becerilerin bütünleştiği ölçüde artacağını ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimin sürekli yenilenen bir yönünün olması gerekmektedir. Katılımcılarında çoğunun ifade ettiği üzere eğitim içeriğinin bu günü karşılamaması öğrencilerin eğitime isteksiz olmalarına sebep olmaktadır. Eğitimin bir özelliği de bireyleri hayata hazırlamak olması çağa uygun formatta sunulması gerekliliğini doğurmaktadır.

K10 diğer hiçbir katılımcıdan duymadığımız, öğrencilerin gerçekliğine uygun fırsatlar için yaptığı faaliyetlerden bahsetmektedir. Eleştirel düşünen okul yöneticisini salt sanat, açık fikirli olup çağları aşan fikir üretimi olarak görmediğini, faaliyette karşılığı olan, bireysel ve toplumsal fayda sağlayan eğilimler olduğunu belirtmektedir. Bu noktada eleştirel düşünme gelişimi için okul içi programları dışında öğrencilerin eğitimleri sonrası istihdam edilecekleri iş imkânlarıyla da ilgilendiklerini belirtmektedir. K10 katılımcısına göre eğitim yöneticisinin öğrenci başarısını arttırmak ve etkinlik sağlamak için sürekli sahada olması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Mezun öğrencileri istihdam etmek, staj yerlerine yerleştirmek adına protokol imzaladık mesela. Bunlar çok kıymetli. Eski milli eğitim müdürümüz ziya Selçuk bir okul müdürü yarım saatten fazla koltuğunda oturuyorsa iyi bir yönetici değildir dedi herkes çok eleştiri ama haklıydı bence. Okul yöneticisinin bir ayağı hep dışarıda olmalı. Yönetici iyi bir iletişim ile yönetimi kordine etmeli, kurumdan daha çok diğer bir ayağı dışarıda sektörde olmalıdır.”(K10)

Walter ve Walter’a 2018 yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin okul başarıları ve eleştirel düşünme becerileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Okul başarısı eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme de okul başarısını arttırarak her iki gelişimi desteklediği görülmektedir.

Okul yöneticileri eleştirel düşünmenin yaygınlaştığı ve kabul edildiği bir okul iklimi oluşturduklarında Wagner, Harrison, Vogel (2016), öğrencilerin akademik başarılarında, çalışma alışkanlıklarının planlı programlı olmasında ve akademik çalışma dışındaki programlara katılımlarında artış olacağını böylece entelektüellik seviyelerinin artacağını vurgulamaktadır.

K10 öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişimi ve akademik başarılarının artması için yönetimde yetkiye ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekerek “*yetki olmadığı takdirde eleştirel düşüncenin bir önemi olmuyor*”, şeklinde ifade etmektedir.

Eleştirel düşüncenin öğretmen ve öğrencilere benimsetilebilmesi için eğitim yönetimimizin bu yapıyı benimsemiş kültür oluşturması, bu tutumda olması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bununla beraber toplumumuzun da bu yapıya ne kadar hazır olduğu ayrı bir çalışmayı gerektirmektedir. Zira toplumumuzun hazırlanmışlığı tespit edilmeden yaygınlaştırılmaya çalışılan herhangi bir kültür bilinmeyen birçok problemi de beraberinde getirecektir.

Osiname (2018) eleştirel düşünmenin okul yöneticiliği ile ilişkilendirdiği çalışmada, yöneticilerin personellerin kendisini kolay ulaşılabilir görmemesini ve açık fikirli olmalarını istediğini ifade etmektedir. Yöneticinin bu tavrı benimsemiş olması okuldaki tüm paydaşların aktifliğini artırarak kurum yönetimine varlığıyla katkı sunmalarını sağlamaktadır. Bu da öğrencinin bütüncül olarak gelişimi destekleyen okul ortamını oluşturacaktır.

Owens'e (2010) öğretmenleri değil de eleştirel düşünce iklimi oluşturmaktan okul yöneticilerini sorumlu tutmaktadır. Yönetici tarafından bu ortamın oluşturulmasının paydaşlara güven vereceğini ve hızlı yayılma göstereceğini belirtmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin düşünme becerilerine sahip olması ciddi öneme sahiptir.

Heck (1992) un yaptığı çalışmalara göre, okul başarı ve okul yöneticisi arasında bir ilişki mevcuttur. Başarılı yöneticiler görev yaptıkları okullarda başarı oranını artırmaktadır. Bu nedenle yönetici sahip olduğu kritik rolün farkında olması gerekmektedir. Glasman ve Heck (1992), okul yöneticisinin anahtar rol de olduğunu vurgulayarak öğrencileri olabilecekleri en iyi seviyeye taşımak için gerekli süreci

başlatma sürdürme işlevine dikkat çekmektedir. Mulford (2003) da bu görüşü desteklemektedir.

Okullarda başarının ve eğitimin kalitesinin artması, okul yöneticisinin eğitim ve yönetim vizyonuyla ilgilidir. Bunun dışında akademik başarının sağlanması yöneticilerin temel görevleri arasındadır. Bu noktada sürecin etkin işlenmesini engelleyen problemlere çözümler üretip eğitim programının aksamasına izin vermemelidir.

K3 eğitim sistemimizin akademik başarı üzerine kurulu olmasına eleştiri getirerek bu şekilde nitelikli bireyler yetişemeyeceğini belirtmektedir. Eğitimin hayat başarısı olarak ele alınması gerektiğini ifade etmekte ve öğrencilerin bütüncül değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Bizim okullarımızın çoğunda öğretim esastır eğitim değil. Başarı çok yönlüdür. Örneğin okulumuzda birinci olan öğrenci bana göre başarısızdır. Ayakkabının bağını bağlamayı bilmeyen, bir çay getiremeyen, tırnağını kesilmesi gerektiğini bilmeyen, temizliğinden habersiz bir çocuk. Benim beklentim öğrencilerimden akademik başarının yanında kendi başına iş yapabilme kabiliyetine sahip, kendi işini görebilme kabiliyetini geliştirmedir. Önceki okulumda çocuklara haydi piknik yapıyoruz dediğimiz zaman çocuklardan biri eti kıymayı yapar, birisi çayı demler, birisi salatayı yapar, birisi ekmeği alır; işbirliğini, ortak çalışma yapmayı, örgütlenmeyi biliyor. Bu çocuk ileride çok başarılı olacak işte. Şimdi ise biz başarıyı nota endekslemişiz, sistem bu şekilde işliyor.”(K3)

K3 başarının nota endekslendiği sistem de öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini olanaksız görmekte ve hatta varolan yeteneklerin de unutulmasını muhtemel karşılamaktadır.

5.5.2. Öğrencilerin Kişisel Gelişim Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi

Katılımcılara göre, idarecilerin öğrencilere sağladığı destek, akademik yönlendirmenin yanı sıra kişisel gelişimlerini de içermelidir. Katılımcılar, idarecilerin öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmaları, onlara rehberlik etmeleri

ve kariyer planlamalarında yönlendirme yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, idarecilerin öğrencilerin yeteneklerini ve potansiyellerini değerlendirmeleri ve bu doğrultuda fırsatlar sunmaları önemlidir.

Cüceloğlu'na (1995')e göre her an kritik edebilen ve algısı her an açık olan insan gelişmiş insandır.

Eleştirel düşünme kendi zihinsel sürecin farkındalığıyla başkasının görüşlerini gözönünde tutup kendimizi ve çevremizdeki olayları anlamayı sağlamaktadır.

Doğan Cücelioğlu bu düşünme yeteneklerinin gelişmesi iyi gelişmiş psikolojiye sahip bireyler için mümkün görmektedir. Bu nedenle anne, baba, öğretmen ve yöneticilere çocuklar ile ilgili davranışlarında öz güvenlerini artırıcı olarak yakın ilgi ile yaklaşmalarını ve onları dinlemeleri noktasında dikkatli olmalarını önermektedir.

Demirtaşlı-Çıknkçı (1996) Eleştirel düşünmenin, bireylerin kendi bireysel yaşantıları ile sosyal koşulları arasında bağlantılar kurabildiği anda başladığını ifade etmektedir. Bireylere eleştirel düşünme becerisini hayatlarında kullanmayı kazandırabilecek en önemli yer ise okul ve okulda bunu sağlayacak olan da bu konuda yetişmiş olan öğretmendir. Gelen (1999) OECD tarafından 1994'te "öğretimin kalitesinin nasıl artırılacağı" konulu çalışmadan aktardığına göre, öğretimin kalitesinin artırımında öncelikle öğretmenlerin kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Kavcar'ın (1999) da eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için kendi alanında uzman ve donanımlı olması gerektiğine değinmekte kendini sürekli olarak yenilemesi üzerinde durmaktadır.

“Yöneticinin çok önemli olduğunu düşünüyorum ama daha çok önemli olan öğretmendir, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen öğrenciye daha çok dokunabiliyor, yönetici onlara çok fazla öğrenciye konuşmıyor, bayrak törenleri, sınıf ziyaretlerinde öğrencilere dokunabiliyor. Öğrenci kendince bizle arasına bir set koyuyor; okul müdürü, müdür yardımcısı gibi. Ama öğretmenleriyle her şeyini konuşabiliyor, paylaşıyor ve öğretmen onu sınıf ortamında daha yakından gözlemleyebiliyor. Okul müdürü dönem dönem projeler yaparak buna destek oluyor diye düşünüyorum.”(K2)

Öğrencilere kazandırılmak istenen tüm bu beceriler bir arada yaşamayı kolaylaştıran, bu sebeple farklılıkların avantajlarının kullanılmasını sağlayan, küresel rekabetçi dünyada var olabilmeleri, değişken yaşam koşullarına karşı uyum sağlayabilmeleri için bir nevi güç olmaktadır.

Kişiliğin bireysel boyutuyla beraber diğerleriyle ilişkiye başladığı anda sosyal boyutu da belirginleşmektedir. Çağımızda bireylerin başarısını sağlayan faktörler arasında sosyal beceriler zekâdan daha önemli bir yere sahiptir. Beraber yaşamayı en verimli hale getirmek bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır.

Bu beceriler, sosyal bir varlık olan insanın bulunduğu topluluğa uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, karşılıklı etkileşimlerin ortaya çıkardığı güç bireyi toplum için önemli hale getirmektedir. Sosyal beceriler bu yolla bireyi toplumun bir parçası haline getirerek bir değer ifade etme noktasına taşımaktadır (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

5.5.3. Öğrencilerin Motivasyon Etkilerine İlişkin Bulguların Analizi

K5 okul müdürlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olursa da mevzuat ve öğrenci kitlesinin eğitim sosya - ekonomik ve kültürel seviyesinin düşüklüğünü eleştirel düşünmeyi kullanamaya engel gördüklerinden söz ederken K9 okul müdürü sosyo ekonomik eğitim ve kültürel açıdan düşük farklı bir okul için, merak uyandırarak enerjisi, motivasyonu yüksek tutup üretkenliği arttığını ifade etmektedir. Branch (2000) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini "meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma ve doğruyu arama" olarak belirtmektedir. Okul müdürlerinin sürekli motivasyon sağlayıcı olarak varolması için engeller ve problemlere teslim olmayan kişilik yapısına sahip olması gerekmektedir.

K6 ise, eleştirel düşünen yöneticilerin insanları olumlu yönde yönlendirdiğini ve eleştiri yaparken kişilikleri hedef almadıklarını vurgulamıştır. Bu katılımcı, idarecilerin öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi, öğrencilere rehberlik etmesi ve onları motive etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, idarecilerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi ve eğitim programlarını bu doğrultuda

şekillendirmesi önemlidir. K2 de yöneticilerin liderlik vasıflarından dolayı rol model olma özelliklerine değinerek öğrenci yönlendirmede eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapmaktadır.

“Eleştirel düşünen nüdür öğrencinin rol modeli oluyor, bu edebiyat öğretmeni ise çocuk çok daha fazla kitap okuyabiliyor, beden öğretmeni ise daha fazla spor yapabiliyor, sağlıklı yaşam şekline girebiliyor, liderlik özelliği güçlü öğrencileri STK'lara yönlendirebiliyorsunuz. Öğrencilerin özelliklerine göre yönlendirmeler yapabiliyorsunuz. Meslek seçimi noktasında kendilerini keşfetme ve yönlendirme anlamında tıp fakültesi okuyacaklara doktorlar, hukuk fakültesi okuyacaklara avukatlar, mühendis olmak isteyenlere mühendisler çeşitli üniversitelerden öğrencilerimizi davet ediyoruz.”(K2)

K9 ise öğrencilerin düşüncelerinin dikkate alınması, öğrencilerin okulu benimsemeleri ve başarılarının artması için katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu katılımcı, idarecilerin öğrencilerin akademik gelişimini izlemesi, ders seçimlerinde rehberlik etmesi ve ilgi alanlarına uygun fırsatlar sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, idarecilerin öğrencilerin akademik performansını değerlendirmesi ve gelişim alanlarını belirlemesi önemlidir. Bu katılımcılar, idarecilerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve başarılarını teşvik etmek için önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri, hedeflerine yönelmeleri ve başarılarını takip etmeleri için idarecilerin onları desteklemesi gerektiğine inanılmaktadır (Kohl, 2017).

21. yy. da yaşanan değişim yenilikçi bireylerin yetişmesini zorunlu kılmakta bu eğitimin gerçekleşmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşüncüyü destekleyici hizmetler sunması gerekmektedir (Aydın, 1998, s. 71).

Arslan (2001), okul kültürünü grup üyelerinin paylaştığını ifade etmektedir. Okulları birbirinden ayıran yöneticilerin, öğretmenlerin, çalışanların katkılarıdır.

Araştırma sonuçlarına göre okullarda yöneticilerin eğitimin kaliteli olması için öğretmenlerin işlerini severek yapmalarını sağlamak ve belirli periyodlarla güdüleyici ödüller vererek motive etmeleri önemli görülmektedir. Yöneticinin motivasyon ve disiplin sağlaması eğitim kalitesinin artmasına etken olmaktadır (Ünal, 1991).

K4 te okul başarısını sağlamak için öğretmen motivasyonunu yüksek tutarak öğrenci motivasyonunu yükseltmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Heyecan veren, motive eden güç olarak eleştirel düşünmenin okul yöneticilerinde başarı sağlayan özellik olduğunu ifade etmektedir.

“Öğretmenlerin moral ve motivasyonu ile okula gelmesini sağlamaya çalışıyoruz bu da öğrencilerin derslere istekli katılmaları sonucunu doğuruyor. Yöneticiden ziyade sınıf ortamında öğrenci ile birebir daha fazla vakit geçiren öğretmen olduğundan öğretmenin derse istekliliği, öğrencileri heyecanlandırması daha olanaklı olmakta. Bu nedenle yöneticiler okul ortamında huzuru sağlamak, başarı orannını arttırmak için öğretmenlerini memnun etmeli, isteklendirmelidir.”(K4)

“Okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri dinlemesi, fikirlerini önemsemesi, cesaretlendirmesi onları başarılı olma hususunda güdülemektedir.”(K12)

Fourie (2018)’e göre, okul müdürünün okulda etkili olabilmesi için yapması gerekenler öğretmenlerin motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını artırmak, öğretmenlerin performanslarını artırmalarına katkıda bulunmak, öğrenme ve öğretmeye dayalı bir okul kültürü oluşturmak, çevreyle etkileşim içinde bulunmaktır.

5.6. KAD Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulguların Analizi

Elde edilen bulgulara göre okullarda eleştirel düşünme becerisine dair yeterli faaliyetin yapılmadığı görülmektedir. Kritik-analitik düşünme anlamında destekleyici faaliyetlerin olmayışı birçok etmene dayandırılmaktadır. Faaliyetlerin oluşumunu engelleyen etmenlere baktığımızda Kökdemir, 1999, Munzur, 1999, Altan, 1998 ‘in çalışmalarında bu araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu ortak nedenlere baktığımızda çalışmamızla doğrudan özdeş ifadelerle rastlanmaktadır. Klasik eğitim sistemi içerisinde yetişmiş okul yöneticileri eğitim süreçlerinde geleneksel yolları izlemeye devam etmektedir. Elde edilen verilere göre okul yöneticileri farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma kaygısı taşımakta ve yeni yaklaşımlara kayıtsız kalmayı seçmektedir. Katılımcılar eleştirel düşünme gelişimi için okullarda faaliyet yapılmamasını bazı nedenlere bağlamaktadır. Bunlar; aşırı ders yükü, yöneticilerin eleştirel düşünmenin gereksizliğine duydukları inanç, hizmetiçi

eğitimlerin yetersizliği, yetki kısıtlılığı, maddi kısıtlılıklar gibi sebepler olarak sıralanmaktadır.

Araştırmaya dahil olan katılımcılar, eğitim politika belirleyicileri tarafından eleştirel düşünmenin 21.yy. eğitim-öğretim kazanımları olarak ifade edilmesine karşın hazırlanan programların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olmadığı ifade etmektedir.

Katılımcılar eleştirel düşünme kazanımlarını benimsetmek için öncelikle kitap içeriğini ve eğitim programını ardından fiziki ortamı düzenlemek gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut okul düzeninde sınıfların kalabalık olması, gerekli araç gereçlerin temin edilmemesi eleştirel düşünme öğretiminin ve öğreniminin önünde engel görülmektedir.

➤ **KAD Faaliyetleri**

Tablo 5.6. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünmeyi Destekleyen Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
KAD'ı Destekleyen Fiziki Ortamlar	K11,K2, K4, K5,K8
KAD'ı Destekleyen Etkinlikler	K1, K7, K9, K10, K15
KAD'ı Destekleyen Okumalar	K11, K12, K14, K15

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

5.6.1. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Fiziki Ortama İlişkin Bulguların Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilere baktığımızda genel olarak fiziki ortamda eleştirel düşünmeyi destekleyen bir düzenleme yapılmadıkları görülmektedir. Katılımcılardan bir kaçı kritik-analitik düşünmenin soyut bir kazanım olduğunu vurgulayarak fiziki bir düzenlemesinin mümkün olmayacağını ifade etmektedir.

Sönmez (1993)'e göre, eğitim ortamlarında öğrencinin yenilikçi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bakımdan öğretmen,

öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve çeşitli araç gereçleri eğitim ortamında kullanmak gerekmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin gelişimi için imkânlar sunmalı ve araç gereç temini gibi noktalarda destek olması gerekmektedir.

Katılımcılardan K2, küresel gelişimi takip ettiğini ifade ederek eleştirel düşünme yaklaşımına karşı okul içerisindeki yansıtıcı tutumunu fiziki ortamda yapmış olduğu düzenlemelerle ortaya koymaktadır.

“İki tane atölye oluşturduk, yukarıda bir tane sanat atölyesi oluşturduk. Sadece okuma-yazma değil görme çizme robotik kodlama yani öğrenci tek boyutuyla değil her boyutla burada teknolojik alanda da kültürel alanda da, sosyal alanlarda da spor salonunun olması büyük avantaj, çocuk kendinin bütün özelliklerini gördü ve akranları üzerinden de kendi farklılığını gördü hangi alanlarda daha iyi hangi alanlarda kötü bunu test etti.” (K2)

K2 Yöneticisinin bütüncül bir yaklaşımla öğrencilerin gelişim süreçlerini destekleyen sınıf ortamları oluşturduğu görülmektedir. 21.yy okul yöneticilerinin tamamı olmasa da bir kısmını eğitim liderliği boyutunda gerçekleştirdikleri faaliyetlere bakıldığında gelişime duyarsız kalmadıkları görülmektedir.

Yaralı (2020) de yöneticilerin bu noktadaki sorumluluklarını ifade ederken uygun öğrenme ortamları seçme, eleştirel düşünme becerisini kazandıracak her türlü imkân sunma gibi bir takım görevler sıralamaktadır.

Kritik- analitik düşünme becerisinin gelişimini destekleyen eğitim seviyesi yüksek yöneticiler olduğu gibi K6 ve K7 bu beceriyi önemli görmeyip okul ortamında bu anlamda herhangi bir düzenleme de yapmadığını ifade etmektedir.

K11 İse eleştirel düşünmenin soyut bir konu olduğunu ifade ederek öğretmenin metodlarla öğrencilerini eğitmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu becerinin aileden kalıtımla gelip gelişen bir karakter özelliği olduğunu ifade etmektedir.

“Bu soyut bir konudur maddesi olmaz.”(K11)

K11 eleştirel düşünme becerisini yöneticilerin değil öğretmenlerin görevi olarak belirtmekte Yeşilpınar'ın (2011) yaptığı araştırmaya göre de yapılacak düzenlemeler ve faaliyetler noktasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Rimiene (2002) de, buna benzer bir şekilde yaptığı araştırmada öğrencilere beceri kazandırmada öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiğini ancak bu rolü oynamaları noktasında uygun bir ortamın sağlamada yöneticinin devreye girmesi ve desteklemesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buna karşın Godfrey (2016), da benimsetilmesi istenen okul kültürü için uygun fiziki ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

K12 de K11 gibi eleştirel düşünmenin fiziki ortamda bir düzenlemesi olmayacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin kişisel gelişimle ilgili bir konu olduğunu ifade etmektedir. K13 de okul içinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek adına herhangi bir düzenleme yapmadıklarını dile getirmektedir.

“Bunun fiziki bir düzenlemesi olmaz, öğretmenlerime öğrencilerin fikirlerine önem verilmesi gerektiğini söylerim. Eleştirel düşünme kişisel bir konudur. Bunun maddesi, kanunu olmaz, yönergesi olmaz. Kişinin egosuyla alakalıdır.”(K12)

K8 21.yy da önem arz eden özelliklerden problem çözme becerisi üzerine okullarında geliştirdikleri faaliyetlerden bahsetmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi için gerekli fiziki ortamı oluşturup, eleştirel düşünme becerisine dair projeler uygulamaktadır.

“Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için Harezmi sınıfı açtık, “HİS” dediğimiz bir olay var, çocuklar “hayatın içinden sorunlar” başlığı altında karşılaşılan sorunları tespit edip o sorunlara çözümler arıyorlar, bunları yaparke düşünce faaliyetlerini geliştiriyorlar.” (K8)

K9 da Okulun belli bölümlerini kültürel, sosyal ve kişisel farkındalık uyandırmak amacıyla yapılan etkinlikler için kullandığını ifade etmektedir. Browne (2000) öğretmenlerin sık sorular sorduğu, aktif öğrenmeye duyulan heyecanın sağlandığı sınıf ortamında eleştirel iklimin yaşandığına işaret etmektedir. Bu faaliyetleri gerçekleştirebilecek özelliklere sahip bir yönetici, öğrencilerin de düşüncelerini

dikkate alacaktır, bu durum öğrencilerin okulu benimseyip sahiplenmesine ve başarının olumlu yönde artmasına katkı sağlayacaktır.

5.6.2. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Okumalara İlişkin Bulguların Analizi

Yöneticilerin eleştirel düşünmeye dair eğitim almadıkları ancak bireysel çabalarla kişisel gelişim kitapları okuyarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Elde edilen verilere göre eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticiler öğrencilerini daha fazla okuma yapmaya yönlendirmektedir. Araştırma sonucu eleştirel düşünen yöneticilerin öğrencilerin Kritik Analitik yeteneklerinin gelişebilmesi için dergi çalışmaları, mülakatlar, tartışmalar gibi faaliyetlere yönlendirdiği görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi için İpşiroğlu (1997), bireylere okuma sevgisi ve alışkanlığı sağlama ile düşünmeye olanak sağlayan ders programları hazırlanması gerektiğinden söz etmektedir. Demirci (2000) de İpşiroğlunu desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen verilere baktığımızda yöneticilerin eleştirel düşünmeye dair eğitim almadıkları ancak kendi imkânları ile ve yaptıkları okumalarla gelişimlerini destekledikleri görülmektedir.

“Statüko Bey ‘in “güven” kitabı, Doğan Cücelioğlu’ nun kitapları bu anlamda tavsiye edebileceğimiz kaynaklardır. Bizde bunlardan istifade ediyoruz.” (K12)

5.6.3. KAD'yi Destekleyen Faaliyetler; Etkinliklere İlişkin Bulguların Analizi

Elde edilen verilere göre yöneticilerin eleştirel düşünme becerilerini önemsedikleri ancak eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada eksik kaldıkları görülmektedir. Alanyazın incelemelerine göre de eleştirel düşünme becerisini kazandırma anlamında genel olarak istenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir (Sağlam, Büyükuysal, 2013; Sarı-Uzun, Dost, 2013; Sezen-Yüksel; Polat'ın 2017). MEB, 1973; YÖK, 1981 bildirisine göre ezbere dayalı eğitim anlayışı sebebiyle düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirme hedefinin tam olarak gerçekleşemediği görülmektedir. Saban (2000), eğitim süreçleri içerisinde, öğrencilerin düşünme yeteneklerinin

geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini belirtmektedir. Bu verinin araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Ancak Yılmaz'ın (2017) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırmada aksi yönde öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi için okullarda çeşitli faaliyetlere yer verildiği bulgusuna ulaşıldığı ifade edilmektedir. Bu sonuçları değerlendirdiğimizde eleştirel düşünme becerisinin kazanımında daha çok öğretmen faktörünün etken olduğu anlaşılmaktadır.

2 katılımcı (K2, K3) ise öğrencilerin kritik - analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli atölyeler kurulması, sanat, robotik kodlama, kültürel ve sosyal etkinlikler gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu katılımcılar, öğrencilerin farklı alanlarda deneyim kazanmasını ve yeteneklerini keşfetmesini desteklemektedir. Aktivitelerin çeşitliliği ve öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini ifade etmelerine olanak sağlama, kritik-analitik düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Facione (2000), de öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından ilgi ve beklentilerini karşılayacak türde faaliyetler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Öğrencilerimizin bu anlamda kişisel gelişimlerini desteklemek için okulumuzda köşeler yapıyoruz. Amacımız öğrencileri kazanmak, her birini hayata bir yerlerden tutabilecekleri noktaya, üretkenlik ve verim noktasına taşımak. Bunun için de gece gündüz çalışıyoruz. Ve öğrencilerimizden de geri dönüşünü alıyoruz. Hayat bir ayna gibi verdiğiniz size geri yansıtıyor. Öğrencilere sevgi, ilgi odaklı yaklaşım önem verdiğiniz hissettirdiğinizde onlardan karşılık buluyorsunuz ve iyi bir iletişim bağı kurabiliyorsunuz.” (K9)

Schein (1996) da yöneticilerin öğrencilerin kişisel, akademik vs. gelişimlerini desteklemek için okul ortamında eleştirel düşünmeye dair düzenlemeler yapılmasının genel öğrenci başarısını arttıracaklarını düşünmektedir. Marin, Halpern (2011) de araştırmalarında ortaya koyduğu üzere eleştirel düşünmenin öğrenciye her yönden katkı sunacak önemde olması sistem içinde çeşitli etkinlikler yapılmasını gerektirmektedir.

“Toplantılarımız da ortak fikirler etrafında tartışmalar yaparak doğru fikirleri uygulamaya koyarız, kütüphane gezmeleri yaparız, özellikle önemli günlerde geziler düzenleyip sosyal faaliyetlere yönlendiriyoruz. Yine aynı şekilde teknofeste gidiyoruz, buralarda çocuklar kendilerinin de bir şeyler yapabileceklerini gördüklerinde özgüven doluyorlar.” (K4)

Bu anlamda K5 te okulda resim, müzik çalışması, voleybol, basketbol kursları yine tiyatro kursları, tekvando ve halk eğitim kursları açarak öğrencilerin bütüncül gelişimlerini desteklemeye çalıştıklarını belirtmektedir.

“Özellikle teknoloji ve tasarım dersinde güneş ışığından faydalanma adlı proje yaptık, hakikaten öğrenciler yönlendirildiğinde elektrikli panellerle; güneş enerjisiyle cep telefonunu falan yürüttü enterasan şeyler çıkarttılar.” (K5)

K10 ve K15 öğrencilerin daha özgür bir şekilde düşüncelerini ifade etmelerini demokratik okul iklimi oluşturarak değil de dilek ve şikâyet kutuları ile eleştirel düşünceyi geliştirebileceklerini düşünmektedir. Bu da iki katılımcının eleştirel düşünme yaklaşımlarında bilişsel yönü esas aldıklarını, psikolojik ve sosyal boyutta bir yaklaşım sergilemediklerini ortaya koymaktadır.

“Öğrencilerimizin düşüncelerini ifade etmeleri için dilek ve şikâyet kutusu yaptık. Öğrencilerimin okulla ilgili bir sıkıntısı olduğunda dinliyorum. Öğretmenlerimle sürekli iletişim halinde yönetimi sürdürüyoruz.”(10)

“Öğrencilerin eleştiriler düşünme becerisinin gelişimi için okulumuzda dilek ve şikâyet kutuları bulunmaktadır. Öğrencilerin düşünceleri dikkate alınmaktadır. Ayrıca derslerimizde de öğrenci odaklı öğrenmeyi benimsemekteyiz.”(K15)

Katılımcılar tarafından duygu ve düşüncelerin yazılı ve ya sözlü olarak ifade edilişi arasında fark gözetmeksizin beyan edilmesi önemli görülmekte ve bu tavır da katılımcılar tarafından eleştirel düşünceyi destekleyici bulunmaktadır. Ancak eleştirel düşüncenin okul iklimine yansması düşüncelerin konuşulmasıyla mümkün olabilmektedir. Dışadönük kişilik özelliği göstermekte zorlanan bireyler için dilek ve şikâyet kuruları faydalı olmakla birlikte okul ikliminde eleştirel düşünceyi

yaygınlaştırmak için yeterli olmamaktadır. Araştırmaya göre yöneticilerin eleştirel düşünceye sahip olması öğrencilerin kendilerini keşfetmesi ve ilerlemeleri için gerekli fırsatları sunmasına sebep olmaktadır. Westhuizen, Oosthuizen ve Wolhuter'e (2008) de, bu konuda öğrencilerin okul iklimi içerisinde kritik-analitik düşüncenin yansıtıldığı faaliyetlerle desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Westhuizen, Oosthuizen ve Wolhuter etkinliklerin öğrencilere kazandırılmak isteneni daha hızlı kavramalarına, bu yönde ilerlemelerine ve bilgiyi hayatlarına yansıtmalarına imkân sağladığını belirtmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ

Okulda kritik- analitik düşünmeye dayalı kültür oluşumunu başlatacak ve yönetecek olan okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, eleştirel düşünmeyi okul iklimine yansıtması halinde öğrencilere aktarılması, düşünme becerisinin gelişimine dayalı başarının artmasını sağlamış olacaktır. Okul ortamının bu becerinin gelişimi için elverişli hale getirilmesiyle kaliteli eğitim sağlanacaktır.

Bu çalışma, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin eğitim ortamlarına etkilerine dair bulguları içermektedir. Kritik- Analitik düşünme (eleştirel düşünme), farklı bakış açılarından olayları değerlendirme, derinlemesine araştırma yapma ve görünmeyen yönleri bulup ortaya koyma yeteneğini ifade etmektedir. Bu çalışma özellikle eğitim yönetimi alanında, okul yöneticilerinin nasıl düşündüğü ve bu düşünme biçiminin eğitim ortamlarına nasıl yansıdığı üzerine odaklanmaktadır.

Alan yazın incelemelerine göre Türkiye’de okul yöneticiliği ile eleştirel düşünmenin ilişkilendirildiği çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin 21. yy. becerisi olan kritik-analitik düşünme ile ilişkilendirildiği bu çalışma okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının belirlenmesi, kritik-analitik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin kritik-analitik düşünme becerilerinin gelişimi için adımlar atılması konusunda bu araştırma bulgularının gelecekteki çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için okul yöneticisinin rolü önemli görülmektedir. Toplumun biçimlenmesinde eğitim yöneticisi tam bir lider konumunda bulunmaktadır (Aydın, 2000; 184). Bu bölümde analiz süreci sonunda ortaya çıkan kod listesine bağlı kavramsal çerçeve bulgular halinde tanımlanıp; ilgili literatür çerçevesinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Analiz süreci tamamlanan araştırmada artık günümüzde okul idarecilerinin varolan başarıyı korumalarının yeterli olmadığı, değişime yönelik yeniliği başlatmaları

gerektiği görülmektedir. Açıkalın, 1995'te yöneticilerin 21.yy da rollerinin değiştiğini belirtmektedir. Özgüven (2000), 21. Yüzyıl değişiminin getirdiği eğitim ortamlarının oluşturulmasında ve eğitim sürecinin sürdürülmesinde okul yöneticilerinin hem kişisel hem de mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmek için daha yetkin olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, klasik yaklaşıma göre yöneticilerin bu yüzyılda yoğun iş yknne eğitim liderliği vasfı da eklenerek sorumluluk alanı genişletilmiştir. Eğitim politikası belirleyicileri küresel değişim ışığında ülkemizde okul yöneticilerine "eğitim liderliği" vasfı yüklemektedir. Katılımcılar bu vasfın gelişim açısından çok cazip olmakla birlikte yöneticilikteki iş yükü ve idari sorumluluğun fazla olması sebebiyle yrtlemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya göre yöneticilerin KAD gelişiminde zayıf oldukları, eğitim liderliği rolünü yürütmek ve uygulanabilmesi için gerekli temellerin oluşturulmadığı anlaşılmaktadır. Yöneticilere verilen idari sorumluluk ve iş yükü fazlalığının, kritik-analitik düşünme gelişimini arka planda bıraktığı görülmektedir. Bu sebeple yöneticilerin yeterli donanıma zaman ayıramadıkları ortaya konulmaktadır. Bunun için Halpem'nin (1996) 21.yy da yöneticilerin etkin yönetim için analiz, problem çözme, kritik edebilme, yenilikçi düşünme gibi kritik-analitik düşünme becerileri noktasında yetkinlik kazanmaları gerektiğini ifade etmektedir..

Elde edilen verilere göre kritik - analitik düşünme ikliminin Türk toplumunda ve okul yönetiminde yaygın olmadığı, toplumsal olarak eleştiriye kapalı bir kültür yapısında olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin tamamı kritik-analitik düşünme becerisine dair herhangi bir eğitim almamıştır. Katılımcılardan bir kaçı ise kritik-analitik düşünme becerisinin kalıtımsal bir kişilik özelliği olduğuna dikkat çekerek eğitim ile kazanılamayacağını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kişisel ve sosyal hayatlarında kritik-analitik düşünebilen bireylerin, kaosun olmadığı ailelerde yetişmiş çocuklarda gelişim gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda KAD' nin psikolojik bir kazanım olduğuna işaret edilerek kalıtımsal kişilik özelliği olarak aktarıldığına dikkat çekilmektedir. Katılımcıların tamamına yakını okul

yönetimi, öğrenci başarısı ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi açısından yöneticinin eleştirel düşünür olmasının büyük öneme sahip olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme yaklaşımlarının konu edildiği bu araştırmada, katılımcıların birbirinden farklı yaklaşımları benimsediği; kimi katılımcının eleştirel düşünmenin bir boyutuna vurgu yaparken kimi katılımcının birçok boyutu önemsendiği görülmekle birlikte tüm boyutların içerildiği yaklaşımı sergileyen katılımcı bulunmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul idarecilerinin kritik-analitik düşünmeye dair eğitim almaları ve kritik- analitik düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; eleştirel düşünme, yöneticilerin olay ve durumları farklı açılardan değerlendirmelerine, derinlemesine araştırma yapmalarına ve görünmeyen yönleri keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında yöneticilerin eleştirel düşünceyi benimsemesi yeni yüzyılın kazanımlarını karşılayan eğitimi sunabilmek için önemli görülmektedir. Eleştirel düşünme eğitim kurumunu, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için değişimin gerektirdiği gelişimi başlatma, uygulama ve sürdürme açısından da önemli görülmektedir (Başaran, 1994; 12). Katılımcılar tarafından demokrasinin varolduğu bir ülke olursa da eleştirel düşünce anlamında toplumumuz için yeni ve zor hazmedilen bir dönüşüm yaşandığı ifade edilmektedir. Sağlam (2002) ise demokratik yaşamı önemseyen toplumların, eğitim sistemlerinin tüm süreçlerinde eleştirel düşüncenin işlendiği eğitim programlarına öncelik verildiğini belirtmektedir. Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğuna bakıldığında eski otoriter yapılar yerine daha demokratik bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Eleştirel düşünme, günümüzde daha çok işletmecilik niteliğini kazanan okul yöneticiliğinde öne çıkan bir özellik haline gelmektedir.

Katılımcılardan elde edilen verilere göre eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticiler hem rol model olarak hem de çeşitli imkânlar sunarak öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Halpern'e göre (1993), eleştirel düşünme becerisi, kişisel, akademik birçok yönden bireyin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Facione'un (2015) yaptığı araştırmada bireyin mesleki yönünü destekleyen kişisel kazanımlardan bahsetmektedir. Faciona göre eleştirel düşünme, analiz, sentez, yorumlama,

değerlendirme yapma, çıkarımlarda bulunma, özgürce düşünme ve kendi kendini değerlendirme gibi becerileri kazandırmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, kuvvetli iletişim kurabilen ve yeniliğe açık bir okul yöneticisinin, çalışanların motivasyonunu arttırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya göre okuldaki paydaşlara liderlik etmede, yöneticinin kritik-analitik düşünme becerisine sahip birey olması öğretmenler tarafından verdiği kararlara saygı duyulmasını, verilen görevleri memnuniyetle kabul edip yerine getirilmesini ve başarıya ulaşmada tüm paydaşların gönüllü olarak katılacağını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular eleştirel düşüncenin, öğrencilerin akademik gelişimini, kişisel gelişimlerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Verilere göre, eleştirel düşünme, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin fikirlerine saygı göstermeyi teşvik ederek kurum içinde aidiyet duygusunu geliştirebilir.

Verilere göre, okul yöneticileri kendilerini eleştirel düşünme becerisi noktasında eksik görmektedir. Katılımcılar tarafından eleştirel düşünme becerisinin mevcut eğitim sisteminde, politika belirleyicilerin isteği ile pratiğe yansımaları konusunda çelişkili görülmektedir. Mevzuat sınırlılıkları, maddi kısıtlılıklar ve iş yükünün fazla oluşu sebebiyle yöneticilerin kritik-analitik düşünme gelişimine odaklanamadıkları da ortaya konulmaktadır.

Araştırmalara göre, kritik-analitik düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için okullarda ciddi manada çalışmalar yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber doktora ve ya yüksek lisans eğitim seviyesindeki yöneticilerin kritik-analitik düşünme adı altında olmasa da destekleyici faaliyetlerin düzenlendiği görülmektedir. Darling-Hammond ve McLaughlin'in (1995) yaptığı araştırmada, yöneticilerin eleştirel düşünme ve öğrenmeye dayalı kültürün oluşturulması ve sürdürülmesinde etkili olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya göre eleştirel düşünme yöneticilikte işlerin yolunda gitmesi için birçok gelişmiş zihin faaliyeti kullanılması gerekmektedir; karar almada, problemleri çözmeye, işleri sistematik bir şekilde organize etmede ve gelişime yönelik değişimi gerçekleştirmede uyanık, açık bir zihne ihtiyaç duyulmaktadır.

Flores, Matkin, Burbach, Quinn, Harding'in (2012) yaptığı araştırmaya göre, eleştirel düşünme, yöneticilerin tüm etkenleri dikkate alarak düşünmelerini gerektiren bir beceridir. Kritik-analitik düşünme okul yöneticiliği ile ilgili çeşitli perspektifleri göz önünde bulundurarak yöneticilerin dinamizmi korumalarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, mevcut araştırmada eleştirel düşünme becerisinin hem kişisel hem de yönetici kimliğini geliştirme açısından fayda sağladığı görülmektedir. Bu çalışmada mevcut araştırmaları destekler nitelikte bulgulara ulaşılmaktadır. Çalışmaya göre, genel olarak kritik-analitik düşünme, bütüncül, kapsamlı düşünme becerilerini ve farklı fikirlere açık olma yeteneklerini geliştirme işlevi görmektedir. Bu düşüncenin okul yöneticileri arasında farklı sebeplerden dolayı yaygın olmadığı görülmektedir. Ancak katılımcılar yöneticilerin eleştirel düşünmeye olumlu yaklaşmakta ve yöneticilerin kazanması gereken bir beceri olduğuna işaret etmektedir. Katılımcı yöneticiler eleştirel düşünmenin, başta kendi hayatlarında ardından okul yönetiminde işleri kolaylaştırdığını düşünmektedir. Araştırmaya göre de, okul yöneticilerinin yönetim tarzının eğitim-öğretim süreçlerini ve okulun başarısını büyük ölçüde etkilediği gözlenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut koşullarda eleştirel düşünme becerisinin, okul yöneticileri de dâhil olmak üzere kazanılması ve geliştirilmesinin zorlu bir çaba gerektirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre, okul yöneticileri, eleştirel düşünmeyi benimseyerek, okullarında etkili yönetim sağlayabilmekte, öğrenci başarısını arttırabilmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, mevzuatın sınırlılıkları ve maddi kısıtlılıklara karşı uygun yetki ve destek mekanizmalarının sağlanması gerekmektedir. Eleştirel düşüncenin yaygın olarak benimsenmesi amacıyla, okul yönetiminin stratejik adımlar atarak eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi ve bu yeteneği okul kültürünün bir unsuru haline getirmesi gerekmektedir.

6.1. Öneriler

- Okul yönetimi, eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir atmosfer oluşturmalı ve eğitim programında eleştirel düşünceyi destekleyen süreçlere yer verilmelidir.
- Okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme becerilerini geliştirebileceği eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, örnek olay analizleri, problem çözme senaryoları ve eleştirel değerlendirmeleri içerebilir.

- Eğitim materyalleri, yöneticilere özel hazırlanabilir ve örneğin, eğitim sektöründen örnekler içerebilir.
- Kritik-analitik düşünmeyi teşvik eden sorular, örnek durumlar ve değerlendirme araçları sunulabilir.
- Yöneticiler paydaşlarıyla ilişkilerinde daha demokratik bir tutum sergilemelidir.
- Yöneticiler farklı fikirlere açık tutum ve davranış sergileyerek paydaşlarına değer verdiğini hissettirmeli ve kurum aidiyetini güçlendirmelidir.
- Eğitim sisteminin bu yüzyılın ihtiyaçlarına göre eleştirel düşünmeyi destekleyici şekilde tekrardan düzenlenmelidir.
- Eleştirel düşünme bireysel anlamda kendi kendilerini kontrol etme ve hayatlarını yönlendirebilme beceri olup kurumsal anlamda okul yöneticileri bunu birçok bireye uygulamaktadır. Bu nedenle yönetici rol model bilincinde olarak yansıtıcı özellikleri ile kritik-analitik düşünmeyi öğretmen, öğrenci kitlesine hatta topluma yaymalıdır..
- Yöneticilerin kritik-analitik düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için deneyimli mentorlarla çalışma fırsatları sunulabilir.
- İş birliği projeleri ve interdisipliner çalışmalar, yöneticilerin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olabilir.
- Okul yöneticilerinin kritik-analitik düşünme becerilerinin ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek için düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir.
- Bu süreç, performans ölçütleri ve hedeflerle desteklenebilir.
- Eğitim programları, gerçek dünya senaryoları ve projeler üzerinden kritik-analitik düşünmeyi teşvik edebilir.
- Yöneticiler, eğitim kurumlarının karşılaştığı günlük zorlukları çözmeye yönelik projelerde çalışabilirler.
- Okulların ve diğer eğitim kurumlarının kritik-analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak kaynaklar geliştirilebilir.
- Örnek olarak, atölye materyalleri, rehberler ve online eğitim modülleri sunulabilir.
- Eğitim ortamlarının eleştirel düşünmeyi teşvik edici şekilde düzenlenmelidir.
- Eğitimciler ve okul yöneticileri arasında kritik-analitik düşünme konusunda deneyim paylaşımını teşvik edecek ağlar oluşturulabilir.

- Seminerler, konferanslar ve atölyeler bu tür iş birliği fırsatlarının bir parçası olabilir.
- Politika geliştiricilerin yaptığı okul yöneticiliği tanımının “eğitim lideri” yerinde olduğu halde teknik ve idari iş yükü fazlalığından uygulanamamasına karşın kurumlarda idari, teknik ve yönetim müdürü olarak ayrı çalışma alanları oluşturulabilir.
- Eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri olan iyi yetişmiş bir eğitim yönetimi kadrosunun oluşturulup tüm saha araştırması, görüşmeler, araştırmaları toplama, analiz etme, değerlendirme ve projeleri onaylama gibi görevler yürütülmelidir.
- Okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek dalı olması için gerekli araştırma ve çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yönetimlerinin işleyişi bölgesel yönetime bırakılıp takip, rapor ve değerlendirmesinin tek merkezden yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin kurum içinde bölgesel, sosyo-ekonomik, kültürel vs. gibi değerşkenlere göre değerşiklik yapma hususunda merkezle ilişkili ve karar ortaklığı şeklinde bir sistem kurup yetki sahibi olmaları sağlanabilir.
- Tüm bireyleri üretkenlik noktasına taşıma, motivasyonu yükseltme, başarıyı sağlama adına kurumlara maddi destek organları sağlanabilir.
- Yeni dönemin kazanımlarının toplumun tüm bireyelerine hızla yayılması için okul yöneticilerinin eleştirel düşünmeyi benimsemiş, yönetim becerilerine sahip gençlerden seçilebilir.

6.2. Tablolar Listesi

6.2.1. Kod-Kategori-Tema Tablosu

➤ KAD Yaklaşımları

Tablo 6.1. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımları Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Bütüncülük	K1, K4, K7, K9, K14
Kapsamlılık	K1, K6, K8, K13
Farklı Fikirlerle Açıklık	K3, K15
Yorumlama	K5
Olumsuzluk	K10
Pozitiflik	K11
Farkındalık	K12

Kritik - Analitik Düşünme, 2023

➤ KAD Yaygınlığı ve Nedeni

Tablo 6.2. Okul Yöneticileri Arasında Kritik-Analitik Düşünmenin Yaygınlığı ve Nedeni Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Yaygın Değil	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15
Yeni Jenerasyonda Yaygın	K2, K13
Teoride Yaygın	K4
Kurum İçinde Yaygın	K9

Kritik - Analitik Düşünme, 2023

➤ **KAD ve Okul Yönetimi**

Tablo 6.3. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yönetimine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
İletişim	K1, K2, K6, K9, K11, K12 K13
İş Birliği	K1, K3, K4,
İstişare	K6, K7, K14
Mevzuat	K5, K15
Gözlem Analiz	K8, K10, K11, K13

Kritik - Analitik Düşünme, 2023

➤ **KAD ve Okul Yöneticiliği**

Tablo 6.4. Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Okul Yöneticiliğine Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Problem Çözme	K8, K9, K15
Karar Alma	K1, K6, K10, K14, K15
Sistematiklik	K7, K11
Objektiflik	K5, K12, K13
Yenilikçilik	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11

Kritik – Analitik Düşünme, 2023

➤ **KAD ve Öğrenci Başarısına Etkileri**

Tablo 6.5. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
Akademik Gelişim	K1, K5, K6, K7, K8, K10, K13
Kişisel Gelişim	K1, K2, K9, K11, K12, K13
Motivasyon	K4, K14, K15, K3, K9

Kritik - Analitik Düşünme, 2023

➤ **KAD Faaliyetleri**

Tablo 6.6. Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünmeyi Destekleyen Faaliyetleri Kategorisine İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcı
KAD'ı Destekleyen Fiziki Ortamlar	K11,K2, K4, K5,K8
KAD'ı Destekleyen Etkinlikler	K1, K7, K9, K10, K15
KAD'ı Destekleyen Okumalar	K11, K12, K14, K15

Kritik - Analitik Düşünme, 2023

6.2.2. Demografik Bilgiler Tablosu

Tablo 6.7. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler Tablosu I

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş
K1	Erkek	43	Coğrafya
K2	Erkek	46	Tarih
K3	Erkek	50	İlahiyatçı
K4	Erkek	61	Din Kültürü
K5	Erkek	53	Sosyal Bilgiler
K6	Erkek	52	Elektrik
K7	Kadın	30	Matematik
K8	Erkek	41	Sosyal Bilimler
K9	Erkek	45	Elektrik
K10	Erkek	56	Coğrafya
K11	Erkek	41	İlahiyat
K12	Erkek	58	Elektrik
K13	Erkek	57	Tarih
K14	Erkek	56	İlahiyat
K15	Erkek	49	Eğitim

Kritik - Analitik Düşünme,2023

**Tablo 6.8. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine Ait
Demografik Bilgiler Tablosu II**

Katılımcı	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Durumu	Okul Seviyesi
K1	6	Doktora	Lise
K2	11	Doktora	Lise
K3	1	Lisans	Ortaokul
K4	20	Lisans	Lise
K5	15	Lisans	Ortaokul
K6	9	Doktora	Lise
K7	3	Yüksek Lisans	Ortaokul
K8	10	Lisans	Ortaokul
K9	18	Yüksek Lisans	Lise
K10	6	Lisans	Lise
K11	7	Yüksek Lisans	Lise
K12	25	Lisans	Lise
K13	20	Lisans	Lise
K14	2	Lisans	Lise
K15	5	Lisans	Ortaokul

Kritik - Analitik Düşünme,2023

REFERANSLAR

- Abbas M. Z. A. & Obaid M. W. A. (2020). The Effect of Teaching by Questions Network Strategy on Analytical Thinking of Second Intermediate Students in History.
- Acar, Ö., & Çelik, G. (2019). Farklı Fen Başarı Düzeylerine Sahip Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Özelliklerinin Fen Başarılarına Olan Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 203-221.
- Açıkalın, A. (1995). Daha Bir... Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 149.
- Açıkalın, A. (2016). Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği. *Pegem Atıf İndeksi*, 2016, 1-176.
- Ada, S., & Baysal, N. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*,(3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkuş-Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Altan, M. Z. (1998). Critical thinking & some strategies to develop critical thinking in education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 215-221.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University (Turkey)).
- Alvino, J. (1990). Building Better Thinkers: A Blueprint for Instruction. *Learning*, 18(6), 40-41.
- Amer, A. (2005). *Analytical Thinking*, Center for Advancement of Post graduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering - Cairo University (CAPSCU).
- Ananiadou, K. & Claro M. (2009). 21st Century Skills and Competences For New Millennium Learners in OECD Countries, OECD Publishing, 41, 3-33.
- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving schools*, 4(1), 24-33.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.

- Anılan, H. & Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 307-324.
- Arkonuç, S. A. (2016). *Ana Akım ve Eleştirel Sosyal Psikoloji-İnsan İnsan İçinde*. Hiperlink Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M. (1998). *Geleceğe Yönelik Eğitim.* Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi(4. Baskı).
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim Psikolojisi*. Kurtiş Matbaacılık, İstanbul.
- Bachmann, S. (2019). The links between analytical thinking skills, decision-making characteristics and temperament.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balıkçı, A., Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). An evaluation of the transition process from teaching to the academia. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(2), 113-123.
- Baron, J. B. E., & Sternberg, R. J. (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi. İkinci Baskı.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim, Bilim Kitap ve Umut Yayım Dağıtım*, Feryal Matbaası, 3. Baskı, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başar, H. (1994). *Eğitim Denetçisi: Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi*, Pegem Yayını, Ankara.
- Başıoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimi uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Behn, R. D., & Vaupel, J. W. (1976). Teaching analytical thinking. *Policy Analysis*, 663-692.
- Berg, Bruce L. and Howard Lune; (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Çev.: Hasan Aydın, Konya: Eğitim Yayınev
- Beyer, Barry. 'CommonSense About Teaching Thinking Skills', *Educational Leadership*. 41, 3: 44-49, 1983". James R. Davis and Adelaide Davis. *Kendi Kendine Öğrenmek*. Çeviren: Arzu Baykara. Ankara: MediaCat Kitaplan, 2001, s. 97' deki alıntı. "Beyer, K. Barry. *Practical Strategies for the Teaching of*

Thinking. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, s. 33". Semih Şahinel. Eleştirel Düşünme. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002, s. 20'deki alıntı.

Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30. – 200, S. Sadi SEFEROĞLU, Cenk AKBİLİK / H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 193-200

Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme, Ankara, Pegem Yayınevi, 4.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Handbook I: cognitive domain*. New York: David McKay.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Brittain, B. (2012). Leadership perfected: Leading from the whole you. *Ivey Business Journal Online*. Erişim adresi: <http://iveybusinessjournal.com/publication/leadership-perfected-leading-from-the-whole-you>. ET: 11.01.2017

Branch, B. J. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practice: A comparative study. University of Idaho.

Bulut, S., Ertem, G., & Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (2): 27-38.

Burrell, D. N., Rahim, E., Hussain, K., Dawson Jr, M., & Finch, A. (2011). The future of doctoral education for educational administrators in leadership and critical thinking. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 4(13), 108-116.

Browne, M. N., Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 301-310.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem A.

Butnoi K., Phosrithong A., & Suthasinobon K. (2020). Development of Comprehensive Reading Ability and The Analytical Thinking Ability of PhatomThree Students in The Thai Language Using Crystal-Based Learning, *Journal of Educational Research*, (Doctoral dissertation, Srinakharinwirot University). 15 (1), 85-98.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher*, 4(3), 5-16.

Cihangir, Z. Ç., & Çankaya, Z. C. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayıncılık.

Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical

thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. Chemistry education research and practice, 17(4), 842-861.

Coşan ME, (1992). Türk Dili ve Kültürü. İkinci Baskı. Seha Neşriyat, İstanbul.

Cotton, K. (2003). Principals and student achievement: What the research says. Danvers: ASCD Publications

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma tasarımı. A. Budak ve İ. Budak, (Çev.), M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.), Nitel araştırma desenleri (42-68). Ankara: Siyasal.

Cropley, J. A. (2004). Creativity in education & learning. London: Routledge Falmer.

Cuceloglu, D. (1994). İyi düşün doğru karar ver [Think good and decide truth]. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. 10. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1998). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. 10. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. Akademik Platform, 396, 408.

Çetin, A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlk Öğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.

Çoban, B. (2019). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Algı Yönetimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.

Dancet.C.(2007).Critical and Analytical Thinking.
<http://www2.hull.ac.uk/student/PDF/StudyAdvice-crithink.pdf>

Darmawan P. (2020). Students' Analytical Thinking in Solving Problems of Polygon Areas, Kontinu: Jurnal Penelitian Didaktik Matematika, 4(1), 17-32.

- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 3-9.
- Demirtaş, H. (2021). Okul Örgütü ve Yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.89-136). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaşlı-Çıkrıkçı, Nükhet. "Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma", 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (15-16 Nisan 1996). Adana, 1996, ss. 208-216.
- Dempster, N., Lovett, S., & Fluckiger, B. (2011). Literature review: Strategies to develop school leadership. The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Denize, M. T. (2020). Kamuda ve özel okulda çalışan yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması (Malatya ili örneği) (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dewey, J. (2007). The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought. SIU Press.
- Dewey, R. A. (2007). Psychology: an introduction. Russ Dewey. <http://www.intropsych.com>
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme. *Sınıfta demokrasi*, 171-210.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- Duncan, H. (2011). From online dialogue towards critical practice: beginning school administrators' reflections. *Management in Education*, 25(2), 67-70.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1), 11-32.
- Drucker, Peter. (1993), *Kapitalist Ötesi Toplum*, inkılap Yayınları.(Çev. Belkis Çorakçı), İstanbul.
- Eğmir, E. (2016). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (Yayın No. 447711)[Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK.

- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *Ilkogretim Online*, 9(2).
- Elder, L. & Paul, R. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking: how to take thinking apart and what to look for when you do, the elements of thinking and standards they must meet*. Foundation for Critical Thinking.
- Ellis, H. C., & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 68-72.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ergün, M. (1990). Eğitimde Bilgisayarın Kullanılma Zorunluluğu ve Programların Yeniden Düzenlenmesi. İnönü Üniv. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri (15-17 Haziran 1989).
- Epstein, R. L. (1999). *Critical Thinking*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Evancho, R.S. (2000). Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. Unpublished master's thesis, Southern Connecticut State University, Connecticut.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae. California Academic Press. Haziran, 13, 2009.
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. *Insight Assessment*, 5 (1), 1-30.
- Facione, P. A., Giancarlo, C., Facione, N. & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 1.
- Fakhrurrazi, F., Sajidan, S., & Karyanto, P. (2019, September). Analysis of Students' Analytical Thinking Skills in Responding to the Development of the Industrial Revolution 4.0. In *Proceedings of International Conference on Biology and Applied Science* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-7).
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon bilgi toplumu dosyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1(4), 83.
- Flick, U. (2007). *The Sage qualitative research kit. Designing qualitative research*.(ss. 1-7).

- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E., Harding, H. (2012). Deficient criticalthinking skills among college graduates: implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 212-230, doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x
- Forman, S. G., & Forman, B. D. (1981). Family environment and its relation to adolescent personality factors. *Journal of Personality Assessment*, 45(2), 163-167.
- Fourie, E. (2018). The impact of school principals on implementing effective teaching and learning practices, *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1056-1069.
- Fullan, M. G. & Newton E. E. (1988). School principals and change processes in the secondary school. *Canadian Journal of Education*, 13, 3, 404-422.
- Gabennesch, H. (2006). Critical thinking: What is it good for? (In fact, what is it?). *SkepticalInquirer*, 30 (2), 36-41
- Gareis, CR. & Tschannen-Moran, M., (2007). Müdürlerin öz-yeterliğini geliştirmek: Bu konuyu destekler. *Okul Liderliği Dergisi* , 17 (1), 89-114.
- Gaston, D. W. (2005). Defining the roles and responsibilities of public school assistant principals in Virginia. *The College of William and Mary*.
- Gelen, İ., 1999, İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, (YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Gibson, J. L., Ivancevic, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations*. Texas: Business Publications
- Glasman, N. S. & Heck R. H. (1992). The changing leadership role of the principal: implications for principal assessment. *Peabody Journal of Education*, 68, 1, 5- 24.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301–321
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.
- Görücü, E. (2014). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Görücü, E. (2014). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü), İstanbul.

Grigorenko, E.L., Jarvin, L. & Sternberg, R.J (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 27, 167-208.

Gross, L., (1975). Paranormal Communication. Yes, But is It Really Communication, *Journal of Environmental Health*, 62(1):46-47.

Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar [Critical thinking and some misperceptions on teaching critical thinking]. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74.

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

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). Eleştirel Düşünme (Güncellenmiş Baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.

Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış, *sosyal bilimler dergisi*, 1.75-90

Halpern, Diane F. (2003). *Thoughts and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, psychology press.

Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238-254.

Huber, S.G. (2004). Context of research. S.G. Huber (Ed.). *Preparing school leaders for the 21st century içinde (s.)* Londra: Taylor&Francis Group.

Hunter, D. A. (2009). *A practical guide to critical thinking: Deciding what to do and believe*. John Wiley & Sons.

İlgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Irwanto, R. E., Widjajanti E., Suyanta, E. (2017). Students' science process skill and analytical thinking ability in chemistry learning, The 4th international conference

on research, implementation and education of mathematics and science, Yogyakarta, Indonesia.

İpşiroğlu, Z. (1997). Eğitimde yeni arayışlar: sorunlar, seçenekler, öneriler; deneme. Adam Yayınları.

Jenkins, D., Cutchens, A. (2011). Leading critically: a grounded theory of applied critical thinking in leadership studies. *Journal of Leadership Education*, 10(2), 1-21.

Jones, P. ve McCreery, E. (2009). Critical thinking skills for education students. *Learning Matters*

Kahraman, T. (2008). Eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kala, N. (2019). Fen Bilimleri Eğitiminde Analitik Düşünme Becerisi. Kirman Bilgin, A. (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi içinde* (s.52-80). Ankara: Pegem Akademi.

Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kanyılmaz, B. M., & Yücel, E. Ö. (2020). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde ilkökul öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204).

Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Karacaoğlu, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Kendilerini Yönetme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Karacaoğlu, T. (2011). Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri (Master's thesis, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat).

Karalı, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri: İnönü Üniversitesi örneği (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Kavcar, Cahit. "Nitelikli Öğretmen Sorunu", Eğitimde Yansımalar V. Ulusal Sempozyumu (25-27 Kasım 1999). Ankara: Tekışık Yayıncılık, 1999, ss. 267-279.

- Kawashima, N., & Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japanese high school students. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 187-194.
- Kaya, Y.K. (1984). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Khansuk K., Tuntivaranuruk C., & Sirisawat C. (2020). The Development of Scientific Analytical Thinking and Group Process Using Flipped Classroom Techniques on Website of Genetics of 10th Grade Students, *Journal of Education Naresuan University*, 22(3), 25-37.
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki (Master's thesis, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Klenz, S. (1987). *Critical and creative thinking*.
- Koch, T. & Harrington, A.(1998). Reconceptualizing Rigour: The case for reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 882–890.
- Koch, T. ve Harrington, A. (1998). Kesinliğin yeniden kavramsallaştırılması: düşünümsellik durumu. *İleri hemşirelik dergisi* , 28 (4), 882-890.
- Kohl, K. (2017). Building future fit teams: what skills will leaders need in the future?. Erişim adresi: <https://www.talenttalks.net/bfft-skills-leaders-needfuture/>. ET: 06.07,2019
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa: Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kökdemir, D. (1999). Üniversitede bir eleştirel düşünme yöntemi. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 632(5).
- Kuran, K. (2002), *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği Ve Özellikleri)*, Adil Türkoğlu (Ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: İnci Ofset.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm, & Güven, M., D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.

- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). How school leaders contribute to student success: The four paths framework (Vol. 23). Springer.
- Lyons, J. E. (2010). The principalship. <http://www.education.uncc.edu/jelyons/>
Erişim: 17 Nisan 2010
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. NY: Cambridge University Press, New York.
- Lombard, A. S. Egan, M. L. & Hukowicz, E. (1990). Thinking skills in teacher education: Collaboration between education and the liberal arts. *Action in Teacher Education*, 12(1), 43-49.
- Makaracı, M. (2005). A parametric finite element geometric analysis of a pressurized sphere with cylindrical flush nozzle outlet. *Journal of Pressure Vessel Technology*, 127(4), 369-372.
- Mardiansyah E. A. Saptono S. Setiawati N. (2019). The Enhancement of Senior High School Students' Analytical Thinking Skills in Learning Excretory System Material with Quantum Learning Model, *Journal of Biology Education*, 8(1), 79-88.
- Marin, S. & Recipient, G. (2011). Changing skills and educational strategies in the knowledge society. *Review of Artistic Education*, 1(2), 123-127.
- Marin, L. M., Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13
- Mardiansyah, E. A., Saptono, S., & Setiawati, N. (2019). The Enhancement of Senior High School Students' Analytical Thinking Skills in Learning Excretory System Material with Quantum Learning Model. *Journal of Biology Education*, 8(1), 79-88.
- Markley, D. L. (2008). The changing roles and responsibilities of the high school principal. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Widener University.
- Marzano, R. J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- McEwan, E. K. (2018). Etkili Okul Yöneticilerinin On Özelliği (N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- McKnown, K. (1997). Fostering critical thinking. a research paper to air command and staff college.
- McPeck, J. E. (1984). Education and Psychology: Plato, Piaget, and Scientific Psychology. *Canadian Society for the Study of Education*, 9(4), 437-446.

- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational researcher*, 19(4), 10-12.
- Merriam: B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam: B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*: John Wiley & Sons. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Miller, M. A. (1992). Outcomes evaluation: Measuring critical thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 17(12), 1401-1407.
- Mulford, B. (2003). School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Education and Training Policy Division, OECD. www.oecd.org/edu/teacherpolicy. Erişim: 11 Ocak 2010.
- Montaku, S. (2011). Results of analytical thinking skills training through students in system analysis and design course. In *Proceedings of the IETEC'11 Conference* (Vol. 7, pp. 1-11).
- Montaku, S., Kaittikomol, P., & Tiranathanakul, P. (2012). The model of analytical thinking skill training process. *Research Journal of Applied Sciences*, 7(1), 17-20.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Muhartati, D., Isnaeni, W., & Ridlo, S. (2019). The Analytical Thinking Skill of Grade XI Students of SMA Negeri 15 Semarang. *Journal of Biology Education*, 8(1), 106-116.
- Munzur, F. (1999). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- NCEE (1988). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington DC: Government Printing Office.
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On Improving Thinking Through Instruction. *Review of research in education*, 15(1), 3-57.
- Nisa, L. L. A., Setyawati, S. M., & Norra, B. I. (2019, June). Increasing analytical thinking skills through a popup booklet development with digestive system. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1241, No. 1, p. 012057). IOP Publishing.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*, 108(2), 291.

- Noms, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Morris, B. C. (1999). Relationships among academic achievement, clinical decision making, critical thinking, work experience, and NCLEX-RN pass status. Arizona State University.
- Nuangchalerm, P., & Thammasena, B. (2009). Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-Based Learning. *Online Submission*, 5(10), 82-87.
- Nutov, L., Hazzan, O. (2014). "An organizational engagement model as a management tool for high school principals", *Journal of Educational Administration*, 52(4), 469-486
- Obay, M. (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ocak, Gürbüz, & Ferat, Park F. (2020). Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 49-68.
- Oflas, E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi: Van ili örneği (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Olça, M. (2015). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Osiname, A. T. (2018). Utilizing the critical inclusive praxis: the voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63–83. DOI: 10.1177/1365480217717529
- Othman, N., & Mohamad, K. A. (2014). Thinking Skill Education and Transformational Progress in Malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 27-32.
- Owens, M. A. (2010). Creating a successful professional culture: reorganizing to rebuild a challenging school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 13(4), 1 –10. DOI: 10.
- Oyman, N., & Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özgüven, İbrahim Ethem, (2000), Bilgi Çağında Eğitim Nasıl Olacak. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 18. Kuruluş Yıldönümünde yapılan konuşma: Teksir.

- Özdemir, M. (2018). Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe Eğitiminde Geliştirilmesi Gereken Bir Üst Düzey Düşünme Becerisi: Analitik Düşünme, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 950-971.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), ss.297-314.
- Özden Yüksel (2003). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, B. (2005). Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalı programlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özden, Y. (2021). Öğrenme Ve Öğretme. Pegem Akademi. 14. Baskı, Ankara.
- Özgün, A., & Köçer, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Öztürk, N. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 1(1), 15-25.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül üniversitesi Buca eğitim fakültesi dergisi, (24).
- Parlar, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kritik ve analitik düşünme becerilerinin- eğilimlerinin incelemesi: İstanbul Ümraniye örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 26, 1-28.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.
- Patrick, J. J. (1986). Critical thinking in the social studies. Bloomington. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.(ERIC Document Reproduction Service No. ED272432).

- Paul, R. Binker, A. Jensen, K. & Kreklan, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide For Remodelling Lesson Plans In Language Arts*. Sonoma State Univ, Rohnert Park, CA. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul Richard, Elder Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional & Personal Life*, Publisher Prentice Hall.
- Paul, R. W. (1984). Critical thinking fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, I-5-14.
- Paul, R. ve Elder, L., (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Paul, Richard & Elder, Linda. (2008). *Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, Part III*. *Journal of Developmental Education*. 31.
- Podmostko, M. (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship. school leadership for the 21st century initiative. A Report of the Task Force on the Principalship*. Institute for Educational Leadership, Washington. leadership.html.Erişim: 17 Mart 2010.
- Pont, B. Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership (volume 1): policy and practice*. Paris: OECD Publishing.
- Prawita W. & Prayitno, B. A. (2018). Sugiyarto, Students' Profile About Analytical Thinking Skill on Respiratory System Subject Material, *International Conference on Mathematics and Science Education*.
- Perkins, D. N., Farady, M., & Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J. Voss, D. Perkins, & J. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Polat, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Putri S. M. Z. Cari C. & Sunarno W. (2019). *Analysis of Analytical Thinking and Misconceptions on The Concepts of Heat and Temperature on Physics Students*, *International Seminar on Science Education*.
- Ranno Susan (2000). *Critical Thinking Skills and Dispositions of the Undergraduate Baccalaureate Nursing Student*, Connecticut: Southern Connecticut State University, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ramdiah, S., Mayasari, R., Husamah, H. ve Fauzi, A. (2018). The effect of TPS and PBL learning models to the analytical ability of student in biology classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(2).
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları No:13.

- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age.
- Robert K. Yin. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century. Educational leadership, 67(1), 16-21.
- Rusou, Z. Zakay, D. & Usher, M. (2013). Pitting intuitive and analytical thinking against each other: The case of transitivity. Psychonomic bulletin & review, 20(3), 608-614.
- Saçlı, F.& Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi, 19 (2), 92-110.
- Saban, Ahmet. Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Sabancı, A., Şahin, A. Sönmez, M. A. Yılmaz, O. (2017). Views of school managers and teachers about school culture. E-International Journal of Educational Research, 8(1), 28-45. DOI: 10.
- Sağlam, A.Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. International Journal of Human Sciences, 10(1), 258- 278 ISSN: 1303-5134.
- Sağlam, M. (2002). Düşünmenin öğretilmesi. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Etkinleştirilmesi, Hizmet içi Eğitim Programı Ders Notları.
- Saldana, J. (2012). The Coding Manual for Qualitative Research. Londra: Sage.
- Sari, R.Perdana, R. Riwayani, Jumadi, Wilujeng I. Kuswanto H. (2018). The Implementation of Problem-Based Learning Model With Online Simulation to Enhance The Student's Analytical Thinking Skill in Learning Physics, International Seminar on Science Education.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. SAGE Publications
- Schein, E. H. (1996). The missing concept in organization studies. Administrative Science Quarterly, 41(2), 229-240
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 193-200.
- Segall, M. H. (1986). Culture And Behavior: Psychology İn Global Perspective. Annual Review Of Psychology, 37(1), 523-564.
- Semerci, N. (2016). The development of critical thinking disposition scale (CTDH): Study on the revision of validity and reliability. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(9), 725-740.

- Seng: (1998). Teaching thinking skills for pre-service and in-service teachers in singapore. Paper presented at the International Conference on Critical Thinking and Educational Reform, 23-26.
- Sezen-Yüksel, N. Sarı-Uzun, M., ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) (1), 393-403.
- Siegel, H. (1999). What good are thinking dispositions. Educational Theory, 49 (2), 207-224.
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. International Encyclopedia Of Education, 6, 141-145
- Siribunnam, R., & Tayraukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWL and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. Journal of social sciences, 5(4), 279-282.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme, EKEV Akademi Dergisi, 20 (66), 671- 696.
- Stake, R. E. (2010). Qualitative research: studying how things work. New York: The Guilford Press.
- Starkey, L. (2010). Critical Thinking Skills Success In 20 Minutes A Day. Newyork, Learning Express.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. Educational Psychology Review, 14, 383-393.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Retracted article: Successful intelligence in the classroom. Theory into practice, 43(4), 274-280.
- Sudibyo, E., Jatmiko, B., & Widodo, W. (2016). The Effectiveness of CBL Model to Improve Analytical Thinking Skills the Students of Sport Science. International Education Studies, 9(4), 195-203.
- Sundari, P. P. K., & Widoretno, S. (2020, April). Effectiveness of analytical thinking–based module to improve students’ learning outcomes using concept map. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1511, No. 1, p. 012110). IOP Publishing.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce. (2. Baskı). İstanbul: Motif Basım.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 1(2), 69-89.

- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36.
- Şimşek, Hasan. (1997). Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Şişman, M. (2019). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Pegem Akademi. 11. Baskı Ankara.
- Thaneerananon T, Triampo W., & Nokkaew A. (2016). Development of A Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact Versus Opinion Differentiation, International Journal of Instruction, 9(2), 123-138.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. Theory into practice, 32(3), 147-153.
- Torres, R. M., & Cano, J. (1995). Critical thinking as influenced by learning style. Journal of Agricultural Education, 36, 55-63.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. Journal of School Leadership, 17(1), 89-114.
- Turgut, B. (2020). Anaokulu yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tümkiye, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 387-402.
- Umay, A., & Ariol, Ş. (2011). Baskın olarak bütüncül stilde düşünenlerle baskın olarak analitik stilde düşünenlerin problem çözme davranışlarının karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 27-37.
- Ünal Şükrü (2006). Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, S. (1999). Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri Ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:3, s.5.
- Üstündağ, T. (1997). The advantages of using drama as a method of education in elementary schools. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13).
- Üstündağ Tülay (2005). Yaratıcılığa Yolculuk, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wagner, A. T., Harrison, C. Vogel, L. C. (2016). Cultures of learning in effective high schools. Educational Administration Quarterly, 52(4), 602-642

- Wahyuni, T. S., & Analita, R. N. (2017). Guided-inquiry laboratory experiments to improve students' analytical thinking skills. AIP Conference Proceedings, 1911(1).
- Walter, C. Walter, P. (2018). Is critical thinking a mediator variable of student performance in school? Educational Research Quarterly, 41(3), 3-24.
- Watson, G. , Glaser, M.E. (1964). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manuel. N.Y: Harcourt Brace World Inc.
- Wendy, O. M. (1992). Critical thinking as" Critical Spirit.". ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America.
- Wood, A. W. (1998). Critique of pure reason.
- Weiss, H. C. & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform. Educational Evaluation and Policy analysis, 16, 3, 287-301.
- Willingham, D. T. (2009). Critical thinking. American Educator,31(3), 8-19.
- Van Der Westhuizen, P. C., Oosthuizen, I., & Wolhuter, C. C. (2008). The relationship between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school. Education and Urban Society, 40(2), 205-224.
- Van Manen, M. (2017). Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed). Routledge Taylor & Francis Group.
- Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-26.
- Yavuzer, H. (1995). Ana-Baba ve Çocuk. (8.Basım). Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1997). Bilimsel Düşünme Yöntemi, (1.Baskı) Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, Ramazan.(1999) Öğrenmeyi Öğrenmek. 4. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları. introduction sections of master theses totaly 189 citations, in introduction sections of.
- Yulina I. K. Hernani H. & Setiawan W. (2018). Analytical Thinking Skill Profile and Perception of Pre Service Chemistry Teachers in Analytical Chemistry Learning, International Conference on Mathematics and Science Education.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.



EKLER

EK A

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.06.2023-26615



T.C.
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-71395021-100-26615
Konu : Etik Kurul Kararı - Emine YAVUZ

05.06.2023

İLGİLİ MAKAMA

Kurulumuza başvuran Emine YAVUZ'un "Okul Yöneticilerinin Kritik-Analitik Düşünme Yaklaşımlarının İncelenmesi" isimli projesi; amaç, araştırma türü, veri toplama araçları, süreç ve işlemler, veri analizleri dikkate alınmak suretiyle 18.05.2023 tarihinde değerlendirilerek 2023/03-04 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

Prof. Dr. Alev ERKİLET
Başkan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRCKAR0

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ibn-haldun-universitesi-ebys>

Adres:Başak Mah. Ordu Cad. No:3 P.K. 34480 Başakşehir / İstanbul

Telefon:0212 692 0212 Faks:0212 551 6464

Kep:ihu@hs01.kep.tr e-Posta:info@ihu.edu.tr Elektronik Ağ:www.ihu.edu.tr

Bilgi için: Melike Kanca
Unvanı: Sekreter



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK B

Araştırmada yöneticilerin tek bir kavram ile kritik-analitik düşüncüyü ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan 3'ü "Empati", 2'si "Dinleme" kavramlarıyla Kritik-analitik düşüncüyü özetlemektedir. Katılımcılardan biri "Entellektüellik", bir diğeri "Gerçekçilik", diğeri "Dışadönüklük", diğeri "Çözümleyicilik", diğeri "Pozitiflik", diğeri "Esneklik", diğeri "Farkındalık", diğeri "Gelişim" kavramlarıyla Kritik-Analitik Düşüncüyü ifade etmektedir.

Şekil B.1. Kritik-Analitik Düşünce



Katılımcılara Yöneltilen Görüşme Soruları

- I. Kritik- Analitik Düşünme sizin için ne anlam ifade etmektedir, niçin?
- II. Kritik-Analitik Düşünme kavramının okul yöneticileri arasında yaygın olup olmadığıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
- III. Okul yönetiminde Kritik-Analitik düşünmeye ihtiyaç var mıdır? Açıklar mısınız?
- IV. Kritik-Analitik Düşünmeyi okul yöneticiliği ile ilişkilendirdiğinizde neler söylemek istersiniz? Bize tecrübelerinizden (somut) örneklerle açıklayabilir misiniz?
- V. Kritik-Analitik Düşünmenin okul yöneticisine kattığı avantajlar ya da kazanımların olduğunu düşünüyor musunuz, düşünüyorsanız bunlar nelerdir?
- VI. Sizce okul yöneticisinin Kritik-Analitik düşünme becerisine sahip olmasının öğrenci başarısına katkıları neler olabilir, öğrenciler üzerinde gözlemlediğiniz yansımalarından örnekler verir misiniz?
- VII. Öğrencilerde Kritik-Analitik düşünme becerisinin gelişimi için okul yöneticisinin rolünün neler olduğunu düşünüyorsunuz, bu rol kapsamında ne gibi pratiklerde bulunuyorsunuz?
- VIII. Kritik – Analitik düşünmeyi destekleyen öğretim kaynakları olarak neleri takip ediyor ve öğretmenlerinizle neler paylaşıyorsunuz?
- IX. Kendinizi Kritik – Analitik Düşünen bir birey ve bir okul yöneticisi olduğunuzu düşünüyor musunuz, hangi yönlerinizden dolayı düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
- X. Kritik-Analitik Düşünme Becerisi için özel bir eğitim aldınız mı, almak gerekir mi, niçin?
- XI. Öğrencilerin Kritik- analitik düşünme becerilerinin gelişimi için öğrenme ortamlarında (okulunuzda) ne gibi düzenlemeler yaptınız?
- XII. Kritik-Analitik düşünmeyi tek bir kelime ile ifade edecek olsanız ne derdiniz?
- XIII. Bunlar dışında eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyad:

Emine Yavuz

İletişim Bilgileri:

E-posta (1):

Eğitim:

Ankara Üniversitesi – İlahiyat Fakültesi