

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME
SÜRECİNDE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK
YAPTIKLARI ETKİNLİKLER VE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE
YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan KURTOĞLU

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME
SÜRECİNDE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK
YAPTIKLARI ETKİNLİKLER VE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE
YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Canan KURTOĞLU

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ERDOĞAN TEZCİ

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 202012519013 numaralı Canan KURTOĞLU' nun hazırladığı “ İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Etkinlikler Ve Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki ” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 20/06/2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonucu tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan-Danışman) Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

İmza

Üye Doç. Dr. Eyüp YÜNKÜL

İmza

Üye Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN

İmza

.../.../2023

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

20/06/2023

İmza

Canan KURTOĞLU

ÖNSÖZ

Hızla değişen dünyada büyük bir değişim ve bilgi artışı görölmektedir. Bu değişimlerden biri de eğitim alanında yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesidir. Bu yaklaşımda bilginin aktarılmasından ziyade öğrenciye bilgiyi nasıl elde edileceği konusunda rehberlik etmek önemlidir. Düşünme becerisini geliştirmek okulların ve öğretmenlerin görevidir. Okulda büyük bir zaman geçiren öğrenciler düşünme becerisi geliştirme konusunda deneyim ve tecrübeye sahip öğretmenlerle bu becerileri en iyi şekilde geliştirme fırsatı bulacaktır. Düşünme becerisi öğretiminde gerekli yeterliliklere sahip olan öğretmenler derslerde tasarladıkları etkinliklerle öğrencilere olumlu yönde katkı sağlayabilirler.

Tez konusu seçiminde ve tezi araştırmamda yardım ve katkısıyla bana rehberlik eden değerli tez danışmanım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye ve ders döneminde bilim dünyasında ilerlememe katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a, Prof. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e şükranlarımı sunarım.

Eğitim ve çalışma hayatım boyunca desteğini her zaman arkamda hissettiğim kıymetli annem Alime Bilgen'e ve çalışmalarım boyunca motivasyonumu yükselten arkadaşım Pınar DEMİR'e destekleri için çok teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2023

CANAN KURTOĞLU

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİNDE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK YAPTIKLARI ETKİNLİKLER VE DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KURTOĞLU, Canan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2023, 102 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları etkinlikler ve düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişkileri incelemektir. Genel tarama modellerinden tekil tarama modeli, ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılan araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezi, ilçe ve kırsal mahallerinde görev yapan 407 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Dilekli ve Tezci'nin (2015a, 2015b) geliştirmiş oldukları “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ)” ile yine Dilekli ve Tezci'nin (2015b) geliştirmiş oldukları “Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA)” kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın verilerinin analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H Testi ve Kolerasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü öğretmenlerin derslerinde düşünme becerisi öğretimine yönelik daha fazla etkinliğe yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti açısından düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerde farklılık bulunurken diğer demografik özellikler bakımından anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde özyeterlik algılarının düzeyinin yüksek olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler ile öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Özyeterliği, Düşünme Becerileri, Düşünme Becerisi Öğretimi, İlkokul Öğretmenleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACTIVITIES CARRIED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACH THINKING IN THE LEARNING TEACHING PROCESS AND THE PERCEPTION OF SELF- EFFICIENCY TO TEACH THINKING

KURTOĞLU, Canan

Master of Science, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan TEZCI

2023, 102 Page

The purpose of this research is to examine the relationships between primary school teachers' activities to teach thinking in the learning-teaching process and self-efficacy perceptions for teaching thinking. The sample of the study, which used single scanning model, relational scanning model and causal comparison design from general scanning models, consists of 407 primary school teachers working in Balıkesir city center, district and neighborhoods in the 2021-2022 academic year. As the data collection tool in the research, "The In-Class Practices Scale for Teaching Thinking Skills of Teachers (DBÖ)" developed by Dilekli and Tezci (2015a) and "The Self-Efficacy Perception Scale for Teaching Thinking Skills of Teachers (DBÖA)" developed by Dilekli and Tezci (2015b). used. Independent Groups t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis H-Test and Correlation analysis were used in the analysis of the data of the study. SPSS package program was used in the analysis of the data.

According to the findings of the research, it was concluded that teachers with 21 years of professional seniority and above included more activities for teaching thinking skills in their lessons. While there was a significant difference between the activities of the teachers for teaching thinking skills and their gender, no significant difference was observed in terms of other demographic characteristics. It has been determined that the level of self-efficacy perceptions of primary school teachers in teaching thinking skills is high. In addition, a positive and moderately significant relationship was found

between the activities of primary school teachers for teaching thinking skills and their professional self-efficacy perceptions.

Keywords: Teacher Autonomy, Thinking Skills, Teaching Thinking Skills, Primary School Teachers

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Tanımlar	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Düşünmenin Doğası	11
2.1.2. Düşünme Becerisi ve Düşünmeyi Öğretmenin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.1.3. Düşünme Becerilerinin Öğretimi.....	16
2.1.4. Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar.....	18
2.1.4.1. Belli Bir Alana Özgü Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Programlar.....	19
2.1.4.2. Genel Düşünme Becerisi Geliştirilmesine Yönelik Programları	20
2.1.4.3. Programın Bütününe Yayılan Programlar	22
2.1.5. Düşünmenin Öğretilme Sürecinde Sınıf ve Okul Atmosferi	22
2.1.6.Düşünme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Durumlar	24

2.2. Özyeterlilik.....	25
2.2.1. Özyeterlilik Kavramı ve Öğretimle İlişkisi	25
2.3. İlgili Araştırmalar.....	30
2.3.1 Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	31
2.3.1.1 Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.3.1.2 Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.3.2. Özyeterlilik Alanında Yapılan Araştırmalar.....	36
2.3.2.1. Özyeterlilik Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.3.2.2. Özyeterlilik Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Deseni.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	45
4.BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Yapılan Etkinlikler	48
4.1.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi İle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları	48
4.1.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi	50
4.1.2.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi	51
4.1.2.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi	52

4.1.2.3. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi	55
4.1.2.4. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından İncelenmesi	58
4.2. Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Özyeterlik Algısı.....	59
4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Özyeterlik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	60
4.2.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi	62
4.2.2.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi.....	63
4.2.2.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi	64
4.2.2.3. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi	65
4.2.2.4. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi	68
4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları ile Yaptıkları Etkinlikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ...	70
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuçlar.....	72
5.2. Öneriler.....	82
5.2.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yapılan Öneriler.....	83
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
KAYNAKÇA	86

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Düşünmeyi Öğretmeyi Amaçlayan Okul ile Geleneksel Okulun Karşılaştırılması	23
Tablo 2. Yerleşim Yerleri Bakımından Araştırmanın Evren ve Örneklemesinde Yer Alan Öğretmenlerin Dağılımı	42
Tablo 3. Örneklemdeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	43
Tablo 4. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Olarak İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	48
Tablo 5. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları	51
Tablo 6. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 7. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi.....	55
Tablo 8. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi	55
Tablo 9. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi	57
Tablo 10. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi	58
Tablo 11. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi.....	59

Tablo 12. Düşünme Becerilerinin Öğretiminde İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerine Yönelik Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları	60
Tablo 13. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 14. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 15. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 16. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi.....	67
Tablo 17. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi.....	68
Tablo 18. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi.....	69
Tablo 19. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Tasarladıkları Etkinlikler Arasındaki Korelasyon Analizi	70

1.GİRİŞ

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın probleminin çerçevesine, amaç ve problem cümlesinin yanı sıra alt problemlere, sayıtlara (varsayımlara), sınırlılıklara ve çalışmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi toplumu olarak ifade edilen yüzyılın en önemli özelliği üretilen bilginin miktarında, paylaşımı ve depolanmasındaki artıştır. Bilginin artışı ve hızlı bir şekilde paylaşımı, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel (Baumfield, 2006) yaşamı da derinden etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Kültürün aktarımı ile uğraşan eğitim kurumlarının yapısı ve fonksiyonları da bu süreç içinde sorgulanmaya başlanmıştır. Okulların “ayaklı kütüphane” yetiştirme (Tezci, 2003) anlayışı yerine dijital ve sosyal beceriler, iletişim becerileri ve düşünme becerileri odaklanılması gerekliliği gündeme gelmeye başlamıştır (DfES, 2005; MEB, 2005a). Özellikle zengin enformasyonla karşı karşıya kalan bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşması ve başkalarının etkisinde kalmadan kendi elde ettikleri verileri inceleyip yine kendi kendilerine doğru bir şekilde kararlarını verebilmeleri için düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Baron,1993).

Düşünme, bireyin içinde bulunduğu şartları anlamak için yaptığı etkin, belli bir amaca ulaşmaya dönük ve organize zihinsel süreçlerin birleşmesinden oluşur (Uçan, Taşcı, Ovayolu, 2008). Fisher’a (1995: 12-13) göre düşünme, problemi tanımlama, seçenek üretme, oluşturma ve çözme, karar verme ve düşünceleri araştırmayı da içeren zihinsel etkinliklerdir. Tanımlara göre düşünmenin temelinde bir amaca yönelik olması, uyarıların bir takım işlemlerden geçtiği ve zihinde bilinçli olarak yapıldığı sonuçları çıkmaktadır.

Bir başka araştırmacıya göre düşünme becerisi, dünya düzenini keşfretmek ve karşılaştığı problemleri çözme için bilgiyi kullanma yeteneğidir (ubuku, 2011). Bilginin uygulanması ile somutlaştırılması becerisidir. Bilgi olmadan beceri geliştirilemez, beceriye dönüşemeyen bilginin teorik düzeyde kaldığı için değişen dünyanın etkinliklerine uyum sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Düşünme becerileri kavramı ile insanın belirli bir amaca yönelik olarak düşünme kapasitesi ön plana çıkarılmıştır. Bu nedenle düşünme becerisi belli bir amaca yönelik zihinsel bir çabadır denebilir. Mcguiness (2000) düşünme becerileri; bilgi elde etme, elde edilen bilgiyi organize etme/düzenleme ve analiz etme, bu bilgiden bir sonuca varma, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, amaçları belirleme ve planlama, olanakları değerlendirme, süreci gözleme, problem çözme, karar verme ve kendi yaşantısına bunları uygulama olarak ele alır. Mcguiness'e göre düşünme becerilerinin eğitsel ve kuramsal gücü insanın neyi bileceği değil nasıl bileceğidir. Eğitimsel olarak ise insanın öğrenme becerilerine göre düşünme süreçlerini organize etmektir (Akt. Tok, 2008, s. 37).

Bireyin düşünmeyi öğrenmesi demek farklı şekillerde ya da farklı düşünme biçimlerinde düşünebilmesi demektir (zden, 1999). Fisher (2002: 43) düşünmeyi "bir kişinin amaca ulaşmak için hatırlama, belleğe aktarma gibi bilgi işleme süreçlerini kullanması, sorgulama yapması, problemi çözme, hayal etme, karar verme gibi zihinsel işlemleri bilinçli olarak aktif bir şekilde kullandığı bir süreç" olarak ele almaktadır. Swartz ve Parks (2004: 4) ise düşünme becerilerini "yaratıcılık, sebep sonuç ilişkisini kurabilme, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi becerilerin ortaya konulması" olarak ele almaktadır. Düşünme bireyin bir problemle karşılaştığı anda bu problemi çözme için giriştiği zihinsel bir çaba olarak ifade etmek mümkündür.

Literatürde düşünme becerileri ile ilgili oldukça farklı tanımlar olduğu söylenir. Tanımlardaki farklılığın nedeni düşünmenin doğasının yeterince aydınlatılmamış olması, doğrudan gözlenebilme imkanının olmaması, oldukça karmaşık zihinsel bileşenleri içermesi gibi etkenlerden sayılabilir (Tezci, 2021). Literatürdeki tanımlamaların bir kısmı düşünmenin bilgi işleme süreçleri ile ilgili olduğu söylenir. Bir kısmının ise zihinsel süreç olarak ele aldıkları görülmektedir. Özellikle zihinsel süreçlere dayalı ele alınan düşünme becerilerinin temelinde transfer konusuna odaklanması olarak görülebilir (Cottrell, 2005; Evans, 1995).

Düşünme becerilerinin doğasının yeterince aydınlatılmamış olmasına rağmen düşünmenin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik önem gittikçe artan oranda vurgulanmaktadır. Düşünme becerisi her çağda önemli ve gerekli bir özellik olarak ele alınsa da özellikle günümüz dünyasında becerilerin geliştirilmesine olan ihtiyacın arttığı düşünülmektedir. Bireylerin yaşamdan doyum sağlama, ekonomik, sosyal ve politik yaşama aktif katılım, üretkenlik, doğru ve yanlış ayırma, başarıya olan katkısı (Conklin, 2011; Güneş, 2012 Tezci, 2002) gibi bir dizi etkilerin olması nedeni ile eğitimde ve programlarda düşünme becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir (Örneğin: Case, 2013; CEA, 2011; DfES, 2005; MEB, 2005a). Özellikle bilgiye erişimin daha kolay ve üretim hızının artışı ile birlikte düşünme becerisine daha fazla odaklanıldığı (Tezci, 2003) söylenebilir. Bu nedenle programlarda düşünme becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine daha fazla yer vermeye başladığı görülmektedir (Tezci ve Dilekli, 2021). Bu çerçevede de okulların bilgi aktaran, öğrencilerin de aktarılan bilgileri ezberleyen olarak görülmesinden sıyrılarak bilgi üretebilen, bilgileri yeni duruma uyarlayan, analiz edebilen ve problem çözebilen vb becerileri kazandırır hale getirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 1997'den akt. Genç ve Eryaman, 2008, s. 95). Maclure (1991) çağdaş eğitim anlayışının en önemli hedeflerinden birinin öğrencilere düşünme becerilerini öğretmek ve geliştirmek olduğuna işaret etmiştir. Programlarda düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmasının temelinde de bu anlayışın yer aldığı söylenebilir. Düşünme becerileri genel yetenek alanlarından biri olarak görülmekte ve eğitimle geliştirilebilir ve öğretilbilir bir yetenek olarak ele alındığından günümüzde programların odak noktası haline gelmiştir (Dilekli ve Tezci, 2016, 2018, 2019, 2020).

Zihinsel becerilerin geliştirilmesine küçük yaşlarda başlanmasının doğru olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede birçok ülkenin ilkökul programlarında düşünme becerisinin öğretime odaklanıldığı görülmektedir. Bu ülkeler düşünme becerisi öğretimini eğitimin temel hedefleri arasına almışlar ve eğitim programlarında değişiklikler yaparak öğrencilere düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamışlardır (Synder ve Synder, 2008). Türkiye'de de ilkökul programlarında düşünme becerilerinin öğretime odaklanılarak problem çözme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerin üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018). Düşünme becerisi geliştirilebilen ve öğretilen bir beceri olduğundan ve günümüzde bilginin çok fazla artması ve iletilmesi nedeni ile düşünmenin öne çıkması,

bu becerilerin erken yaşlardan itibaren öğretilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmıştır (Fisher, 1999). Düşünme becerileri ile ilgili alışkanlıklar küçük yaşlardan itibaren kazanılmaya başlanmaktadır. Araştırma sorgulama, problem çözebilme, kendi kendine öğrenebilme, öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında kullanabilme gibi yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi okulların dolayısı ile ilkokulların temel amacı olmalıdır. Okul ve öğretmen düşünme becerisini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okulun ve eğitimin temel işlevi düşünme becerisini kazandırmak olarak ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. (Beyer, 2010; Fisher, 2005).

Programlarda düşünme becerisi öğretiminin yer almasının önemli olduğu kadar bu becerilerin okulda ve sınıfta geliştirilmesi için uygun öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması da o derece önemli olduğu söylenebilir. Programı uygulayacak olan öğretmenlerin programda odaklanılan becerileri hayata geçirilecek öğretim tasarımı yapmaları önemlidir. Düşünme eğitime yönelik programlar hazırlanarak öğrencilere düşünmenin temelinde yer alan becerilerinin öğretilmesi önemlidir. Temel düşünme gibi becerileri geliştirmek için hoşgörü, gerçeğe saygı, şüphecilik, merak gibi hususlara dikkat edilmelidir (Beyer, 1990).

Öğretmenlerin düşünme becerilerine uygun öğretim yapabilmelerini bilgi, inanç gibi bir dizi değişken etkileyebilmektedir (Heckett ve Betz, 1989; Korkut, 2009). Öğretmenlerin sınıf içinde etkili bir düşünme eğitime yönelik öğretim tasarımı yapabilmelerinde bir diğer faktör de özyeterlik algısıdır (Chesnut ve Burley, 2015). Bandura (1984; 231-255) özyeterlik algısının bireyin davranışlarındaki mekaniklik olduğuna işaret ederek “insan eylemlerinin ve düşüncelerini etkilediğini” belirtmektedir. Akhtar (2008) özyeterlik inancını “bir görevi başarılı şekilde tamamlayabilmek için kendi kapasitemiz hakkındaki inancımız özellikle de zorluklarla baş edebilme yeterliliğine olan inancımız” olarak tanımlamaktadır. Hoy, Hoy ve Davis (2009) öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların öğretim materyallerini, becerilerini, sınıf içi öğretim materyallerini, öğrenme ve öğretme ile ilgili kararlarını ayrıca öğretim stratejilerini, sınıf yönetimi stratejilerini, değerlendirme ve öğrencilerle ilişkilerini etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin sınıfta düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlayacakları etkinlikler, onların düşünme becerileri ile ilgili bilgi gibi değişkenlerin programa bağlılıkları,

öğretim becerilerinin yanı sıra özyeterliklerinin de önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Düşünme becerilerinin geliştirmesi ve öğretilmesinde küçük yaşlardan itibaren başlanmasının önemine dikkat çeken Demir ve Kaymakçı (2021), özellikle ilkokul döneminden itibaren bu becerilere yer veren programlar kadar (Bakırcı (2021) öğretmenlerin bu becerilere dayalı öğretim uygulamaları da yadsınmaz (Çepni ve Sarioğlu, 2021). Literatürde yapılan çalışmalarda (örneğin: Glasson, 1998; Miri, David ve Uri, 2007; Shim ve Walczak (2012) öğretmenlerin öğretimde uyguladıkları yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin çeşitli düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sadece program çalışmaları değil bu programı uygulayan öğretmenlerin de düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu açıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde düşünmenin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler ve düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Çalışmada iki temel probleme cevap aranmıştır. İlki; ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerisine yönelik yaptıkları etkinlikler ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasında ilişki var mıdır? İkincisi ise Düşünme becerisi öğretimi ile özyeterlik algıları çeşitli demografik özellikler bakımından farklılık göstermekte midir? Temel problemleri çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul öğretmenlerinin;

1. Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin düzeyi nedir?

2. Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler;

a-Cinsiyet

b-Mesleki kıdem

c-Mezun olunan okul türü

d-Görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının düzeyi nedir?

4. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimi özyeterlik algıları;

a-Cinsiyet

b-Mesleki kıdem

c-Mezun olunan okul türü

d-Görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile yaptıkları etkinlikler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, hem bireylerin hem de toplumların bilgi ile etkileşime girerek öğrenme ve öğretme yoluyla yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın ve ilerlemenin başlıca yoludur (Özyılmaz, 2013). Eğitimin temel amacı fen alanlarında, temel matematik ya da okuma yazma gibi becerilerin kazandırılması olarak görülse de günümüzde eğitimin temel amaçları problem çözebilen yani düşünebilen, doğru ve yaratıcı kararlar verebilen, eleştirel düşünebilen fertler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. (Alnesyan, 2012). Geçmişten günümüze eğitimin temel becerilerinin değişmesinin başlıca sebepleri insan yaşamının her dönemi için gerekli olan bilgilerin saklanamaması, hangi bilginin ne zaman ihtiyaç olduğunun bilinmemesi, bilgi niceliğinin her geçen gün hızla artması gibi faktörler olarak ifade edilebilir. İnsanlar hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri bir çok farklı durumlar için belirli bir alanda

sahip oldukları beceriyi ve bilgiyi transfer etmesi beklenir. Bu transfer becerisi, düşünme becerileri aracılığı ile sağlanabilmektedir (Johnson ve Siegal, 2010; McGunness, 1999). Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artması sadece içeriği bilmenin olumsuz sonuçlar doğuracağı gerçeğini gündeme getirmektedir. İnsanlar bilginin kölesi değil, efendisi olmak istediklerinde düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğini bilmelidirler. (Fisher, 2005). Dolayısıyla ile bilginin anlamlı olarak bireyler tarafından kullanılabilmesi, öğrenilen bilgilerin anlamlı olması için düşünme becerilerine ihtiyaç vardır.

Problem çözebilen bireylerin aldıkları eğitim süresi arttıkça kendi alanlarında daha da başarılı olurlar algısı tartışmalıdır. Eğitim süresi ve başarı arasındaki bu ilişki ile alakalı olarak Perkins (2004), düşünme becerisinin gelişimi ile eğitimin zamanının uzaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yargısına ulaşmıştır. Dolayısıyla ile düşünme becerisinin öğrenilmesi ve gelişimi açısından eğitimin önemli ancak eğitim süresi arttığında düşünme becerisinin gelişeceği söz konusu edilemez. Çünkü, düşünme becerisini geliştirmeye odaklanmayan ve destekleyici olmayan bir eğitim bu becerinin gelişimini garanti etmemektedir. Eğitim sürecinde bireyler belli bir alanda düşünme için gerekli bilgiyi kazanabilmektedirler. Ancak bilgi elde etmek de düşünme için gerekli olsa da yeterli değildir. Bireyin bu yönde bir eğitim alması ve destekleyici çevre ve koşulların yaratılması önemlidir (Conklin, 2011; De Bono, 1987; Heiman ve Slomianko, 1987).

Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bilgi miktarındaki artış ve bu bilgiye erişim daha da kolay olması düşünme becerilerini daha da önemli kılmıştır. Hangi bilginin daha değerli ve önemli olduğuna karar vermek, yanlış, hatalı, manipülatif işe yaramayan enformasyon ve kaynaklarını belirleme, yanılgıya düşmeme, yönlendirici bilgi ile nesnel bilgi farklılığını anlayabilmek, bireyin kendi kararını kendisi verebilmesi açısından da önemlidir (Şahinel, 2007). Tezci (2003) bireylerin maruz kaldıkları bilgilere göre doğru kararlar verebilmeleri düşünen bireyler olarak yetiştirilmesine bağlı olduğuna işaret etmiştir. Gelişmiş düşünme becerisine sahip bireylerin bilgiyi anlamlandırmada daha başarılı oldukları buna bağlı olarak kendi kendine öğrenme becerisinin daha gelişmiş olduğu anlaşılmıştır (Wasseman, 2010). Bireylerin başarılı olabilmesi için analitik düşünebilen, yaratıcı, problem çözebilen bireyler olması gerekmektedir. Bu özellikler de sadece düşünme becerisine sahip

insanlarda bulunabilir (Burns, Leppien, Omdal, Gubbins, Vahidi, 2006). Hem bireye hem de bu becerilere sahip bireylerin katkıda bulunduğu toplumsal yaşam açısından katkıları nedeni ile düşünme becerisi eğitimde önemli olarak görülmekte ve programların da merkezine alınan değerler olduğu gözlenmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde 2005 yılında yapılan değişiklikler ile programda ortak becerilere yer verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu becerilerin programlarda bilginin doğrudan aktarımı yolu ile değil uygulama yolu ile kazanıldığı açıkça belirtilmektedir. Söz konusu beceriler, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, sorgulama, girişimcilik, bilişim teknolojilerini kullanma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve zarif kullanma becerileri olarak sıralanmıştır (MEB, 2005a; 2005b). Ayrıca 20. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlardan biri de "Her dersten düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir." İbaresini (TTKB 2022) ile düşünmeye odaklanıldığı söylenebilir.

Düşünme becerisinin geliştirilmesi için yapılan araştırmalarda programlarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Marzano (1998) 4000 araştırma sonucuna göre yaptığı meta-analiz çalışmasında düşünme becerilerinin öğretilebileceği sonucuna varılmıştır. Ancak yapılmış olan tüm yeniliklere karşın düşünme becerisi konusunda öğrencilerde istenilen farklılaşmanın sağlanamaması sonucunda programın uygulayıcısı olan öğretmenler ile ilgili araştırmalara yoğunlaşılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde düşünme becerisini öğretmenin en önemli bölümünü öğretmen yeterlilikleri olduğu görülmüştür (Costa, 1987; Kamii ve Lewis, 1991; Richardson, 1996; Ritchhart, Palmer, Church, ve Tishman, 2006).

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin düşünme ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları, programın uygulamadaki etki düzeyini arttıracaktır. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi konusunda sınıf içinde yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması öğretmene geri bildirim sağlayacaktır. Düşünmeyi öğretmede neyin öğretildiğinden daha çok nasıl öğretileceğine odaklanılmaktadır. Amaç öğrenmeyi öğretmektir. Yapılan bu araştırma program yapıcılara, görev yapan öğretmenlere, öğretmen adaylarına, hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenleyenlere, okul yöneticilerine önemli veriler sunacaktır.

Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin düzenledikleri etkinlikleri düşünme becerilerine yönelik olarak hazırlamaları noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Düşünme becerilerine yönelik çalışmalar yapılmıştır ancak öğrencilerin bu becerileri tam olarak kazanamadıkları görülmüştür (Alnesyan, 2012). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime olan katkılarının ortaya konulması düşünme becerilerinin öğretime olumlu katkı sağlayacaktır.

Düşünme becerilerinin öğretimi konusunda çok çaba harcanmasına karşın öğrencilerdeki oluşan düşünme becerilerinin istenilen seviyede olmaması (McGregor, 2007; Onosko, 1991), öğretmenlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Gelen (2002), yaptığı çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerinin yanı sıra düşünme becerilerini öğretme konusunda ders içi etkinlikler düzenlemede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmenin kendi düşünme becerilerini geliştirmesinin öğrencilerin düşünme becerisini de geliştirmede önemli katkısı olacağı ortaya konulmuştur. Düşünmenin öğretilmesinde pek çok faktör yer almasına karşın en önemli olanları öğretmen ve öğretmenin sınıf içinde düzenledikleri etkinliklerdir.

Bu araştırma değişkenler olarak belirlenen öğretmenlerin özyeterlik algıları ile programda yer alan düşünme becerilerinin öğretime kullanılan etkinliklerin ne düzeyde uygulandığına yönelik dönütler sağlayacaktır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları yöntem ve teknikleri düşünme becerilerine yönelik değişiklik yapmaları konusunda yardımcı olacaktır. Araştırmanın sonuçlarının program yapıcılara, eğitim politikacılarına, öğretmen yetiştiren kurumlardaki programların geliştirilmesine, hizmetiçi eğitim faaliyetlerin düzenlenmesinde katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca çalışmanın sonuçları düşünme becerisi alanında çalışmak isteyen bilim insanlarına ve literatüre fayda sunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Uygulamaya katılan öğretmenler, ölçekleri samimiyetle yanıtlamışlardır.

2. Programda yer alan düşünme becerisi öğretimi konusunda öğretmenlerin belli bir bilgi birikimleri bulunmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılıyla,
2. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde Balıkesir il sınırları içindeki ilkokullarda görev yapan 1-4. ilkokul öğretmenleriyle
3. Elde edilen veriler nicel veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünme: Bir konuyla ilgili bilgileri zihinde karşılaştırıp, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ve karara varma sürecidir (TDK/ Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Düşünme Becerileri: Bilgiyi elde etme, bilgiyi organize ve analiz etme, sonuç çıkarma, olanakları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama, problem çözme, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, süreci gözlemleme, karar verme ve kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsar (Mcguiness, 2000) .

Özyeterlik: Bireyin farklı durumlarla baş etmek için belli bir performansı göstererek gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır (Gürcan, 2005).

Özyeterlik Algısı: ‘Bir kişinin (bireyin), neyi yapıp yapamayacağına dair inancıdır’ (Bandura, 1997: 4).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde teorik çerçeve, kavramlar, değişkenler ve araştırmanın problemi çerçevesinde alanyazın taraması yer almaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinin bulunduğu iki ana bölüm vardır. Ana bölümlerden birincisinde çalışmanın değişkenlerine, temel kavramlarına, teorik çerçeveye yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde de yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Düşünme becerisine yönelik tanımlara, düşünme becerisi öğretiminin tarihçesine ve düşünme becerisi öğretimi yaklaşımlarının özünde bulunan kuramlara bu bölümde yer verilmiştir.

2.1.1. Düşünmenin Doğası

Düşünmek, insanoğlunun doğuştan sahip olduğu en temel beceridir. Bu beceriyi tanımak ve kullanmayı öğrenmek insanın en büyük başarısı olmalıdır. Karşılaşılan bir sorunu aşmak için insanlar düşünmeye başvururlar, düşünmeyi denerler (Köknel, 2007). Sadece bir sorunla karşılaşınca değil günlük yaşamda belli bir amaca yönelik her türlü zihinsel faaliyet düşünme ve düşünme eylemini anlatır.

Düşünme ve düşünme becerisi konusunda günümüze kadar çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Yapılan tanımlarda insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliğin insanların düşünme becerisine sahip olduğunun vurgulanmasıdır. Antik Yunan'da düşünme; çözümlenme, yargılama ve varılan sonucun değerlendirilmesi aşamasını da ihtiva eden zihinsel etkinlikler olarak tanımlanır (Keyser ve Broadbear,

1999: 113). Zihinsel becerilerin en önemli unsuru düşünme ve sorgulamadır. Ferret'e (1997) göre düşünen bireyin özellikleri şunlardır; düşünen birey sürekli soru sorar, meraklıdır, ifadeleri sürekli değerlendirir. Düşüncelerini analiz eder ve bunu yaparken çeşitli kriterler kullanır, sorun/lara ve özgün çözümler bulmaya çalışır, tüm verileri toplayıp inceler ve bu incelemeden sonra yargıya ulaşır. İlgili ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez, görüşleri desteklemek için sürekli kanıt arar. Düşünme hayat boyu devam eden doğal bir süreçtir. Düşünme, belli bir amaca yöneliktir. Düzenlidir. Aktif bir zihinsel çabayı gerektirir. Thomson'a göre düşünme; zihinde arayıp bulma, hatırlama, akıl yürütme, problemlere çözüm geliştirme ve eleştirel olmaya yönelik bir zihinsel süreçtir (Akt. Taşcı, 2005). Düşünme, ulaşılan veriler doğrultusunda gerçekleştirilen kavramsallaştırma, çözümlenme ve yorumlama faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2002). Kurnaz (2013), düşünmeyi içinde bulunulan şartları anlamlandırmak için zihinsel aktifliği, amaca yönelik olmayı ve organize olmayı gerektiren bilişsel süreç olarak ele almaktadır. Türkçe Sözlük (2019) düşünmeyi, analiz sentez, karşılaştırmalar yapma, ilişkileri ve biçimleri kavrama yetkinliği olarak tanımlamaktadır. Kazancı (1989) tarafından düşünme kişiyi rahatsız edici dışsal veya içsel kaynaklı bir durumdan kurtarmak için, bireyin yaptığı istendik ve kasıtlı zihinsel eylemler olarak tanımlanır.

Düşünme becerisine yönelik ifade edilen tanımlar incelendiğinde ise düşünme faaliyetinin amaca yönelik, zihinsel, sistematik bir faaliyet olduğu, zihinsel süreçleri içerdiği, sonucunda davranış da olsa bir ürün ortaya çıkabileceği gibi bir dizi ortak noktaya ulaşmak mümkündür. Beceri ise öğrencilere, öğrenme faaliyetleri esnasında geliştirilmesini, kazandırılmasını ve yaşama aktarılmasını tasarlayan kabiliyetlerdir (MEB, 2005a).

Daha çok düşünme sürece odaklanan zihinsel faaliyetleri ifade ederken, beceri ise zihinsel faaliyet sonucunda elde edilen bilginin performansa dönüşmesini yani somutlaşmasını ifade etmektedir. Bir araya gelen bu iki kelime yani düşünme becerisi ifadesinin farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. Örneğin, Çubukçu (2011) düşünme becerisini evrenin düzenini kavramak ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneği olarak ele almaktadır. Bilgi kazanılmadan beceri oluşmamakta, beceriye dönüşmeyen bilgi günlük etkinliklerde yetersiz kalmaktadır. Bayer (1988) düşünme becerilerini bilgiyi işleme, problemleri çözmeye,

karara ulaşma, kavramsallaştırma ve eleştirel düşünme becerileri olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır. Swartz ve Parks (2004: 4) ise düşünme becerilerini problem çözme, kara verme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve yaratıcılık gibi farklı düşünme biçimlerinin ortaya konabilmesi olarak ele almaktadır. Düşünme becerisi bireylerin hedeflerini elde etmek için, sorgulama, hatırlatma, planlama, kavramlar oluşturma, karar verme, problem çözme, fikirlerini söz ile ifade etme, hayal etme gibi yolları kullandığı bir süreçtir (Fisher, 2002).

Düşünme becerisi üst düzey zihinsel faaliyetleri göstermektedir. Tanımlarda da yer alan karar verme, değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma, gibi zihinsel faaliyetler düşünme becerisinin temelini oluşturmaktadır. Bu beceriler Bloom taksonomisinde analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına denk gelmektedir. Düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalarda farklı ifadeler yer alsa da temelinde dört ana bileşenden söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi yeni ve farklı şeyler ortaya koymamızı sağlayan yaratıcı düşünmedir. İkincisi ise verilerin toplanarak bir yargıya ulaşılmasını amaçlayan problem çözme becerisidir. Üçüncüsü bir grup seçenek arasından hedefe en yakın olan seçeneği belirlemeye yardım eden karar vermenin öne çıktığı karar verme becerisi. Dördüncü beceri ise akıl yürütmenin ön plana çıktığı, inanacağımız fikirler ile ilgili eleştiri yaptığımız eleştirel düşünme becerisidir (Hashim, 2003; Tebbs, 2000).

Alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri konusunda farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaların bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Stenberg'e (1987) göre düşünme becerileri üç gruba ayrılmaktadır. Yürütücü süreçler; bireyin düşünme sürecini planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi içerir. Öğrenmeye dayalı süreçler ise nasıl düşünülmesi gerektiğini öğrenmeyi kapsar. Performansa dayalı süreçler düşünme eyleminin gerçekleştirilmesini içerir.

- Presseisen (1984) düşünme becerileri ile ilgili üç aşamalı bir gruplama yapmıştır. İlk adımda biliş başka bir ifade ile temel beceriler ve süreçler gelmektedir. İkinci aşamada kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması başka bir ifade ile üstbiliş gelmektedir. Üçüncü aşama ise epistemik bilişi başka bir ifade ile bireyin kendi bilme eylemini, sınırlarını ve düşünürken karşılaştığı problemlerin doğasını anlamasını içerir. Bu kategorileştirmeye göre programın uygulayıcısı olan öğretmenler düşünme eğitimine yönelik etkinlikleri gösteren programları daha kolay anlayabilirler.

- Ashman ve Conway (2002) da düşünme becerileri ile ilgili programların kapsamını üstbiliş düşünme, problem çözme ve karar vermeyi kapsayan bilişsel süreçlerin yanı sıra özetleme, ayrıntılandırma gibi süreçleri içeren temel düşünme becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile konu alanı bilgisi olarak ele almaktadır.

Düşünme becerilerinin daha çok temel düzey beceriler ve üst düzey beceriler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Ashman ve Conway (2002) ile Presseisen (1984) sınıflandırmalarında da görüldüğü gibi Türkiye’de de yapılandırmacılık yaklaşımı temele alınarak hazırlanan programlarda özellikle üzerinde durulan beceriler eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ile karar verme becerileridir. Bu çalışmada da özellikle bu beceriler üzerinde durulacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı öğretim programları incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama ve yaratıcı düşünme becerileri şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005b). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen öğretim programı incelendiğinde bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimin bireyden beklenen rolleri de doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Programlarda bilgiyi üretme, bilgiyi gerçek yaşam durumlarında işlevsel olarak kullanma, problem çözebilmek, eleştirel düşünme, girişimci olma, kararlılık gibi düşünme ile ilgili becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Düşünme becerilerini oluşturan temel bileşenler:

Eleştirel Düşünme: Bireyin inanacağı veya uygulayacağı herhangi bir şeye karar vermesinde kullandığı gerekçeli, amaçlı ve yansıtıcı düşünme biçimidir (Ennis, 1987). Hipotez belirleme, problemlere farklı açılardan bakma ile alternatif ve özgün çözümler bulmayı da içerdiğinden yaratıcılıkla da ilişkilidir. Paul ve Elder (2006) eleştirel düşünmeyi düşünceyi analiz etme, değerlendirme ve geliştirmeyi kapsayan bir tür düşünme, düşünme sanatı olarak ele almaktadırlar.

Problem Çözme: Bu beceri ihtiyaçlara yönelik bir süreçtir. Bireyin düşünerek anlamlı bir şekilde öğrenmesine katkı sağlar. Bu beceri planlama, araştırma, değerlendirme ile dil becerilerini de geliştirir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik eder ve bütün öğrenme alanları ile ilişkilidir. Elde edilen bilgi ve becerileri uygulama imkanı verir. Bireyin özgüvenini ve yeterliliklerini artırır (Fisher, 1990).

Karar Verme: Halpern'e (1997) göre alternatifler arasından en iyi olanı seçme sürecidir. Karar verme sürecinin aşamaları: Karar verilecek hususun farkında olma ve tanımlama, alternatifleri üretme, alternatifleri olasılıklar, sonuçlar ve riskler açısından değerlendirme ve en uygun alternatifi veya eylemi seçme olarak sıralanabilir.

Yaratıcılık-Yaratıcı Düşünme: Perkins (1991), yeni ve orijinal sonuçlara ulaşma, yeni ürünler üretmeyi sağlayan bir düşünme biçimi olarak ele almaktadırlar. Bacanlı vd. (2011) ise yaratıcılığı: Aynı şeyi görmek ama farklı şekilde düşünmek; yaratıcı problem çözme yeteneğini ise: Problemlere karşı duyarlı olmak ve çözüm aramak, gündelik problemlere alışılmayan çözümler geliştirmek olarak açıklamaktadırlar. Yaratıcı düşünme zihinsel etkinlikleri ifade ederken, yaratıcılık bir ürün ortaya çıkarmaya odaklanır. Doğan (2005), yaratıcı düşünmeyi yaratıcılığı da içine alan bir kavram olarak ifade eder.

2.1.2. Düşünme Becerisi ve Düşünmeyi Öğretmenin Tarihsel Gelişimi

Düşünme becerisi ile farklı ülkeler farklı zamanlarda çalışmalara başlamıştır. İlk olarak Venezüella bu konuda çalışmıştır. 1982 yılında Amerika çalışmalara başlamıştır. Daha sonra ortak olarak Odessay programında bu iki ülke birlikte çalışmış ve düşünme becerisi çalışmaları Amerika'nın tümüne yayılmıştır (Tebbs, 2000). 1990 yılında Malezya'da düşünme öğretimi programa alınmıştır. Öğretmenlere yönelik düşünme becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları 1997 yılında başlamıştır (Hashim, 2004; Krishan, 2010; Othman ve Mohammad, 2014). Düşünme becerilerinin öğretimi İngiliz eğitim sisteminde ulusal programın bir parçasıdır. Öğretmenlerden ders etkinliklerini hazırlarken düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacını dikkate almaları gerektiği belirtilmektedir (Glevey, 2008). Düşünme becerileri konusunda yaratıcı düşünme becerisini merkeze alarak eğitim reformu yapan Singapur, Japonya, Kore ve Hog Kong gibi Asya ülkeleri de vardır (Cheng, 2010).

Türk Eğitim sisteminde 2005 yılında güncellenen öğretim programında yapılandırmacılık felsefesi temele alınmıştır. Programın hedefleri arasında düşünme becerisinin bileşenleri olan karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi beceriler gösterilmiştir (MEB 2005a). 2005 programında yer alan

düşünme becerileri sosyal bilgiler dersinde olaylara eleştirel gözle bakma, sebep sonuç ilişkisi kurma şeklinde yer almaktadır. Türkçe dersinde fikirlerini ispatlama, karşılaştırma yapma şeklindedir (MEB, 2005b). 2006-2007 eğitim öğretim yılı 6. Sınıflarda, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise 6. 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak yer almıştır (MEB, 2007).

2.1.3. Düşünme Becerilerinin Öğretimi

Düşünmenin öğretilbilir olup olmadığına dair farklı görüşler olduğu söylenebilir. Öğrenme ve düşünme alanında yapılan çalışmalar düşünmenin öğretilbileceğini göstermektedir (Perkins, 1987). Düşünme bir olay, olgu veya kişiye yönelik zihinsel ilişki kurmaktır. Öğretim sadece bir konunun aktarılması anlamına gelmez. Öğretim eğilim ve tutumlarla ilişkili bir süreçtir. Düşünme sadece kendi başına ele alınabilecek bir konu değil bir ilişkiler bütünüdür böyle düşünüldüğünde düşünme becerilerinin öğretilbilir olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Wegerif, 2010).

Düşünme becerilerinin öğretilmesine olan gereksinim toplumsal değişme ve gelişme, teknolojideki hızlı değişimler sebebi ile her geçen gün artmaktadır. Geçmişten günümüze ihtiyaç duyulan becerilerde değişimler olmuştur. 20 yıl öncesinde bireylerden beklenen beceriler ile günümüzde bireylerden beklenen beceriler aynı değildir. Geçmişte önemli görülen beceriler çocukları artık okul dışındaki hayata hazırlamakta yetersiz kalmaktadır (Fisher, 1990). Günümüz dünyasında bireyin kendi kendine öğrenmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilere esnek düşünme becerisi, yargıya ulaşma becerisi geliştirmeleri, anlamlı öğrenme becerisi, ulaştıkları yargıların sebeplerini ifade edebilme becerileri öğretilmesi önemli olarak görülmektedir. Eğitimin amaçlarından birinin bu nitelikleri kapsayan düşünme becerilerinin niteliğini arttırmak zorunlu hale gelmiştir. Öğrencileri yaşam boyu hayata hazırlamak ve eğitim kalitesini yükseltmek düşünme becerilerinin niteliğini arttırmakla mümkün olduğu görülmektedir (Mcguiness, 1999).

Demir vd. (2011) doğru düşünme ve düşünmeyi öğretmenin eğitimin en önemli görevi olduğunu belirtmiştir. Düşünme becerilerinin öğretimi ile öğrencilerin

etkili düşünmeleri sağlanabilir. Düşünme becerilerin öğretimi ile öğrenciler öğrencilik ve iş hayatlarında daha başarılı ve üretken bireyler haline gelebilirler. Üretkenlikleri ile elde edecekleri başarılarında güdülenmelerini sağlayarak içsel motivasyonlarını arttıracaktır. Etkili düşünme bireylerin iyi hissetmelerine olumlu katkı sağlamaktadır (Nickerson, 1987). Cotton (1991) düşünme becerileri üzerine yaptığı doküman analiz sonucunda da düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada 33 araştırma sonucunu ele almıştır.

Saban'a (2013) göre, öğrenme öğretme sürecinin kalbinin öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak olduğuna işaret etmiştir. Düşünmeyi öğretmek anlamlı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Etkili düşünme becerisine sahip öğrenciler hipotez oluşturabilir, analiz sentez-yapabilir, yorumlama, modelleme ve değerlendirme davranışları gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalarda uzmanlar eğitimin tüm kademelerinde öğrencilere bireysel farklılık ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin öğretilebileceğini belirtmektedir.

Doğanay (2000) düşünmenin öğretilbilir olduğunun bilinmesinin öğrenme-öğretme sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesini kaçınılmaz bir gerçek olarak görmektedir. Öğrencilerin bilgileri kalıp olarak ezberlemeleri sorgulama yapmamalarını temele alan bir eğitim sisteminde düşünme becerilerinin gelişmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermek önem taşımaktadır.

Düşünme becerileri öğretiminin önem kazanması ile birlikte düşünme becerileri ile ilgili programlar oluşturulmuş, eğitimin kalitesinin artması ve hayat boyu öğrenme için öğrencilerde düşünme becerisinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Fisher'e (1999) göre öğrenciler düşünme becerileri temele alınarak hazırlanan programlar yardımıyla kendi düşünceleri ve başkalarının düşünmeleri konusunda farkındalık kazanıp kendi deneyimlerinden anlam çıkarırlar. Böylece etkili düşünen birey haline gelebilirler. Anaokulundan itibaren hayat boyu etkili düşünme becerileri kazanmalarını istediğimiz öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için eğitim programları yeniden değerlendirilip gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Resnick ve Resnick, 1992).

Tüm düşünme becerisi geliştirme programlarında üstbilişin harekete geçirilmesi hedeflenmektedir. Üstbiliş ile problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır (Swartz ve Parks, 1994; Tezci ve Dilekli, 2001; Winch, 2010).

2.1.4. Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar

Düşünme becerisinin geliştirilmesi ile ilgili farklı yaklaşımların bulunduğu bilinmektedir. Bu düşünme becerileri yaklaşımlarının her biri diğerindeki eksikliği ortadan kaldırmak için ortaya çıktığı görülmektedir. Yaklaşımlarda ortak olan durum ise düşünme becerisini geliştirmek amacı açık bir şekilde ifade edilmiştir (Vyn ve Bransford, 1981).

Düşünme becerisini geliştirme programlarını sınıflandırıldığında aşağıdaki gibi bir sınıflama ortaya çıkmaktadır.

1. Sadece alana özgü olan düşünmeyi geliştirme programı kapsamında yer alan programlar.
2. Genel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayan programlar.

Düşünme becerisini geliştirmenin programın tamamına yayılması ile oluşturulan program yaklaşımı. Her bir yaklaşım ile ilgili eleştirilebilir yönler olduğu söylenebilir. Örneğin alandan bağımsız düşünme beceriler bilgisi önemsizleştirmemektedir. Alana dayalı düşünme becerisi programları ise transfer sorunu temel eleştiri konusudur. Bu nedenle programın tamamına yayılmış düşünmeyi geliştirme yaklaşımı günümüz eğitim programlarında daha fazla odaklanılan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Dilekli, 2019; Tezci ve Dilekli, 2021).

2.1.4.1. Belli Bir Alana Özgü Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Programlar

Alana özgü olan düşünmeyi öğreten programların sadece belli alanlarda düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programlar aşağıda özetlenmiştir.

A- Bilişsel Hızlandırma Programları:

Bu programların en önemli özelliği bir alana ait içerik yoluyla düşünme becerisi öğretimine odaklanmasıdır. 1980'li yıllarda ilk olarak fen ve matematik alanlarında hazırlanan program daha sonraları diğer alanları ve sanat alanlarındaki içeriklerin bulunduğu dersleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir.

B-Fen Bilimleri İle Düşünme Programı:

Fen bilimleri aracılığı ile düşünme programı fen alanındaki içerik ile ilişkili olan bir programdır. Programın temelinde sosyal bilişsel öğrenme kuramı ile bilişsel psikoloji vardır. Adey ve Shayer'in (1994) geliştirdiği bu program somuttan soyuta ilkesine göre hazırlanmıştır. Sarmal bir program yaklaşımıdır. Programın süresi iki sene olup matematik ve fen alanındaki dersler ile bu derslerin konularını içermektedir. Programın amacı öğrenciler tarafından kendilerine ait olan düşünme ile ilgili süreçleri keşfetmelerini sağlamaktır (Adey ve Sayer, 1994; DeBower, 1999; McGunniess, 1999; Schoenfeld, 1985).

C-Matematik İle Bilişsel Hızlandırma Programları:

Program cebir ve matematiğin yer aldığı konuları içerecek şekilde hazırlanmıştır. Program başlangıçta 11-13 yaş arasındaki öğrencileri kapsamaktaydı ancak programın başarılı olduğunun görülmesi ile daha küçük yaş gruplarını: 5,6 yaş ile 6,9 yaş aralığındaki öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Adey ve Sayer, 1994; DeBower, 1999; McGregor, 2007; Swartz ve Parks, 1994).

D-Sanat Yolu İle Düşünme Becerisi Geliştirme Programları:

Sanat alanındaki derslerin öğrencileri utangaçlıktan kurtarmaları, bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaları gibi olumlu katkılarının olduğu 1999'da İngiltere Milli Eğitim Bakanlığı Yerel Danışma Alt Kurulu tarafından hazırlanan inceleme sonucunda belirtilmiştir. Düşünme becerisine olumlu katkılarının olduğunun

anlaşılması üzerine sanat alanındaki derslerin programları düşünme becerisi öğretimine yönelik yeniden tasarlanmıştır. Bu program ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve tahmin güçlerinin geliştiği görülmüştür (DeSantis ve Hausen, 2007).

E-Çocuklara Yönelik Felsefe “P4C”:

Felsefe programlarından olan çocuklara yönelik, çocuklar için felsefe programı ilk olarak ABD’de (Amerika Birleşik Devletleri) çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek için Matthew Lipman’ın öncüsü olduğu bir eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır. Çocuklar için felsefe de amaç dikkat çekici uyaranlar yoluyla çocukları belli bir konu ile ilgili tartışma yapmaya, sorgulamaya ve düşünmeye yönlendirerek düşünme becerilerini geliştirmektir (Marashi, 2008). Programın süresi iki ya da üç yıldır. Öğretmen müdahalesi fazla yoktur öğrenciler öğretmen müdahalesi olmadan kendi düşünme şablonlarını oluştururlar (McGregor 2007).

Düşünme becerisi geliştirme program yaklaşımlarından sadece belli bir alana ait olan düşünme becerisini geliştirme program yaklaşımı ile programın tümüne yayılan düşünme becerisini geliştirme program yaklaşımları benzerlik göstermektedir. Her iki programda da içeriğini belirli bir disiplin ile ilgili konulardan oluşturmakta süreçte de benzerlik gösteren eğitim durumlarının bulunduğu görülmektedir (McGunnies,1999).

2.1.4.2. Genel Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Programları

Belli bir alana dayanan düşünmeyi geliştirme programlarının aksine alan ile ilgili olmayan belirli bir konuyu hedeflemeden düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlayarak hazırlanmış olan programdır. Genel düşünme becerisini geliştirme programlarının ortaya çıkış nedeni belirli bir alanda kazanılan düşünme becerisi durumlarını herhangi bir alanlaki başka eğitim durumlarına aktaramamasından kaynaklanmaktadır (Winch, 2010).

A- Somerset Düşünme Becerilerini Öğretme Programı:

Nigel Blagg'ın geliştirdiği “araçsal zenginleştirme programı” üzerine tasarlanan ülkelerden kaynaklı farklılıkları dikkate ele alarak, ders esnasında çeşitli araçlar ile dersi daha cazip, eğlenceli, ilgi çekici hale getiren programdır. Program 10-16 yaş aralığındaki öğrenciler için hazırlanmıştır. Programın amacı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirip onları bilgi depolamak için pasif alıcılar olarak değil bilgiyi aktif olarak oluşturmalarını sağlamak için yetiştirmeyi amaçlar. Program belli bir cevabı olmayan etkinliklerden ve modüllerden oluşmaktadır. Kesin bilgi diye bir şey yoktur. Öğrencilerin etkinliklerde gerekçeli fikirler ortaya koymaları, derse aktif olarak katılmalarını sağlamaları amaçlanmaktadır (McGregor, 2007).

B- En İyi Düşünme Taktikleri (Top Ten Thinking Tactics):

1995 yılında Lake ve Needham tarafından geliştirilmiş bir programdır. Bu program 8 ve 12 yaş aralığındaki öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programı geliştiren Lake ve Needham okullarda uygulanan programın aşırı yoğun olması sebebi ile öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerileri öğretimine yönelik yeterli zaman ayırmadıkları ve yeterli etkinlikler yapamadıklarını ileri sürmektedirler. Programda amaç öğrencilerin kendi zeka kapasitelerini fark etmelerini sağlamak ve zekalarını kullanmaları için zorlamaktır. Programın içeriğinin ilk beş bölümü temel düzey düşünme becerilerini, diğer beş bölümü ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceriler: a-problemi belirlenme ve anlama, b- araştırma, c-sonucu planlama, d- sonuca yaklaşma, e-doğru iletişim, f-karşılaştırma, g-kontrol ve düzeltme, h-farklı kaynakları kullanma, i-kişisel hedef belirleme, k-öz değerlendirme olarak ifade edilmiştir (Wilks, 2005).

C-Birlikte Düşünme Programı “Thinking together programme” :

Öğrencilerin düşünme üzerine konuşmalarının geliştirilmesini amaçlayan, program 10 ile 15 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Dawes, Mercer ve Wegwerif (2000) tarafından geliştirilmiştir. Program öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Programda öğrenci merkezli etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerde öğrencilerin akıl yürütmeleri beklenir. Öğrencilerin görüşleri alınır. Sorulan sorular eleştirel düşünmeyi geliştirecek sorulardır (Dawes vd., 2000).

2.1.4.3. Programın Bütününe Yayılan Programlar

Alana özgü düşünme becerileri ile temel düşünme becerilerini geliştirme programlarını içeren programlara yönelik bir takım eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerin sonucunda programın tümüne yayılmış düşünme becerileri yaklaşımının odak noktası olarak kabul edildiği düşünme becerisini geliştirme programları geliştirilmiştir. Okullardaki uygulanacak olan programlarda bu yaklaşım ile hedefler ile ilgili bölümde düşünme becerisini kazandırma ibaresi mutlaka net olarak ifade edilmiştir. Eğitim durumlarında öğrencileri düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Programların değerlendirme bölümünde öğrenci merkezli ürünlere ve süreçlere dayalı değerlendirmeye örneğin portfolyo gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilir. Bu programla amaçlanan öğrencilerde problem çözme, karar verme, neden-sonuç ilişkisini belirleme, sonuç çıkarma, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesidir. Bu yaklaşım ne öğretelim sorusundan daha çok nasıl öğretelim sorusuna odaklanmaktadır. Düşünme becerisini geliştirmek için en önemli bileşen öğretmenin sınıf içinde izlediği yoldur (Wilks, 2005). Öğretmenin özellikle programın tamamına yayılmış düşünmeyi öğretmeye yönelik yaklaşımın uygulanmaya konduğu programlarda bu programın doğasına uygun olarak sınıf ortamına adapte edilmesi, uygun öğretim etkinlikleri tasarlaması ve sınıf atmosferini buna göre oluşturabilmesi düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

2.1.5. Düşünmenin Öğretilme Sürecinde Sınıf ve Okul Atmosferi

Okul en genel anlamı ile bireylerin eğitim öğretim ihtiyacını karşılayan yerdir. Okullar, öğrencilere doğru bilgiyi verme ve onların becerilerini geliştirildiği kurumlardır. Çocuğun büyük bir zamanını geçirdiği okulların olumlu özelliklere sahip olması öğrenci başarısının artmasında için önemli bir yere sahiptir. Okulun varlığını sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmesi için amaçları çerçevesinde etkili öğrenme ve öğretme süreçlerini işletmesi gerekir (Gülbahçe, 2015). Kline (2002), düşünmeyi öğretmek için yaptığı araştırmada öğrenme ortamının özelliklerini eşitlikçi, huzurlu, takdir, özgür bir ortam, teşvik duygularının yaşandığı çevre, düşünme farklılıklarını

özendirme, dikkat, odaklı düşünmeyi özendiren sorular, rahat fiziksel ortam olarak ifade etmiştir. Bu ortamı sağlayacak olanlar ise öğretmenler ve diğer çalışanlardır.

Düşünme becerisini öğrencilerde geliştirmek için öncelikle bu becerilerin değerli olduğunu öğrencilere hissettirmek gereklidir. Bu atmosferin sağlanması çok önemlidir. Yani çocuk düşünmeyi düşünmelidir (Lipman, 1990). Sınıf ortamında olması gereken önemli bir aktör de tartışmadır. Tartışılacak konunun günlük yaşamdan olması güdülemeyi sağlar, daha çok konu hakkında konuşmaya teşvik eder (Avargil vd., 2011).

Düşünme becerisinin geliştirilmesinde bunu destekleyen bir okul kültürünün varlığı önem taşımaktadır. Düşünmeyi destekleyen okul ile geleneksel okul arasında öğrenme öğretme sürecinde, öğretim programında ve öğretmen davranışlarında bazı farklar vardır. Bu farklılıklar Tablo 1’de özet olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1. Düşünmeyi Öğretmeyi Amaçlayan Okul ile Geleneksel Okulun Karşılaştırılması

Öğreten Okul	Geleneksel Okul
Amaç düşünme becerisi kazandırmaktır.	Amaç bilgi kazanımıdır.
Düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretmen.	Bilgi aktarımına yönelik öğretmendir.
Öğretmen düşünmeyi geliştirmede rehberdir.	Öğretmen kesin ve tek bilgi kaynağıdır.
Eğitim öğrenciyi bilgi ile tanıştırır, bilginin geliştirilmesine yardımcı olur.	Eğitimde öğrenciye ihtiyaç duyduğu her şey doğrudan verilir.
Eğitimde net olmayan düşünceler yer alır.	Eğitim, öğrenci tarafından verilen doğru cevaplar ve bilginin kazanılmasından oluşur.
Sorgulamayı ve değerlendirmeyi öğretmen öğretir.	Cevapların doğru ya da yanlış olarak değerlendirmek öğretmenin görevidir.
Ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin düşünme becerisini görmek amaçlanır	Ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin neyi bilmediğini belirlemek amaçlanır.
Program beceri ve süreçleri içerir.	Program bilgiyi içerir.
Öğrencinin görevi olası cevaplar arasından en doğru cevabı seçmektir.	Öğrenciden beklenen bilgiyi elde edip sınavları geçmektir.
Öğretmen programdan yararlanarak öğrencinin düşünme becerisini geliştirmelidir.	Öğretmen programdaki bilgiyi öğretir ve bilgiyi sınar.

Kaynak: Dilekli, Y. (2015: 46).

Düşünmenin ön planda olduğu okullarda öğrenci merkezli çalışmalara çok fazla yer verilmektedir, geleneksel okul ortamlarında ise sadece bilgi aktarımının yeterli olduğu görülmektedir. Düşünme becerisinin geliştirilmesini kendine hedef edinen okullarda öğretmen rehber rolünü üstlenirken, geleneksel okul anlayışını benimseyen okullarda öğretmen doğru ve tek bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Düşünme becerisini geliştiren okullarda öğrencilere doğru karar verebilme, problem

çözebilme becerileri öğretilirken, geleneksel okullarda öğrenciye belli durumların belli çözümleri sunulmaktadır. Birey farklı bir problem durumu ile karşılaştığında nasıl çözebileceğini, karar verebileceğini bilememektedir. Düşünmeye odaklanan okul ve sınıflarda becerilerin geliştirilmesi önemsenirken geleneksel okul ve sınıflarda öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmak ve öğrencilerin aktarılan bu bilgileri özümsemesi ve yeniden üretimde bulunması istenir.

2.1.6.Düşünme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Durumlar

Öğrencilerde düşünme becerilerini kazandırmak için uygulanan programlara bakarak eksiklikler ve hatalar belirlenebilmektedir. Bu eksikliklerin çeşitli nedenleri olabilmektedir. Engeller kişinin kendisinden, kültürden, sosyal çevreden, öğretmenden, programdan, öğrenme-öğretme süreçlerinden ve ölçme ve değerlendirme gibi faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Dilekli, 2019; Tezci ve Dilekli, 2021; Sternberg, 1987). Eğitim başlığı altındaki çalışmalarda özellikle öğretmen ile öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme sürecine dayalı engeller üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Çelik ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrenciden, öğretmenden ve çevreden kaynaklanan faktörlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenciden kaynaklanan sebepleri sınav kaygısı, öğrencinin kişisel özellikleri, öğretmenden kaynaklı sebepleri ise yapılan sınavların özelliği, ezbere dayalı işlenen dersler, planların dışına çıkılmaması gibi faktörler, çevreden kaynaklı engelleri ise aile tutumları, eğitim sistemi, okul donanımı, teknoloji kaynaklı sebeplerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, Gürpınar, Başer, Erdoğan, 2015).

Onosko (1991) düşünme becerisini engelleyen faktörleri şu şekilde ifade etmiştir; sınıfların kalabalık olması, öğretmenin zamanı iyi planlayamaması, öğretmenin bilgiyi sadece dağıtan rolünde olması, içeriğin yüzeysel ve geniş olması, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgi alıcı durumunda olması, öğrencilere verilen problemlerin açık şekilde formüle edilmemesi, öğretimin bilgi transferi olarak ifade edilmesi, öğretmenin eğitim öğretimden izole olması, öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklenti içinde olmaları. Bu engeller kaliteli eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Paul ve Elder (2001) ise öğretim işinin bütün kademelerinde etkili düşünme ve düşünceleri organize etme ile öğrenmelerin olabileceği ders içeriklerinin olduğunu ancak düşünme süreçlerinin etkin bir biçimde kullanılamaması sebebi ile ezberleme, unutma, işlevsel olmayan bilgi hamallığı gibi durumların düşünme becerisi öğretimindeki engeller olarak ifade etmiştir. Hendricks (2010) düşünme becerisinin öğretiminde karşılaşılan engeller üzerine yaptığı araştırmasında duyuşsal eğilimler, mesleki gelişim eksikliği, bilişsel gelişim, mevcut uygulamalar, zaman sınırlaması, standart ölçme- değerlendirme çalışmaları gibi engel alanlarından bahsetmiştir. Paul (2004) ezber dayalı eğitimin düşünme becerisinin gelişmesini engelleyen en önemli unsur olarak görmektedir.

Özetle, sınava odaklı eğitim programlarının düşünme becerilerini geliştirecek biçimde planlanmaması, merkezi sınavlarda öğrencinin başarısını yükseltme kaygısı, ezber dayalı eğitim, düşünme becerisinin öğretimi engelleyen faktörler arasındadır. Ancak bu engeller dış kaynaklı engellerdir. Düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen faktörler arasında öğretmen yeterliliklerinin olduğu da açıktır. Öğretmenlerin düşünme becerisini geliştirmeye yönelik inançları önemli bir faktördür. Öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmedeki en önemli bireysel farklılığın öğretmen özyeterlik olduğu düşünülmektedir.

2.2. Özyeterlilik

Bu genel başlık altında özyeterlik kavramının tanımı, öğretmen özyeterliliği ve özyeterlik algısının eğitim-öğretim süreçleri açısından önemi irdelenmiştir.

2.2.1. Özyeterlilik Kavramı ve Öğretimle İlişkisi

Özyeterlik Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yer alan Albert Bandura tarafından ilk defa "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır." şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Açıkgöz (1996) sosyal öğrenme üzerinde

duran psikologların özyeterliği kişinin karşılaştığı belirli işlerde kendi performansına duyduğu güven olarak tanımladıklarını belirtmektedir. Bu tanıma benzer şekilde Bandura (1986) bir çalışmasında özyeterliği insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmaları olarak tanımlamıştır. Woolfolk (2000) özyeterliği “Kişinin kendi yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili yeterlik geliştirebileceğine dair inançlarıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre özyeterlilik, kişilerin belli bir işi başarabilme, gerçekleştirebilme yetenekleri hakkında hükümleri olarak tanımlanır (Zimmerman, 1995). Korkmaz (2009) özyeterlik kavramını bireyin yapabilecekleri ile yapması gerekli olan performans düzeyini kendi özelliklerine göre değerlendirip yapmak için çaba göstermesidir. Bireyin karşı karşıya kaldığı güçlüklerle başarılı olmak için kendisi ile ilgili inançlarıdır şeklinde tanımlamıştır. Sharp (2002) özyeterlik algısının birey davranışlarını yordamada güçlü bir etkiye sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Birey bir işi başarmak için gerekli olan yetenek ve becerinin kendinde var olduğuna inanırsa bu konuda gereken davranışları yerine getirebilir. Özyeterlik, bireyin karşı karşıya kaldığı problemlerin üstesinden gelmede ne düzeyde başarılı olabileceği ile ilgili kendi hakkındaki yargısıdır (Senemoğlu, 2007). Bireyin özyeterliği kişinin bir işi yapabileceği ya da yapamayacağı konusunda ne düşündüğü ile ilgilidir. Özyeterlik bireyin sahip olduğu beceriler değil bir işe başlamada ve başarmada o becerilere yönelik inancıdır (Kiremit, 2006). Chaplain’e (2000) göre özyeterlik, bir işi yapabilmek/başarmak için yeteneklerin farkında olmak ve bunu başaracığına inanmaktır. Özyeterlik kişinin yeni bir durum karşısında başarisının ne olacağına ilişkin kendisi hakkındaki beklentileridir (Tschanenn-Moren, Woolfolk Hoy, 2001). Özyeterlik davranışa dönük bir algıdır. Özyeterlik kavramını sosyal öğrenme kuramının mesleki alandaki daha çok davranışa başka bir ifade ile eyleme ve uygulamaya dönük bakış açısı olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2000).

Özyeterlik kavramı üzerinde çalışan yazarlar, bilim insanları çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlara göre araştırmacılar özyeterlik kavramını farklı açılardan ele alsalar da yapılan tanımların birbiri ile çelişmediği, bazı yönlerden benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak özyeterliği bireylerin bir işe/göreve başlama ve o işi yapmak için başarılı bir şekilde devam ettirebilme ve tamamlayabilmesine yönelik inançları ve yargıları şeklinde ifade edilebilir. Davranışların şekillenmesinde bireyin kendisi hakkındaki yargıları önemli bir rol

oyunlar. Özyeterlik inançlarını, bireyin davranışlarını dolayısıyla ile hayatının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Özyeterlik, kişinin içinde bulunduğu çevre ve deneyimlerinden önemli derecede etkilendiği için farklı şehirlerde ya da ülkelerde yaşayan insanların özyeterlikleri de farklılık göstermektedir. Aynı meslekleri seçen insanlar farklı kültürlerde yetişmiş olmaları nedeni ile özyeterlikleri birbirinden farklıdır. Özyeterlik inançları evrensel değildir. Ancak benzer yaşamlarda benzer şekilde görülebilir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı açısından özyeterlik inancı, sonuç beklentisi ve kişisel özyeterlik olmak üzere iki bağlamda incelenebilir (Bandura, 2001).

Kişisel özyeterlik: Bireyin kendi değerleri ile olan yargısı olarak verilen bir görevi etkileme potansiyeli olan bireysel yeterliliklere dair inancıdır. Örneğin ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğreneceğine inanan bir öğrencinin okuma yazma becerisine yönelik özyeterliği yüksektir diyebiliriz. Okuma yazma ile ilgili olarak özyeterliği düşük olan bir öğrenci bu beceriyi kazanmayı farklı dışsal etkenlere bağlar (Bandura, 2001).

Sonuç beklentisi: Bir kimsenin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancı olarak ifade edilir. Bir iş veya görev ile ilgili bireyin kendi kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla başa çıkıp çıkamayacağı, yeterli davranıp davranamayacağına ilişkin inançlarıdır (Bandura, 2001). Sonuç beklentisi, insanların belirli davranışların belirli sonuçları ortaya çıkaracağına yönelik sahip oldukları inançları kapsamaktadır.

Sonuç beklentisi ile kişisel yeterlik beklentisi birbirinden farklıdır. Yeterlik beklentisi, bireyin bir şeyi becerebilme/yapabilme yeteneği iken; sonuç beklentisi bireyin bir işi bitirebilmek için gerekli olan aşamaya gelebilme yeterliğidir. Sonuç beklentisi, ortaya konan davranışın sosyal ve fiziksel ödüllere, cezalara ve diğer dürtüsel ve/veya dürtüsel olmayan yeterliliklere dayanır (Tschannen-Moren, Hoy, 2001).

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarını kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi bakımından ele alınabilir. Kişisel özyeterlik, öğretmenin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterebileceğine dair inanç ve yargılarıdır. Sonuç beklentisi ise öğretmenlerin kendi başarılarını, etkili öğretim yöntem ve teknikleri ile arttırabileceklerine olan inanç ve yargılarını ifade eder (Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Dembo ve Gibson (1984), özyeterliğin öğrencinin başarı seviyesi ve davranışlarında meydana gelen olumlu değişimleri sağlamak için uygun öğretim yapabilme yeteneği olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi öğretmenin özyeterlik düzeyi anlattığı konu, işlediği ders, yaptırdığı etkinlik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özyeterlik inancının gelişmesinde öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencinin kendine güvenmesini sağlamada, özyeterlik inancını arttırmada önemli bir yere sahiptir.

Ashton (1984), öğretmen özelliklerinden hiçbirini, öğrenci başarısı ile öğretmenin özyeterlik inancı kadar etkili olmadığını ifade etmiştir. Özyeterlik seviyesi yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıkları olduğu (derse katılım, yaratıcılık seviyelerindeki gelişim, sınıf düzeni, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere verilen geri bildirimler, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerindeki olumlu yöndeki gelişme gibi) bu durumun öğrenci başarısında farklılaşmalara sebep olduğu görülmüştür. Öğretmen özyeterliği, öğretmenin öğretmenlik görevini başarmak için gerekli olan eylemi organize etme ve gerçekleştirmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançlarıdır (Tschannen-Moren, Hoy ve Hoy, 1998). Bir başka tanımda öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin tüm öğrencilerle öğretim yapabilme kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Ashton ve Webb, 1986). Yılmaz ve arkadaşları (2004) öğretmen özyeterliğini, öğretmenlerin öğretme işini etkili bir şekilde yerine getirmek için gerekli davranışları gösterme konusundaki inanışları olarak ele almaktadırlar. Friedman ve Kass (2002) ise öğretmen özyeterliğini öğretmenlerin inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, güç veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına olan etkileri olarak açıklamaktadırlar. Öğretmen özyeterliği öğretmenin kendi yeteneklerinin özellikle de güdülenmesi zor olan öğrencilerin öğrenme ve başarıları üzerinde etkili olabileceğine ilişkin yargısıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen özyeterliği öğrencinin akademik ve sosyal olarak gelişmesinde öğrenciyi istenilen seviyeye getirebilme konusundaki inancıdır. Öğretmenin özyeterlik inancını en fazla öğrenme faaliyetleri sırasında öğrenciyi güdüleme becerisinde görüldüğü anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlik algılarının temelinde öğrencileri, özellikle derse karşı ilgisi az olan öğrencilerin derse olan ilgilerini

arttırmaya olan inançlarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, öğrencilerin güdülenmesini etkilediğinden öğrencilerin derslerdeki başarılarını da önemli derecede etkilediği anlaşılmaktadır. Dolayısı ile öğretmen özyeterliği hem kendi hem de öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Fridman ve Kass, 2002). Öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrencileri sosyal ve akademik olarak beklenen seviyeye getirebileceğine ilişkin inançlarıdır. Öğretmen özyeterlik inancı en çok öğretim esnasında öğrenciyi güdüleme faaliyetlerinde kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterliği okul ve sınıf sistemleri içerisinde de tanımlanmaya çalışılmıştır. Sınıf, öğrenciler ve öğretmenler arasında karşılıklı ilişkilerin düzenlendiği sosyal ve fiziki bir çevre ve öğretmen de bu çevrenin lideridir (Fridman ve Kass, 2002). Öğretmenler, öğrencilerle etkileşimleri sonucu özyeterlik inançlarını sınıfın genel havasına ve öğrencilere yansıtmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilettikleri özyeterlik algılarının öğrencilerin güdüsü, kendilerine olan yeterlik inançları ve akademik başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir diyebiliriz.

İlkokul öğretmenleri öğrenciler tarafından ilk karşılaşılan öğretmen olmaları nedeni ile genelde en çok model alınan kişiler olduğu için öğretmenlerin kendilerine olan özyeterlik inançları, öğrencilerin benlik gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmen özyeterliğinin gelişiminde bazı faktörler önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarındaki özyeterlik ile ilerleyen yıllarda deneyime bağlı olarak kazanılan özyeterlik algısı aynı değildir. Bandura öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algısının mesleğin ilk yıllarında şekillenmeye başladığını ancak uzun zamanda geliştiği için ilk yılların kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Mesleğin ilk yıllarına ait özyeterlik çalışmaları az olmasına rağmen öğretmenlerin ilk yıllardaki özyeterlik inançlarının öğretim yükü ve strese bağlı olduğu anlaşılmaktadır. İlk yılını tamamlayan öğretmenlerde daha az stres yaşadıkları için öğretme sürecine daha fazla katkı sağladıkları, mesleki memnuniyetlerinin arttığı buna bağlı olarak özyeterlik inançlarında yükselme olduğu görülmüştür (Woolfolk Hoy, 2000: 5-7).

Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerin güdülenme düzeyini, öğrencinin derse karşı olumlu tutumunu, akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Güçlü bir özyeterlik düzeyi olan öğretmenin iyi bir planlama ve iyi bir öğretme eğilimi olduğunu bilinmektedir (Eker, 2014). Özyeterlik düzeyi fazla olan

öğretmenler özyeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlere göre; öğrenme öğretme sürecinde daha istekli ve gayretlidir, yeni yöntem ve yaklaşımları derslerinde kullanmada daha isteklidir, eğitim programını uygulamada daha başarılıdır, daha az stresli davranış gösterirler (Kiremit, 2006). Özyeterlik inancı yüksek öğretmenler kendini doğru ifade edebilen, kendine güvenen, kabiliyetlerinin farkında olan ders esnasında özyeterlik inancı yüksek, başarılı bireylerin yetişmesinde önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin özyeterlik üzerine yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak yüksek özyeterlik yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin nitelikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kiremit, 2006):

Öğretimle ilgili önemli kararları daha net ve çabuk alırlar.

Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar.

Eğitim programlarını yürütmede daha başarılıdırlar.

Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar.

Öğretmede çok fazla gayret gösterirler.

Öğretmede daha istekli ve coşkudurlar.

Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öncelikle düşünme becerisi öğretimi ile ilgili öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar ele alınmıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin özyeterlik inancı alanındaki çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olarak sınıflandırılarak ele alınmıştır.

2.3.1. Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Bu genel başlık altında öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi ile ilgili veya düşünme öğretimini destekleyecek öğretmenlerin yaptığı uygulamalar ele alınmıştır. Bu çalışmalar önce yurt içinde yapılan çalışmalar daha sonra ise yurt dışında yapılan çalışmalar altında incelenmiştir.

2.3.1.1. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gelen'in 1999 yılında İlköğretim okullarında görev yapan 4.sınıf öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerini incelemiştir. Çalışma 97 öğretmenle yürütülmüştür. Sosyal bilgiler dersi temele alınarak soru sorma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile karar verme alanlarında öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları etkinlikler incelenmiştir. Araştırmacı ölçek sorularını yanıtlayan öğretmenlerin 24'ü sınıf içinde yaptıkları etkinliklerde kendilerinin yeterli olduğunu belirtse de sınıf içi uygulamaları açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Emer (2007), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmasını İzmir İlinde İlköğretim okullarında görev yapan 431 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek için neler yapabilecekleri sorulmuş ve öğretmen cevapları: Öğrenci odaklı yapacağı etkinliklerle öğrencinin katılımını sağlamak, öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorulara yer verme, öğretim içeriğini somutlaştırma, öykülendirme ve drama etkinliklerine yer vermek gibi çalışmaların öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olacağı şeklinde sınıflandırılmıştır.

Güvenç (2012), Sınıf öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki isimli yüksek lisans tezinde örnekleme 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukluk döneminde kazanılan davranış ve beceriler daha kalıcı olduğu bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarında duygusal zeka ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine başlanılmasının önemine

dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yansıtıcı düşünme ve duygusal zekaya dayalı etkinliklere daha fazla yer vermesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Karademir'in 2013 yılında "Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Özyeterlilik Düzeyine Etkisi" isimli doktora tezinde Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarının 4. Sınıf olan 24 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının anket sorularına verdiği yanıtlar eleştirel düşünme ve sorgulamaya yönelik görüşleri boyutunda değerlendirilmiş genel anlamda eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya açık oldukları görülmüştür. Karşılaştıkları sorunları aşmak için öğretmen adaylarının çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Palavan ve arkadaşları (2015) tarafından ilkökul öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi konusunda görüşlerini inceledikleri makalelerinde öğrencilerin eleştirel düşünme yolunu genişletmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada 9 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda yöntem ve teknikleri etkili bir biçimde kullanamadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler bu konuda ailenin önemli bir faktör olduğunu belirtmiş fakat aile ile yapılan işbirliği görülmemiştir.

Adıgüzel (2016), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisi ve davranışları ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma 421 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerden veriler anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin kendi yaratıcı düşünme becerileri ve davranışları ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akar ve Kara (2016) ise ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasını 261 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Analiz verileri incelendiğinde eleştirel

düşünme becerisinde en büyük katkının ders başarısı bunu okunan kitap sayısı, az miktarda da aile gelir durumunun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karsantık (2016) “Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde araştırmanın nicel bölümünde eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden 454 öğretmen adayı, nitel aşamasında ise 18 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Veri toplama araçları 15 soruluk anket formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen 34 maddelik anket formudur. Yapılan araştırmanın verileri analiz edildiğinde öğretmenlerin okullarda düşünme becerilerinin öğretimine önem verdikleri, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, daha çok yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini önemsedikleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yeterliliklerini geliştirmek için öğretmen eğitimi sürecinde daha fazla uygulamalı derslere yer verilmesinin gerektiği şeklinde bir düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1.2. Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Andrew (2000), Amerika Birleşik Devletlerinin Güney Dakota Devlet okullarının 3, 4 ve 5. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretmen davranış ve tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri öğretimini çok önemsediklerini, araştırmaya katılanların %89’u eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ancak zaman sınırlaması yüzünden eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklere fazla yer veremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Herman (2002), bir üniversitede sosyal bilimler bilim alanında eğitim alan öğrencilerle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada bilgisayar destekli eğitimde simülasyonlar aracılığı ile geleneksel düzey anlatım yönteminin eleştirel düşünmenin gelişiminde daha etkili olduğu incelenmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen

sonuçlara göre, bilgisayar destekli öğretimin eleştirel düşünmenin gelişiminde düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Nagappan (2001) tarafından Malezyada yürütülen üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konulu araştırmada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri öğretiminde programın tümüne yayılan düşünme becerilerini geliştirme yaklaşımı ile hazırlanmış olan programları kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin bir çoğu düşünmeyi öğretmek için derslerde çeşitli etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %77 oranındaki bölümü düşünmenin öğretilmesine ders sürelerinin toplam ders süresinin %10'luk bir bölümünden daha az bir zaman diliminde yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin yalnızca %40'lık bir bölümünün düşünmenin öğretilmesine yönelik bir eğitim veya ders aldıkları ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Hashim (2004) tarafından Malezya'da yaşayan öğretmenlerin düşünmenin öğretilmesi hakkındaki inançları ve yönelimlerine ait yapılan araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi diğer becerilerin geliştirilmesine daha az zaman ayırdıkları problem çözme becerilerinin geliştirilmesine daha fazla zaman ayırdıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Hashim yaptığı araştırmada aldığı lisans eğitimi esnasında haftalık 4 ders ve üzerinde düşünme becerisinin öğretilmesine yönelik ders almış olan öğretmenlerin tutumları ile lisans eğitim sırasında düşünmenin öğretilmesine yönelik ders almamış öğretmenlerin tutumları arasında eğitim alan öğretmenlere yönelik pozitif yönde bir farklılık belirlenmiştir. Düşünmenin öğretilmesine yönelik tutumlara bakıldığında meslekte geçirilen yıl anlamında negatif yönde korelasyon olduğu ulaşılan sonuçlardandır.

Mahuyiddin ile diğerlerinin (2004), "Okul Programlarına Düşünme Becerilerinin Entegrasyonu" isimli araştırmalarında öğretmenlerin düşünme becerilerini uygulama düzeylerini araştırmışlardır. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve 387 lise öğrencisinin katıldığı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin derslerde düşünme becerilerine önem verdikleri ancak en az yabancı dil öğretmenlerinin düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teknik ve meslek eğitim veren kurumların bilişim teknolojilerini kullanılmasının, düşünme becerilerine yönelik olan kazanımların

programda yer almasının kolaylaştırdığı elde edilen veriler arasında yer almaktadır. Tüm öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin düşünme becerisini oluşturan öğelerden eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerilerin geliştirilmesine önem verdikleri ancak yaratıcı düşünme becerisine daha az önem verdikleri anlaşılmıştır.

Alnesyan (2012)'ın Suudi Arabistanda yürüttüğü doktora tezinde 7 tane ilkokulu kapsayacak şekilde bir örnek olay incelemesi yapmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış olan gözlem ve görüşme formunu verileri toplamak amacı ile kullanmıştır. Bu araştırmada Alnesyan 2007 yılında yapılan eğitim reformunun sonrasında, düşünmenin öğretilmesinin eğitimin öncelikli amaçlarından olarak görülmesi ile yeniliklerden sonra oluşan durumun öğretmen ve öğrenci penceresinden araştırmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin yenilenen programın amaçları içerisinde bulunan düşünmenin öğretilmesi süreçlerine uyum sağladıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin düşünmenin öğretilmesi konusunda kendilerini ders araç gereci geliştirebilme alanlarında yeterli görmemeleri nedeni ile derslerde bakanlık tarafından temin edilen ders araç gereçlerini kullandıkları görülmüştür. Düşünmenin öğretilmesi esnasında en önemli faktörün ruhsal motivasyon ve kültürel unsurların öne çıktığı ulaşılan sonuçlardandır.

Krishnan'ın 2010 yılında yaptığı öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin öğretimini kabullenmişlik düzeyi ve öğretimde yaşadıkları problemleri ele alan bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada üst düzey düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından bu becerilerin öğretilmesinin kabullenilmesi konusunda herhangi bir zorlanma yaşamadıkları ancak programın değişmesi ve merkezi yapılan sınavlar arasında yeterli uygunluğun oluşmaması nedeni ile öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesini fazla önemsemedikleri anlaşılmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar, öğretmen davranışlarının, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin özelliklerinin öğrencilerin düşünme becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretim süreçlerinin, inaçlar gibi faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir.

2.3.2. Özyeterlik Alanında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde özellikle öğretmen özyeterliği ile alakalı yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra ise yurtdışında yapılan çalışmalar kısaca özetlenmiştir.

2.3.2.1. Özyeterlik Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eker (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” isimli makalesinde sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 278 öğretmen ile gerçekleştirilmiş, araştırma sonucuna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin genel ortalamasının “yeterli” olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencileri derse aktif katılımını sağlama konusundaki özyeterlikleri ise “orta düzeyde yeterli”, öğretim stratejilerini kullanma ile ilgili özyeterlik inançları ve sınıf yönetimine yönelik inançlarında öğretmenler kendilerini “yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2012) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları” isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Farklılaşmaya hizmet yılı, cinsiyet, okulun yer aldığı yerleşim birimi boyutlarına bakılarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik inançları okulun bulunduğu yerleşim birimi ve cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmanın görüldüğü ancak öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından farklılaşmanın görülmediğine ulaşılan sonuçlardır.

Ekinci (2015), öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmada özyeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımlarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenme sürecinde tercih ettikleri “öğrenme yaklaşımlarını” (yüzeysel, stratejik, derinlemesine) tercih etme düzeyleri ile “öğretmen özyeterlik inançları düzeyi” arasında yer alan ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “derinlemesine öğrenme yaklaşımı” yönelimlerini ve öğretmenlerin “özyeterlik inançlarının” düzeylerini karşılaştırdığında orta miktarda olumlu yönde bir ilişki olduğu, “özyeterlik inançlarının düzeyi” ve “stratejik öğrenme

yaklaşımı” karşılaştırıldığında ise az miktarda ilişki olduğu “özyeterlik inançlarının düzeyi” ve “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” karşılaştırıldığında belirli bir ilgi bulunmadığı görülmüştür.

Memiş ve Gençtürk (2010), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki ve bunların bazı demografik faktörler açısından karşılaştırarak incelemiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özyeterliklerinin ve iş doyumlarının cinsiyet ve mezun oldukları okul türü açısından anlamlı farklılık gözlenmemiş, mesleki kıdem ve branş bakımından ise anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bazı demografik faktörler ile iş doyumunu ve özyeterlik algıları arasında düşük de olsa anlamlı ilişki bulunmuştur.

Urhan (2013), Türkçe programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile öğretmenlik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Niğde ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üstbilişsel düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin özyeterlik algılarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. 1.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin geldikleri yerleşim türü bakımından özyeterlik algılarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak Macun, Macun ve Safalı (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının iş yaşamına hazırbulunuşlukları ile özyeterlik algıları incelenmişlerdir. Araştırmanın örneklemini tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenen 249 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının bölüme istekli gelme ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak “öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin” olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği; bu bölüme istekli gelme, cinsiyet, akademik başarı puanına bağlı olarak “iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerinin” anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının “özyeterlik inanç düzeyi” ve “iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri” arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Şahin (2010) ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Ayrıca bu değişkenlerin özyeterlik algıları üzerindeki etkisini ve özyönelimli öğrenmeye

hazırbulunuşlarının mesleki yeterlilik bakımından irdelemiştir. “Çalışma 50 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin özyeterlik puanları ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki belirlemiştir. Uzman öğretim stilini benimseyen öğretmenlerin özyeterlik algılarının da mesleki yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.2. Özyeterlik Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kenneth ve William'ın (1999), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin bilimsel kavramları öğrenmeye yönelik gösterdikleri tutum ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yürüttükleri araştırmada değişkenler arasında anlamlı ilişki belirlemişlerdir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler bilim derslerinde daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve bilimsel kavramları öğrenmeye açık ve daha çok hoşlandıkları görülmüştür (Aktaran: Karakuş, 2017)..

Somech ve Zahavy (2000), öğretmenlerin okuldaki ders dışı davranışları ile meslekten hoşlanma ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma 251 İsraili öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders dışı davranışlar, özyeterlik algıları ve meslekten hoşlanma duyguları arasında önemli düzeyde pozitif ilişki belirlemişlerdir. Özyeterliğin öğretmenin okul dışı davranışlarının okuldaki diğer çalışanlarla bir ekip olabilme ve okuldaki etkinliklere aktif olarak katılımı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yusuf (2005), Nijerya'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin bilgisayar Uygulamalarındaki özyeterlik algılarını incelemiştir. Öğretmenlerin bilgisayar eğitimi uygulamalarındaki özyeterlikleri bunun cinsiyetle de ilişkisini araştırmıştır. Araştırma 148 bayan ve 161 erkek öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %60'ının temel bilgisayar işlemleri ve yazılım uygulamalarında bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

Friedman ve Kass (2002) “Öğretmen Özyeterliği: Sınıf Ve Kurum Kavramı” isimli çalışmada öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okuldaki diğer öğretmenlerle

ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın verileri 555 öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretmenlerin yönetici ve arkadaşları ile olan çalışmalarına etki ettiği belirlenmiştir.

Aurah ve McConnell (2014) öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarını, ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Kenya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden öğretmen adayları ile yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ülke değişkeninin özyeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunurken, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının özyeterlik puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın problemlerinin cevaplandırılmasında izlenen yöntem açıklanmıştır. Bu amaçla ilk olarak araştırma modeli çerçevesinde desen ve bu desenin seçilme nedenleri belirtilmiştir. İkinci olarak araştırmanın yürütüldüğü grup ile veri toplama araçları, süreçleri ve veri analizleri ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Anderson ve Burns (1980), araştırmaya başlamadan önce metodolojinin ve verilerin nasıl elde edileceği ve onların nasıl yorumlanacağına yol gösterdiği için araştırma tasarımının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede, çalışmada izlenen süreçler açık ve denetlenebilir hale gelmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretimine yönelik özyeterlik algılarıyla öğrenme öğretme sürecinde düşünmenin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinlikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bu çalışmada genel tarama modellerinden tekil tarama modeli, ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde değişkenler tek tek tür veya miktar bakımından oluşumları belirlemek amacıyla yapılan araştırma biçimidir. İlgilenilen madde, birey, olay vb. değişkenler her hangi bir müdahale olmaksızın var olduğu şekliyle ayrı ayrı betimlenir (Karasar, 2005). Bu çalışmada tekil tarama modeli ile ilkökul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının düzeyi ile öğretmenlerin tasarladıkları etkinliklerin düzeyi belirlenmiştir.

Nedensel Karşılaştırma deseni ise; insan grupları arasındaki oluşan farklılıklar ve bunun sebepleri ile sonuçlarını şartlara ve katılımcıların üzerinde herhangi bir etkide bulunmaksızın belirlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırma modelinde hangi değişkenin ya da değişkenlerin diğerinin sebebi olduğu başka ifade

ile sonuçla ilgili değişkeni etkileyen nedensel değişkenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, ve Kılıç, 2019). Yani neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesi için kurgulanmış bir ortamın belirlenmesi ve değişkenlerin manipüle edilmesi için dışarıdan herhangi bir müdahale söz konusu değildir. Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarıyla öğrenme öğretme sürecinde düşünmenin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinliklerin bazı değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, yerleşim yeri, mezun olunan okul türü) göre farklılık olup olmadığını belirlemek için nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır. Bu tür araştırmalarda bir olayın nedeni deneysel çalışmada olduğu kadar kesinlik göstermese de belirlenebilmektedir (De Vaus, 2001).

İlişkisel tarama modeli ise iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2005). Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin özyeterlikleri ile sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinlikler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretimine yönelik özyeterlik algılarıyla öğrenme öğretme sürecinde düşünmenin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinlikler arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma bulguları nicel veri toplama araçları ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezi, ilçe ve kırsal mahallerinde görev yapan ilkokul öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmanın alışma evreninin ilkokul öğretmenlerinin oluşturulmasının sebebi “düşünme becerilerinin” öğretiminin ve geliştirilmesinin uzun bir zaman diliminde gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır (Costa, 2001). Düşünme becerisini kazandırmak için öğrencilerin öğretmenleri ile geçirdikleri zaman diliminin fazla olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin en fazla öğretmenleri ile geçirdikleri zaman dilimi olan ilkokul dönemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir (kolayda) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde kolay erişilebilir, yakın ve hızlı olan durumların seçilmesi gerekir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Örneklem seçiminde

örneklemin evreni temsil etmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen örneklem evreni yeterli düzeyde temsil etmezse örneklem hatası ortaya çıkar. Örneklemin büyüklüğünü hesaplamada farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden faydalanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü en az 0.05 anlamlılık düzeyi için 396 olarak hesaplanmıştır (Balcı, 2007). Katılımcıların yapabilecekleri yanlış veya eksik anket doldurmalarına karşın örneklem büyüklüğünün üzerine çıkmış ve tam 407 ilkokul öğretmeninden araştırmaya veri elde edilmiştir. Katılımcılara uygulanan ölçekler incelendiğinde 6 tane katılımcının verilerinde eksiklik olduğu anlaşılmıştır. Eksiklik olan verilere ait ölçekler araştırmadan çıkarılarak kullanılabilir durumdaki ölçeklerden elde edilen veriler temele alınarak 401 ölçek ile analizler yapılmıştır. Örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 2’de bulunmaktadır.

Tablo 2. Yerleşim Yerleri Bakımından Araştırmanın Evren ve Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Dağılımı

Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İlkokul Öğretmeni Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen sayısı
Kırsal Mahalle	1341	61
İlçe Merkezi	1875	219
İl Merkezi	871	121
Toplam	4087	401

Tablo 2’de araştırmaya yönelik “çalışma evreninde” 4087 sınıf öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Kırsal mahalle, ilçe ve il merkezinden örnekleme alınan öğretmen sayısının 401 olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmen sayısının evrenin yaklaşık %10’unu temsil ettiği söylenebilir. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem ile cinsiyet, mezun olunan okul türüne ait olan demografik özellikleri analiz edilmiş analiz sonuçları Tablo 3 ile gösterilmiştir.

Tablo 3. Örneklemdeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Kategori	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	272	67.8
	Erkek	129	32.2
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi	1-5 Yıl	9	2.2
	6-10 Yıl	56	14.0
	11-15 Yıl	74	18.5
	16-20 Yıl	89	22.2
	21 Yıl ve Üstü	173	43.1
Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	303	75.6
	Eğitim Enstitüsü	42	10.5
	Fen Edebiyat Fakültesi	30	7.5
	Eğitim Yüksekokulu	26	6.5

Öğretmenlerin 272 (%67.8) kadın ve 129 (%32.2) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin atama ve yer değiştirmelerinde puan sistemi olması ve eş durumu ile açıklanabilir. Kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğu batı illerine eş durumu tayini ile gelebilmektedir, bu nedenle örnekleme yer alan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülmektedir. Mesleki kıdem açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Sayı=173, %43.1) 21 yıl ve daha fazla mesleğe yönelik kıdemi olan öğretmenlerdir. En az katılım ise 9 (%2.2) kişi ile mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türü açısından ise en yüksek 303 (75.6) kişi ile Eğitim Fakültesi Mezunları en düşük ise 26 (%6.5) Eğitim Yüksekokulu mezunlarıdır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların sayısı düşük olduğundan bu değişken açısından yapılan karşılaştırmada bir üst grup olan 6-10 yıl ile birleştirilerek analiz edilmiştir. Bu çerçevede mesleki kıdem değişkeni 1-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü olarak gruplandırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içindeki düşünmeyi geliştirmeye yönelik sınıf içindeki etkinliklerin düzeyini belirlemek için Dilekli ve Tezci (2015a) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” (DBÖ), araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi ile ilgili özyeterlik düzeylerinin seviyesini belirlemek amacı ile yine Dilekli ve Tezci (2015b) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (DBÖA) kullanılmıştır.

Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği:

Araştırmada “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” öğretmenlerin sınıfta öğrenme öğretme süreçlerini uygularken bu süreçte düşünme becerilerini öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içindeki uygulamaları belirlemek amacı ile Dilekli ve Tezci (2015a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 faktör ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Toplam 9 maddeyi içeren ilk faktör düşünme becerileri öğretimine yönelik yapılan sınıf içi etkinliklerle ilişkidir. Bu faktör “Öğretim Etkinlikleri” olarak ifade edilmiştir; İkinci faktör 5 maddeden oluşmakta ve eğitim programı ile ilgili ifadeleri içerdiğinden “Programa Bağlılık” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise “Otoriteyi Temsil” olarak ifade edilmiş ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktör ise 3 maddeden oluşmakta ve öğrencilerde düşünme becerilerini teşvik etme ile ilgili olduğundan “Düşünmeyi Destekleme” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek 5 li likert yapıda ve 5= Her zaman, 4= Genellikle, 3= Ara sıra, 2= Nadiren ve 1= Hiçbir zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Apha güvenilirliği. Öğretim Etkinliği alt boyutu için 0.88, Programa Bağlılık= 0.79, Otoriteyi Temsil =0.73 ve Düşünmeyi Destekleme = 0.73 olarak belirlenmiş. Ölçeğin geneli ise 0.84’tür (Dilekli ve Tezci, 2015a). Bu çalışmada ölçeğin genelinin güvenilirliği 0.84, Öğretim Etkinlikleri 0.89; Programa Bağlılık Ölçeğinin 0.76, Otoriteyi Temsil Boyutunun 0.0.64 ve Düşünmeyi Destekleme boyutunun 0.61 olduğu belirlenmiştir.

Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği:

“Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği” öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilişkili özyeterlik algı düzeylerini belirleyebilmek için ile Dilekli ve Tezci (2015b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 360 kişilik bir

çalışma grubuna uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin 20 madde 3 faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin birinci faktöründe 7 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler öğretmenlerin akademik yeterliliklerine yönelik özyeterlilikleri ile ilgili olduğu için bu faktör ‘Akademik Yetkinlik’ olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci faktöründe 9 madde yer almaktadır ve ölçek maddeleri düşünme becerisi öğretimi sürecinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları yapmaya yönelik olduğundan, ‘Uygulama’ olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin üçüncü faktörü ise 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün altındaki ölçeğe ait maddelerde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde uygulanacak etkinlikleri kapsadığından düşünme becerilerinin öğretimi tasarlama ve alanına uyarlama ile ilgili faaliyetleri” içerdiği belirtilmiştir. Ölçeği üçüncü faktörüne bu sebeple ‘Tasarlama’ denilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek 5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Kısmen Katılıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum olarak 5’li likert yapıda düzenlenmiştir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısı birinci faktör için 0.89 ikinci faktör için 0.93 ve üçüncü faktör için 0.74’tür. Ölçek geneline ait Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.95’dir. Ölçeğin faktörleri arasında orta düzeyde kolerasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dilekli ve Tezci, 2015b). Bu çalışmada elde edilen ölçeğin genelinin güvenilirliği 0.94, Akademik Yetkinlik alt boyutuna ait güvenilirlik 0.95; Uygulama alt boyutuna ait güvenilirlik 0.93 ve Tasarlama alt boyutuna ait güvenilirlik 0.77 olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonunda elde edilen veriler “basılı formlar” aracılığı ve “Google Formlar” yardımı ile toplanmıştır. Formların uygulanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinden ilk olarak bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara uygulanan veri toplama araçlarının ilk bölümüne kişisel bilgi formu ve ölçekler hakkında bilgiyi içeren yönerge yazılmıştır. Veri toplama araçlarının doldurulması genel olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları incelenmiştir. Araştırmanın 1. ve 2. sorusu için betimsel analiz yapılmış, ortalama ve standart sapma

verileri yorumlanmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında beşli likert ölçekler için 3.40 kesme puanı dikkate alınmıştır. Karşılaştırmalarda ise normal dağılım sağlandığı durumlarda cinsiyet açısından Bağımsız Gruplar t testi, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının homojen olmadığı durumlarda ve çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. İlişkinin incelenmesinde Kolerasyon Analizi ile analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket program kullanılmıştır. Analizlerde. 05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu başlığı altında, araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. İlkokul öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları etkinlikler ve düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik algısı arasında bulunan ilişkinin incelendiği bu çalışmada sırayla;

- Düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi tasarlanan etkinliklerin düzeyinin,
- Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili sınıf içi tasarlanan etkinliklerin “cinsiyet”,
- Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili sınıf içi tasarlanan etkinliklerin “mesleki kıdem”,
- Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili sınıf içi tasarlanan etkinliklerin “mezun olunan okul türü” ve
- Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili sınıf içi tasarlanan etkinliklerin “görev yapılan yerleşim yeri” açısından incelenmesi,
- Özyeterlik algılarının düzeyi
- Özyeterlik algısının “cinsiyet”,
- Özyeterlik algısının “mesleki kıdem”,
- Özyeterlik algısının “mezun olunan okul türü”,
- Özyeterlik algısının “görev yapılan yerleşim yeri” açısından incelenmesi
- Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile sınıf içi tasarlanan etkinlikler arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Yapılan Etkinlikler

Bu ana başlık altında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlerin sınıf içinde tasarladıkları etkinliklerin düzeyine ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi İle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın ilk sorusu “İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine (DBÖ) Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi Nedir?” olarak ifade edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içinde tasarlamış oldukları etkinliklerin düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen “Düşünme Becerileri Ölçeği” ile ilgili verilerin “ortalama” ve “standart sapma” değerleri hesaplanarak analiz yapılmıştır. Araştırmanın bu sorusunun cevabı ile ilgili betimsel analize yönelik sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Olarak İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Sivrilik
1-“Ders süresince kazanımlara bağlıkalmak birinci önceliğimdir.”	4.18	.63	-1.053	3.978
2-“Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim.”	3.78	.91	-.950	1.031
3-“Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derste kendim veririm.”	4.11	.69	-.688	1.002
4-“Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım.”	3.45	.95	-.285	-.470
5-“Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim.”	4.24	.64	-.551	.677

Tablo 4-devamı

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Sivrilik
6-“Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim”.	3.89	.75	-.210	-.351
7-“Bir hikaye ya da olayda gerçek problem ya da problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim”.	3.93	.71	-.284	-.033
8-“Parça-bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte, olayın genelini anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım”.	3.93	.76	-.959	2.154
9-“İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlik ve farklılar şeklinde tablolar yaptırırım”.	3.54	.91	-.375	-.006
10-“Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere göre sınıflandırmalarını isterim (Örn: aynı şekilleri köşe sayılarına göre, renklerine göre ya da büyüklüklerine göre sınıflamak gibi)”.	3.95	.73	-.396	.070
11-“Bir alet ya da eşyanın bilinen kullanımları dışında farklı amaçlar için kullanılmasını düşündürecek etkinlikler yaparım”.	3.78	.79	-.392	.160
12-“Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm”.	4.25	.73	-1.085	2.211
13-“Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm”.	3.38	.93	-.100	-.263
14-“Kompozisyon/yazma konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim”.	3.43	.94	-.516	-.138
15-“Eğitim öğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur”.	3.98	.91	-1.168	1.566
16-“Bilgi birikimi, benim için her şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm”.	3.71	.87	-.892	1.175
17-“Doğru olmasa da farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm”.	4.39	.72	-1.163	1.342
18-“Programın genel hedeflerine ulaşmak asıl amacımdır.”	4.17	.71	-.797	1.087
19-“Daha planlı olabilmek için öncelikle ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim”.	3.63	.98	-.745	.274
20-“Bir çalışma yaptırdığımda neden?Niçin? (5N-1K) etkinlikleri yaptırırım”.	4.36	.63	-.594	-.012
21-“Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim”.	4.40	.63	-.795	.822

Tablo 4-devamı

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Sivrilik
1. Faktör: Öğretim Etkinlikleri	3.79	.53	-.017	.080
2. Faktör: Programa Bağlılık	3.87	.65	-.696	.584
3. Faktör: Otoriteyi Temsil	3.90	.55	-.255	-.052
4. Faktör: Düşünmeyi Destekleme	4.39	.48	-.358	-.546
Düşünme Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Genel Ortalaması	4.07	.41	-.079	-.085

Analiz sonucunda öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik olarak tasarladıkları etkinliklere ilişkin görüşlerinin genel ortalaması (\bar{X} =4.07, SS=.41) olumludur. Bir başka ifade ile öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içinde etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretim Etkinlikleri (\bar{X} =3.79, SS=.53), Programa Bağlılık (\bar{X} =3.87, SS=.65), Otoriteyi Temsil (\bar{X} =3.90, SS=.55) ve Düşünmeyi Destekleme (\bar{X} =4.39, SS=.48) alt boyutlarından elde edilen ortalamalar da yüksek bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama (\bar{X} =4.40, SS=.63) “Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalarda tahminde bulunmalarımı isterim” şeklinde ifade edilen 21. Maddede gözlenmiştir. En düşük ortalama (\bar{X} =3.38, SS=.93) ise “Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşdakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm” şeklinde ifade edilen 13. Maddeye aittir. 13. Madde dışında öğretmenler tüm maddelere olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlikler tasarladıkları söylenebilir. Ölçeğin genel ortalaması ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve Sivrilik değerleri ± 1.5 aralığında yer aldığı ve uç değer olmadığı gözlenmiştir.

4.1.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ikinci problem cümlesi olarak ifade edilen “İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları

sınıf içi etkinlikler çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusu ile ilgili analizlere ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

Düşünme becerilerinin öğretimi ile alakalı olarak öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının “cinsiyet” değişkeni bakımından değişiklik oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek amacı ile “Bağımsız Gruplar t Testi” ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin “Cinsiyet” Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Öğretim Etkinlikleri	Erkek	272	3.81	.53	.170	.680*	1.706	399	.089*
	Kadın	129	3.72	.50					
Programa Bağlılık	Erkek	272	3.84	.65	.072	.789*	-.897	399	.370*
	Kadın	129	3.91	.64					
Otoriteyi Temsil	Erkek	272	3.92	.54	.236	.628*	1.315	399	.189*
	Kadın	129	3.84	.54					
Düşünmeyi Destekleme	Erkek	272	4.39	.47	.030	.863*	.639	399	.523*
	Kadın	129	4.36	.49					
Genel Ortalama	Erkek	272	4.07	.41	.495	.498*	.058	399	.954*
	Kadın	129	4.07	.42					

*p>.05

Analiz sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre düşünmeye yönelik becerilerin öğretiminde ölçeğin genelinde erkek öğretmenlere ait ortalama (\bar{X} =4.07,

SS=.41) ile kadın öğretmenlere ortalama (\bar{X} =4.07, SS=.42) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t =.58, p >.05). Sınıf içi düşünme becerilerinin öğretime yönelik uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ölçeğin Öğretim Etkinlikleri (t =1.706, p >.05), Programa Bağlılık (t =-.897, p >.05), Otoriteyi Temsil (t =1.315, p >.05) ve Düşünmeyi Destekleme (t =.639, p >.05) boyutlarında da öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.1.2.2. Düşünme Becerisi Öğretime Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının mesleki kıdem açıdan farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA öncesi betimsel analiz yanısıra bağımsız değişkenin her bir düzeyi için normallik varsayımı ve Varyansların Homojenliği için Levene Testi analizi yapılmıştır. Levene Testi ve Betimsel analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		
				F	p	
Öğretim Etkinlikleri	a)1-10 Yıl	65	3.80	.55	.303	.823*
	b)11-15 Yıl	74	3.72	.51		
	c)16-20 Yıl	89	3.71	.51		
	d)21 ve Üstü	173	3.84	.52		

Tablo 6- devamı

		N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Programa Bağlılık	a)1-10 Yıl	65	3.61	.66	.301	.824*
	b)11-15 Yıl	74	3.72	.63		
	c)16-20 Yıl	89	3.83	.71		
	d)21 ve Üstü	173	4.04	.57		
Otoriteyi Temsil	a)1-10 Yıl	65	3.75	.54	1.061	.365*
	b)11-15 Yıl	74	3.83	.48		
	c)16-20 Yıl	89	3.93	.53		
	d)21 ve Üstü	173	3.95	.57		
Düşünmeyi Destekleme	a)1-10 Yıl	65	4.32	.52	1.639	.180*
	b)11-15 Yıl	74	4.37	.45		
	c)16-20 Yıl	89	4.40	.46		
	d)21 ve Üstü	173	4.40	.47		
Genel Ortalama	a)1-10 Yıl	65	3.93	.41	2.017	.099*
	b)11-15 Yıl	74	4.00	.38		
	c)16-20 Yıl	89	4.03	.44		
	d)21 ve Üstü	173	4.17	.38		

*p>.05

Betimsel Analiz sonucunda Öğretim Etkinlikleri Boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.84, SS=.52) 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük (\bar{X} =3.71, SS=.51) ortalama ise 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Programa Bağlılık Boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.04, SS=.57) 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama (\bar{X} =3.61, SS=.66) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Otoriteyi Temsil boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =3.95, SS=.57) 21 ve üstü mesleki kıdeme, en düşük ortalama (\bar{X} =3.75, SS=.54) ise 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Düşünmeyi destekleme boyutunda ise en yüksek ortalama 4.40 ile 16-20 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama (\bar{X} =4.32, SS=.52) 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Düşünme becerilerinin öğretiminin genel ortalamasının mesleki kıdem açısından incelendiğinden en yüksek ortalama (\bar{X} =4.32, SS=.38) 21 yıl ve üstü, en düşük ortalamanın (\bar{X} =3.93, SS=.41) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere

ait olduğu gözlenmiştir. Mesleki kıdem açısından puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Farkın Kaynağı	Cohen d
Öğretim Etkinlikleri	Gruplar Arası	1.291	3	.430	1.548	.202*		
	Grup İçi	110.378	397	.278				
	Toplam	111.669	400					
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	11.447	3	3.816	9.569	.000**	d>a,b	.87
	Grup İçi	158.302	397	.399				
	Toplam	169.748	400					
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	2.349	3	.783	2.644	.050*		
	Grup İçi	117.595	397	.296				
	Toplam	119.944	400					
Düşünmeyi Destekleme	Gruplar Arası	.354	3	.118	.512	.674*		
	Grup İçi	91.400	397	.230				
	Toplam	91.754	400					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	3.258	3	1.086	6.676	.000**	d>a,b	.59
	Grup İçi	64.576	397	.163				
	Toplam	67.833	400					

*p>.05, **p<.05

Analiz sonucunda düşünme becerileri öğretiminin genel ortalamasında (F=6.676, p<.05) ve Programa Bağlılık boyutunda (F=9.569, p<.05) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Farklılığın gözlemlendiği Programa Bağlılık ve Ölçeğin genelinde farkın kaynağına ilişkin yapılan analiz sonucu mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olanların ortalamasının mesleki kıdemi 1-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin Programa bağlılıklarının mesleki kıdemi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olanların düşünme becerisi öğretimine mesleki kıdemi düşük olanlara

göre daha çok yer verdikleri söylenebilir. Etki büyüklükleri farklılıkların önemli ve dikkate değer olduğunu göstermektedir.

4.1.2.3. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Düşünme becerilerinin öğretiminde İlkokul öğretmenlerinin yaptıkları öğretim uygulamalarının “mezun oldukları okul türü” değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığına yönelik olarak “ANOVA” yapılmıştır. ANOVA öncesinde varyansların homojenliği için Levene Testi ve betimsel analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin “Mezun Oldukları Okul Türü” Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi

		N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Öğretim Etkinlikleri	Eğitim Fak.	303	3.75	.54	1.701	.166*
	Eğitim Enst.	42	3.99	.43		
	Eğitim Yük.Okulu	26	3.79	.43		
	Fen Edebiyat Fak.	30	3.86	.45		
Programa Bağlılık	Eğitim Fak.	303	3.83	.65	1.718	.163*
	Eğitim Enst.	42	4.00	.63		
	Eğitim Yük.Okulu	26	3.97	.82		
	Fen Edebiyat Fak.	30	3.98	.48		
Otoriteyi Temsil	Eğitim Fak.	303	3.85	.54	.134	.940*
	Eğitim Enst.	42	4.11	.52		
	Eğitim Yük.Okulu	26	4.09	.51		
	Fen Edebiyat Fak.	30	3.86	.48		
Düşünmeyi Destekleme	Eğitim Fak.	303	4.38	.47	.618	.603*
	Eğitim Enst.	42	4.35	.50		
	Eğitim Yük.Okulu	26	4.37	.54		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.50	.43		

Tablo 8-devamı

		N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Genel Ortalama	Eğitim Fak.	303	4.05	.40	1.970	.118*
	Eğitim Enst.	42	4.14	.41		
	Eğitim Y¼k.Okulu	26	4.14	.54		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.16	.34		

*p>.05

Analiz sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılan sınıf içindeki etkinliklerin düzeyini belirlemek amacı ile hazırlanmış ölçekten elde edilen verilerin genelinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre en yüksek ortalama (\bar{X} =4.16, SS=.34) Fen Edebiyat Fakóltesi mezunlarına aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =4.05, SS=.40) Eğitim Fakóltesi mezunlarına aittir. “Öğretim Etkinlikleri” alt boyutunda gözlenen en yüksek ortalama (\bar{X} =3.99, SS=.43) Eğitim Enstitüsü mezunlarına aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.75, SS=.40) Eğitim Fakóltesi mezunlarına aittir. “Programa Bağlılık” alt boyutunda gözlenen en yüksek ortalama (\bar{X} =4.00, SS=.63) Eğitim Enstitüsünden mezun olanlara aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.83, SS=.65) Eğitim Fakóltesinden mezun olanlara aittir. “Otoriteyi Temsil” boyutunda en yüksek ortalama (\bar{X} =4.11, SS=.52) Eğitim Enstitüsü mezunlarına aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =3.85, SS=.54) Eğitim Fakóltesi mezunlarına aittir. “Düşünmeyi Destekleme” boyutunda belirlenen en yüksek ortalama (\bar{X} =4.50, SS=.43) Fen Edebiyat Fakóltesi mezunlarına aittir. En düşük ortalama ise (\bar{X} =4.35, SS=.50) Eğitim Enstitüsü mezunlarına aittir. Levene Testi analiz sonuçları varyansların homojen olduğunu (F=1.970, p>.05) göstermektedir. Ayrıca veriler mezun olunan okul türü açısından da normal dağılım gösterdiğinden (Sivrilik ve Çarpıklık < ± 1.5) Tek Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Analizin sonuçlarına Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin “Mezun Oldukları Okul Türü” Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Scheffe	Cohen d
Öğretim Etkinlikleri	Gruplar Arası	2.380	3	.793	2.882	.036**	1<2	.44
	Gruplar İçi	109.289	397	.275				
	Toplam	111.669	400					
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	1.844	3	.615	1.454	.227*		
	Gruplar İçi	167.904	397	.423				
	Toplam	169.748	400					
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	3.599	3	1.200	4.093	.007**	1<2	.47
	Gruplar İçi	116.346	397	.293				
	Toplam	119.944	400					
Düşünmeyi Destekleme	Gruplar Arası	.457	3	.152	.663	.575*		
	Gruplar İçi	91.297	397	.230				
	Toplam	91.754	400					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.746	3	.249	1.471	.222*		
	Gruplar İçi	67.087	397	.169				
	Toplam	67.833	400					

*p>.05, **p<.05

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim uygulamalarına yönelik olan ölçeğinin genel ortalaması açısından mezun olunan okul türü açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. (F=1.471, p>.05). Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi öğretimde önemli bir etken olmadığı gözlenmiştir. Alt boyutlarda ise Öğretim etkinlikleri (F=2.882, p<.05) ve Otoriteyi Temsil (F=4.093, p<.05) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Her iki boyutta da Eğitim Fakültesi mezunlarının ortalaması Eğitim Enstitüsü mezunlarının ortalamasından daha düşüktür. Etki büyüklüğü değeri farklılığın orta düzeyde bir

öneme sahip olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.1.2.4. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından İncelenmesi

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıfta yaptıkları öğretim uygulamalarının görevli oldukları yerleşim birimi değişkeni açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA öncesinde varyansların homojenliği için Levene Testi ve betimsel analiz yapılmıştır. Analize yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Yaptıkları Etkinliklerin “Görev Yapılan Yerleşim Yeri” Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi

	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
				F	p
Kırsal Mahalle	61	3.75	.49	.391	.677*
İlçe Merkezi	219	3.80	.54		
İl Merkezi	121	3.76	.51		
Kırsal Mahalle	61	3.84	.62	1.628	.198*
İlçe Merkezi	219	3.85	.69		
İl Merkezi	121	3.90	.58		
Kırsal Mahalle	61	3.98	.48	.843	.431*
İlçe Merkezi	219	3.89	.57		
İl Merkezi	121	3.85	.52		
Kırsal Mahalle	61	4.44	.44	.497	.609*
İlçe Merkezi	219	4.38	.48		
İl Merkezi	121	4.36	.48		
Kırsal Mahalle	61	4.09	.39	.084	.919*
İlçe Merkezi	219	4.06	.43		
İl Merkezi	121	4.08	.39		

*p>.05

Analiz sonucunda düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili olarak ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi bakımından incelendiğinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.09$, $SS=.39$) Kırsal mahallede görev yapan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.06$, $SS=.43$) İlçe Merkezinde görev yapan öğretmenlere aittir. Levene testi analiz sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F=.084$, $p>.05$) göstermektedir. Ayrıca veriler mezun olunan okul türü açısından da normal dağılım gösterdiğinden (Sivrilik ve Çarpıklık $< \pm 1.5$) ANOVA ile analiz yapılarak sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin “Görev Yapılan Yerleşim Yeri” Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretim Etkinlikleri	Gruplar Arası	.233	2	.117	.416	.660*
	Gruplar İçi	111.436	398	.280		
	Toplam	111.669	400			
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	.259	2	.129	.304	.738*
	Gruplar İçi	169.490	398	.426		
	Toplam	169.748	400			
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	.733	2	.367	1.224	.295*
	Gruplar İçi	119.211	398	.300		
	Toplam	119.944	400			
Düşünmeyi Destekleme	Gruplar Arası	.288	2	.144	.627	.535*
	Gruplar İçi	91.466	398	.230		
	Toplam	91.754	400			
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.051	2	.025	.149	.861*
	Gruplar İçi	67.782	398	.170		
	Toplam	67.833	400			

* $p>.05$

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları öğretim uygulamalarına yönelik olarak “görev yaptıkları yerleşim yeri” bakımından anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir ($F=.149$, $p>.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri, düşünme becerilerinin

öğretimine yönelik sınıf içi öğretimde önemli bir etken olmadığı gözlenmiştir. Tüm alt boyutlar açısından da anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

4.2. Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Özyeterlik Algısı

Bu ana başlık altında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik ilkökul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının düzeyine ilişkin betimsel analiz yapılmıştır.

4.2.1. İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Özyeterlik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmanın yanıt aradığı bir diğer soru da “İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde yönelik özyeterlik algılarının düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerisinin öğretimine yönelik özyeterlik algısını belirlemek için geliştirilen DBÖA ölçeğine ilişkin veriler betimsel yolla analiz edilerek ortalama ve standart sapma ölçüleri hesaplanmıştır. Araştırmanın sorusunun cevabı için yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Düşünme Becerilerinin Öğretiminde “İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerine” Yönelik Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Sivrilik
1-“Programda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.”	4.46	.63	-1.285	3.334
2-“Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.”	4.36	.75	-1.402	2.734
3-“Düşünmeyi ölçmede kullanılacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.”	4.38	.77	-1.452	2.764
4-“Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.”	4.43	.68	-1.347	3.133
5-“Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim”.	4.29	.74	-1.093	1.605

Tablo 12- devamı

	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Sivrilik
6-“Kitapta olan bir okuma parçasını yada hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.”	4.55	.68	-2.087	6.707
7-“Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.”	4.41	.72	-1.555	4.151
8-“Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.”	4.28	.77	-1.386	3.088
9-“Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.”	4.47	.67	-1.656	5.064
10-“Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.”	4.60	.63	-2.170	7.609
11-“Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/ değerlendireceğimi bilirim.”	4.35	.72	-.992	1.160
12-“Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik materyal geliştirebilmekteyim.”	4.48	.68	-1.864	6.077
13-“Öğrencilerin üstbilişlerini nasıl harekete geçireceğimi bilirim.”	4.29	.79	-1.403	2.875
14-“Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.”	4.02	.88	-.766	.352
15-“Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.”	4.28	.76	-.969	1.121
16-“Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.”	4.24	.77	-1.005	1.161
17-“Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.”	4.14	.85	-1.137	1.634
18-“Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.”	4.17	.82	-.919	.834
19-“Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.”	4.21	.79	-1.051	1.386
20-“Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.”	4.21	.81	-1.049	1.373
Alt Boyut: Akademik Yetkinlik	4.19	.69	-.945	1.095
Alt boyut: Uygulama	4.43	.52	-1.711	3.168
Alt Boyut: Tasarlama	4.38	.60	-1.401	2.088
Düşünme Becerisi Öğretimi Özyeterlik Algısı Genel Ortalama	4.33	.55	-.976	1.263

Analiz sonucu Tablo 12’de de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algısı yüksektir ($\bar{X}=4.33$, $SS=.55$). Ölçeğin Akademik Yetkinlik ($\bar{X}=4.19$, $SS=.69$), Uygulama ($\bar{X}=4.43$, $SS=.52$) ve Tasarlama ($\bar{X}=4.38$, $SS=.60$) boyutlarında da öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin maddelerine bakıldığında öğretmenlerin genel olarak “katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” seviyesinde yer aldığı görülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre ortalaması en fazla olan madde ($\bar{X}=4.60$, $SS=.63$) “Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.” şeklinde ifade edilen 10. Maddeye aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=4.02$, $SS=.88$) “Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.” şeklinde ifade edilen 14. Maddeye aittir. Ölçeğin genel ortalamasında elde edilen puanlara bakıldığında çarpıklık ile Sivrilik değerlerinin ± 1.5 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Uygulama alt boyutunda Sivrilik-Sivrilik değerlerinin ± 3 ’ün üstünde olduğu gözlenmiştir. George ve Mallery (2010) Çarpıklığın ± 2 , Sivrilik değerinin ± 3 aralığında olabileceğini Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) ve Bryne (2010) Çarpıklığın ± 2 , Sivrilik değerinin ± 7 aralığında olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Dördüncü problem cümlesi olarak belirlenen ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerisinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının “cinsiyet”, “mesleki kıdem” ve “mezun olunan okul türü” ile “görev yaptıkları yere” göre farklılık göstermekte midir? şeklindeki sorulara yönelik yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.2.2.1. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Düşünme becerilerin öğretiminde ilkökul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “Bağımsız Gruplar t Testi” ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Akademik Yetkinlik	Kadın	272	4.22	.67	.093	.760*	1.191	399	.234*
	Erkek	129	4.13	.74					
Uygulama	Kadın	272	4.45	.49	.871	.377*	1.432	399	.153*
	Erkek	129	4.37	.58					
Tasarlama	Kadın	272	4.42	.57	.833	.362*	1.807	399	.072*
	Erkek	129	4.30	.66					
Genel Ortalama	Kadın	272	4.36	.52	.385	.535*	1.624	399	.105*
	Erkek	129	4.27	.60					

*p>.05

Yapılan analiz sonucunda ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin genelinden elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeni açısından puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t=1.624, p>.05). Öğretmenlerden kadın olanlara yönelik ortalama (\bar{X} =4.36, SS=.52) erkek olanlara yönelik ortalaması (\bar{X} =4.27, SS=.60) aralığındadır. Özyeterlik algısının kadın-erkek yani cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik algısı ölçeğinin Akademik Yetkinlik (t=1.191, p>.05), Uygulama (t=1.432, p>.05) ve

Tasarlama ($t=1.807$, $p>.05$) alt boyutlarında da cinsiyet açısından farklılık gözlenmemiştir. Cinsiyet, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen özyeterliği üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.2.2. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Düşünme becerisi öğretiminde ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile öncelikle verilerin dağılımlarının bağımsız değişkenin her bir kategorisinde (düzeyinde) normalliği incelenmiştir. Bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normallik sağlanamadığından (± 2 üstünde) mesleki kıdem açısından özyeterlik puanları “Kruskall Wallis H” testi ile veri analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkeni Bakımından Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Akademik Yetkinlik	a) 1-10	65	183.59	6.180	.112*
	b) 11-15	74	197.24		
	c) 16-20	89	193.80		
	d) 21 ve üstü	173	216.03		
Uygulama	a) 1-10	56	182.72	5.216	.384*
	b) 11-15	74	190.88		
	c) 16-20	89	199.97		
	d) 21 ve üstü	173	214.21		
Tasarlama	a) 1-10	56	199.00	3.194	.580*
	b) 11-15	74	181.60		
	c) 16-20	89	212.57		
	d) 21 ve üstü	173	204.28		

Tablo 14-devamı

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Özyeterlik Genel Ortalama	a) 1-10	56	174.62	6.534	.088*
	b) 11-15	74	191.42		
	c) 16-20	89	202.74		
	d) 21 ve üstü	173	211.97		

*p>.05

Analiz sonucunda ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Kruskal Wallis, $X^2= 6.534$, p>.05). Özyeterlik Ölçeğinin Akademik Yetkinlik $X^2= 6.180$, p>.05) Uygulama ($X^2= 5.216$, p>.05) ve Tasarlama ($X^2= 3.194$, p>.05) alt boyutlarında da anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.2.2.3. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Düşünme becerilerinin öğretiminde ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerinin “mezun olunan okul türü” değişkeni bakımından göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmadan önce “Betimsel Analiz” ile varyansların homojenliğine ilişkin “Levene Testi Analizi” yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin “Mezun Olunan Okul Türü” Değişkeni Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analiz Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Akademik Yetkinlik	Eğitim Fak.	303	4.16	.68	.111	.954*
	Eğitim Enst.	42	4.30	.73		
	Eğitim Y.Okulu	26	4.32	.74		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.24	.70		
Tasarlama	Eğitim Fak.	303	4.42	.48	2.267	.080*
	Eğitim Enst.	42	4.43	.61		
	Eğitim Y.Okulu	26	4.44	.80		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.53	.48		
Uygulama	Eğitim Fak.	303	4.38	.58	.281	.839*
	Eğitim Enst.	42	4.34	.63		
	Eğitim Y.Okulu	26	4.42	.80		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.42	.57		
Özyeterlik Genel Ortalama	Eğitim Fak.	303	4.32	.52	.549	.649*
	Eğitim Enst.	42	4.36	.60		
	Eğitim Y.Okulu	26	4.39	.73		
	Fen Edebiyat Fak.	30	4.40			

*p>.05

Yapılan betimsel analiz sonuçlarına yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde özyeterlik algı düzeyleri ölçeğinden elde edilen puanların genel ortalaması mezun olunan okul türü açısından incelendiğinde ortalaması en yüksek (\bar{X} =4.40, SS=.52) olan “Fen Edebiyat Fakültesi” mezunu öğretmenlere, ortalaması en düşük (\bar{X} =4.32, SS=.52) olan “Eğitim Fakültesi” mezunu öğretmenlere aittir. Ölçeğin Akademik Yetkinlik boyutunda ortalaması en yüksek (\bar{X} =4.32, SS=.74) olan “Eğitim Yüksekokulu” ortalaması en düşük (\bar{X} =4.16, SS=.68) “Eğitim Fakültesi” mezunu olan öğretmenlere aittir. Tasarlama alt boyutunda ise ortalaması en yüksek (\bar{X} =4.53, SS=.48) olan “Fen Edebiyat Fakültesi” mezunlarının

en düşük ortalama ($\bar{X}=4.42$, $SS=.48$) “Eğitim Fakültesi” mezunu öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Uygulama alt boyutunda ortalaması en yüksek ($\bar{X}=4.42$, $SS=.57$) “Fen Edebiyat Fakültesi” ve ($\bar{X}=4.42$, $SS=.80$) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarına aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=4.34$, $SS=.63$) “Eğitim Enstitüsü” mezunlarına aittir. Levene testi analiz sonuçları ölçeğin genelinde varyansların homojen olduğunu ($F=.549$, $p>.05$) göstermektedir. Tüm alt boyutlarda da varyansların homojen olduğu belirlendiğinden düşünme becerisi öğretiminde ilkökul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerinin mezun olunan okul türüne yönelik olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmıştır. Analize yönelik bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algı Düzeylerinin “Mezun Olunan Okul Türü” Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Yetkinlik	Gruplar Arası	1.449	3	.483	.992	.396*
	Grup İçi	193.230	397	.487		
	Toplam	194.679	400			
Uygulama	Gruplar Arası	.357	3	.119	.427	.734*
	Grup İçi	110.793	397	.279		
	Toplam	111.151	400			
Tasarlama	Gruplar Arası	.132	3	.044	.120	.949*
	Grup İçi	146.288	397	.368		
	Toplam	146.421	400			
Özyeterlik Genel Ortalama	Gruplar Arası	.312	3	.104	.342	.795*
	Grup İçi	120.710	397	.304		
	Toplam	121.022	400			

* $p>.05$

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin genel ortalaması mezun olunan okul türü açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=.342$, $p>.05$). Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları açısından önemli bir etken olmadığı görülmüştür. Ölçeğin Akademik Yetkinlik

($F=.992$, $p>.05$), Uygulama ($F=.427$, $p>.05$) ve Tasarlama ($F=.120$, $p>.05$) boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir

4.2.2.4. Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik algılarının görev yapılan yerleşim yeri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliği için Levene Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Bakımından Varyansların Homojenliği ve Betimsel Analizi

		N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
					F	p
Akademik Yetkinlik	Kırsal Mahalle	61	4.12	.70	.126	.882*
	İlçe Merkezi	219	4.22	.71		
	İl Merkezi	121	4.16	.66		
Uygulama	Kırsal Mahalle	61	4.36	.56	1.105	.332*
	İlçe Merkezi	219	4.45	.55		
	İl Merkezi	121	4.42	.43		
Tasarlama	Kırsal Mahalle	61	4.32	.62	.381	.683*
	İlçe Merkezi	219	4.42	.62		
	İl Merkezi	121	4.34	.54		
Özyeterlik Genel Ortalama	Kırsal mahalle	61	4.27	.57	.395	.674*
	İlçe Merkezi	219	4.36	.57		
	İl Merkezi	121	4.31	.49		

* $p>.05$

Analiz sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminde ilkökul öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerinin “görev yapılan yerleşim yeri” bakımından incelendiğinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.36$, $SS=.57$) “İlçe Merkezinde” görev yapan öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=4.27$, $SS=.57$) “Kırsal Mahallede” görev yapan öğretmenlere aittir. Levene testi analiz sonuçları varyansların homojen olduğunu ($F=.395$, $p>.05$) göstermektedir. Ayrıca veriler görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından da normal dağılım gösterdiğinden (Sivrilik ve Çarpıklık $<\pm 1.5$) “Tek yönlü Varyans Analizi” yapılarak analize yönelik sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Yetkinlik	Gruplar Arası	.668	2	.334	.685	.505*
	Grup İçi	194.012	398	.487		
	Toplam	194.679	400			
Uygulama	Gruplar Arası	.429	2	.214	.770	.464*
	Grup İçi	110.722	398	.278		
	Toplam	111.151	400			
Tasarlama	Gruplar Arası	.716	2	.358	.978	.377*
	Grup İçi	145.704	398	.366		
	Toplam	146.421	400			
Özyeterlik Genel Ortalama	Gruplar Arası	.569	2	.285	.940	.391*
	Grup İçi	120.453	398	.303		
	Toplam	121.022	400			

* $p>.05$

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algı düzeylerinin “görev yapılan yerleşim yeri” bakımından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=.940$, $p>.05$). Düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin özyeterlik algıları açısından önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Düşünme

becerilerinin öğretimi ile ilgili özyeterlik ölçeğinin Akademik Yetkinlik ($F=.685$, $p>.05$), Uygulama ($F=.770$, $p>.05$) ve Tasarlama ($F=.978$, $p>.05$) alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları İle Yaptıkları Etkinlikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın “İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile yaptıkları etkinlikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenen beşinci problem cümlesine ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile tasarladıkları etkinlikler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Yaptıkları Etkinlikler Arasındaki Korelasyon Analizi

	Öğretim Etkinlikleri	Programa Bağlılık	Otoriteyi Temsil	Düşünmeyi Destekleme	Düşünme Öğretimi Genel	Akademik Yetkinlik	Uygulama	Tasarlama
Öğretim Etkinlikleri	1							
Programa Bağlılık	.219**							
Otoriteyi Temsil	.275**	.464**						
Düşünmeyi Destekleme	.425**	.174**	.103*					
Düşünme Öğretimi Genel	.478**	.815**	.451**	.671**				
Akademik Yetkinlik	.450**	.168**	.105*	.204**	.270**			
Uygulama	.381**	.148**	.056	.243**	.259**	.805**		
Tasarlama	.360**	.106*	.088	.191**	.206**	.642**	.719**	
Özyeterlik Genel	.444**	.157**	.094	.234**	.273**	.915**	.923**	.868**

**. $p<.01$, * $p<.05$

Korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimi Genel Ortalama ile Düşünme Becerisi Öğretimi Özyeterlik Algısı genel ortalama arasında pozitif orta düzeyde ilişki belirlenmiştir ($r=.273$, $p<.01$). Sınıf İçi Düşünme Becerisi Öğretimi Öğretim Etkinlikleri alt boyutu ile Düşünme Becerisi Öğretimi Özyeterlik arasında pozitif orta düzeyde ilişki vardır ($r=.444$, $p<.01$). Alt boyutlar açısından en yüksek ilişki ($r=.450$, $p<.01$) Sınıf İçi Düşünme Becerisi Öğretimi Öğretim Etkinlikleri alt boyutu ile Düşünme Becerisi Öğretimi Özyeterlik ölçeği Akademik Yetkinlik arasındadır. Sınıf İçi Düşünme Becerisi Öğretimi Otoriteyi Temsil alt boyutu ile Özyeterlik Ölçeği genel ortalaması ($r=.094$), Uygulama ($r=.056$, $p>.05$) ve Tasarlama ($r=.088$, $p>.05$) alt boyutları arasında ilişki yoktur. Diğer alt boyutlar arasında ise düşük ya da orta düzeyde ilişki vardır. Her iki ölçekten ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında ilişkiler pozitifdir. Özyeterlik puanları artınca sınıf içinde tasarladıkları etkinlik puanlarının da arttığı söylenebilir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde düşünmeyi öğretmeye yönelik sınıf içinde yaptıkları etkinlikler ve düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar temele alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmaya Balıkesir ilinde görev yapan 401 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya veri elde etmeye yönelik olarak toplam iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” (DBÖ) ile “Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” Dilekli ve Tezci (2015a, 2015b) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın 1. alt probleminin analizinde ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinliklerin düzeyi araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik tasarladıkları etkinliklerin düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek ortalama “Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim” olarak ifade edilen 21. Maddeye aittir. Ölçeğin genel ortalamasından elde edilen puanlar ilkokul öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreçlerinde sınıf içinde düşünmeyi öğretmeye yönelik etkinlikler tasarladıklarını göstermektedir. Yapılandırmacılık felsefesi düşünme becerisini temele aldığından 2005 yılından bu yana güncellenen program değişiklikleri ile yapılandırmacı öğrenme anlayışının benimsendiği ve öğrencilere düşünme becerisini kazandırmaya

yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin derslerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi etkinliklere yer vermeleri düşünme becerilerinin öğretimi açısından önemli görülmektedir (MEB, 2018). Düşünme becerisini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile eğitim öğretim faaliyetlerini planlaması gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler sınıfta bir rehber görevini üstlenir, öğrencilerin düşüncelerine önem verdiği gibi, yaratıcılığı ve tartışma ortamını destekler. Öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan bu görevleri 2005 yılındaki programda yapılan değişiklikte de öğretmen görevi olarak ifade edilmiştir (Erdem ve Demirel, 2002).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları etkinliklerin düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılması araştırmaya katılan öğretmenlerin yapısal eğitim anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Pehlivan ve Taşkın'ın (2020) sınıf öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları incelediği çalışmasında öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci ve Tican'ın (2017) Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları içeren araştırmasında sınıf içi uygulamalara yönelik sonuçların genel olarak orta düzeyde gerçekleştiğini belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin 2005 yılından beri yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ve bu yaklaşıma göre etkinliklerin tasarlanması ile açıklanabilir. Hashim (2004) Malezya'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisini geliştirmek için yaptıkları sınıf içi etkinliklerin düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hashim sadece “Düşünmeyi Destekleme” alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine daha fazla önem verdikleri ve düşünme becerilerini geliştirici sınıf içi etkinlikler tasarladıklarını söyleyebiliriz. Literatürde yapılan bu araştırmaların sonuçları ile mevcut çalışmanın sonuçları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın demografik değişkenlerle ilgili ilk alt problemi cinsiyet açısından ilkokul öğretmenlerinin “düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin” farklılık gösterip göstermediğidir. “Cinsiyet” değişkeni bakımından yapılan istatistiksel analiz sonunda “ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin

öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler” ile “cinsiyetleri” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik benzer düzeyde sınıf içi etkinlikler tasarladıkları söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Gelen (2002) araştırmasında 4.sınıf okutan öğretmenlerin düşünme becerisini öğretmeye yönelik olarak öğretmenlerin tasarladıkları etkinlikleri “cinsiyet” değişkeni bakımından incelemiş ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2011) düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında cinsiyetin düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Dilekli'nin (2015) düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre analiz yaptığı çalışmasında Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlemiş ancak Öğretim Etkinliği, Programa Bağlılık, Otoriteyi Temsil alt boyutlarında ve genel ortalama puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Arslan (2017) düşünme becerisini öğretmeye yönelik yaptığı araştırmasında cinsiyeti anlamlı bir değişken olarak belirlememiştir.

Yapılan araştırmanın bir diğer alt probleminin analizinde “ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler” ile “mesleki kıdem” değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda “ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler” ile “mesleki kıdem” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerini öğretmeye yönelik etkinliklerden derslerde fazlaca yararlandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübesinin de fazla olması ile açıklanabilir. Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında düşünme becerisi öğretimine yönelik bilgilerin verilmesi nedeni ile meslekte az kıdeme sahip öğretmenlerin düşünme becerisine yönelik sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılması beklenmekteydi ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olmasının 21 yıl ve üstü kıdem lehine farklılık oluşmasına neden olmuştur. Bu durum

özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin daha fazla bilgi odaklı öğretim yaptıklarını düşündürmektedir. Ayrıca programa bağlılıkta da 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine gözlenen farklılık programın özünü sınıfa yansıttıklarını göstermektedir. Bu durum mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin sınıfta düşünmeyi geliştirmeye yer vermekle birlikte daha fazla bilgi aktarmaya odaklandıkları yorumunu güçlendirmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Gelen (2011) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle 42 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre düşünme becerisi öğretiminde daha etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Göbel (2013) sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında 21 yıl ve fazlası çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Dilekli (2015) mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı illerde olmaları ve sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya katılmaları ile açıklanabilir. Beyler (2008) düşünme becerilerine ilişkin uzmanlaşmanın öğretimsel uygulamaların devamlı yapılması olduğunu vurgulamıştır. Hizmet yılı daha çok olan öğretmenlerin deneyimlerinin fazla olması bu bilgiyi ve ulaştığımız bulguyu desteklemektedir. Ekinci ve Tican (2017) ise 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlere göre sınıf içi düşünmeyi destekleyici etkinliklere daha çok yer verdiklerini belirlemişlerdir. Ulaşılan sonuç düşünme becerileri kapsamı ve konularının 2005 yılından itibaren programlarda yer alması ve daha genç öğretmenlerin bu değişimden haberdar olmaları ve uygulamaları ile açıklanabilir. Aslan'ın (2017) çalışmasına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisini kazandırmada yeterliliklerinin mesleki kıdeme göre değişmediği görülmektedir. Mutlu ve Aktan (2012) 25 yaş ve altı yani mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin düşünme becerisi kazandırmaya diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha fazla önem verdiklerini belirlemişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretiminde yaptıkları etkinliklerin “mezun olunan okul türü” bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilköğretim öğretmenlerinin düşünme

becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler ile mezun olunan okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde Pehlivan ve Taşkın (2020) öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları sınıf içi uygulamaların mezun oldukları okul türü değişkenine göre incelenmiş ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Göbel (2013) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi yeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerisi yeterliliklerini fen edebiyat fakültesinden mezun olanlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Dilekli'nin (2015) çalışmasında da düşünme becerisini kazandırmada mezun olunan okul türü açısından incelendiğinde eğitim yüksekokulu mezunları lehine bir farklılık çıkmış, bu bulgu yüksekokul mezunlarının düşünme becerisi öğretiminde sınıf içi etkinliklere daha fazla yer verdiği şeklinde yorumlanmıştır. Gelen (2002) sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içinde yaptıkları etkinlikleri öğrencilere kazandırma yeterlilikleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ekinci ve Tican (2017) sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik uygulamalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılmasında öğretmenlerin ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olmaları sınıflarında düşünme becerilerini destekleyici uygulamalarında bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2017) eğitim durumlarının düşünme becerilerini kazandırmada farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada mezun olunan okul türünün öğrencilere düşünme becerisi kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenlerin “mezun oldukları okul türü”, düşünme becerilerini öğretmeye yönelik sınıf içi uygulamalarda önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılanlar öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun oldukları için düşünme becerilerinin öğretiminde yaptıkları etkinliklerin düzeyinin anlamlı farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretmeye yönelik sınıf içinde yaptıkları etkinlikler ile “görev yaptıkları yerleşim yeri” arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilkökul öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretmeye yönelik yaptıkları etkinlikler ile

“görev yaptıkları yerleşim yeri” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Farklı bir ifade ile ilkököl öğretmenlerinin “görev yaptıkları yerleşim yeri”, düşünme becerilerini öğretmeye yönelik sınıf içi etkinlikler bakımından önemli bir değişken değildir diyebiliriz.

Alanyazın incelendiğinde Pehlivan ve Taşkın (2020) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni bakımından düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içi etkinliklerin il merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Dilekli (2015) yaptığı araştırmasında düşünmenin öğretilmesine yönelik becerilerin kazandırılması amacı öğretmenlerin görev yapılan yerleşim birimi değişkeni bakımından incelediğinde il merkezlerinde görevli olan öğretmenlerin düşünme becerisini öğretmek amacı ile tasarlanan etkinliklere daha çok yer verdiğini belirlemiştir. Göbel (2013) sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin ilçede çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin sınıflarında anaokulu eğitimi görmüş öğrencilerin fazla olması onların hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlar (Erkan ve Kırca, 2010). Sınıfa hazır gelen öğrenciler olduğunda öğretmenler zaman kaygısını daha az yaşar ve düşünme becerisi etkinliklerine daha fazla yer verir. Kent merkezindeki öğretmenlerin düşünme becerisi eğitimine daha fazla yer vermeleri veli ve okul beklentilerinden de kaynaklanabilir. İl merkezinde yaşayan veliler kırsal kesimde yaşayan veli grubuna kıyasla eğitim düzeyi oranı daha yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek olan veliler çocuklarının düşünme becerisi eğitiminin getirilerinden problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, ve kendini ifade etme becerilerinin kazanmalarını beklemektedir. Okul yönetimi de velilerin bu tür beklentilerini karşılamak için öğretmenlerin düşünme becerisini geliştirmesine önem vermelerine sebep olabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il merkezinde çalışabilmek için yüksek hizmet puanına sahip olunması gerektiği bilinmektedir. Hizmet puanının yüksek olması için meslekte fazla çalışmış olmak gerekir bu nedenle hizmet yılı fazla olan öğretmenler il merkezinde daha fazladır. Doğan (2004) merkezi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin belirli hizmet senesini doldurma zorunluluğu olduğunu ifade etmiş araştırmasında merkezde çalışan öğretmenlerin yarıdan fazlasının 21 yıl ve üstü çalışma deneyimine sahip olduğunu belirlemiştir.

Yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algıları da incelenmiştir. Araştırmanın 3. alt probleminin analizinde ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretiminde “özyeterlik algılarının düzeyinin” yüksek olarak belirlenmiştir. Ölçeğin maddeleri incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin genel olarak “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde ölçeğin sorularını yanıtladıkları görülmüştür. En yüksek ortalama “Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.” Şeklinde ifade edilen 10. Maddeye aittir. Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması, öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik sınıf içinde etkinlikler tasarladıklarına, düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarına yönelik ulaştığımız bulguları da desteklemektedir. Dilekli (2015) de yaptığı araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerisini öğretmeye yönelik “özyeterlik” puanlarını hem “alt boyutlarda” hem de “ölçeğin genelinde” yüksek bulmuştur. Göbel (2013) araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi yeterlik düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin kendilerini “tamamen yeterli” hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması sınıf içinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarladıklarına yönelik bizlere ipucu vermektedir. Özyeterlik algısı yüksek öğretmenler sınıflarında eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelen üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır diyebiliriz.

İlkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik “özyeterlik algıları” ile “cinsiyetleri” arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Elde edilen bu bulguya göre kadın ve erkek cinsiyetin öğretmenlerin

düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeyi bakımından önemli bir değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Dilekli (2015) tarafından yapılan çalışmada düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı bir fark ortaya koymadığını belirlemiştir. Aynı şekilde Göbel (2013) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından ele alınmış ve düşünme becerisi öğretimi öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ekinci (2009) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özyeterlik algısının cinsiyete göre değişkenlik göstermemesi özellikle eğitimde düşünme becerisinin sağlanmasına yönelik yapılacak eğitimde fırsat eşitliği bakımından değerli olarak görülebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin tümünün düşünme becerisini öğretmede eşitliğe önem verdikleri anlaşılmaktadır ve bunun istenen bir durum olduğu söylenebilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmeleri, mesleğe yönelik sorumlulukları da yerine getirme konusunda hevesli olmaları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmanın olmamasının nedeni olabilir.

Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilköğretim öğretmenlerinin derslerde düşünme becerilerinin öğretiminde “özyeterlik algı” düzeylerinin “mesleki kıdem” değişkeni bakımından farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Düşük ya da yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlilik algıları farklılık gösteren bir durum değildir. Alanyazın incelendiğinde Dilekli (2015) öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha tecrübeli olmaları özyeterlilik düzeylerinin de yüksek olmasını desteklemektedir. Arslan (2017) öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile mesleki kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgu ile mevcut çalışmanın sonuçları arasında paralellik vardır. Özyeterlilik bireylerin aldıkları eğitim

ve yaşadıkları deneyimler ile ilişkili bir husustur (Perry, 2011). Dolayısı ile öğretmen özyeterlik algısının mesleki kıdem açısından farklılık göstermemesi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri ile ilişkili olabilir. Çünkü bu araştırmanın yürütüldüğü Türkiye’de öğretmen eğitim programları YÖK tarafından belirlenmekte ve genel itibari standart bir yapı arz etmektedir (Abazaoğlu, 2014). Bu durum ortak bir deneyim ve öğrenmenin sağlanmasında önemli bir etken olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik “özyeterlik algılarının” “mezun olunan okul türü” değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmen yetiştirme kaynağının düşünme becerisinin öğretiminde özyeterlik algıları düzeyinde önemli derece bir farklılaşma yoktur. Ulaşılan bu sonuca dayanarak öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeyinin önemli bir değişken olmadığını söylenebilir. 2005 yılından beri yapılandırıcı yaklaşımı temele alarak yenilenen öğretim programında öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya çalışılmaktadır. Bu değişikliğe paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarında da değişikliğe gidilmiş ve düşünme becerileri öğretimi ile ilgili derslere ve bilgilere de yer verilmiştir (Küçükahmet, 2007). Bu bilgilere dayanarak yapılan araştırmada mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir farklılık elde edilmesi beklenmekteydi. Ancak araştırmada beklenenin tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Bu durum 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni program çerçevesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin ortak bir deneyim gelişmesine de katkı sunduğunu düşündürmektedir. Ya da eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puan ortalaması düşük olduğu için istenilen yeterlilikte mezun olmadığı da düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde Dilekli (2015) öğretmenlerin “mezun oldukları okul türü” değişkeni bakımından düşünme becerilerinin öğretiminde “özyeterlik puanları” arasındaki ilişkiyi incelediğinde “eğitim yüksekokulu mezunları” lehine pozitif yönde bir farklılaşma belirlemiştir. Elde edilen bu sonuç eğitim yüksekokullarında öğretmenlerin aldıkları eğitim ve mesleki tecrübenin birleşmesi ile özyeterliliğe katkısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Arslan (2017) öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelediği araştırmasında öğretmenlerin akademik yetkinlik,

uygulama ve tasarlama alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer problemi “ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algıları görev yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonunda ilkököl öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretiminde “özyeterlik algıları” ile “görev yeri değişkeni” arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Görev yeri değişkeninin düşünme becerileri öğretiminde öğretmen özyeterlik algısının düzeyini belirlemede önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görev yeri değişkeni ile yapılan araştırmalar incelendiğinde Göbel (2013) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi yeterlilikleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında farklılık olup olmadığını araştırmış ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile çalıştıkları yer arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Çekiç (2007) araştırmasında matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel akıl yürütme gücü ile öğrencilerin mezun olduğu lisenin bulunduğu yerleşim birimi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu iki bulgu araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile derslerde düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi ve programda da düşünme becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmesi, yerleşim yerinin özyeterlik üzerinde önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Dilekli (2015) araştırmasında “kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin” özyeterlik puanlarının düşünme becerisini öğretme değişkeni bakımından “daha büyük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlere” göre daha düşük olduğunu belirlemiştir. Ulaşılan bu bulgu araştırmanın ilgili bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın son problemine yönelik yapılan analizinde “ilkokul öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algıları” ile “sınıf içi düşünme becerilerinin öğretime yönelik tasarladıkları etkinlikler” arasında anlamlı pozitif orta düzeye yakın bir ilişki gözlenmiştir. Her bir ölçeğin geneli ortalaması ile alt boyutlar arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Sınıf İçi Düşünme Becerilerinin Öğretimi ölçeğinin Öğretim Etkinlikleri alt boyutu ile Özyeterlik Ölçeğinin Akademik Yetkinlik, Uygulama ve Tasarlama alt boyutları arasında pozitif

anlamli ve orta düzeyde ilişki vardir. Dięer alt boyutlar arasında ise dūřuk ilişki gōzlenmiř ya da ilişki gōzlenmemiřtir. İlkokul oğretmenlerinin dūřunme becerisi ozyeterlik algısı arttikça sınıf içinde dūřunme becerisi geliştirmeye yōnelik daha fazla etkinlik tasarladıkları, ozyeterlik algısı azaldıkça daha az etkinlik tasarladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazın incelendięinde arařtırmanın bulgusunu destekleyen çalıřmalara ulařılmıřtır. Gōbel (2013) sınıf oęretmenlerinin eleřtirel dūřunme becerisi oęretimi uygulama dūzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir iliřki bulmuřtur. Dilekli (2015) arařtirmasında “oęretmen ozyeterlik dūzeyleri” ile “dūřunme becerileri oęretimi dūzeyleri” arasında anlamli iliřki olduęunu belirlemiřtir. Birey bařaracaęını dūřundūęu řeyleri yapar ve bařardıkça daha fazla yapmaya devam eder diyebiliriz. Bir iři yapmak isteyen birey için en önemli motivasyon kaynaęı bireyin sahip olduęu ozyeterlik algı dūzeyine dair olan inancıdır (Tebbs, 2000).

Sonuçta verilerin elde edilmesine katkı saęlayan ilkokul oęretmenlerinin “dūřunme becerisi oęretimine yōnelik tasarladıkları etkinlikleri gerçekleřtirme dūzeylerinin yōksek olduęu” ve “oęretmenlerin dūřunme becerisi oęretimine yōnelik ozyeterlik algılarının dūzeyinin de yōksek olduęu” belirlenmiřtir. Ayrıca oęretmenlerin hem sınıf içi oęretimde dūřunme becerisi geliřtirmeye yōnelik yaptıkları uygulamalarda hem de ozyeterlik algılarında genel itibari ile cinsiyet, mezun olunan okul tūru, gōrev yapılan yerleřim yeri deęiřkenleri açısından anlamli farklılık gōstermedięi gōzlenmiřtir. Oęretmenlerin ozyeterlikleri ile sınıf içi oęretim uygulamaları arasında orta düzeyde pozitif iliřki olduęu belirlenmiřtir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın bu bōlümünde elde edilen sonuçlara bağlı olarak çeşitli Őnerilere yer verilmiştir. Öneriler araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak geliştirilen Öneriler ve yapılacak çalışmalara ilişkin Öneriler olarak iki bōlüm halinde verilmiştir.

5.2.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yapılan Öneriler

-Araştırmada hem sınıf içi düşünme becerisi geliştirmeye yönelik öğretmenlerin etkinlik tasarladıkları hem de özyeterlik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretimine yönelik olarak derslerde kullanabilecekleri strateji, teknik ve yöntemlere yönelik uygulamalara yer verilmesi öğretmenlerin bu yöndeki özyeterlik düzeylerinin artmasına ve daha etkili düşünme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

- Sınıf içi düşünme becerisi geliştirmeye yönelik etkinlik tasarlama açısından öğretmenlerin yetiştirme kaynağında genel ortalama farklılık olmamakla birlikte alt boyutlarda sınırlı olsa bir farklılık gözlenmiştir. Bu durum özellikle Eğitim Fakültesi mezunları aleyhine olduğu dikkate alındığında öğretmen yetiştirme ile ilgili gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi programlarda daha fazla düşünme öğretme becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesinin faydalı olacağını göstermektedir.

- Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretiminde tasarladıkları etkinlikler bakımından hem ölçeğin genelinde hem de programa bağlılık düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Mesleki kıdemi yüksek olanlar lehine gözlenen bu farklılık deneyimin etkisini göstermesi bakımından önemli görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi açısından etkinlikleri nasıl tasarlayacaklarına ve programın uygulanmasına yönelik deneyimlerinin artırılmasına yönelik uygulamalı etkinliklerin tasarlanması yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi Programa Bağlılık alt boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanların lehine gözlenen farklılık, mesleki kıdemi düşük öğretmenlere düşünme becerilerinin öğretiminde programa bağlılık düzeylerinin artırılması amacıyla program okuryazarlıklarının ve program tasarlama ve uygulama deneyimlerinin geliştirilmesine hizmet öncesi ve hizmet içi deneyimlerin geliştirilmesi yararlı olabilir.

- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde düşünme becerilerine yönelik derslere yer verilmesi öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı olmalarını sağlayacak ve düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlik tasarlama deneyimlerinin artmasına ve özyeterlik algılarına pozitif yönde katkı sağlayacaktır.

Araştırmada özyeterlik algısının düşünme becerisi öğretimi ile pozitif ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle düşünmeye yönelik sınıf içi öğretim açısından öğretmenlerin özyeterliklerinin daha da artırılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlere özyeterliklerini arttırıcı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir, lisans eğitimleri sırasında düşünme öğretimine yönelik dersler programda yer alabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırma Balıkesir il sınırları içinde görev yapan 407 ilkokul öğretmeninden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda hazırlanmıştır. Araştırmanın problem durumu daha fazla öğretmen ve öğrencilere uygulanarak tekrarlanabilir. Ayrıca farklı problem konuları ile araştırmanın farklı boyutlarının incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin tercih ettikleri “eğitim programı tasarım yaklaşımları”, “öğretim stilleri” tercihleri ele alınabilir. Değişken olarak öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora) eklenebilir.

- Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içinde tasarladıkları etkinlikler karma desen çalışmaları ile incelenmesi yararlı olacaktır.

- Yapılan bu araştırma öğretmenlerin derslerde tasarladıkları düşünme eğitime yönelik etkinliklerin ve özyeterlik algılarının görev yaptıkları okullardaki veli eğitim seviyesi, öğrenci mevcudu, özel ve devlet okulu gibi farklı değişkenler ele alınarak incelenmesi düşünme becerisi çalışmalarına katkı sunacaktır.

- Öğretmenlerin düşünme eğitimi öğretimine yönelik tasarlanan etkinliklerin etkililiği ve özyeterlilik algıları öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmesi yararlı olabilir.

- Yapılan çalışmanın bir benzeri farklı eğitim kademelerinde ve farklı branş öğretmenleri ile yürütülebilir.

- Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklerini etkileyebilecek özyeterlik algısı dışındaki tutum, program okuryazarlığı gibi değişkenlerin etkisinin incelenmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Adıgüzel, D.Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1339-1355.
- Akhtar, M. (2008). What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. *Positive Psychology UK*.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alnesyan, A. (2012). *Teaching and learning thinking skills in The Kingdom of Saudi Arabia: A case studies from seven primary schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. UK: University of Exeter.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, L. W. and Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms*. New York (USA): Pergaman Press.
- Andrews, S. F. (2000). *Critical thinking in South Dakota public schools grades 3, 4, and 5: The influence of teachers' behaviors, perceptions, and attitudes*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of South Dakota. UMI Microform 9966654, USA, Bell & Howell Information and Learning.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aurah, C. M. and McConnell, T. J. (2014). Comparative study on pre-service science teachers' self-efficacy beliefs of teaching in Kenya and the United States of America. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 233-239.
- Bacanlı H., Dombaycı, M. A., Demir, M. and Tarhand, S. (2011). Quadruple thinking: Creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536-544.

- Bakırcı, H. (2021). Eleştirel düşünme becerisi. Ü. Ormancı ve S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya 21. Yüzyıl becerileri ve öğretimi içinde* (ss. 307-326). Ankara: Nobel yay.
- Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (6. baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to the teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47 (5), 55-60.
- Bryne, B. M. (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming, (2nd ed.)*, Routledge, Taylor and Francis Group, New York
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., Demirel, Ş. ve Kılıç, E. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Case, R. (2013). Bringing critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- CEA (2011). *A Canadian Perspective*. <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2010-superman.pdf>. (Erişim tarihi: 10.12.2022)
- Cevat, E. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Chaplin, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177- 190.
- Cheng, V. M. Y. (2010). Teaching creative thinking in regular science lessons: Potentials and obstacles of three different approaches in an Asian context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-21.
- Chesnut, S. R. and Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Costa, A. L. (1987). Thinking skills: Neither an add-on not a quick fix. In Heiman, M & Slomianko, J. (ed). *Thinking skills instruction: concepts and techniques*, (ss. 16-23). Washington, D.C.: National Education Association,

Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Program.

<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/TeachingThinkingSkills.pdf>.

(Erişim tarihi: 12.11.2022)

Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills. Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

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

<http://www.iscat.info/PastConferences/ISCAT2015/ISCAT2015/papers/C4-ISCAT2015ID61.pdf>. (Erişim tarihi: 15.12.2022)

Çepni, S. ve Sarıoğlu, O. (2021). Beceri nedir ve neden önemlidir?. Ü. Ormancı ve S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya 21. Yüzyıl becerileri ve öğretimi içinde* (1-14). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Conklin, W. (2011). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Huntington Beach: Shell Education pub.

Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.

Dawes, L., Mercer, N. and Wegerif, R. (2000). *Thinking together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Birmingham: Imaginative Minds.

De Bono, E. (1987). The direct teaching of thinking as a skill. In Heiman, M. ve Slomianko, J. (ed.). *Thinking skills instruction: Concepts and techniques* (ss. 217-229). Washington, D.C.: National Education Association,

Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S. and Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: Critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.

Demir, A. ve Kaymakçı, S. (2021). Beceri öğretimi. Ü. Ormancı ve S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya 21. Yüzyıl becerileri ve öğretimi içinde* (ss. 35-56). Ankara: Nobel yay.

DeBower, E. (1999). *Teaching thinking: Accelerating cognitive development in the middle school classroom*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. USA: Pacific Lutheran University. UMI: 1395861.

De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*, Sage Pub.

DfES (2005). *Key Stage 3: National strategy: leading in learning exemplification in history. department for education and skills national curriculum*, London: HMSQ. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118> (Erişim tarihi: 11.11.2022).

Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015a). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 10(4), 276-290.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015b). Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 38, 135-153.
- Dilekli, Y., ve Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- Dilekli, Y., ve Tezci, E. (2018). Adaptation of teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills scale into English. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 260-270.
- Dilekli, Y., ve Tezci, E. (2019). Adaptation of teachers' teaching thinking practices scale into English. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 943-953.
- Dilekli, Y., ve Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: Teachers' self-efficacy beliefs for teaching thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100624.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (2. baskı) içinde (ss. 167-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı öğrenme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1747-1773.
- Emer, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime ilişkin görüşleri (İzmir ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (ss. 9-26). New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.
- Evans, B. T. (1995). Implicit learning, consciousness, and the psychology of thinking. *Thinking & Reasoning*, 1, 105-118, DOI: [10.1080/13546789508256907](https://doi.org/10.1080/13546789508256907)
- Erktekin, E. (2002). İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-70.
- Ferrett, S. (1997). *Peak performance: Success in college and beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.

- Fisher, A. (2005). Thinking skills and admission to higher education. University of East Anglia. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109736-thinking-skills-and-admission-to-higher-education.pdf>. (Erişim Tarihi: 11.12.2022)
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Friedman, I. A. and Kass, E. (2002). Teacher self - efficacy: A classroom – organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 675 – 686.
- Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Boston: Pearson.
- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Glasson, G. E. (1989). The effects of hands-on and teacher demonstration laboratory methods on science achievement in relation to reasoning ability and prior knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(2), 121-131.
- Glevey, K. E. (2008). Thinking skills in England's National Curriculum. *Improving Schools*, 11 (2), 115-125.
- Gülbağçe, A. (2015). Temel öğrenme ortamları aile-okul-sınıf. B. Gençdoğan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (ss. 1-25). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hackett, G. and Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Hair JR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. USA: Lawrence Erlbaum Associates..
- Hashim, H. (2003). Malisain teachers' attitudes, competency and practices in teaching thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27- 50.

- Hashim, H. (2004). Malisain teachers' attitudes, competency and practices in teaching thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Heiman, M., and Slomianko, J. (ed) (1987). *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques. Building Students' Thinking Skills Series*. Washington, D.C.: National Education Association,
- Hendricks, J. K. (2010). *Preparing students for critical-thinking applications on standardized tests*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Walden University, USA, ED516992.
- Hermann, A. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29, (2), 24-53.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., ve Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wenzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (ss. 627–653). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Johnson, S. and Siegel, H. (2010). On thinking skills. In C. Winch (Ed.), *Teaching thinking: Key debates in educational policy* (ss. 113-125). London: UK Continium Press.
- Kamii, C. and Lewis, B. A. (1991). Achievement test in primary mathematics: Perpetuating lower- order thinking. *Aritmetic Teacher*, 38(9), 4-9.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9, 361-377.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Karsantik, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazancı, O. (1989). *Lise fen programının eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keyser, B. B. and Broadbear, J. T. (1999). The paradigm shift toward teaching for thinking: Perspectives, barriers, solutions and accountability. *The International Electronic Journal of Health Education*, 2(3), 111-117.
- Kiremit, H.Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Koçak, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak. Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim, 218-238.

- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Krishan, A. (2010). *The acceptance and problems faced by teachers in conducting higher order thinking skills*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malaysia: Faculty of Education University Teknologi.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirme*. (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 203-219.
- Mahuyyidin, R., Pihie, Z. A. R, Elias, H. and Mohd, M. K. (2004). The incorporation of thinking skills in the school curriculum. *Kajian Malaysia*, 22(2), 223- 230.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12.15.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. NewYork: Open University Press.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: Department for Education and Employment.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005a). *İlköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6, 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim Tarihi: 24.01.2022)
- Nagappan, R. (2001). Teaching in higher-order skills in Malaysia. *Journal of South Asian Education*, 2(1), 42-65.
- Nickerson, R. S. (1987). Why teach thinking. J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (ss. 27-37). New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Onosko, J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking. *Theory and Research in Higher Education*. 19(4), 341-366.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher-ordering thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 341-366.

- Othman, N. and Mohamad, K. A. (2014). Thinking skill education and transformational progress in Malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 22-34.
- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Paul, R. and Elder, L. (2001). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. New Jersey: Prentice Hall.
- Paul, R. and Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use* (Concise Edition). USA: Pearson Education Inc.
- Pehlivan, M. ve Taşkın, Ç. Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 89-127.
- Perkins, D. N. (1991). What creative thinking is. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (ss. 85-88). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perry, P. (2011). Concept analysis: Confidence/self-confidence. *Nursing Forum* 46(4), 218-230.
- Resnick, L. B. and Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. G. F. Madaus and G.L. Stufflebeam (Eds.), *Changing assessments* (ss. 37-75). Netherlands: Springer Dordrecht.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2(102-119), 273-290.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*, 7-11 April, San Francisco, California.
- Saban, A. (2013). *Öğretme-öğrenme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde algılanan yeterli inançlarını koruyun. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 21 (21).
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E. & Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme engelleri (ELDEN) ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Shim, W. J., and Walczak, K. (2012). The Impact of Faculty Teaching Practices on the Development of Students' Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 16-30.

- Somech A. and Zahavy A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teacher's extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: Are we making critical mistakes? Possible solutions. In Heiman, M. ve Slomianko, J. (ed.). *Thinking skills instruction: Concepts and techniques* (ss. 208-216). Washington, D.C.: National Education Association,
- Swartz, R. and Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahinel, S. (2007). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler (4. baskı)* içinde. (ss. 125-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşcı S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi Hemşirelik Özel Sayısı*, 14, 73-78.
- Tebbs, J. (2000). *Assesing teachers' selfefficacy towards teaching thinking*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Connecticut: University of Connecticut University.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezci, E. (2003). Dijital bölünme ve ortaya çıkardığı sonuçlar. 1. *Polis Bilişim Sempozyumu*, Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Yayınları No: 280, s. 55-59.
- Tezci, E. ve Dilekli, Y. (2021). Düşünme becerileri. Ü. Ormancı ve S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya 21. Yüzyıl becerileri ve öğretimi* içinde (113-129). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. New Orleans: In annual meeting of the American Educational Research Association. <https://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>. (Erişim tarihi: 12.11.2022)
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Türk Dil Kurumu [TDK] (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü* Ankara: TDK Yayınları.
- Uçan, Ö. Taşcı, S. ve Ovayolu, N. (2008) Eleştirel düşünme ve hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 17-27.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Niğde Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wasserman, S. (2010). Teaching for thinking redux. *Phi Delta Kappan*, 91 (5), 81-84.
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*. Berkshire: Open University Press.
- Wilks, S. (2005). *Designing a thinking curriculum. sidney*. Avustralia: Acer Press.
- Winch, C. (2010). Afterword. C. Winch (Ed.) *Teaching Thinking: Key Debates in Educational Policy*, (p. 102-114). London, UK: Continium Press.
- Woolfolk Hoy A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1–20.
- Yusuf, M. O. (2005). An investigation into teachers' self-efficacy in implementing computer education in Nigerian secondary schools. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 8(2), 4-16.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 202-231). New York: Cambridge University Press.

EKLER

Ek 1: "Araştırma İzni"



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-37186091

18.11.2021

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 10/11/2021 tarih ve 85300 sayılı yazısı.

Basvuru Sahibinin Adı Soyadı	Canan KURTOĞLU	
Danışmanı	Prof. Dr. Erdoğan TEZCI	
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri ABD	
Alan/Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı	
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ve Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki	
Basvuru Tarihi	17/11/2021	Basvuru Sayısı : 36973955
Çalışma Başlama Tarihi	31/12/2021	
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022	
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none">Öğretmenler Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA)Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği	
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi	
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ		
Balıkesir İli genelinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanacaktır.		

17/11/2021 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakınlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (3 Sayfa)

OLUR
18.11.2021
Mustafa SOLAK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kazaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Telefon No : (0 266) 277 10 49

Unvan : Y.H.K.L.

E-Posta : stratejigelismec10@meb.gov.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : 0 266) 277 10 66

Keş Adresi : mebi@balik.kep.tr

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 7572-7114-397c-9d55-3b2a4 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2: “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ)”

ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK SINIF İÇİ UYGULAMALAR ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, sizin düşünmeyi öğretme sürecindeki sınıf içi uygulamalarınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve saklı tutulacaktır.

Araştırma için sizlere 6 maddelik kişisel bilgi formu ve 21 maddelik bir ölçek verilmiştir. **Ölçekte verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi bakımından çok önemlidir. Bu nedenle lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve boş bırakmadan size en uygun olan seçeneğe (●) işaretini koyunuz.

İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1) Cinsiyet: Bay () Bayan ()
- 2) Mesleki kıdem: 0-5 Yıl() 6-10 Yıl() 11-15 Yıl() 16-20 Yıl() 21ve üstü ()
- 3) Mezun olunan okul: Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Yüksekokulu () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer () Lütfen Belirtiniz.....
- 4) Yaş: 20-25() 26-30() 31-40() 41-50() 51 ve üstü ()
- 5) Görev yaptığınız Yerleşim Yeri: Köy () Kasaba() İlçe Merkezi () İl Merkezi()
- 6) Kurum Türü: Kamu () Özel ()

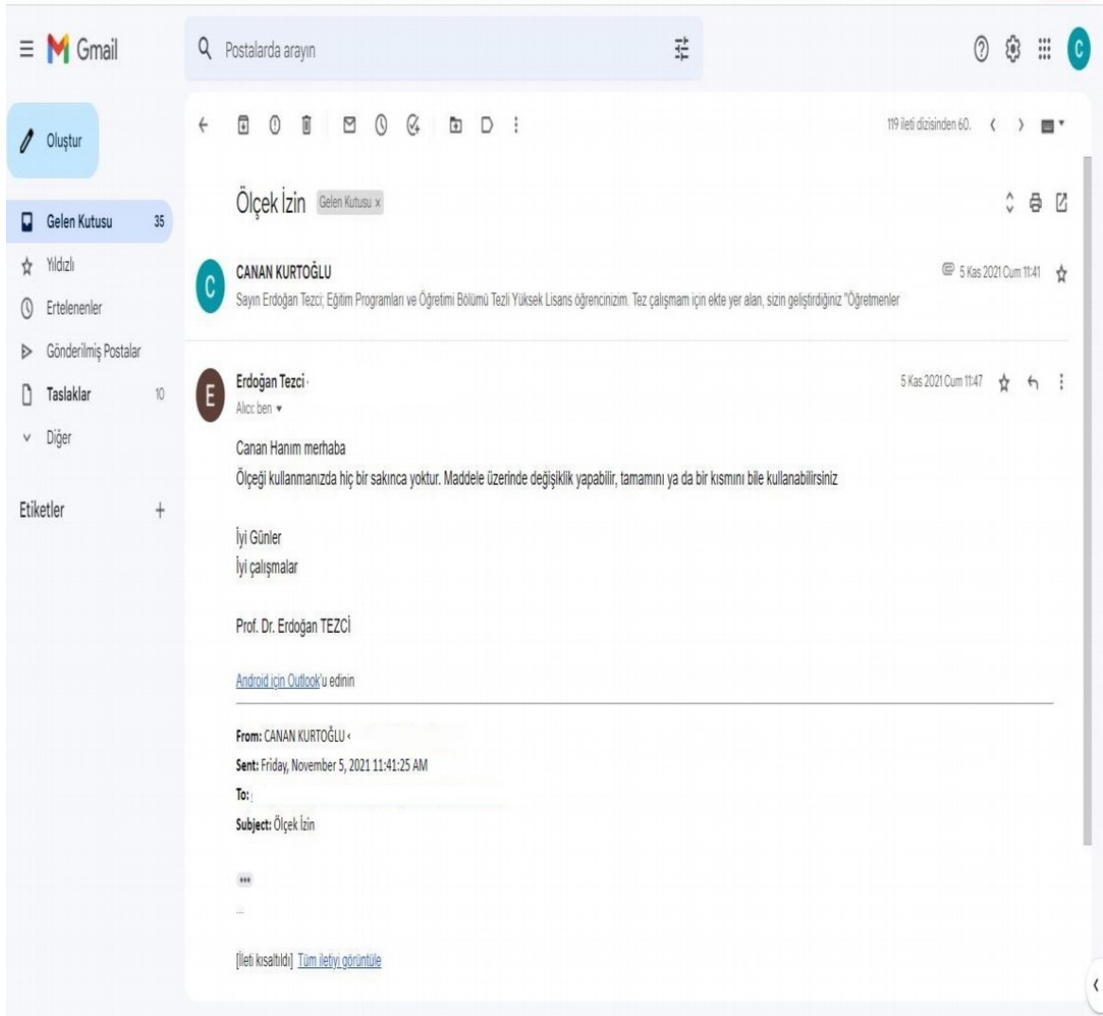
"DBÖ MADDELERİ"		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	"Ders sürecince kazanımlara bağlı kalmak birinci önceliğimdir."					
2	"Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim."					
3	"Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derse kendim veririm."					
4	"Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım."					
5	"Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim."					
6	"Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim."					
7	"Bir hikaye ya da olayda gerçek problem yada problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim."					
8	"Parça bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte, olayın genelinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım."					
9	"İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlikler ve farklılar şeklinde tablolar yaptırırım."					
10	"Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere sınıflandırmalarını isterim(Örn: aynı şekilleri köşe sayılarına göre, renklerine göre yada büyüklüklerine göre sınıflamak gibi)."					
11	"Bir alet yada eşyanın bilinen kullanımları dışında farklı amaçlar için kullanılmasını düşündürecek etkinlikler yaparım."					
12	"Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm."					
13	"Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm."					
14	"Kompozisyon/yazma konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim."					
15	"Eğitim öğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur."					
16	"Bilgi birikimi, benim için her şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm."					
17	"Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm."					
18	"Programın genel hedeflerine ulaşmak asıl amacımdır."					
19	"Daha planlı olabilmek için öncelikle ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim."					
20	"Bir çalışma yaptırdığımda neden? Niçin? (5N 1K) etkinlikleri yaptırırım."					
21	"Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim."					

Ek 3: “Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Sahip Olduğu Özyeterlik Düzeyi Ölçeği”

“ÖĞRETMENLER DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (DBÖA)”

DBÖA MADDELERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programlarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.					
2	Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.					
3	Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.					
4	Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.					
5	Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.					
6	Kitapta olan bir okuma parçasını ya da hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.					
7	Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.					
8	Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.					
9	Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.					
10	Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.					
11	Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.					
12	Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.					
13	Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.					
14	Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri hazırlayabilirim.					
15	Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.					
16	Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim.					
17	Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.					
18	Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.					
19	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.					
20	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.					

Ek 4: Erdoğan TEZCİ Ölçek Kullanım İzni



The screenshot shows a Gmail interface with a search bar at the top. The left sidebar contains navigation options: 'Oluştur', 'Gelen Kutusu' (35), 'Yıldızlı', 'Ertelenenler', 'Gönderilmiş Postalar', 'Tasaklar' (10), 'Diğer', and 'Etiketler'. The main content area displays an email from CANAN KURTOĞLU with the subject 'Ölçek izin'. The email body contains the following text:

Ölçek izin

CANAN KURTOĞLU
Sayın Erdoğan Tezci, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencinizim. Tez çalışmam için ekte yer alan, sizin geliştirdiğiniz "Öğretmenler

Erdoğan Tezci
Alıcı: ben

Canan Hanım merhaba
Ölçeği kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Maddele üzerinde değişiklik yapılabilir, tamamını ya da bir kısmını bile kullanabilirsiniz

İyi Günler
İyi çalışmalar

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: CANAN KURTOĞLU
Sent: Friday, November 5, 2021 11:41:25 AM
To:
Subject: Ölçek izin

İleti kısıtlıdır | [Tüm iletiyi görüntüle](#)

Ek 5: Yalçın DİLEKLİ Ölçek İzni

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop. The top bar includes the Gmail logo, a search bar with the text 'Postalarda arayın', and several utility icons. The left sidebar contains navigation options: 'Oluştur', 'Gelen Kutusu' (93), 'Yıldızlı', 'Etilenenler', 'Gönderilmiş Postalar', 'Taslaklar' (3), 'Meet', 'Yeni toplantı', 'Toplantıya katıl', and 'Hangouts'. The main content area displays an email from 'CANAN KURTOĞLU' with the subject 'Ölçek Kullanım İzni'. The email body contains the following text: 'Kıymetli Hocam, İlgili ölçekleri kullanmanızda bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar Huawei telefonundan gönderildi'. Below the email body, there is a section for 'Orjinal mesaj' with the following details: 'Gönderici: CANAN KURTOĞLU', 'Tarih: 3 Kas 2021 Çar 18:48', 'Al: Ölçek Kullanım İzni'.

Ek 6: Etik Kurul Onayı

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Canan KURTOĞLU'nun Öğretim Üyesi Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ 'nin danışmanlığında yürüttüğü **"İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ve Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki"** başlıklı çalışmasının Alan Araştırmasını (Anket Formu) gerçekleştirebilmesi için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 08.06.2022

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Mehmet NARLI

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

