

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

ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK
YAPTIKLARI SINIF İÇİ UYGULAMALAR, ÖZYETERLİK
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Yalçın DİLEKLİ

Balıkesir, 2015

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

ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK YAPTIKLARI
SINIF İÇİ UYGULAMALAR, ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Yalçın DİLEKLİ

Tez Danışmanı


Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Balıkesir, 2015


T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

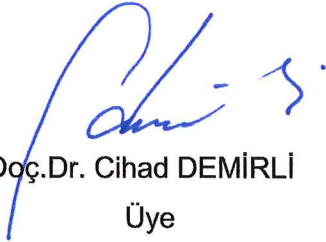
TEZ ONAYI


Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 201012510004 numaralı Yalçın DİLEKLİ'nin hazırladığı 'Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki' konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/05/2015 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.


Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Başkan


Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Üye


Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Üye (Danışman)


Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ
Üye


Yrd. Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

22/05/2015


Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

1980'lerin başında dünyanın en iyi üniversitelerinin üst düzey akademik bilgiler ile donanmış halde olan bireylerin iş ve bilim dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaması artık yüksek sesle dile getirilmeye başlandı. Aslında bu durum eğitimin hedeflerinin tekrar sorgulanması gerektiğinin en önemli habercilerindendi. McGrane ve Sternberg 'bu yüzyılda bile öğrencilerimiz hala düşünmeyi bilmiyorlar' diyerek sorunun asıl kaynağına işaret etmişti. Amerika'da iş ve bilim dünyasından temsilciler Ulusal Eğitim Programı görüşmelerinde problemin çözülmesi için bir çalışma başlattılar. Bu kapsamda Amerikalı bilim insanları Venezulla'da Odessay programını düşünme becerileri öğretimi amacı ile uygulamaya koydular. Bu programı daha sonra Amerika'da uygulanan Smart School projesi takip etti. Geçtiğimiz otuz yıl içerisinde bu tür programlardan elde edilen sonuçlar o kadar başarılı oldu ki artık düşünme becerisi öğretimini temele alan programların sayısı yüzü geçti. 1990'larda ise pek çok ülke eğitim programlarında reformlar yaparak karar verme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini eğitimin temel hedefleri arasına aldılar. Sadece ülkeler bazında değil Avrupa Birliği Eğitim Konseyi de geleceğin bireyleri için bu becerilerin gerekli olduğunu belirtti.

Düşünme becerileri öğretimi amacı ile yapılan tüm reformlara rağmen, istenilen başarı düzeyi hemen hemen hiçbir ülkede yakalanamadı. Bu durumun temel sebeplerini açığa çıkarmak amacı ile özellikle Amerika ve Avrupa'da eğitimin diğer bileşenleri olan öğretmen ve öğretmen özelliklerine dair pek çok araştırma yapıldı. Diğer taraftan Costa'nın (2001) da belirttiği gibi bu alana dair yapılan araştırmaların sayısı Asya ve Uzak Doğu coğrafyasında sınırlıdır. Bu çalışma ile düşünme becerileri öğretiminde öğretmen özelliklerinin düşünme becerileri öğretimi sürecine etkisi incelenmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanması sırasında gecenin geç saatlerinde bile telefonla aradığımda sorularıma hep aynı coşku ile cevap veren, 960 km uzaktan bile çok mahir bir şekilde bana sadece danışmanlık değil gerektiğinde ağabeylik yapan, beni sürekli destekleyen, kendisi ile tanışmamın ve çalışmamın benim için en büyük şans olduğunu düşündüğüm hocam Doç. Dr. Erdoğan TEZCI'ye minnettarım.

Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Nevin SAYLAN'a ve araştırma sürecinde desteğini her zaman hissettiğim hocam Yrd. Doç. Dr. Sonnur IŞITAN'a, ders dönemi süresinde sadece akademik anlamda değil insani anlamda da kendilerinden bir şeyler öğrenme fırsatı yakaladığım Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞAHAN hocama, ayrıca hem ders hem de tez dönemi boyunca tecrübelerini benimle paylaşarak sürekli desteğini hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN'a da teşekkür ederim. Bu süreçte Balıkesir'de beni bir kardeş gibi karşılayan, ihtiyaç duyduğumda hep yanımda olan Serkan KOLUMAN'a minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Tüm doktora çalışmalarım sırasında kısmen de olsa babasız büyümek zorunda kalan oğlum Şükrü Efe'den özür dilerim. Ayrıca beş yıl boyunca oğluma hem annelik hem babalık yapmak zorunda bıraktığım, Balıkesir'de olduğum dönemlerde haftanın en az üç günü ailenin tüm sorumluluğunu almak zorunda kalan ve tüm bunlara rağmen bana sürekli gülümseyerek sıkıntılarımı unutturmaya çalışan eşim İlknur'a, yetişmemde en büyük emek sahibi sevgili anne ve babama minnettarım.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNMEYİ ÖĞRETMEYE YÖNELİK YAPTIKLARI SINIF İÇİ UYGULAMALARI, ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DİLEKLİ, Yalçın

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2015, 203 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Korelasyonel araştırma desenine (yordayıcı korelasyonel) göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aksaray, Balıkesir, Karaman, Konya, Niğde illerinde görev yapan 1003 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma da öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi sürecinde sınıf içinde yaptıkları etkinliklerin düzeyini belirlemek için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algısını belirlemek amacı ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA) diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stilini belirlemek amacıyla ise Grasha tarafından geliştirilen ve ilerleyen yıllarda Üredi (1997) ve Aktan (2012) tarafından da kullanılan Öğretim Stilleri Ölçeği düşünme becerileri öğretimi sürecine uyaralanarak Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği'nden (DBÖS-Ö) faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ANOVA, Bağımsız Gruplar t-Testi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Ki-Kare Uyumluluk Testi ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularla öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları, düşünme becerileri öğretimine yönelik zyeterlik algıları ve ğretim stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretim yaklaşımlarına Özyeterliklerinin anlamlı katkısı olduğu belirlenmiştir. Bunlara ilaveten, öğretim stili yaklaşımının anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dşnme Becerileri ğretimi, özyeterlik, ğretim Stili.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP AMONG TEACHERS' CLASSROOM PRACTICES FOR TEACHING THINKING SKILLS, TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS TEACHING THINKING SKILLS AND TEACHERS' TEACHING STYLES

DİLEKLİ, Yalçın

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2015, 203 pages

The aim of this study is to examine the relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. This study was designed according to correlational research method (predictive correlational). The sample of the study was comprised 1003 primary school teachers who were on duty in the education year 2013- 2014 from Aksaray, Balıkesir, Karaman, Konya, Niğde. In order to define teachers' classroom practices for teaching thinking, Teachers' Classroom Practices for Teaching Thinking Scale (TCPP) developed by researcher was used. Besides, Teachers' Self-efficacy towards Teaching Thinking Skills Scale (TSTS) developed by researcher was used to determine teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills. Grasha Teaching Styles Scale (GTSS) was also used after adaptation for teaching thinking skills. ANOVA, Independent Groups t-Test, Simple Linear Regression Analysis and Multiple Linear Regression Analysis, Chi-Square Compatibility Test, and Pearson Correlation Analysis methods were used to analyze the data.

According to the results, it can be said that there is a meaningful correlation among the teachers' classroom practices for teaching thinking skills, their self-efficacy towards teaching thinking skills and teaching styles. There is also strong correlation between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teaching thinking skills. Further more, it is also found that teachers' teaching style is a predictor of the teaching thinking skills.

Keywords: Teaching Thinking Skills, self-efficacy, teaching styles.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.7. Tanımlar.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİ	14
2.1.1. Düşünme ve Düşünme Becerisi	14
2.1.2. Düşünme ve Düşünmeyi Öğretmenin Tarihçesi.....	18
2.1.3. Düşünme Öğretilebilir mi?	20
2.1.4. Düşünmeyi Öğretmenin Gerekliliği	24
2.1.5. Düşünmeyi Öğretme / Düşünme Becerisi Geliştirme Programları.....	25
2.1.6. Düşünme Becerisi Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar.....	30
2.1.7. Düşünmeyi Öğretme Sürecinde Okul ve Sınıf Atmosferi.....	43
2.1.8. Düşünme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler	47
2.2. ÖZYETERLİK.....	50
2.2.1. Özyeterlik Tanımı ve Özyeterlik Öğretim İlişkisi	50
2.3. ÖĞRETİM STİLİ	51
2.3.1. Öğretim Stili ve Stil Bileşenlerini Tanımlama Yaklaşımları	51
2.3.2. Grasha'nın Öğretim Stili Kategorileri.....	61
2.4. Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretim Stili ve Özyeterliğin Önemi.....	67
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	69
2.5.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmalar	69
2.5.2. Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar	74
2.5.3. Öğretim Stiline Yönelik Yapılan Araştırmalar	76
3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırma Deseni.....	80
3.2. Evren ve Örneklem.....	81
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83
3.3.1. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geliştirilmesi	83
3.3.2. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	95

3.3.3. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Uyarlama Çalışması	103
4. BULGULAR VE YORUMLAR	113
4.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Ait Bulgular	113
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi Nedir?	113
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ..	116
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri Nedir?	130
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	133
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Düzeyi Nedir?.....	143
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillerinin Düzeyi Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Okul Türü, Görev Yeri Değişkenleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	145
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ile Özyeterlik ve Öğretim Stilleri Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır? ...	152
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretim Stillerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Etkinlik Düzeylerini Yordama Gücü Nedir?	154
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	158
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	158
5.2. Öneriler	168
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	168
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	169
<u>KAYNAKÇA</u>.....	171
EKLER	192
EK. 1 Araştırma İzni	192
EK . 2. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği t-Test Değerleri.....	193
EK. 3. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ).....	194
EK. 4. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Sahip Olduğu Özyeterlik Düzeyi Ölçeği t-Testi Değerleri.....	197
EK. 5. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Sahip Olduğu Özyeterlik Düzeyi Ölçeği	198
EK. 6. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği	200
EK.7. Sümer AKTAN Ölçek Kullanım İzni.....	203

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması ve Değerlendirilmesi.....	29
Tablo 2. Geleneksel Okullar ile Düşünmeyi Öğretmeyi Amaçlayan Okullar Arasındaki Farklar.....	46
Tablo 3. Öğretim Stili Türüne Göre Öğretmen Rollerini, Öğretim Stillerinin Avantaj ve Dezavantajları.....	63
Tablo 4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi Oluşturan İllere Göre Öğretmen Dağılımları.....	81
Tablo 5. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu.....	82
Tablo 6. KMO Değeri Aralıkları.....	84
Tablo 7. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 8. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	85
Tablo 9. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değeri.....	89
Tablo 10. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değeri.....	90
Tablo 11. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 12. DBÖ Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	93
Tablo 13. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 14. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	97
Tablo 15. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değeri.....	99
Tablo 16. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değeri.....	100
Tablo 17. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 18. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	102
Tablo 19. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 20. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değeri.....	104
Tablo 21. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değeri.....	106
Tablo 22. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 23. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi.....	108

Tablo 24. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri	110
Tablo 25. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	114
Tablo 26. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 27. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	118
Tablo 28. Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	120
Tablo 29. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	122
Tablo 30. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretim Etkinliği Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	124
Tablo 31. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Sınıf İçi Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo 32. Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Görev Yeri Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	126
Tablo 33. Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Görev Yeri Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	127
Tablo 34. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Sınıf İçi Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	128
Tablo 35. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretime Yönelik Özyeterlik Düzeyi İle İlgili Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	130
Tablo 36. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	133
Tablo 37. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	134
Tablo 38. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Mesleki Kıdem Açısından Tekyönlü Varyans Analizi Sonuçları	136
Tablo 39. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	137
Tablo 40. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 41. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	140
Tablo 42. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 43. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	142
Tablo 44. Öğretmenlerin Öğretim Stillerine Göre Dağılımı	144
Tablo 45. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Cinsiyet Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları	146
Tablo 46. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Mesleki Kıdem Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları	147
Tablo 47. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları	149
Tablo 48. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Görev Yeri Açısından Ki-Kare Analiz Sonuçları	151

Tablo 49. Düşünme Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler, Özyeterlik ve Öğretim Stilleri Arasında Korelasyon	152
Tablo 50. Cinsiyet, Özyeterlik ve Öğretim Stili Genel Puan Ortalamalarının Düşünme Becerisi Öğretimini Yordama Gücünü Belirlenmesine Yönelik Aşamalı Regresyon Analizi	155
Tablo 51. Öğretim Stili ve Özyeterliğin Düşünme Becerisi Öğretimini Yordama Gücünü Belirlenmesine Yönelik Aşamalı Blok Metotla Regresyon Analizi Sonuçları	156

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Düşünmeyi Öğretme Merkezli Bir Program Modeli	28
Şekil 2. Düşünmeyi Öğretme Yaklaşımları	41

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılılara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Çağımızda araştırma ve geliştirmeye yapılan yatırımların artması ve hızlı gelişen teknoloji, bilimden sanata kadar toplumun tüm alanlarını etkilemekte ve hızlı değişimlere sebep olmaktadır (Baumfield, 2006). Bu değişim bilgiye, öğrenmeye, öğretmeye ve hatta okulun işlevlerine yüklenen anlamı da değiştirmektedir. Bu değişim o kadar hızlıdır ki bilgi 2020 yılına kadar her 73 saate 5 kat artacaktır (Baron,1993). Bilginin üretimi ve yayılması, kitle iletişim araçları ve sosyal medya olarak adlandırılan pek çok internet ağının da katkısı ile daha da hızlanmaktadır. Ancak bilginin miktarı ve hızında artış beraberinde güvenilir ve doğru bilginin hangisi olduğu sorunu gündeme gelmektedir. Baron'a (1993: 192) göre bu şartlar altında insanların başkalarının etkisi altında kalmadan, elde ettikleri verilere dayanarak kendi kararlarını kendileri verebilmeleri için düşünme becerisine sahip olmaları kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu sebeple düşünme becerisini kazandırmak eğitimin ve okulun temel işlevi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır (Beyer, 2010; Fisher, 2005).

Bilginin artması ve yayımındaki bu hız faydalı ve çarpıtılmamış bilginin hangisi olduğunu anlamak, bilgiyi üretmek bunlarla birlikte öğrenmeyi öğrenmek gibi değerlerin eğitim sisteminde yer alması noktasında pek çok tartışmayı gündeme getirmiştir (Costa, 2001; Tezci, 2003; Tezci ve Gürol, 2002). İlk ortaya çıkan tartışma düşünmenin tanımı üzerinedir. Bu tartışmayı düşünmenin öğretilip öğretilemeyeceği tartışması izlemektedir. Aslında düşünmenin tanımlanması eski Yunan'da kullanılan Sokratik yöntem kadar uzanmaktadır. Sokrat'ı, 17 yy.da düşünmeyi akıl yürütme olarak tanımlayan Descartes izlemiştir. Descartes'i, düşünme ve olgunlaşma arasındaki ilişkileri inceleyen Piaget ve gelişimsel psikoloji alanında önemli bilim adamlarından biri olan Vygotsky takip etmiştir (McGregor, 2007; Winch, 2010). Diğer taraftan J.Dewey (1910), düşünmeyi, düşünme sürecinin farkında olunması olarak tanımlayarak düşünme kavramını farklı bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Dewey'e

göre (1910) insanların inançları olay ve olgulardan önce gelmektedir. İnsanlar bu inançlarını düşünce ile test ederek sonuca ulaşmaktadırlar. Bu açıdan yanlış düşünme, inançların düşünülmeden kabul edilmesi ile ortaya çıkan bir durumdur. McGuinness (1999) ise, düşünmeyi üst düzey zihinsel beceriler olarak nitелеmektedir.

Düşünme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, düşünmenin sonuç odaklı bir faaliyetten öte süreç odaklı bir faaliyet olduğu görülmektedir (Cüceloğlu, 2007; McGregor, 2007). Ayrıca literatürde yer alan tanımlarda düşünme için üst düzey bilişsel faaliyetlere daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Yine bu süreçte düşünme becerisinin öğretilip öğretilmeyeceği de gündeme gelmiştir. Aslında düşünme becerisini geliştirme ya da düşünmeyi öğretme amacı ile yapılan çalışmalar yeni değildir. Eski Yunan'da Skolastik eğitim anlayışı düşünme becerisini geliştirmeye dayanmaktadır. Bu anlayış mantık üzerinde durarak düşünme becerisinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Antonie Arnould 1662 yılında yayımladığı *Port Royal Logic* adlı eserinde düşünmenin öğretilmeyeceğini savunmuştur. Fakat davranışçı eğitim ve formal disiplin anlayışının ağır basması, Dewey'e kadar düşünmeyi öğretme geleneğini gölgelemiştir. Dewey (1916) demokratik bir toplumun oluşması için eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gerekli olduğunu belirterek düşünmeyi öğretmenin önemini vurgulamıştır. İkinci Dünya savaşıdan sonra eleştirel düşünme kavramı her bireyin Latince ya da geometri gibi disiplinlerdeki bilgileri alma zorunluluğu fikrini zayıflatmıştır (McGregor, 2007).

Düşünme becerisini geliştirmek adına yapılan çalışmalar üç farklı yaklaşımı temele almaktadır. Bu yaklaşımları tüm alanlar için kullanılabilen genel düşünme becerisi geliştirme programlarını temele alan çalışmalar, bir alana özgü düşünme becerisini geliştirme yaklaşımını temele alan çalışmalar ve mevcut programa entegre edilmiş ya da programın tamamına yayılmış düşünme becerisini geliştirme yaklaşımını (infused approach) temele alan çalışmalar olarak sıralamak mümkündür (Costa, 2001; McGuinness, 1999; McGregor, 2007; Wilks, 2005).

Genel düşünme programları alandan bağımsız ve içeriğin sadece düşünmeyi öğretmeye göre düzenlendiği programlardır. Genel düşünme programları yaklaşımını temel alan ilk program daha çok öğrenme gücünü çeken öğrenciler için Fuerstein (1980) tarafından geliştirilen 'Araçsal Zenginleştirme Programı'dır (Instrumental Enrichment Programme). Fuerstein' in (1980) programı temelde öğrencilere bilgiyi öğretmek yerine bireye zihinsel süreçlerinin izlediği aşamaları

öğretmeyi amaçlamaktadır. Aynı program daha sonra, Somerset (1988) tarafından uyarlanarak normal zekâ seviyesine sahip öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile Amerika'da kullanılmaya başlanmıştır. Somerset, Amerika'da uyguladığı bu programı 'Düşünme Becerileri' (Thinking Skills) olarak adlandırmıştır. Genel düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını temel alan programlar uygulanıp sonuçları değerlendirildikçe, bu yaklaşımı temele alan programlarda iki temel sorun ortaya çıkmaktadır: Düşünme becerisinin farklı alanlara yeterli derecede transfer edilememesi ve süreçte bilginin değerinin göz ardı edilmesi durumudur (Johnson, 2010).

Bu eleştirileri ortadan kaldırmak için konu alanı merkezli yaklaşım olarak adlandırılan ve bu yaklaşımı temel alan farklı programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Ortaya konan bu yeni program türleri belli bir alana özgü düşünme becerilerini geliştirerek transfer sorununu ortadan kaldırmayı amaçlamakta ve aynı zamanda bilginin değerini de korumaktadır (McGregor, 2007). Konu alanı merkezli yaklaşımı temele alan programlardan ilki Adey ve Shayer tarafından geliştirilen Fen Bilimleri alanında geliştirilen 'Bilişsel Hızlandırma Programıdır (Cognitive Acceleration for Science [CASE])' dir (Beyer, 2010; McGregor, 2007).

Alana özgü düşünme becerisi programı ile elde edilen sonuçlar, genel düşünme becerisi temelli yaklaşımlarda eleştirilen transfer edilebilme ve bilginin göz ardı edilmesi gibi eleştirilere kısmen de olsa çözüm üretmiştir (Fisher, 2005). Alana özgü düşünme programları yaklaşımını temele alan programların yeterliliği ispat edildikten sonra, düşünme becerisinin mevcut öğretim programlarına entegre edilmesi ve programların bu yaklaşım ile tutarlı olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi fikri ortaya çıkmıştır (Winch, 2010). Düşünme becerisinin programın tamamına entegre edilmesi yaklaşımını Swartz ve Parks (1994: 3), 'hem içeriğin hem de düşünme becerisi eğitiminin açık bir şekilde programda yer aldığı bir yöntem' olarak tanımlamaktadır. Nispet'e (1990: 24) göre transfer, düşünme becerisi geliştirme sürecinde en büyük problemlerden biridir. Bu sebeple öğrenenin tüm alanlarda düşünme becerisi kazanmasında en etkili yol, bu becerinin mevcut programlara entegre edilerek öğretilmesidir. Düşünme becerisi öğretimine dair programlardan elde edilen olumlu sonuçların alınmasıyla çok sayıda (sadece Amerika'da bu alana yönelik yüzden fazla program türü hazırlanmıştır) programların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Beyer, 2010). Fakat asıl sorun uygulanan bunca farklı programa rağmen istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamış olmasıdır. McGrane ve Stenberg (1992: 22), '*Fatal Vision*' adlı eserlerinde 21.yy da bile hala

düşünmenin okullarda yeterince öğretilmediğini ifade etmektedir. Düşünme becerisi öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamamasının sebeplerinden birisi, eğitimin başarısının sadece yazılı programa bağlı olmamasıdır. Okul kültürü, sınıf atmosferi ve öğretmenin özellikleri de programın başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Alnesyan, 2012; Mansour, 2007; Rodrigues, 2005; Trickey ve Topping, 2004).

Etkili bir düşünme öğretimi yeterli kaynağın sağlanması ve uygun sınıf ortamı olmak üzere iki temel öğeyi içermektedir. Öğrencilerin sorgulamalarını sağlamak için programın öğrencilerin gerçek yaşantısı ile ilişkili olmalıdır. Bu ilişkiyi Jones (2008: 310) 'günümüzde öğrencilerin karşısında oturup öğrencilerden kendisini dikkatle dinlemesini isteyen öğretmen kendi kendine öğreten öğretmendir' diyerek açıklamaktadır. Ona göre böyle bir eğitimsel anlayış öğrencilerin düşünme becerilerine herhangi bir katkı sağlayamaz. Başka bir ifade ile sınıf atmosferi, düşünme becerilerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Sınıf atmosferini düşünme becerisini destekleyecek hale dönüştüren de öğretmendir. Düşünme dostu bir sınıf ortamı için öğretmen sorgulama süreci içerisinde öğretmen- öğrenci döngüsü yerine daha çok öğrenci- öğrenci- öğrenci ve öğretmen şeklinde bir döngü izlemelidir. Ayrıca, öğretmen sadece belirtilen fikirleri özetleyen ve düşünmeyi hızlandıran moderatör rolünde olmalıdır (Krishnan, 2010; Shakman ve Barak, 2008; Wilks, 2005). Nispet (1990) farklı yaklaşımları temele alan düşünme programlarının etkililiğini değerlendirdiği araştırmasında, programlardaki etkililiği değiştiren en önemli faktörlerin öğretmen davranışları ve sınıf içinde uygulanan tekniklerin yanı sıra üst bilginin öğretmen tarafından desteklenmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifade ile öğretmen özellikleri programın sonuçlarını etkileyen temel unsurlardan birisi olduğu söylenebilir (Alwehaibi, 2012; Barak ve Shakhman, 2008; Hashim, 2004; McGregor, 2007; Krishan, 2010; Kirkwood, 2005; Martin ve Michelli, 2001; Wilks, 2005; Zohar, 2006). Özellikle öğretmenin sınıf içindeki öğretim biçimi bir başka ifade ile öğretim stili düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir etkidir (Alnesyan, 2012; Synder ve Synder, 2008; Üredi ve Üredi, 2007).

Miller (1961), öğretmenin sınıf içindeki bu davranış örüntülerini öğretim stili olarak tanımlamaktadır (Akt. Üredi ve Üredi, 2007: 34). Öğretmenin öğrenciye karşı sergilediği davranış şekli ve hatta okul yönetiminin öğretmene karşı sergilediği davranışlar eğer öğrenci için model oluşturabiliyor ise düşünen bireylerin yetiştirilmesi daha kolay olabilmektedir (Lipman, 1991). Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu iletişim şeklini de kapsayan öğretim stili,

düşünen bireylerin yetiştirilmesinde önemli faktörler arasında yer almaktadır (Allen,1988).

Grasha (1996) yaptığı araştırmada öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin nasıl öğrendiği sorusu üzerine yoğunlaşmıştır. Grasha öğretim stilini bireysel farklılıklar bağlamında açıklamış ve sınıf içindeki etkileşimin niteliğinin artırılmasında öğretim stillerinin önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ona göre öğretmenin sınıf içi davranışları ait olduğu grubun davranış özellikleri ile tutarlılık göstermektedir. Bu sebeple düşünmeyi öğreten öğretmenin hangi grubun davranış özelliklerini gösterdiği, düşünmeyi öğretme süreci açısından önemlidir.

Öğretmenin öğretim stiline düşünme becerisindeki önemi kadar bir diğer bireysel faktör olan düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik algısı da önemli bir etkidir (Synder ve Synder, 2008; Torf, 2006; Zhang, 2006). Özyeterlik, bireyin belli bir performansı gösterebilmesi için bu performansa yönelik sahip olduğu fikirler ve algılardır. Yüksek özyeterlik algısı, üst düzeyde performans ile sonuçlanırken, düşük özyeterlik algısı ise bireyde yüksek düzeyde kaygı meydana getirdiği için düşük performansa sebep olmaktadır (Bandura, 1996). Öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik algısı düşünmeyi öğretme sürecinde de etkilidir. Düşünme becerisini geliştirme süreci, öğretmenin model olmasını, sınıf içi etkinliklerde moderatör rolü üstlenmesini, düşünmeyi destekleyici bir yaklaşım sergilemesini gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenin sahip olduğu özyeterlik algısı sınıf içinde öğretmenin bu sorumluluklarını yerine getirmesinde rol oynayan önemli faktörlerden biridir (Zohar ve Schwartz, 2005).

Düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini fark eden toplumlar, bu becerilerin öğrenciye kazandırılabilmesi için eğitim programlarında değişiklik yapmışlar hatta öğrencilere düşünme becerisi kazandırmayı eğitimin temel hedefleri arasına almışlardır (Synder ve Synder, 2008). Aynı zamanda öğretmenlerin de bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler gibi çeşitli eğitimler verilmiştir. Örneğin, İngiltere Eğitim ve İş Bakanlığı eğitim programlarında düşünme becerilerine ağırlık verdikten sonra öğretmenleri bu becerilerin öğrencilere kazandırılması sırasında kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili eğitimlere almıştır (Beyer, 2010). Ayrıca birçok ülke (Örnek: Amerika Birleşik Devletleri, İspanya, Malezya, Suudi Arabistan, G. Kore) düşünmeyi öğretme amacı ile okullar açmış ve programlar başlatmışlardır (Nispet, 1990). Ayrıca düşünme becerisinin programların tamamına entegre edilmemesine yönelik

Türkiye’de (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a) de olduğu gibi bir çok ülkede çalışma yapıldığı görülmektedir.

Programların tasarısı kadar bu programları uygulamaya koyan öğretmen davranışları da önemli bir etkidir. Wassermann’ın (2010) da belirttiği gibi düşünme becerileri öğretiminde öğretmen vasıfları program sonuçlarını etkileyen temel faktördür. Öğretmenin sınıf içindeki düşünme becerisi gelişimini destekleyici etkinlikler tasarlayabilmesi, uygun öğretim tekniklerini kullanması bu becerilerin geliştirilmesinde önemli etkenler arasındadır (Ritchhard, Turner, Hadar, 2009; Tebbs, 2010; Zhang, 2006; Zohar ve Schwartz, 2005).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde programların tasarısı kadar programın uygulayıcısı olan öğretmen niteliklerinin de önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu becerinin öğretimine önem vermesi ve bu amaca yönelik olarak sınıf içi çalışmalar yapması gerekmektedir. Çünkü düşünme becerisi öğretimi sürecinde *ne öğrettiniz değil nasıl öğrettiğiniz* önemlidir. Öğretmenlerin yapacağı sınıf içi çalışmaların yerindeliği ve etki düzeyi de öğretmen özelliklerine göre değişmektedir. Bu bağlamda öğretmen niteliklerinin düşünme becerileri üzerindeki etkisinin açıklığa kavuşturulması etkili bir düşünme eğitime katkı sağlayabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik uygulamalarının sahip oldukları özyeterlik ve öğretim stilleri ile ilişkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler,

a-Cinsiyet

b-Mesleki kıdem

c-Mezun olunan okul türü

d-Görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik özyeterlik düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri,
 - a-Cinsiyet
 - b-Mesleki kıdem
 - c-Mezun olunan okul türü
 - d-Görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin düzeyi nedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyi,
 - a-Cinsiyet
 - b-Mesleki kıdem
 - c-Mezun olunan okul türü
 - d-Görev yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler ile özyeterlik ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri ile öğretim stillerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlik düzeylerini yordama gücü nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimin temel amacı okuma yazma, temel matematik, fen alanlarında beceriler kazandırılması gibi görülmüş ise de artık eğitimde temel amaçlar düşünen yani problem çözen, eleştirel bakabilen, yaratıcı ve doğru karar verebilen bireyleri yetiştirmektir (Alnesyan, 2012; Morzano,1998; Smith, 1992). Günümüzde temel becerilerin değişmesinin özündeki sebepler insan hayatının her döneminde gerekli olan bilginin depolanamaması, gerekli olacak olan bilginin ne olduğunun önceden bilinmemesi, bilgi miktarının hızla artması ve bunun durumu daha da zorlaştırması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca birey yaşamı boyunca çok farklı durumlarla karşılaşacağı için belirli bir alanda sahip olduğu bilgi ve beceriyi düşünme becerileri aracılığı ile başka alanlarda da kullanabilmek için transfer becerisine de sahip olması gereklidir (Johnson ve Siegel, 2010; McGuinness, 1999). Son olarak modern toplumun temeli olan aktif vatandaşlık, bilgiyi farklı kaynaklardan toplamayı bu

bilgileri sınıflandırmayı ve bilgilerin doğruluğunu kontrol ederek bir yargıya varmayı gerektirmektedir (Wilson, 2000). Fisher (2005: 4), "Eğer insanlar bilginin esiri değil, efendisi olmak istiyorlarsa düşünmeyi öğrenmek zorundalar" diyerek, hızla artan bilginin, aslında sadece içeriğe hâkim olmayı hedefleyen bir eğitim sürecinde ortaya çıkacak negatif sonuçlara vurgu yapmaktadır.

Bunların yanı sıra bireylerin uzun süre eğitim almış olmaları ya da alanlarına hâkimiyet konusundaki yeterlilikleri onları problem çözen bireyler haline gelmelerini garanti etmemektedir. Bu durumla ilgili olarak Perkins (2004), yaptığı araştırmada eğitim süresinin uzunluğu ile düşünme becerisinin gelişimi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç bireylerin ancak düşünme eğitimi ile bu beceriyi elde edebileceğini ve eğitim süresi ile düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirme arasında bir ilişki olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, demokratik toplumun oluşturulabilmesi için bireylerin kendi kararlarını kendi verebilen bireyler haline gelmeleri gerekmektedir. İşte bu noktada bireylerin maruz kaldıkları bilgi bombardımanı altında doğru karar verebilmeleri için düşünen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Şahinel, 2007; Tezci, 2003). Bunların yanı sıra düşünme becerisi gelişmiş öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırma noktasında daha başarılı olduğu ve bunun sonucu olarak ise bağımsız öğrenme yetisinin geliştiği görülmüştür (Wasserman, 2010). Düşünme öğretimi programlarının sosyal entegrasyon boyutunu inceleyen Rath (1996) düşünme beceresi eğitimi alan öğrencilerin agresif davranışlar sergileme sıklığının azaldığını ve sosyal entegrasyon problemlerinin çözüldüğünü de gözlemlemiştir. Ayrıca günümüz toplumunda insanların eğitimini aldıkları alanın dışında çalışmak zorunda kalmaları ya da uğraştıkları işin artık başka boyutlara taşınması bireyleri ya meslek değiştirmeye ya da mesleklerinin yeni şekline ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu durumda bireylerin başarılı olabilmesi için problem çözebilen, yaratıcı, analitik düşünebilen kişiler olmasını gerektirmektedir. Bu özellikler ise ancak düşünme becerisine sahip bireylerde bulunabileceği açıktır (Burns, Leppien, Omdal, Gubbins, Vahidi, 2006).

Düşünme becerilerinin önemi sadece tek tek ülkeler boyutunda değil uluslararası kuruluşlarca da vurgulanmıştır. 1980'lerde OECD ve Dünya Bankası raporlarında eğitim ile ilgili olarak özetle şu ifadeler yer almıştır: "Eğitimin amacı öğrenenleri bağımsız düşünen, problem çözen, bireyler haline getirmek olmalıdır" (Klimova, 2013: 505). OECD'nin yanı sıra Avrupa Parlamentosunca yayınlanan raporda eğitimin temel hedefleri arasında 'öğrenmeyi öğretme' yer almaktadır.

Öğrenmeyi öğrenme ancak bireyin kendi ihtiyaçlarının farkında olması ile gerçekleşebilir. Bunun için ise düşünme becerilerine ihtiyacı vardır (European Parliament and Council, 2009).

Bu ihtiyaçlardan hareketle, başta Amerika, İngiltere, İsrail, Japonya ve Malezya olmak üzere kadar pek çok ülke düşünme becerisinin önemini fark ettiği için eğitim sürecinde bu becerinin nasıl kazandırılacağı konusuna yoğunlaşmış ve mevcut eğitim programlarında değişikliklere gitmişlerdir. Daha sonra programın diğer bileşenleri olan öğretmen ve velilere bu alanda eğitimler verilerek düşünme becerisinin kazandırılması konusunda ciddi çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Beyer, 2010; Nagappan, 2001; Nispet, 1990; Shimada, 2007).

Birçok üniversite akademik başarı ve zekâ testlerinden yüksek puan alan öğrencileri üniversitelerine kabul etmelerine rağmen istenilen başarıya ulaşamadıklarını fark etmiş ve bunun üzerine, uygulanan sınavların içeriklerini değiştirerek düşünme becerisini ölçmeyi amaçlayan sınavlara yönelmiştir. Ayrıca, ABD’de ortaokullarda düşünme becerisinin gelişimini destekleyen programlar 2000’li yıllardan sonra uygulamaya konmuştur (Fisher, 2005). İngiltere Eğitim ve İş Bakanlığı McGuinness’e 1990 yılında bir çalışma hazırlatarak ülkede uygulanan eğitim programlarını düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak şekilde değiştirmiştir (Beyer, 2010; Nispet, 1990). Malezya’da 1989 yılında düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik ilk çalışmalar başlatılmış ve 1993 yılında düşünme becerisinin kazandırılması, eğitimin genel hedefleri içerisinde önemli bir yer teşkil edecek hale gelmiştir (Etemadzadeh, Seifi ve Far, 2013; Hashim, 2004; Nagappan, 2001).

Türk Millî Eğitim sisteminde de son yıllarda yapılan değişiklikler programlarda ortak becerilerin yer alması ile sonuçlanmıştır. Programlarda, bu becerilerin bilginin verilmesi yolu ile değil uygulanmasıyla elde edileceği açık bir biçimde ifade edilmektedir. Bu beceriler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005a; 2005b).

Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar düşünme becerilerinin geliştirilmesinin mümkün olduğunu ve bu becerilerin geliştirilebilmesi için programlarda bunun açık bir biçimde belirtilerek, bu gelişimi sağlayacak etkinliklerin yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Morzano (1998) yaptığı meta-analiz çalışmasında toplamda 1.235.000 kişinin katıldığı 4000 araştırma sonucunu

incelemiş ve bu araştırmalarda düşünme becerisinin öğretilbilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bütün reformlara rağmen istenen sonuçlara ulaşamaması programın uygulayıcısı olan öğretmenler ile ilgili araştırmalara yoğunlaşılması sonucunu doğurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre düşünme becerisi öğretiminde en önemli faktörlerin başında öğretmen yeterliliklerinin geldiği sonucuna ulaşmıştır (Kamii ve Lewis, 1991; Ritchhart, Palmer, Church ve Tishman, 2006).

Değişen programlarda yer alan bu becerilerin öğretimi hakkında, programın en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin bu becerilerin gelişimine yönelik algılarıyla ilgili bilgi edinilmesi, programların etkililiğini artıracaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmeye yönelik yaptıkları sınıf içi faaliyetlerin yerindeliği hakkında bilgi edinilmesi, öğretmen eğitimi süreci için de önemli dönütler sağlayacaktır. Çünkü düşünmeyi öğretme sürecinde önemli olan sınıfta neyin öğretildiği değil nasıl öğretildiğidir. Bu çalışma halen görev yapmakta olan öğretmenler için büyük maddi kaynaklar ayrılarak hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha verimli olabilmesi için yapılacak çalışmalar açısından da yöneticilere veriler sunacaktır.

Ayrıca araştırma sonuçlarının öğretmenlerin düşünme becerisinin geliştirilmesi amacıyla yaptıkları etkinliklerin daha başarılı olması noktasında öğretmenlere dönütler sağlayacağı düşünölmektedir. Çünkü düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen öğrencilerin bu beceriyi tam olarak kazanamadıkları bir gerçektir (Alnesyan, 2012; Tebbs, 2000; Trickey ve Topping, 2004). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimindeki rollerinin açığa çıkarılması bu becerilerinin öğretimine ışık tutulacaktır.

Sonuç olarak, düşünme becerilerinin öğretimi için gösterilen çabaların istenilen düzeyde sonuç vermemesi öğretmenler ve öğrenciler ile ilgili değişkenlerin incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen değişkenlerinden birisi olan özyeterlik algısı ile düşünme becerisinin kazandırılması arasındaki ilişkinin incelenmesi öğrenci ve öğretmen performanslarının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu konu ile ilgili olarak Onosko (1991), yaptığı araştırmada öğretmenlerin düşünmeyi öğretme sürecinde karşılaştığı engelleri inceleyerek öğretmenin bu alana ait sahip olduğu özyeterlik düzeyinin düşük olmasını en önemli üç engelden birisi olarak ortaya koymuştur. Özellikle belli bir alana özgü düşünme becerisini geliştirme yaklaşımını temel alan etkinliklerde ve mevcut programa entegre edilmiş düşünme becerisi eğitimi yaklaşımında öğretmenin alan bilgisi, düşünme becerisi geliştirmeye yönelik öğretmen algıları ve sınıf atmosferi önemli faktörlerdendir (Coffman, 2013;

Choy ve Cheah, 2009; Otman ve Muhammad, 2014). Öğretmenlerin özyeterlik algısı ve öğretme stilleri de sınıf atmosferini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Mansour, 2007; Pintch, 1990; Tebbs, 2000). Bu bağlamda, temele alınan düşünmeyi öğretme programı yaklaşımı ne olursa olsun öğretmen davranışları, düşünmeyi desteklemedikçe ve sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturulmadıkça, programın istenilen başarıya ulaşması çok zordur (McGregor, 2007). Hugo (1990) yaptığı farklı araştırmalarda, düşünmeyi öğretmede kullanılan kitap ya da materyalden öte öğretmenin sınıfta yaptığı etkinliklerin daha önemli olduğu sonucuna varmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenin düşünme becerisinin gelişmiş olması ile öğrencilerin düşünme becerisinin geliştirilmesi arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir programın başarısı, öğretmenin programı uygulamadaki başarısı ile doğru orantılıdır. Hugo'ya göre düşünmenin öğretilmesi sürecinde etkili pek çok faktör olmasına rağmen, öğretmen ve onun sınıf içi faaliyetleri en önemlileridir. Öğretmenin bu noktadaki başarısı, onun sahip olduğu öğretim stili ile ilişkilidir.

Bu araştırmada değişkenler olarak belirlenen öğretmenlerin öğretim stilleri ve özyeterlik algıları, programda belirtilen etkinliklerin yapılmasına rağmen öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde farklı sonuçlar elde edilmesinin sebeplerinin bir kısmına ışık tutabilecektir. Elde edilen çıktılar öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerinin nasıl daha verimli olabileceği konusunda onlara dönütler sağlayacaktır. Öğretmenlerden alınan dönütlerden elde edilecek sonuçlar ışığında, öğretmenler sınıfta uyguladıkları yöntem ve teknikleri gözden geçirmelerini sağlayacak ve öğretmenler yapabilecekleri değişiklikler hakkında fikir sahibi olacaklardır. Yapılabilecek bu değişiklikler öğrencileri aktif öğrenen haline getirilmesinde ve okulun öğrenciler açısından daha eğlenceli bir yere dönüştürülmesinde etkili olabilecektir.

Araştırma sonuçlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine de katkı sağlaması umulmaktadır. Düşünme becerisi geliştirilmesi hedefi programlarda açık olarak yer almış olmasına rağmen, bu becerilerin nasıl ve derecede öğrencilere kazandırıldığına dair araştırmaların pek çoğu Batı dünyasına, çok az bir kısmı ise Asya ve Uzak Doğu'ya aittir (Costa, 2001). Hashim'in (2004) belirttiği gibi düşünme becerileri öğretimi ya da düşünmeyi öğretmeye dair çalışmalar Amerika'da ve Avrupa'da 1990'larda hız kazanmış ve bu alana dair araştırmalarda yoğunlaşmış olmasına rağmen, Asya ve Uzak Doğu'da düşünme becerileri öğretimine yönelik araştırmalar ancak 2000'li yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Asya toplumlarında bu alana ilişkin çalışmaların azlığı düşünme

becerisi öğretiminde kültürel farklılıklardan kaynaklanan farklı sonuçlarla ilgili henüz yeterince veri toplanamamıştır. Bu verilerin ortaya konması hazırlanan düşünme becerisi geliştirme programlarının farklı kültürlerde nasıl sonuçlara verdiğiine dair program geliştirme uzmanlarına ve düşünme becerisi geliştirme alanında çalışanlara dönütler sunacaktır. Bu bağlamda da araştırma sonuçlarının bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara ve literatüre de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Öğretmenler, kendilerine verilen ölçekleri (düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalar, özyeterlik ve öğretim stili ölçeklerini) içtenlikle cevaplamışlardır.

2-Öğretmenlerin programda belirlenen düşünme becerisi öğretimine yönelik özelliklere ilişkin bilgi düzeyleri vardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma kolay ulaşılabilir örneklem çerçevesinde ele alınan illerle (Aksaray, Balıkesir, Konya, Karaman, Niğde)

2. Araştırmaya katılmaya gönüllü örneklem içerisinde yer alan illerde görev yapan sınıf öğretmenleri ile,

3. Öğretim yılı olarak 2013-2014 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünme Becerileri: Problem çözme, yaratıcılık, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri bileşenlerinden oluşan düşünsel faaliyetlerdir (Costa, 2001: 17).

Özyeterlik Algısı: 'Bireyin neyi yapıp neyi yapamayacağına dair inancıdır' (Bandura, 1997: 4).

Öğretim Stili: Öğretmenlerin sınıf içerisinde sergiledikleri tutarlı ve sürekli davranış örüntüleridir (Grasha, 2002:140).

Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ): Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerin yerindeliği ve düzeyi hakkında veri toplamak amacı ile geliştirilmiş 5'li likert tipinde hazırlanmış bir ölçme aracıdır.

Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA): Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sahip olduğu özyeterlik algı düzeyini belirlemek üzere 5'li likert tipinde hazırlanmış bir ölçme aracıdır.

Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği (DBÖS-Ö): Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi sürecinde sürekli olarak sergiledikleri davranış yapılarını ortaya koymak amacı ile Anthony Grasha tarafından 7'li likert olarak hazırlanmış daha sonra Grasha ve Riechmann adını alarak 5'li likert tipinde tekrar revize edilmiş standart ölçme aracının düşünme becerileri öğretimi sürecine uyarlanarak, düşünme becerileri öğretimi sürecinde öğretmenlerin davranış yapılarını belirlemek amacı ile hazırlanmış bir ölçme aracıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki ana bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci ana bölümde çalışmanın değişkenleri, teorik çerçevesi, temel kavramları; ikinci ana bölüm ise ilgili araştırmaları içermektedir.

2.1. DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde düşünme becerisi ile ilgili tanımlar, düşünme becerisi öğretimi tarihçesi ve düşünme becerisi öğretimi yaklaşımının temelinde yer alan kuramlar ele alınmıştır.

2.1.1. Düşünme ve Düşünme Becerisi

Sosyal bilimlerde bulunan diğer kavramlar gibi düşünme farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fakat düşünmenin tanımlanması ile ilgili asıl problem, düşünmenin zihinde gerçekleşen ve somut olarak gözlemlenemeyen bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Kazancı, 1989).

Düşünmenin tanımlanması yeni bir olgu değildir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden birinin de düşünme becerisi olması, insanoğlunun çok eskiden beri bu beceri ile ilgilenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Düşünme becerisi ile ilgili ilk tanımlar eski Yunan'da yapılmıştır. Eski Yunan'da düşünme analiz, yargıya ulaşma ve ulaşılan yargının değerlendirilmesi aşamalarını içeren zihinsel faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Keyser ve Broadbear, 1999: 113). Günümüzdeki tanımlar biraz farklılık gösterse de Eski Yunan'daki tanımlarla bazı ortak noktalara sahip olduğu söylenebilir. Günümüzde düşünme, verileri toplamak ve elde edilen verileri analiz ederek bir karara varma ile sonuçlanan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ritchhart ve Perkins, 2004: 525). Düşünmenin bu tanımı, sıradan bir düşünme sürecine değil yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey düşünme

becerilerine işaret etmektedir. Başka bir ifade ile düşünen birey, amaçlarında ısrarlı, problem çözebilen, zengin kelime hazinesi olan, sahip olduğu akademik bilgiyi uygulayabilen ve sistematik düşünme yapısına dair özellikleri sergileyebilen insandır (Sternberg, Conway, Ketron ve Bernstein, 1981: 14). Swartz ve Parks (1994: 11) ise düşünmeyi tanımlarken, daha çok "eğitimsel anlamda öğrencilere kazandırılmak istenen bir beceriyi" ifade etmektedirler. Swartz ve Parks'a (1994: 14) göre bireyin akşam ne yiyeceğini ya da nereye gideceğini düşünmesi, kastedilen manadaki düşünme anlamına gelmemektedir. Düşünme daha karmaşık bir süreçtir ve içerisinde karşılaştırma, analiz karar verme ve verilen kararı tekrar değerlendirme gibi basamaklardan oluşmaktadır. İnsan düşünme becerisini sadece eğitim ortamında değil günlük yaşantısında da kullanılmaktadır. Örneğin; bireyin araç alırken kendi isteklerinin yanı sıra fiyat, kullanılabilirlik, dayanıklılık gibi pek çok faktörü göz önüne alarak bir karara varması ve bu karar doğrultusunda bir aracı satın alması tam anlamıyla bir düşünme sürecinin gerçekleştirilmesi demektir. Düşünmeyi Swartz ve Parks gibi tanımlayan Presseisen (2001: 48), düşünmenin "sahip olunan bilgiler ışığında gerçekleşen bilişsel ve mantıksal bir süreç" olduğunu ifade etmektedir. McGregor (2007: 12) ise *Düşünmeyi Geliştirme: Öğrenmeyi Geliştirme (Developing Teaching: Developing Thinking)* adlı eserinde düşünmeyi aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

"...Öğretmen hadi düşünelim dediği zaman tam olarak ne anlatmak ister?... Öğretmen cevapları aldığı anda öğrencilerin düşünme sürecini tam olarak tamamlamadıklarını fark ederler. Çünkü alınan cevaplar 'Bence... bana göre...,şundan dolayı...' gibi bir sözcükle başlamamıştır..."

Astington ve Olson'a (1995: 180) göre düşünme ile kastedilen şeyin karşılığı zamanla, yani bireyler olgunlaştıkça anlaşılmaktadır. Birey olgunlaştıkça, düşünme deyince karşılaştırma, sınıflama gibi becerilerin kast edildiğini anlamaktadır. Diğer yandan, De Bono (1993: 24) düşünmeyi zeka ile karşılaştırarak terime bir anlam kazandırmaya çalışmıştır. Ona göre "zeka bir aracın sahip olduğu motor gücü, yani potansiyel bir özellik, düşünme ise aracı kullanan yani ona yön verendir. Bu gücün hangi durumda nasıl kullanılacağına karar verebilmek için düşünmeye ihtiyaç vardır".

Cüceloğlu (2001: 216) düşünmeyi "bir amaca yönelik sistematik bir zihinsel süreç" olarak tanımlarken, Özden (2002: 18), düşünmeyi "elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen kavramsallaştırma, analiz etme ve değerlendirme

işlemlerinin bütünü” olarak tanımlamaktadır. Kurnaz (2011: 9) ise düşünmeyi, ”bireyin bağlamı anlayabilmek için, aktif, sistematik ve amaca yönelik olarak gerçekleştirdiği zihinsel süreçler” olarak ifade etmektedir. Diğer yandan Kazancı (1989: 22) düşünmeyi; ” bireyi rahatsız eden içsel ya da dışsal kaynaklı bir durumdan kurtulmak için, birey tarafından girişilen kasıtlı ve istendik zihinsel faaliyetler olarak” tanımlamaktadır.

Düşünme becerisi ile ilgili yapılan tanımlarda, düşünmenin sıradan bir zihinsel eylem değil; derin, amaca yönelik ve sistematik zihinsel bir faaliyet olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Literatürde yer alan tanımlar ele alındığında düşünme, bireyin sahip olduğu veriler ışığında sonuca ulaşma çabası olarak ifade edilebilir. Tanımlarda ortaya çıkan ortak noktalar: bu becerilerin belli bir amaca yönelik, sistematik ve derin bir zihinsel çaba olduğudur.

Düşünme becerisi terimi içerisinde yer alan düşünme kelimesi eğitimsel olarak öğrencilere kazandırılmak istenen bir beceridir. Beceri ise, bilgi gerektiren ve performansı da içine alan bir kavramdır. Başka bir ifade ile beceri, bireyin sahip olduğu bilgiyi günlük yaşama aktararak kullanmasıdır. Beceri, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetlerdir (MEB, 2005a).

Sonuç olarak, düşünme süreç odaklı bir zihinsel faaliyeti, beceri ise bilginin performansla dönüştürülebilmesini ifade etmektedir. Etimolojik olarak bu iki kelimenin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan ‘düşünme becerisi’ terimini farklı yazarlar farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Örneğin, Beyer (1988), düşünme becerilerini, problem çözme, karar verme, kavramsallaştırma becerileri; eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerileri olarak üç düzeyde ele almaktadır. Fisher’a (2002: 43) göre düşünme becerisi; ”bireyin amaçlarına ulaşması için hatırlama, sorgulama, kavramlar oluşturma, planlama, problem çözme, hayal etme, karar verme, düşüncelerini sözcüklere dökme gibi yolları bilinçli olarak kullandığı bir süreçtir”. Swartz ve Parks (2004: 4) ise düşünme becerilerini ”problem çözme, sebep sonuç ilişkileri kurma, yaratıcılık, karar verme gibi çeşitli düşünme şekillerinin ortaya konabilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Düşünmenin tanımında yer alan analiz etme, karar verme, karşılaştırma ve değerlendirme gibi bilişsel etkinlikler düşünme becerisi olarak adlandırılan becerinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile düşünme becerisi üst düzey

zihinsel faaliyetleri işaret etmektedir. Bu beceriler, Bloom'un taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsayan becerilerdir. Literatürde farklı zamanlarda farklı bilim insanları tarafından düşünme becerileri kapsamında yer alan beceriler farklı şekilde ifade edilmiş olmasına rağmen düşünme becerilerinin temel olarak dört bileşenden oluştuğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Alnesyan, 2012; Costa, 2001; Hashim, 2004; Presseisen, 1987; Tebbs, 2000). Bunlar; yeni ve farklı şeyler ortaya koymayı sağlayan 'yaratıcı düşünme', neye inanacağımız hakkında akıl yürütmeyi sağlayan 'eleştirel düşünme', verilerin toplanması ve bir sonuca varılmasını sağlayan 'problem çözme' ve birkaç alternatif arasında amacımıza en uygun olanını bulmayı sağlayan 'karar verme' becerisidir.

Her ne kadar düşünme becerisinin tanımlarında bu becerinin bileşenlerine yer verilmiş olsa da bu bileşenlerin aslında tam olarak ne olması gerektiğine dair sistematik ve geniş çaplı araştırmalar 1980'lerin sonuna kadar yapılmadığı söylenebilir. 1980'lerin sonunda Amerika Birleşik Devletleri Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu Başkanlığı bu kapsamda ülkede düşünme alanında uzman altmış araştırmacıdan gelen dönütler doğrultusunda karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin düşünme becerilerinin bileşenleri olduğu sonucuna varmıştır. Elde edilen bu sonuç 1991 yılında *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* adlı eserde yayınlanmıştır (Costa, 2001). Ayrıca, İngiltere'de 2003 yılında öğretmenlere düşünme becerisi öğretimi sürecinde yol göstermesi için hazırlanan kılavuzda düşünme becerisi bileşenleri yine aynı şekilde ifade edilmiştir (DfES, 2003). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı programın hedeflerinde öğrencilere kazandırılması gereken becerileri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme olarak belirtmiştir (MEB, 2005b).

İlk bakışta düşünme becerisi içerisinde yer alan bileşenler aynı gibi algılansa da, bu bileşenlerin kullanım amaçları farklılık göstermektedir (Hashim, 2004). Örneğin eleştirel düşünme, eylem ya da kuramların güvenilir varsayımlara dayanıp dayanmadığını ortaya koymak için gerekli iken; yaratıcı düşünme ise yeni ve farklı ürünler çıkarmak için gereklidir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmeyi kapsayan bir düşünme çeşididir. Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki fark yaratıcılığın özgün bir ürünle sonuçlanırken, eleştirel düşünmenin özgün bir ürünle sonuçlanmasını gerektirmemesidir. Düşünme becerilerinin diğer bir bileşeni olan karar verme ise eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. Çünkü eldeki alternatiflerin karşılaştırılması süreci karar verme ile sonuçlanmaktadır. Diğer

yandan, problem çözme ise karar vermeden farklıdır. Problem çözme, yaratıcılık becerisini gerektirir. Çünkü problem çözme, bir çözüm yolu ile sonuçlanırken karar verme mevcut çözüm yollarından birini seçme ile sonuçlanmaktadır. Düşünme becerilerini oluşturan bu bileşenler kısaca şöyledir:

Karar Verme: Önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda belirli alternatifler arasından amaca en uygun alanının seçilmesidir. Karar vermede birey önemli ölçütleri belirlemede daha sonra alternatiflerle ilgili verileri toplamakta ve topladığı verileri daha önceden belirlediği kriterlere göre değerlendirerek bir sonuca varmaktadır (Chabeli, 2006). Her ne kadar da karar verme, problem çözme gibi bir farkındalık süreci ile başlıyor olsa da, karar verme sürecinde tek ve doğru bir çözüm yolundan bahsedilemez (Burns ve diğerleri, 2006).

Yaratıcılık ya da Yaratıcı Düşünme: Yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme, kişinin bir problem karşısında, problemi çözebilmek için ortaya koyduğu kendine has yol ya da ürün olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları elde edilen sonuç itibarıyla farklıdır. Yaratıcılık, bir ürünle sonuçlanırken, yaratıcı düşünme zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu sebeple, yaratıcı düşünme, yaratıcılığı da kapsayan bir kavramdır (Doğan, 2005).

Problem Çözme: Karasar (2005: 40), problem çözmeyi "bireyi fiziksel ya da düşünsel açıdan rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olabilen durum" olarak tanımlamaktadır. Problem çözme çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreç genellikle; problemin tanımlanması, problemin analiz edilmesi, bir fikre ulaşarak çözümlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi basamaklarından oluşmaktadır (Gürten, 2010: 13).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, düşünme becerisinin diğer bir bileşenidir. Scriven ve Paul'a (1987: 47) göre eleştirel düşünme, çevreden öğrenme ya da gözlem yoluyla elde edilen verilerin kavramsallaştırma, analiz etme, senteze ulaşma aşamalarını takip ederek işlenmesi ve bir olay ya da olgu hakkında değerlendirmeler yapılmasıdır. Eleştirel düşünebilmek açıklığı, akıcılığı, tutarlılığı, derinliği ve adaletli olmayı gerektirir.

2.1.2. Düşünme ve Düşünmeyi Öğretmenin Tarihçesi

Kronolojik olarak düşünmenin önemi ya da düşünmeyi öğretme süreci incelendiğinde bunun eski Yunan'a kadar dayandığı görülmektedir (Nispert, 1990).

Aristo, eğitilmiş insanı bir fikre inanmadan önce onu tüm ayrıntıları ile düşünen insan olarak tanımlarken eğitimin amacının düşünen bireyleri yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde Confıçyüs düşünme olmaksızın öğrenmenin zaman kaybı, bilgi olmadan düşünmenin tehlikeli olduğunu ifade etmektedir (Wilson, 2000). İbranice yazılan pek çok eser ve dini kitaplarda düşünmenin önemi vurgulanırken, bu önem Tevrat'ta da sık sık vurgulanmaktadır. Yine İslam dininde Al-Gazali, İbn Taymiyah ve Al-Kuayyimare düşünme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini çünkü Kuran'da ancak düşünen insanın doğruyu bulabileceğini ifade eden pek çok ayete işaret etmişler ve bu sebeple medreselerde mantık dersi kapsamında düşünme eğitimi vermişlerdir. Yine aynı dönemde Farabi ve El-Kindi gibi İslam bilginleri akıl yürütmenin gerekli olduğunu ifade ederek öğrencilerine bu alanda dersler vermişlerdir (Alnesyan, 2012; Hashim, 2004; Tebbs, 2000). Fakat ilerleyen dönemlerde düşünme becerisi eğitimi skolastik anlayışın ortaya koyduğu bilim temelli düşünmenin ötesine geçerek yeni bir boyut kazanmıştır. Arnould tarafından 1662'de yılında yayınlanan *Port Royal Logic* adlı eser *Düşünme Sanatı* adı ile pek çok dile çevrilmiş ve eğitim alanında düşünme becerisi geliştirme çalışmalarının yeniden doğmasını sağlamıştır (McGregor, 2007).

18.yüzyılın sonları ve 19.yüzyılın başlarında ise fen ve teknolojideki ilerlemeler eğitimi de etkilemiş davranışçı teoriler eğitimde ağırlık kazanmıştır. Bunun yanı sıra, zekânın doğuştan gelen bir kapasite olduğu ve sadece zeki insanların düşünebileceği algısı da düşünmeyi öğretme sürecini gölgelemiştir. Çünkü davranışçı eğitimin en önemli ögesi olan formal disiplin yaklaşımı bilginin ya da bilmenin eğitimin en temel konusu olması gerektiği fikrini desteklemiştir. Bunun sonucu olarak düşünme eğitimi ikinci planda kalmış ve eğitimin temel amacı, içeriğe hâkimiyet olarak ortaya çıkmıştır (McGregor, 2007; Wilks, 2005). Bu durum Dewey'e kadar devam etmiş ve Dewey'in İkinci Dünya savaşıdan sonra ortaya koyduğu 'eleştirel düşünme' kavramı her bireyin Latince ya da geometri gibi disiplinlerdeki bilgileri alma, hatta 'emme zorunluluğu' fikrine karşı bir direniş için slogan haline gelecek derecede yaygın bir kullanım alanı bulmuştur (Baron, 1993). Dewey (1916), demokratik bir toplumun oluşması için eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerin gerekli olduğunu belirterek düşünmeyi öğretmenin önemini vurgulamıştır. Dewey'e göre toplum durağan değil hareketlidir. Bu hareketlilik bilginin hızla artması, değişen ve gelişen siyasi ve politik yaşam insanların doğrularını bulmalarını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple düşünme becerisi kazandırmak eğitimin amaçlarından birisi olmalıdır. 20. yüzyılda ise düşünmeyi öğretme çabaları hız kazansa da istenilen düzeye getirilemediği söylenebilir

(Alnesyan, 2012; Krishan, 2010; Lam, Lim, Ma ve Adams, 2003; McGregor, 2007; Otman ve Muhamad, 2014; Rahmani, 2012). Yine McGrane ve Sternberg'in (1992: 6) yaptıkları çalışmalar sonucunda 'çocuklarımız 20 yy. da bile hala düşünme becerisinden yoksundur' sonucuna ulaşmaları bu anlamda diğer bir dönüm noktası olmuştur. 21. yüzyılda düşünme becerisi kazandırma programları geliştirilmeye başlanmış ve bu programlar uygulamaya konulmuştur. Ayrıca bu beceriler eğitimin temel hedeflerinden biri olarak ülkelerin programlarında yerlerini almaya başlamıştır. Bu amaçla dünyada pek çok ülke farklı programlar geliştirmiş ve uygulamaya konmuştur (Hattie, Biggs ve Purdie, 1996).

Düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik 1982'de Amerika'nın attığı adımlardan önce Venezüella'da bu yönde çabalar başlamıştır. Venezüella ve Amerika'nın ortak olarak yürüttükleri *Odyssey* programında gerçekleşen öğretmen etkileşimleri sayesinde bu akım Amerika'ya da yayılmıştır (Tebbs, 2000). Malezya'da ise düşünmenin öğretilmesi 1990 yılında programda yerini almış olmasına rağmen, 1991 yılında tam olarak hız kazanmaya başlamıştır. Ayrıca Malezya'da 1997 yılında *Smart School* projesi ile düşünme öğretiminin ön plana alındığı bir program da uygulamaya konmuştur. Bu çerçevede de öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesine ve geliştirilmesine yönelik eğitimlerine başlanmıştır (Hashim, 2004; Krishan, 2010; Othman ve Mohamad, 2014). Türk Eğitim sisteminde ise, özellikle yapılandırmacılık yaklaşımını temele alan yeni öğretim programların geliştirilmesiyle birlikte düşünme becerisinin bileşenleri olan eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin önemi artmış ve programların hedefleri arasında açıkça belirtilmiştir (MEB, 2005c). Türkiye'de yapılandırmacılık ile birlikte önem kazanan düşünme becerileri, sosyal bilgiler dersi için sebep sonuç ilişkileri kurma, olay ve olgulara eleştirel gözle bakma şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe dersinde ise iletişim becerileri altında yer alan düşünme becerilerine ilişkin vurgu; fikirlerini beyan ederken sebepler ileri sürme, fikirlerini ispatlama, karşılaştırma yapma şeklinde ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2005b).

2.1.3. Düşünme Öğretilebilir mi?

Jones'a (2008) göre teorik olarak düşünme becerisi öğretiminin temeli, Dewey'in yansıtmanın önemi, Vygotsky'nin iş birlikli öğrenmenin gerekliliği ve Gardner'in çoklu zekâ kuramına dayandığı söylenebilir. Ayrıca, Perkins (1995)'in *Outsmarting IQ: Learnable Intelligence*, Lipman (1983)'in *Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children)* adlı eserleri düşünme becerisi öğretimi akımının teorik

temellerini oluşturma sürecine katkı sağlamaktadır. Yine düşünmenin bir beceri olduğunu ve öğretilbileceğini savunan Avusturyalı matematikçi George Polya tarafından 1945 yılında yayınlanan *How to Solve It* adlı eser düşünmenin öğretilbilir bir beceri olduğuna dair kuramı desteklemektedir (Fisher, 2005). Fakat her türlü eğitimsel etkinliğin temel sorusu olan 'İşe yaradı mı?' düşüncesi düşünme becerisinin öğretilbilir olduğuna dair mevcut inancın sık sık sorgulanmasına yol açmıştır. Bu soruya verilen cevap, düşünmenin öğretilmesi konusunda şüpheli olan pek çok bilim insanı açısından önemlidir. Düşünme becerisi öğretimi programlarına eleştirel gözle bakan bilim insanları şu beş temel sorunu gündeme getirmektedirler (Ritchhart ve Perkins, 2004: 22):

1. Düşünme ölçülebilir bir başarı derecesi ile kazandırılabilir mi?
2. Pek çok düşünme becerisi geliştirme programı doğru ya da yeterli düşünme becerisi doğrultusunda düzenlenmektedir. Doğru ya da yeterli düşünme ile kast edilen nedir?
3. Düşünme süreci ya da becerisinden çok düşünme eğilimi ya da düşünme konusundaki kişilik özelliklerden kaynaklanan problemler nasıl çözülecektir?
4. Bir alanda geliştirilen düşünme becerisi başka alanlara nasıl transfer edilecektir?
5. Düşünme becerisi sosyal olarak değerli bir beceri olarak kabul görmekte midir?

Bunların dışında düşünme becerisi geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalara gelen diğer eleştiriler ise düşünmeyi bir beceri olarak kabul etmenin eğitimsel tehlikeler doğuracağı fikridir (Johnson, 2010: 49). Johnson'a (2010) göre, düşünme yüzme gibi bir beceri değildir. Çünkü yüzme öğretildiği zaman uygulama fırsatları verilerek sonucu görülebilir. Diğer taraftan düşünme becerisinin uygulanması için bu fırsatlar sağlanamayabilir. Bu durumda öğrencinin düşünme becerisine sahip olmadığı iddia edilemez ve bilmek her zaman başarılı bir uygulama yapma ile sonuçlanamayabilir. Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili tartışılan bir diğer konu ise, düşünme programlarında kullanılan yaklaşımlardır. Bu programlarda düşünmeyi öğretmek için kullanılan indirgemeci yaklaşım, yani düşünmeyi alt bölümlere ayırıp bir model üzerinden hareket etmek her zaman doğru sonuçlar vermeyebilir. Sonuç olarak, transfer edilemeyen ya da uygulanamayan bir becerinin öğretilmeye çalışılması, öğrenende isteksizliklere yol açabilir ya da bilginin ikinci plana itilmesine sebep olabilir (Perkins ve Ritchhart, 2004).

Düşünme becerisi geliştirme programlarına dair eleştiriler bu şekilde devam ederken diğer bilim insanları (Baron, 1993; De Bono, 1991; Lipman, 1990; McGuinness, 1999; McGregor, 2007; Siegel, 2010; Winch, 2010) düşünmenin öğretilebileceğini savunmaktadır. Fisher (2005) bu noktada, eğer bir çocuğu matematik, fen ya da başka bir alanda eğitebiliyorsak düşünme konusunda da eğitebiliriz fikrini ortaya atarak, düşünmenin öğretilebileceğini ifade etmiş ve düşünmeyi öğretme konusundaki başarısızlıkların sebebini mevcut eğitim sistemindeki aksaklıklara bağlamıştır. Benzer şekilde bu alanda uzman diğer bilim insanları düşünmeyi öğretme konusundaki başarısızlıkların sebebini uzun süren okul yılları boyunca daraltılmış bir yapıda alınan eğitimin düşünme becerisi anlamında az miktarda kazanım sağlamasına, bilginin miktarının giderek artmasına ve eğitim programlarının bu duruma ayak uyduramamasına bağlamaktadırlar (Fisher, 2005; McGuinness, 1999; Richhart ve Perkins, 2004; Tebbs, 2000; Wilks, 2005; Winch, 2010). Bu durumun telafisi amacıyla İngiltere Eğitim ve İş Bakanlığı, McGuinness'e 1990 yılında mevcut program tasarılarına düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan yeniliklerin ilave edilmesi adına bir çalışma hazırlatmıştır. Bu çalışmada McGuinness, düşünme becerisinin geliştirilebilir olduğu ve bu becerinin her birey için geliştirilebileceğini belirtmiştir (Jonhson ve Siegel, 2010; McGuinness, 1999).

Düşünme becerisinin öğretilbilir olduğuna dair kuramsal temellerin var olduğunun ortaya konulması düşünme becerileri öğretimi akımının birinci aşamasının gerçekleştirilmesine sebep olmuştur ve bunun sonucunda yeni bir aşama olan düşünmeyi öğretme programlarının uygulanması süreci başlamıştır. Daha sonra ise düşünmeyi öğretme sürecinin üçüncü aşaması olan uygulanan programların verimliliğinin analiz edilmesi aşaması başlamıştır. Bu kapsamda, Blagg (1991), 'Fuerstein'in Araçsal Zenginleştirme Programlarının (Instrumental Enrichment)' sonuçlarını incelemiş ve bu programın öz saygıda artış, sözel olmayan akıl yürütme becerilerinde gelişme sağladığı sonucuna ulaşmıştır. De Bono'nun 'Bilgi, Araştırma, Güven Programı'na (Cognitive Research Trust, CoRT) dair sonuçlar ise öğrencilerde daha geniş çapta düşünme becerisi sağladığını göstermiştir (De Bono, 1991). Diğer yandan, Somerset'in Düşünmeyi Öğretme Programı'na (Teaching Thinking) devam eden öğrencilerde karmaşık problemleri anlayabilme, özgüven düzeyinde artış gözlemlenmiştir (McGuinness, 1999).

Adey ve Sayer (1994) tarafından fen bilimleri alanında düşünme becerisini geliştirmek üzere hazırlanan 'Fen Aracılığı ile Düşünme Programı (CASE)' kısa vadede elde ettiği sonuçlar açısından fen ve matematik alanında düşünsel olarak

kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Lipman tarafından geliştirilen 'Çocuklar için Felsefe (P4F)' programının sonuçlarını inceleyen Fisher (2005) ise, iki yıllık gözlem sonuçlarında çocukların yaratıcılık ve okuduklarını yorumlama becerilerinde ilerleme olduğunu ifade etmiştir. Programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını (Infusion Approach) temele alan düşünme becerisi geliştirme programlarının sonuçları ise matematik alanında düşünme becerisi programına devam eden öğrencilerin sadece bu alanda değil farklı yaşamsal problemlerin çözülmesi alanında da büyük ilerleme gösterdiklerini işaret etmektedir (McGuinness, 1999; Schonfield, 1985). Bunun yanı sıra tarih alanında uygulanan düşünme becerisi geliştirme programları da öğrencilerin tarihsel olayları anlama ve yargılama becerilerinde gelişme sağlamıştır (Wilson, 2000). McGuinness tarafından hazırlanan 'Çocukların Düşünme Becerisini Aktif Hale Getirme (Activating Students Thinking Skills)' adlı program ile ilgili olarak öğretmenler, öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir (Dewey ve Bento, 2010; Wilson, 2000). Venezulla'da uygulanan 'Odessay' programının sonuçları ile ilgili olarak ise Richhart ve Perkins (2004) deney ve kontrol grupları arasında etki büyüklüğü farkının %17 olduğunu başka bir ifade ile önemli denebilecek bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Amerika'da uygulanan ve matematik alanındaki düşünme becerileri öğretimine yönelik olan 'Düşünme ve Sezgisel Matematik Programı' öğrencilerin genelleme, sebep sonuç ilişkileri kurma ve problem çözme becerileri üzerinde pozitif yönde bir etki sağlamıştır (Schonfield, 1985). Cotton (1991) Amerika'da yaptığı araştırmada bu tür programların herhangi birine katılan öğrencilerin IQ (Intelligence Quotient), ve SAT (Scholastic Aptitude Test) testlerinde diğer öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Düşünme becerisinin geliştirilebilir olduğuna dair daha pek çok araştırma vardır. Sayıları 4000 civarında olan bu araştırmalar Marzano (2008) tarafından meta analiz yöntemi ile incelenmiş ve programlar sonunda elde edilen sonuçların tamamının düşünme becerisi geliştirme alanında etkili olduğu belirlenmiştir.

Özetle, düşünme becerisi geliştirme programlarının sonuçlarına dair yapılan onlarca araştırma sonucunda varılan nokta düşünme becerisinin geliştirilebilir olduğudur. Fakat bu noktada hangi tür programların daha başarılı olduğuna dair kesin bir veri ya da sonuç yoktur (Hashim, 2004; McGregor, 1997; McGuinness, 1999; Nispet, 1990; Tebbs, 2010; Winch, 2010). Çünkü bir programın etkili olması sadece programın kendisine bağlı değildir, okul kültürü ve yönetimi, veli beklentileri,

öğretmen ve sahip olunan kaynaklar da programın sonuçlarını önemli derecede etkileyen unsurlardır (Costa, 2001; Nispet, 1990).

2.1.4. Düşünmeyi Öğretmenin Gerekliliği

Dewey (1910: 27-28) ve J.Locke yaklaşık yüzyıl öncesinde eğitimin asıl işinin öğrencileri bilgi ile doldurmak değil, onları doğru karar verebilen, problem çözebilen bireyler olarak yetiştirmek olduğunu ifade etmişleridir. Çünkü doğru karar verebilmek ya da problem çözebilmek için bireyin doğru verilere ulaşmayı, ulaşılan verileri yorumlamayı, çözüm için alternatifler üretmeyi bilmesi gereklidir. İşte tüm bu aşamaların doğru olarak gerçekleştirilmesi düşünme becerisine bağlıdır. Bu durumun farkında olan Amerika Birleşik Devletleri, 1982 yılında Amerikan Eğitim Komisyonu'nu oluşturmuş ve geleceğin bireylerinin ihtiyaç duyacağı becerileri problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme olarak belirlemiştir. Komisyona göre gelecekte iş dünyasının yaşacağı problemleri sadece düşünen bireyler çözebilecektir (Akt, Tebbs, 2000). Steinberg (1996) *Risk Altındaki Toplum: Eğitim Reformunun Gerekliliği (A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* adlı eserinde Amerika'da ulusal çapta yapılan sınavlarda öğrencilerin aldıkları notları incelediğinde yorumlama ve sınıflama gibi düşünme becerisini ölçen maddelerde öğrencilerin başarısız olduklarını ifade etmiştir. De Bono (1993) ise insanoğlunun geleceğinin, düşünme becerisine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Swartz ve Parks'da (1994: 7) düşünmenin kaçınılmazlığı ile ilgili olarak "düşünme becerisi öğretiminin programda açık bir biçimde yer almasının gerektiğini ve teknolojinin hızla ilerlediği çok kültürlü bir toplumsal yapıda düşünme becerisinin öğretiminin kaçınılmaz" olduğunu belirtmiştir. Düşünmeyi öğretme sadece iş dünyası ya da toplumsal yapının gelişmesi değil aynı zamanda bireylerin kendi mutlulukları içinde gereklidir. Araştırmalara göre düşünme becerisi gelişmiş öğrenciler sınıftaki tartışmalarda daha etkin rol almakta kendi duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra düşünmeyi öğretme programları, içeriği daha derin ve geniş olarak ele alma fırsatı sağladığı için okulu ve öğrenme sürecini, öğrenciler için daha ilginç hale getirmektedir (Baumfield, 2006; Swartz, Fischer ve Parks, 1998; Wilks, 2005). Düşünmeyi öğretme programları öğrencilerin sadece bilişsel alanda daha başarılı olmalarını sağlamanın dışında, öğrencilerin sosyal alanda da daha mutlu olmalarını sağlamaktadır. Rath (1966), yaptığı 1000 saatlik gözlemler sonucunda, sınıfta saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin, düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programları tamamladıklarında bu davranışları gösterme sıklığının azaldığını fark etmiştir (Rath, 1966'dan Akt, Wasserman, 2010: 83).

Türk Millî Eğitim sisteminde de öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak üst düzey beceriler bulunmaktadır. Bu üst düzey beceriler, tüm derslerin temelinde yer almaktadır. Bu becerilerin bilginin verilmesiyle gelişmeyeceği, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilceği gerçeği program kılavuzlarında vurgulanmaktadır. Yine programlarda bu üst düzey becerilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirtilmiştir (MEB, 2005a). Çünkü düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket etmektedirler ve bu durum ise anlamlı öğrenmeyi de sağlar (Köken, 2004: 127). Cotton (1991) yaptığı doküman analizinde düşünme becerilerine yönelik 33 araştırma sonucunu ele almıştır. Bu analiz sonucunda düşünme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan çalışmaların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, hızla değişen dünyada her an yeni iş kolları ve meslekler ortaya çıkmaktadır. Düşünen okullardan yani düşünme becerisini geliştirmeyi doğrudan amaç haline getiren eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler ilerleyen yaşamlarında aldıkları eğitimlerin dışında meslekler yapmaları gerektiğinde daha başarılı olmaktadır. İşte bu sebeple Wilks (2005)'e göre genel düşünme becerilerinin öğretimi gereklidir.

Sonuç olarak, bilginin hızla artması, bireyin öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmesi, eğitim aldığı alanların dışında da başarılı olabilmesi ve eğitim ortamının daha ilgi çekici hale getirilip anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için düşünme becerisi öğretimi kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğun farkında olan ülkelerde düşünme becerisi kazandırmak neredeyse eğitimin temel sloganı haline gelmiştir. Örneğin, düşünmeyi öğretme akımının ilk başladığı yıllar olan 1980'lerde Amerika'da sadece otuz tane düşünmeyi öğretme programı varken bu rakam yüzü aşmıştır (McGregor, 2007).

2.1.5. Düşünmeyi Öğretme / Düşünme Becerisi Geliştirme Programları

1980'lerde yapılan çalışmalar, okullarda gerçekleştirilen pek çok eğitimsel faaliyetin geleceğin insanını yetiştirme noktasında yetersizliğini göstermiştir (Costa, 2001: 17). Bu gelişmeler üzerine, eğitimsel problemlerin çözümü için düşünme becerisi öğretimine yönelik programların geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. Eğitimde istenilen başarıya ulaşmak için geliştirilen bu programlar üç temel yaklaşım benimsenerek ortaya konmuştur. Bunlardan ilki alana özgü düşünme becerisi geliştirme programlarıdır. Bu yaklaşımda belirli disiplinler aracılığı ile düşünme

becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır. İkinci yaklaşım ise alandan bağımsız düşünme becerisi geliştirme programlarıdır. Bu yaklaşıma göre geliştirilen programlar, içerik olarak her hangi bir disiplini temele almadan problem durumları ile düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımın ortaya çıkışının asıl sebebi ise bir disipline ait düşünme becerisinin başka disiplinlere transfer edilmesinde yaşanan güçlüklerdir. Üçüncü bir yaklaşım ise programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme programları yaklaşımıdır. Programın tamamına yayılmış düşünme becerisi öğretimi yaklaşımında tüm disiplinler için düşünme becerisini oluşturan bileşenlerin kazanımlarda açık bir şekilde yer alması esastır. Hangi yaklaşımı temele alırsa alsın tüm düşünme becerisi geliştirme programlarında temel olarak problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme ve üst bilişin harekete geçirilmesi ile ilgili alanlara vurgu yapılmaktadır (Nispet, 1993; Swartz ve Parks, 1994; Wilson, 2000; Winch, 2010).

McGuinness (1999) ise bu bileşenlere, düşünme ve üst bilişse ilgili konuların programda açıkça belirtilmesinin yanı sıra iş birlikli öğrenme ortamı, düşünme becerisinin desteklendiği bir sınıf ve kurum kültürü özelliklerini de dâhil etmektedir. Diğer taraftan Higgins, Baumfield ve Leat (2001) düşünme becerisi geliştirme sürecinin temel bileşenlerini, amacın açık bir şekilde ifade edilmesi, ilişkilendirilmiş öğrenme, değerlendirme ve üst bilişin kullanılması olarak özetlemektedir. Benzer şekilde Nickerson (1984) düşünmeyi öğretmenin uzun zaman gerektiren bir süreç olduğunu ifade ederek sürecin basamaklarını model olma, rehberlik etme ve rehberliğin yavaş yavaş ortadan kaldırılarak tek başına yapılmasını sağlama şeklinde ele almaktadır.

Düşünmeyi öğretme programlarında sınıfta kullanılacak teknikleri ise model oluşturma, üst bilişsel yansıtma ve sesli düşünme çalışmaları olarak belirtmektedir (Nispet, 1990; McGregor, 2007; Wilks, 2005). Model olma ya da model oluşturma, öğrencilere düşünme sürecinde, bir düşünme şablonu verilip bu şablon üzerinden etkinliğin yaptırılmasıdır. Üst bilişsel yansıtma ise öğrencilerin sonuca varırken yaptıklarını aşama aşama hatırlamalarıdır. Sesli düşünme ise, öğrencilerin, düşünme sürecinin basamaklarını sınıfta açıkça ifade etmeleridir. Bu yöntem ile her öğrencinin düşünme basamakları birbirleri ile karşılaştırabilmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi düşünme modellerini diğer öğrencilerden ilham alarak tekrar gözden geçirebilmektedir (Beyer, 1988). Benzer şekilde Swartz ve Parks (1994: 16) da düşünme becerisi geliştirmeye yönelik programların üç temel kategoriye ayrılabilceğini belirtmektedir. Bunlar: Fikir üretmekle ilgili beceriler yani yaratıcılıkla

ilgili becerilerin geliştirilmesi, eldeki verileri kullanma becerisi anlamına gelen sebep sonuç ilişkileri kurma ve son olarak doğru bir yargıya varma ya da ulaşılan yargının geçerliliğini test etmeye yarayan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesidir. Yine Swartz ve Parks (1994: 19), düşünmeyi; 1. Fikirlerin üretilmesi, 2. Fikirlerin açıklanması, 3. Fikirlerin doğruluğunun değerlendirilmesi, 4. Karmaşık düşünme (problem çözme) olarak sınıflandırmaktadır. İlk ikisi programın içeriğinin yeniden düzenlenmesi ile sağlanabilirken, fikirlerin akla yatkınlığı ve karmaşık düşünme becerilerinin kazandırılması aşamaları ise programın bu becerileri destekleyecek şekilde hazırlanması ile sağlanabilir. Aynı şekilde McGuinness 1999 yılında İngiltere Eğitim ve İş Bakanlığı için hazırladığı raporun sonuç kısmında düşünme becerisinin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir (McGregor, 2007: 69):

Düşünme Becerisinin Gelişimi ile İlgili Olarak Bir Çerçeve Plan Hazırlanmalı: Bu plana göre araştırmalar teorik çerçevede farklı yaklaşımlardan bahsetse de, genel çerçevede öğrencilere rehberlik ederek bu becerinin kazandırılmasını, iş birlikli öğrenmeyi, öğrencilere düşünme alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmaları, programın ötesinde farklı alanlarda düşünmeyi öğretmeyi, düşünen sınıf ve kurumu oluşturmayı içermelidir.

Düşünme Becerisinin Yaygınlaşmasını Sağlayacak Modeller Oluşturma: Bu alanda 3 modelden bahsedilebilir. Birincisi normal programa uygun fakat ondan bağımsız olarak genel düşünme becerisine yönelik yapılandırılmış programlar, ikincisi sadece belirli alanlara özgü (matematik, coğrafya, fen gibi), üçüncüsü ise normal programın içene yayılmış olan sistematik olarak bağlamla bütünleştirilmiş tüm alanlardaki programlar. Sonuçta hangisi benimsenirse benimsensin elde edilen becerinin bağlamdan bağımsız hale getirilerek diğer alanlara transfer edilebilmesi önemlidir.

Değerlendirme: Uygulanan yaklaşımların tamamı istenilen her alana da istenilen derecede başarıya ulaşmamış olsa da, ortaya çıkan şu dur ki; teorik olarak iyi tasarlanmış bir yapı içerisinde bağlama uygun materyallerle desteklenen ve açık bir pedagoji ve öğretmen desteği ile daha iyi sonuçlar alınabilecektir.

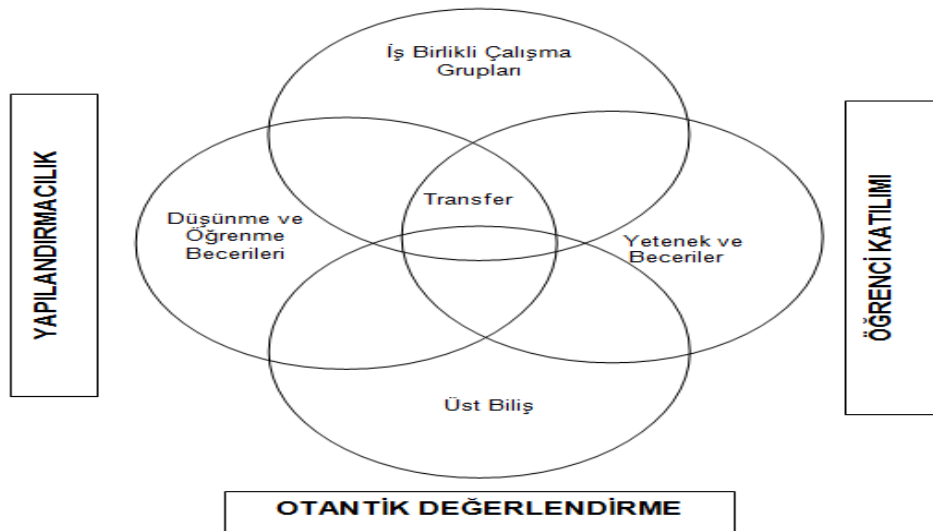
Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılmasının Gerekliliği: İşbirlikli öğrenme düşünme becerisinin gelişimi için temel bileşenlerden biri olduğuna göre bu öğrenme ve düşünme ortamı web aracılığı ile sürekli hale getirilebilir.

Öğretmen Desteği: Öğretmenin kendisi de düşünen birey modeli sergilemelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin düşünen bireyler olması sağlanabilir.

Bir çok araştırma etkili bir düşünme becerisi öğretimi için iyi bir düşünmeyi öğretme programı, bağlam, soyut fikirleri algılama, uygun kaynakların sağlanması ve uygun sınıf atmosferi gibi değişkenlerin düşünmeyi öğretme sürecini etkilediğini

göstermektedir (Alynesyan, 2012; Krishan, 2010; Mahuyyidin, Pihie, Elias, ve Mohd, 2004; Othman ve Mohamad, 2014; Zohar, 1999).

Özetle, düşünmeyi öğretmeyi temele alan programlar 1980'lerdeki düşünme ile zekâyı eş değer tutan paradigmayı reddedip, içeriğin öğrenciye kazandırılmasını temele alan yaklaşımdan uzaklaşan programlardır. Bu amaçla, pek çok eğitim kurumu, programlarında içeriği kazandırmayı tek amaç olarak değil içerik vasıtası ile düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini programlarında açıkça belirtmektedirler. Başlangıçta çok zor gibi görünen bu durum, bilginin kazandırılması ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında dengeli olarak hazırlanmış bir program ve düşünmeyi öğretme alanında farkındalığı olan bir öğretmen ile başarıya daha kolay ulaşabilecektir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyabilmeleri için uzlaşma, işbirlikli çalışma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada programların, bu becerileri destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Vyn ve Bransford, 1981). Wilks'e (2005) göre bu tür programların felsefi temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Bu nedenle de değerlendirme yöntemlerindeki farklılık ve öğrenci katılımına verilen önem artmakta, öğrenenin kendi öğrenmesinde sorumluluk alabilmesi için üst biliş ile ilgili farkındalık önemli hale gelmektedir. Wilks'in (2005) belirttiği düşünme becerisi öğretimine yönelik geliştirilen programların özellikleri Şekil.1'de özetlemiştir.



Şekil 1. Düşünmeyi Öğretme Merkezli Bir Program Modeli

Kaynak: Wilks, S. (2005). *Designing a Thinking Curriculum*. Sidney: Avustralia: Acer Press, s. 45.

Düşünmeyi öğretme programlarının hedef ve içerik bölümlerine ilişkin olarak farklı araştırmacıların pek çok noktada birleştikleri söylenebilir (Baumfield, 2006; DEfS, 2003; Higgins, Baumfield, Hall ve Moseley, 2005). Düşünmeyi öğretme ile ilgili programların değerlendirme bölümü için ise İngiltere’de yapılan program geliştirme çalışmalarının temel dayanak noktalarından birisi olan düşünmeyi öğretme hedefine ulaşmak için hazırlanan rehberde (DfES, 2005: 11), öğrencilere düşünme becerisinin kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenebilmesi için bazı ölçütler belirlemiştir:

- *Bilgiyi İşleme Becerisine Dair Göstergeler:* Bu göstergeler kısaca öğrenenin verileri toplamayabilme, aralarında ilişkiler kurabilme, elde edilen verilerin güvenilirliğini yordayabilme, bu verileri karşılaştırıp ilişkilerini analiz edebilme becerileri olarak ifade edilmektedir.
- *Düşünme Becerisine Dair Göstergeler:* Düşünme becerisine dair göstergeler yorumlayabilme, sonuç çıkarma, yeterli bir dil ile sonuçları açıklayabilme becerilerini işaret eder.
- *Sorgulama Becerisine Dair Göstergeler:* Sorular sorma, bir araştırmayı planlayabilme, sonuçları yordama, araştırmayı gerçekleştirerek sonuçlar çıkarma işlemlerini kapsamaktadır.
- *Yaratıcılık Becerisine Dair Göstergeler:* Yaratıcılık becerisine dair göstergeler ise fikirler üretme, hipotezler ortaya koyma, yaratıcı alternatifler sunabilme olarak belirtilmektedir.
- *Değerlendirme Becerisine Dair Göstergeler:* Değerlendirme kriterleri ortaya koyma, kriterleri uygulama, fikir veya ürünleri yargılayabilme kapasitesi bu beceriler arasında ifade edilmektedir.

Yukarıda açıklanan düşünme becerilerinin sınıflandırılması ve bu becerilerin göstergelerine ilişkin ilkeler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.Düşünme Becerilerinin Sınıflandırılması ve Değerlendirilmesi

Düşünme Becerisi Göstergeleri	Bilişsel Özellikleri Oluşturan Bileşenler
Bilgiyi İşleme Becerileri	Bilgiye erişme, sınıflama ve/veya sıralama becerileri, karşılaştırma, belirleme ve ilişkileri analiz etme.

Tablo 1. Devamı

Mantık Becerileri	Sebeup sonuç ilişkisi kurma, tüme varma, çıkarım yapma, açık bir dil kullanma.
Sorgulama Becerisi	Sorular sorma, gerekli soruları belirleme, araştırma planlama, sonuçları tahmin etme, sonuç çıkarma.
Yaratıcılık Becerisi	Fikir üretme, fikir geliştirme, hipotezler öne sürme, yaratıcı alternatifler üretme.
Değerlendirme	Değerlendirme kriterleri geliştirme, değerlendirme kriterlerini uygulama, fikir ve bilgileri değerlendirme.

Kaynak: *DfES (2005)*. DfES (2005). *Key Stage 3 National Strategy: Leading in Learning Exemplification in History*. Department for Education and Skills National Curriculum, London: HMSQ, s.14. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110202093118/http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/printpdf/97990> adresinden 25.08.2013 tarihinde alınmıştır.

Sonuç olarak, düşünmeyi öğretme programları transferin güçlüğü, bilginin ya da içeriğin değerinin azaltılması ve yansıtmanın gerçek durumu göstermediği gibi konularda eleştirilmiş olmasına rağmen araştırmalar bu programların öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Cotton, 1991; Nispet, 1990; Tebbs, 2000). Günümüzde eğitimde yeni paradigma, düşünmeyi öğretmenin gerekli olup olmadığının ötesine geçerek 'düşünme becerisi en iyi nasıl öğretilir' şekline dönüşmüştür. Bu dönüşüm sonucunda ortaya çıkan pek çok düşünmeyi öğretme programı alana özgü düşünme becerisi geliştirme programları, genel düşünme becerisi geliştirme programları ve programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme programları şeklinde üç temel yaklaşıma göre geliştirilmiştir (Fisher, 2005; Jonhson ve Siegel, 2010; McGregor, 2007; McGuinness, 1999; Perkins, 2004; Presesien, 1987; Swartz ve Parks, 2004; Wilks, 2005).

2.1.6. Düşünme Becerisi Geliştirmeye Yönelik Yaklaşımlar

Düşünme becerisi öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Her ne kadar bu yaklaşımlar bir diğerinin eksikliklerini ortadan kaldırmak amacı ile ortaya çıkmış olsa da tüm yaklaşımların ortak özelliği programlarda düşünme becerisi kazandırma hedefinin açıkça belirtilmiş olmasıdır (Vyn ve Bransford, 1981). Düşünme becerisi geliştirmeye yönelik hazırlanan program yaklaşımları şu şekilde sınıflanabilir:

1. Alana özgü düşünme becerisi geliştirme programı yaklaşımı içerisinde yer alan programlar.
2. Genel düşünme becerisi geliştirme programı yaklaşımı içerisinde yer alan programlar.
3. Programın tamamına yayılmış (infused) düşünme becerisi geliştirme programı yaklaşımı içerisinde yer alan programlar.

Bu yaklaşımlar ve bu yaklaşımları temele alarak geliştirilen programlar şu şekilde sınıflandırılmıştır.

2.1.6.1. Alana Özgü Düşünme Becerisi Geliştirme Programı Yaklaşımı İçinde Yer Alan Programlar

Alana özgü düşünmeyi öğretme programları, belirli bir alanda düşünme becerisinin geliştirilmesi için hazırlanmış programlardır. Bu programların hazırlanmasındaki iki temel varsayım vardır. Bunlardan ilki bireylerin bilgiyi dışarıdan almayı kendilerinin oluşturduğu varsayımdır. Başka bir ifade ile öğrenenler kendi düşünme şablonlarını kendileri geliştirmekte ve bu şablonları uygulayarak belirli bir alanda düşünme becerisi kazanmaktadırlar. Bu sebeple alana özgü düşünme programları bireylerin belirli bir alanda kendi düşünme şablonlarını oluşturmayı amaçladıkları programlardır. İkinci varsayım ise belirli bir alanda sahip olunan akademik bilginin o alanda daha yeterli sonuçları elde etmeye olanak verecek biçimde düşünmeyi sağlamasıdır (Costa, 2001; McGregor, 2007; Winch, 2010). Bu yaklaşım temele alınarak geliştirilen programlar şunlardır:

A-Bilişsel Hızlandırma Programları (The Cognitive Acceleration Programmes) (CA): Bu programların temel özelliği düşünme becerileri öğretiminin bir alana ait içerik yoluyla öğretilmesi ve özellikle o alana yönelik düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde çaba sarf edilmesidir. İlk olarak 1980'lerde fen ve matematik alanlarında hazırlanan bu programları daha sonra sanat alanına kadar uzanan diğer alanlar için de hazırlanmış programlar takip etmiştir.

B-Fen Bilimleri Aracılığı ile Düşünme Programı: Hazırlanan düşünme programı yatay olarak fen alanındaki içerik ile ilişkilidir. Ayrıca, bu programlar Piage'nin bilişsel psikoloji ve Vygotsky'nin sosyal bilişsel öğrenme kuramını temele almaktadır. Adey ve Shayer (1994) tarafından geliştirilen 'Fen Bilimleri Aracılığı ile Düşünme Programı (Thinking Through Science)' ilk kez İngiltere ve Galler'de 9- 16 yaş arası öğrencilere

uygulanmıştır. Program Piage'nin somuttan soyuta ilkesine göre hazırlanmış ve Bruner'in sarmal programlama yaklaşımına göre tasarlanmıştır. İki yıl süren Program fen ya da matematik alanındaki konuları kapsamakta ve öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini tanımlarını amaçlamaktadır. Bu program kapsamında dersler kısa süreli ve başlangıçta hafızayı kullanmayı temele alan etkinliklerden oluşmuş ve daha sonra özel akıl yürütme becerileri gerektiren etkinliklere doğru giden bir süreci takip etmiştir. Programda yer alan etkinlikler genellikle altı aşamadan oluşan bir sistem üzerine kuruludur. Birinci aşama somut hazırlık (concrete preparation) aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yeni kavramlarla karşılaşmaktadır. İkinci aşama ise öğrencilere bilişsel ikilemlerin yaşatıldığı, bilişsel çelişki (conflicting) basamağıdır. Bu basamak Piage'nin şema, yapı ve kavram olarak tanımladığı aşamaların gerçekleştiği dönemdir. Üçüncü aşama ise Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramına karşılık gelen oluşturma (creating) aşamasıdır. Öğrenen bu aşamada karşılaştığı çelişkiyi ortadan kaldırmak için işbirlikli çalışmakta ya da çevresinden destek almaktadır. Dördüncü aşama ise üst biliş dönemidir (metacognition). Bu aşamada birey kendi düşünme sistemi üzerine düşünür ve onu tanımaya çalışmaktadır. Beşinci aşama ise bağlantı kurma (bridging) dönemidir. Bu dönem bireyin bir alanda elde ettiği düşünme becerisini başka bir alana transfer etmesini sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır. Altıncı ve son aşama dışarıdan müdahale edilemeyecek olan aşamadır. Bu aşamada birey fen ya da diğer sayısal alanlarda kendine özgü bir düşünme şablonu geliştirmektedir. Burada her birey kendi düşünme sistemine özgü bir model geliştireceği için farklı modeller ortaya çıkarma ihtimali vardır. Bu aşamada bireyin oluşturduğu düşünme şablonuna müdahale edilmezse de bireyin oluşturduğu düşünme şablonunun daha iyi olması için öğretmen desteği gerekmektedir (Adey ve Sayer, 1994; McGregor, 2007; McGuinness, 1999).

C- Matematik Aracılığı ile Bilişsel Hızlandırma Programları: Matematik aracılığı ile düşünme becerisi geliştirme programları Adey ve Sayer'in Fen Bilimleri Aracılığı ile Düşünme Programları'ndan esinlenerek geliştirilmiştir. Başlangıçta Program 11- 13 yaş arası öğrenciler üzerinde uygulanan program geometri ve cebir alanlarını da kapsayacak şekilde hazırlanmış ve olasılıklar, geometrik şekillerin özellikleri gibi konuları ise içerik boyutunda ele almıştır. Programın başarılı olduğuna dair veriler elde edildikten sonra, program 5-6 yaş ve 6-9 yaş grubu öğrencilere de uyarlanarak devam edilmiştir (Alnesyan, 2012; Swartz ve Parks, 1994; Tebbs, 2000; Schoenfeld, 1985). Matematik aracılığı ile düşünme becerisi geliştirmeye yönelik çalışmalar, öğrenenlerin farklı çözüm yolları bulmaları, şekil ya da formüllerin farklı formlarda

hazırlanmaları gibi çalışmaların yanı sıra küçük yaştaki öğrenenler için ise belirli örüntüler geliştirme becerisinin desteklenmesi şeklinde yapılabilmektedir (Escultura, 2012). Halen matematik aracılığı ile düşünme yaklaşımını temele alan pek çok materyalin yanı sıra öğretmen ve öğrencileri bu konuda eğiten ve bu alana dair uzaktan eğitim veren özel kurum ve kuruluşlar vardır.

D- Sanat Aracılığı ile Düşünme Becerisi Geliştirme Programları: 1999 yılında İngiliz Eğitim Bakanlığı Ulusal Danışma Komitesi hazırladığı raporda sanat alanındaki derslerin öğrencilerin utangaçlıktan kurtulmalarını sağlaması, daha hızlı bilişsel gelişime aracılık etmesi, düşünme şablonlarını oluşturma sürecinde yansıtma aşamasının daha rahat uygulanabilmesi gibi üstünlüklere sahip olduğu belirtilmiştir. Düşünme becerisi geliştirme ile ilgili çalışmalara uygun olduğuna dair görüş belirtilmesinin ardından sanat alanındaki derslere ait programlar da düşünme becerisi öğretimine yönelik olarak yeniden tasarlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, sanat alanı aracılığı ile düşünme becerisi geliştirme programı uygulamaya konulmuştur. Otuz saatlik bir eğitim dönemini kapsayan programın ders sürecinde öğretmenler, öğrencileri çelişkiye düşürecek sorular sorarak onlara çeşitli görevler vermekte ve daha sonra ortaya koydukları ürünler ile bu çelişkili durumdan kurtulmalarını istemektedirler. Diğer düşünme programlarında olduğu gibi bu program da Piage'nin şema, yapı ve kavram ilkelerine uyum sağlayacak şekilde bir süreç takip etmektedir (Adey ve Sayer, 1994; McGregor, 2007). Uygulanan bu programa ait en göze çarpan projelerden birisi Isabella Stewart Gardner Müzesi sanat aracılığı ile düşünme becerisi geliştirme programıdır. Program sonucunda elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SAT (Akademik Eğilim Belirleme Sınavı) sınavından elde ettikleri puanlarda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Adams, 2007). Aynı şekilde DeSantis ve Hausen (2007) uyguladıkları sanat aracılığı ile düşünme programı sayesinde öğrencilerin tahmin güçlerinin arttığını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir.

E- Aracılığı ile Düşünme Serisi (Thinking Through..... Series): Farklı alanlar için geliştirilen düşünme becerisi programlarının başarılı olduğuna dair ortaya çıkan düşünce farklı disiplinler aracılığı ile düşünme becerisi geliştirilmesi sonucunu doğurmuştur. David Leat tarafından geliştirilen bu seri 'Tarih Aracılığı ile Düşünme', 'Teoloji Aracılığı ile Düşünme', 'İlk Okul Eğitimi Aracılığı ile Düşünme', 'Coğrafya Aracılığı' ile düşünme gibi farklı programların geliştirilmesine sebep olmuştur (McGregor, 2007).

Bu programlarda temel amaç daha çok motivasyon sağlamak, bağımsız öğrenen bireyler yetiştirmek, öğrenemeye olan merakı artırmak, başkalarından bir şeyler öğrenme isteğini desteklemek, soru sormayı teşvik etmek, daha zor görevlere gönüllü olmak şeklinde sıralanabilir. Program süresince öğretmen bağlam merkezlidir ve düşünme becerisinin geliştirilmesi sürecindeki basamakları izlerken gereken noktada ekstra etkinlikler planlayarak bireylerin kendi düşünme şablonunun oluşturmalarını sağlamaktadır. Yine diğer düşünmeyi öğrenme program tasarımlarında olduğu gibi öğrenci merkezli çalışmalara yapılmaktadır. Amaç içeriğin aktarılması değil, öğrencinin sunulan içeriği düşünerek özümsemesidir (Leat, 2001: 9).

Sonraki aşama öğretim materyallerinin kullanılması aşamasıdır. Bu aşamada sunulan bir problem durumu vardır. Öğrencilerin ortaya konan durumu tanımları ikinci basamağı oluştururken, üçüncü aşamada öğrenilenlerin özetlenmesi ve ulaşılan çözüm için izlenen düşünme şeklinin yansıtılmasıdır. Yansıtma sürecinde daha çok konuşma ve çalışma grupları tekniği kullanılmaktadır. Konuşma ve çalışma gruplarında önemli olan, bireyin grup içinde kendi düşünme şeklini ifade etmesidir. Başka bir ifade ile yansıtmasıdır. Bu aşamada bireye müdahale edilememektedir. Süreç sonunda ortaya çıkan tartışma ortamı ise çalışma grubunun doğal olarak oluşması ile sonuçlanmaktadır. Sonrasında ise diğer düşünmeyi öğretme etkinliklerinde olduğu gibi transfer çalışmaları yapılmaktadır. Bu dönemde, öğrenciden takip ettiği düşünme modelini farklı bir alandaki problem için uygulaması istenmektedir (Adey ve Sayer, 1994; McGregor, 2007; McGuinness, 1999).

En son aşamada ise büyük kavramlara (big concept) ulaşmaktır. Büyük kavramlara ulaşma çalışmaları, öğrenenin alanla ilgili, doğru genellemeleri yapabilmesini sağlamaktadır. Büyük kavramlara ulaşma şu aşamaları izler: Olayın sebep ya da sonuçlarını genişletme, olayın takip ettiği süreci genelleme ve etkilerini de yordayabilme, sonuçları takip ederek yeni genellemeler ortaya koyabilme, olası ve farklı çözüm yolları önerebilme. Düşünme becerisi geliştirme sürecinde ise ölçme ve değerlendirme öğrencilerin gruplama, sınıflama, sıralama, sebep sonuç ilişkileri kurma gibi becerilerinin düzeyini ortaya çıkaracak şekilde yapılmaktadır. Yine bu süreçte 5N 1K sorularını kullanmak yaygın olarak tercih edilmektedir (Leat, 2000: 161).

F- Çocuklar için Felsefe (P4C): 'Çocuklar için Felsefe Programı' Amerika Birleşik Devletleri'nde düşünmeyi öğretme programının öncüsü olarak tanınan Matthew

Lipman tarafından geliştirilmiştir. Programın amacı çocuklara felsefe aracılığı ile düşünme becerisi kazandırarak onları sosyal öğrenenler haline getirmektir. Bu sınıf içinde uygulanan toplumsal sorgulama yöntemi aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte sınıfta fikir tartışmaları ve grup etkileşimleri gerçekleştirilir. Program tasarısında ise felsefi fikirler temele alınmaktadır. Felsefe kitapları içerik boyutunu oluştururken, eğitim durumlarında ise öğrencilerin kendilerini olay kahramanlarının yerine koyarak, olay veya olgular üzerinde düşünmelerini sağlayacak yöntem ve teknikler uygulanır. Programın süresi iki ya da üç yıldır. Programın uygulama sürecinde başlangıçta felsefe ile ilgili temellere yoğunlaşılırken daha sonra ikinci derece felsefi fikirler olarak adlandırılan etik, epistemoloji, metafizik ve mantık gibi alanlara yönelinmektedir. Tüm süreçler için öğretmenlerin ele aldıkları felsefi olay ya da hikâyelerde nerede, nasıl davranmaları ya da öğrencileri nasıl yönlendirmeleri gerektiği hakkında öğretmenlere bilgi veren bir kılavuz kitapları vardır. Sokratik yöntem ise en çok kullanılan yöntemdir. Dersler işlenirken bir tür sınıf oturma düzeni olan düşünme halkaları oluşturulur (Lipman, 1988). Ders tüm öğrencilerin dikkatini çekebilecek bir uyarıcı ile başlamaktadır. Bu uyarıcı genellikle öğrenciler için bir problem durumu oluşturabilecek bir masal ya da hikâyedir (Fisher, 2005). Öğrencilerden bu uyarıcıyla ilgili sorular sormaları istenmekte ve not edilen bu sorulardan en çok merak uyandıranı öğrencilerce seçilmektedir. Daha sonra ortak uyarıcıyla ilgili bazı sorulara okunan bir hikâye doğrultusunda cevaplar aranmaktadır: Mantıksal düşünmeyi sağlamak için, gerçek nedir ve nasıl ispatlanır?, etik düşünmeyi geliştirmek için doğru nedir, yanlış nedir, bilgi nedir?, epistemolojik düşünme becerisi geliştirmek için gerçek bilgi nasıldır?, insan nedir?, metafizik alanda düşünmeyi geliştirmek için zaman nedir?, estetik düşünmeyi geliştirmek için ise güzellik nasıl olmalıdır ve neden? soruları en çok kullanılan sorulardır (Lipman, 1988).

Bu program yapısal olarak Bilişsel Hızlandırma ve Aracılığı ile Düşünme programlarından farklıdır. Çünkü bu programlar da öğretmenin sürece müdahalesi ve öğrenciye bir düşünme şablonu kazandırma çabası varken, Çocuklar için Felsefe programında öğretmen müdahalesi fazla değildir ve öğrenciler felsefe aracılığı ile öğretmen müdahalesi olmadan kendi şablonlarını oluştururlar. Her ne kadar düşünme şablonları oluşturma süreci farklı olsa da Adey ve Sayer'in Bilişsel Hızlandırma Programları, David Leat'in Aracılığı ile Düşünme Programları, Lipman'ın Çocuklar için Felsefe programı alan temelli düşünme becerisi geliştirme yaklaşımı içerisinde yer alan programlar olarak kabul edilmektedir (McGregor, 2007).

McGuinness'e (1999) göre aslında bir alana özgü düşünme becerisi geliştirme program yaklaşımları, programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme programları ile aynı kategoride yer alabilir. Çünkü her iki program türünde de içeriği belirli bir disipline ait konular oluşturmakta ve süreçte benzer ya da aynı eğitim durumları yer almaktadır.

2.1.6.2. Genel Düşünme Becerisi Geliştirme Programları Yaklaşımı İçerinde Yer Alan Programlar

Alana özgü düşünme becerisi geliştirme programlarının tersine, genel düşünme becerisi geliştirme programları alandan bağımsız ve herhangi bir konu alanını temele almadan düşünme becerisi geliştirmeye yönelik hazırlanan programlardır. Bu programların geliştirilmesinin asıl sebebi bir alanda elde edilen düşünme becerisinin başka alanlara transfer edilmesinde yaşanan güçlüğü ortadan kaldırmaktır (Winch, 2010). Bu programlardan bazıları şunlardır:

A- Fuerstein'in Araçsal Zenginleştirme Programı: Fuerstein tarafından geliştirilen 'Araçsal Zenginleştirme' programı genel düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını temel alarak geliştirilen ilk program olarak kabul edilebilir (Segadat ve Rahmani, 2011). Aslında, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için hazırlanan bu program daha sonra normal öğrenciler için düşünme becerisi öğretimi programı olarak revize edilmiştir (Kettle, 1992). Fuerstein, hazırladığı programın temel amacını öğrencilerin kendi zihinsel süreçlerini tanımaları olarak belirtmektedir. Ayrıca Fuerstein'e göre süreç sonunda öğrenenlerin sosyal olarak uyarlanabilir bir düşünme becerisi kazanmış olmaları da bu programın alt amacıdır (Martin, 1984). Programın bir diğer amacı da öğretmen müdahalesi ile oluşturulabilecek öğrenme ve düşünme becerisi arasında bir ilişkinin varlığını öğrenciye kavratmaktır. Program tasarısı boyutunda ise pek çok etkinlik belirli bilişsel becerilerin gelişimi için planlanmakta ve bir grup görev her bir etkinlik için gerçekleştirilmektedir. İçerikten bağımsız olan bu yapıda aynı görevler yaş ve zekâ puanı farklı olan öğrenciler içinde uyarlanabilmekte ve öğrenciler öğrendikleri belirli düşünme şablonlarını farklı alanlara transfer edilebilmektedir. İçerikten bağımsız ya da herhangi bir alana özgü düşünme becerisi geliştirmeye yönelik olmayan bu programlarda transfer daha kolay olabilmektedir (Forsyth, 2004). Fuerstein, bu program ile on farklı bilişsel faaliyeti geliştirmeyi hedeflemiştir. Bunlar: Olaylar ve nesnelere arasında ilişkiler kurma, verileri sınıflama, karşılaştırma, olayları ve verileri tam olarak algılama, ayrıştırma veya birleştirme, dürtüsel davranmayı engelleyebilme, motivasyonu sürekli kılma, sayısal verileri algılama ve onlarla ilgili genellemeler yapma, anlık sebep sonuç ilişkileri kurabilme,

doğru bir dil kullanma ya da yönergeleri anlayabilmedir. Fuerstein'in programı on dört etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinler kültürel öğeler ya da okuma yazma becerisi ya da akademik bilgi gerektirmemektedir. Eğitim durumlarında ise öğretmen arabuluculuğu önemli yer tutar. Öğretmen gerekli gördüğu her durumda arabuluculuk görevini yerine getirir (Burden, 1998: 6). Tüm düşünmeyi öğretme programlarında olduğu gibi Araçsal Zenginleştirme Programı'nda da en önemli aşama yansıtmadır. Çünkü öğretmen bireyin düşünme şablonunu bu süreçte görebilir ve gerekli düzeltmeler ancak bu aşamada yapılabilir (Costa, 2001). Diğer genel düşünmeyi öğretme programları gibi, Araçsal Zenginleştirme Programı da halen özel eğitim ve danışmanlık şirketlerince yaygın olarak eğitimi verilen bir program türüdür.

B-Somerset Düşünmeyi Öğretme Programı: Niel Blagg tarafından Fuerstein'in Araçsal Zenginleştirme programı temele alınarak geliştirilmiş bir programdır. Programın temel amaçları öğrenenleri problem çözebilen aktif öğrenen bireyler haline getirmektir (ACCAC, 2002). Programın hedef kitlesi 10-16 yaş arası öğrencilerdir. Program tasarısı modüllerden oluşmakta ve program öğrenenin aktif olabildiğini sağlayacak pek çok görsel ve işitsel aracın kullanılmasını gerektirmektedir. Program süresince yapılan etkinliklerin pek çoğu birden fazla çözüm yolu olan problemlerden oluşmaktadır. Hatta bazı etkinliklerin kesin doğru cevabı bile yoktur. Amaç öğrencilerin kendilerini haklı çıkarabilecek sebep ve sonuç ilişkilerini kurarak bunları çevresine aktarmasını sağlamaktır. Program kapsamında bulunan yedi modülde, problemin çözümü için temel prensipleri bulma, analiz ve sentez yapabilme, karşılaştırmalı düşünebilme, zaman ve mekana göre durumsal çözüm yolları üretme, genellemeleri anlayabilme, zaman ve mekana ait yapıları algılayabilme, organize etme ve hatırlamayı içeren yedi beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalar yer almaktadır (Blagg, Ballenger ve Gardner, 1996: 36).

C- En İyi On Düşünme Taktiği (Top Ten Thinking Tactics): Lake ve Needham (1995) tarafından geliştirilen program 8-12 yaş arası öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programı geliştirenler, öğretmenlerin okullarda, öğrencilere düşünme becerisi kazandırmaya yönelik yeterli etkinlikleri yapamadığı ve okullardaki eğitim programının aşırı yüklü olması sebebi ile buna yeterince zaman ayıramadığını ileri sürmektedir. Lake ve Neddham'ın hazırladığı bu program öğrencilere düşünme becerisi ile ilgili on bir temel taktiğin verilmesi üzerine temellendirilmiştir. Programın amacı öğrencilerin zekâlarının farkına varmalarını sağlamak ve onu kullanmaya zorlamaktır. Program tasarısında on temel düşünme

taktiği yer almaktadır. Onbirinci ise bu on taktiğin tekrar gözden geçirilmesidir. Programda sıralama, sınıflama, karşılaştırma, sebep sonuç ilişkisi kurma gibi becerilerin kullanılmasını gerektiren problem durumlarına yer verilmektedir (Wilks, 2005). Eğitim durumlarında öğretmenin görevi 'aracılık (mediation)' olarak tanımlanmaktadır. Aracılık, öğretmenin model olması, sorgulamayı desteklemesi ve cesaretlendirmesi anlamına gelmektedir. Lake ve Needham'ın geliştirdiği bu programa ilişkin yapılan 25 araştırmada, öğrencilerin sözel ve sayısal alana ait algılama ve yorumlama becerileri üzerinde anlamlı bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Higgins, ve diğerleri, 2001) .

D- De Bono'nun Bilgi, Araştırma, Güven Programı (Cognitive Research Trust) (CoRT): De Bono, geniş çaplı (lateral-yanal) düşünme becerisi ile ilgili çalışmalarına dayanarak CoRT programını geliştirmiştir. Program adını bilgi, araştırma ve güven kelimelerinin kısaltılmasından almıştır (Can, 2005). De Bono'ya göre düşünme bir beceridir ve bu beceri eğitim ile geliştirilebilir. De Bono'nun CoRT programında amaç öğrenenlerin farklı düşünme yöntemlerini kullanarak problemlere çözüm yolu bulabilmelerini sağlamaktır. Program tasarısı öğrenenlere sahip oldukları araçları ne zaman ve nasıl kullanacağını öğretme üzerine kuruludur. Bir başka deyişle hangi durumda ne tür bir düşünme biçiminin gerektiği öğretilmelidir. Programda altı bölüm vardır ve bu bölümler için gereken toplam eğitim süresi atmış saattir. CoRT 1, bireyin daha geniş bir açıdan olaylara bakmasını sağlayacak etkinlikleri içermektedir. CoRT 2, organizasyon aşamasıdır. Bu aşamada birey karşılaştırma, analiz etme, sonuç yordama gibi becerileri kazanmaktadır. CoRT 3 ise etkileşim aşamasıdır. Bu aşamada öğrenen grup içi ya da gruplar arası etkileşimde bulunarak fikirlere eleştirel gözle bakmayı öğrenmektedir. CoRT 4 ise yaratıcılık aşamasıdır. CoRT 4'te birey eleştiriler doğrultusunda yeni çözümler üretmektedir. De Bono bu durumu daha çok geniş çaplı düşünme (lateral) aşaması olarak adlandırılmaktadır. CoRT 5 ise bilgi ve hisleri kapsayan aşamadır. Bulunan çözüm yolları ile ilgili yordamaların yapıldığı aşamadır. Son aşama ise CoRT 6'dır. Bu aşama eylem aşamasıdır. Düşünme sonucunda bulunan çözüm yolunun uygulanması bu aşamada olmaktadır (De Bono, 2002).

E- Birlikte Düşünme (Thinking Together): Dawes, Mercer ve Wegerif (2000) tarafından geliştirilen program 10-15 yaş grubu öğrencilerin düşünme üzerine konuşmalarını teşvik etmeyi temele alan bir programdır. Programın amacı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Program yapılandırıcılığın ilkelerini temele alarak öğrenci merkezli eğitim durumları

oluşturmaktadır. Program tasarısında toplam 16 etkinlik yer almaktadır. İlk beş etkinlik temel kuralların kazanımına yönelik iken geriye kalan 11 etkinliğin amacı birlikte düşünmeyi sağlamaktır. Bu etkinlikler için şu amaçlar belirlenmiştir: Konuşmanın önemi ile ilgili farkındalık geliştirme, grup içinde konuşmayı cesaretlendirme, grup konuşmalarının temelini oluşturacak kuralları birlikte ortaya koyma, kurallara uyma, belirlenen kuralları problem çözüm süreçlerinde uygulama (Dawes ve diğerleri, 2000).

2.1.6.3. Programın Tamamına Yayılmış (Infused) Düşünme Becerisi Geliştirme Programı Yaklaşımı İçinde Yer Alan Programlar

Düşünme becerisi öğretimi çalışmalarında uygulanan genel düşünme becerisi geliştirme programları ve alana özgü düşünme becerisi geliştirme programlarına getirilen eleştiriler sonucunda, programın tamamına düşünme becerisini yayma yaklaşımını temele alan programlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak okullardaki programların hedefler bölümünde düşünme becerisi kazandırma ifadesi açık bir şekilde belirtilmiştir. İçerikte ise alana ait bilgi yeniden yapılandırılarak ortaya konulmuştur. Eğitim durumlarında da öğretmenlerin daha çok öğrencileri düşünmeye teşvik edecek yöntem ve teknikleri uygulaması gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple bu yaklaşımı temele alan programlar hem düşünme becerisi hem de içeriğin eşit şekilde ele alındığı programlar olarak tanımlanmaktadır (Swartz ve Parks, 2004: 9). McGuinness, Sheeey, Curry, ve Eakin (2003) ise programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını bir olay ya da olgunun ilave bir öğrenme yaşantısı sunacak ikinci bir olay ya da olguyu ortaya çıkarması olarak ifade etmektedir. Bu yolla öğrenende derinlemesine bir algılama ve öğrenme gerçekleşmektedir. Başka bir ifade ile bu programların amacı öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak, düşünme becerisini programın tamamına eşit olarak yaymak, açık bir şekilde düşünme becerisi geliştirmeye yönelik gerekli zamanı sağlayabilmek, düşünme için gerekli stratejileri kazandırabilmek ve düşünen sınıfları oluşturabilmektir. Genel düşünme becerisi programlarının tersine içeriğin öğrenilmesine önem vermesi bakımından alana özgü düşünme becerisi geliştirme programına benzerken sadece içerik yoluyla genel bir düşünme becerisinin öğretilmesini sağlaması açısından da genel düşünme becerisi geliştirme programlarına benzemektedir.

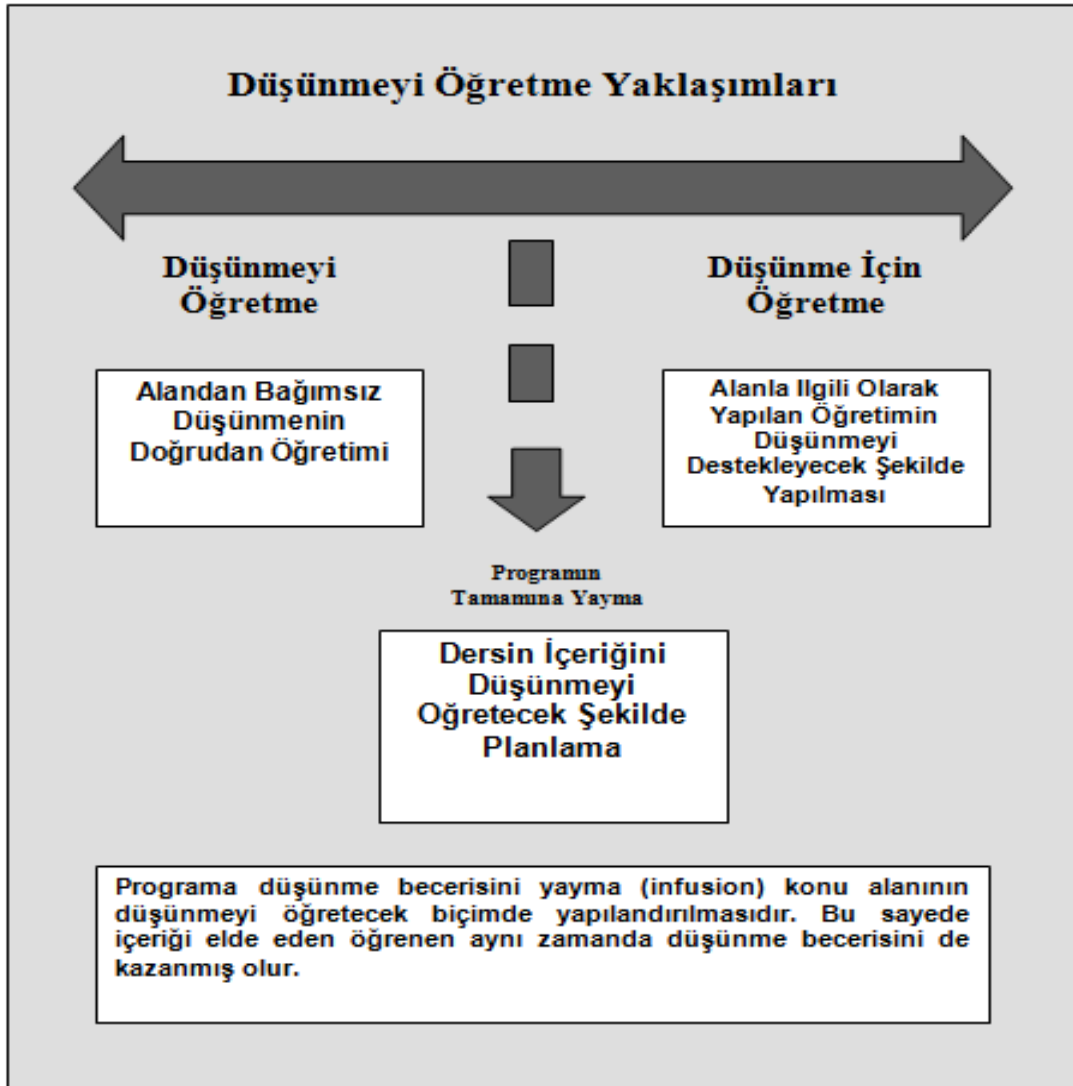
Programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını savunan bilim insanları, düşünme becerisinin öğretilmesi sürecinde en büyük problemin fen bilimleri alanında elde edilen düşünme becerisinin sosyal bilimlerde

uygulanmasının güç olduğunu başka bir ifade ile bir alanda elde edilen düşünme becerisinin başka bir alana transferinin zorluğunu belirtmektedirler. Düşünme becerisinin transfer edilmesi noktasında karşılaşılan bu engelin alana özgü düşünme becerisi geliştirme programları ile sağlanabileceğini belirtmektedirler (Jonhson ve Siegel, 2010; Nispert, 1990; Wilks, 2005). McGuinness (1999)'a göre bu tür programlar bir 'orta yol'dur. Çünkü genel düşünme becerisi geliştirme programları içeriği hafife alırken, alan merkezli düşünmeyi öğretme programları ise içeriğe fazla bağımlı olduğu için transfer aşamasında problem oluşmaktadır. Perkins ve Grotzer (1997) ise bu yaklaşım sayesinde derin kavramsal algılamalarında daha kolay sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Swartz ve Parks (1994) bu tür programların yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri en iyi şekilde desteklediğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, hazırlanan programların hedefleri Swartz ve Parks'ın (1994: 16) düşünme becerileri taksonomisine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu taksonominin basamakları şu şekildedir: Karşılaştırma, parça ve bütün ilişkileri, sıralama ve sınıflama, varsayımları ortaya çıkarma, kaynakların güvenilirliğini ve sonuçları ortaya çıkaran sebepleri sorgulama, bir olay diğerini nedenini etkiler şeklinde mantıksal açıklamalar, hipotezler ortaya koyma, analogiler yardımı ile düşünme ve genellemelere ulaşma, şartlı çıkarımlar yapma, ihtimaller ortaya koyma, metaforlar üretme, karar verme, problem çözme. Aynı zamanda bu yaklaşım sayesinde ders kitapları bilgi veren birer ansiklopedi şeklinden uzaklaşmış ve daha eğlenceli, öğrenenin anlamlı öğrenmesini sağlayacak bir formata dönüşmüştür.

Programların değerlendirme bölümünde ise öğrenci merkezli ürünlerin değerlendirme ölçütü olması gerektiği yönünde ifadelere yer verilmiş ve portfolyo değerlendirme yönteminin kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu program türlerinin ilk örnekleri İngiltere de McGuinness tarafından geliştirilmiştir (Beyer, 1998). Programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme programları yaklaşımları aracılığı ile mevcut programlar yeniden düzenlenerek uygulamaya konulmuştur. Bu amaçla programda yapılan temel düzenlemeler karar verme, problem çözme, sonuç çıkarma, sebep sonuç ilişkileri kurma, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımla tasarlanan programlarda ne öğretim sorusundan daha çok 'nasıl öğretilim' sorusuna yoğunlaşmaktadır. Çünkü öğretmenin sınıfta izlediği yol düşünme becerisini geliştirmek için gerekli olan en önemli bileşendir (Wilks, 2005).

Swartz ve Parks'a (1994) göre alandan bağımsız olarak düşünme becerisi geliştirmeyi sağlayan programlarda amaç sadece düşünmeyi öğretmektir. Bu

durumda içeriğin ya da bilginin önemi azalmaktadır. Programın tamamına düşünme becerisini yayma yaklaşımında ise bilginin düşünmeyi öğretmeyi destekleyecek şekilde yeniden organize edilmesi söz konusudur. Böylece içeriğin önemi azaltılmadan düşünme becerisi geliştirilmiş olacaktır. Swartz ve Parks (1994) düşünmeyi öğretmeye yönelik yaklaşımları ve programın tamamına yayılmış düşünme becerisi geliştirme programının karşılaştırmasını Şekil.2'de şu şekilde belirtmişlerdir:



Şekil 2. Düşünmeyi Öğretme Yaklaşımları

Kaynak: Swartz, R. ve Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software, s.9

Swartz ve Parks'a (1994) göre alandan bağımsız düşünme becerisi geliştirme programları sadece düşünmeyi öğretirken, bir alana özgü düşünme

becerisi geliştirme programları ise o alanı sadece düşünme becerisi geliştirecek biçimde ele alarak düşünme için öğretme fikrini benimsemektedir. Fakat düşünme becerisi öğretiminin programın tamamına yayıldığı durumlarda hem içerik hem de düşünme becerisi geliştirilmiş olacaktır.

'Çocukların Düşünme Becerilerinin Aktif Hale Getirilmesi Programı (Activating Students' Thinking Skills)', programın tamamına yayılmış düşünme becerisi yaklaşımını temele alarak geliştirilmiştir. Guinness tarafından geliştirilen program tasarısı içinde dört önemli aşama yer almaktadır. Birinci aşama, hem içeriğin hem de düşünme becerisinin sunumunu kapsayan öğrenmenin amacının sunulması, ikinci aşama ise aktif düşünme aşamasıdır. Bu aşamada öğrenenlere, onları zorlayıcı bir görev verilmekte ve grup çalışması yapılarak düşünme şablonları aracılığı ile bu görevin yerine getirilmesi için imkânlar sağlanmaktadır. Üçüncü aşama ise 'düşünme' hakkında düşünme aşamasıdır. Düşünme hakkında düşünme aşaması, üst bilişsel düşünme ve yansıtma faaliyetlerini içermektedir. Değerlendirme ve tartışma bu aşama içerisinde yer almaktadır. Son aşama ise düşünmenin uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada kullanılan düşünme şablonunun farklı alanlara transfer edilmesi söz konusudur. Guinness ve diğerleri 'ne (2003) göre programda anlamın araştırılması, eleştirel düşünme, esnek ve yaratıcı düşünme, problem çözme, üst bilişin geliştirilmesi şeklinde altı tür becerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmalıdır (Guinness ve diğerleri 2003). Eğitim durumlarında ise öğrencilerin belirtilen altı becerinin geliştirebilmesi için farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bunlardan en çok tercih edileni altı şapka düşünme tekniğidir. (De Bono, 1993). Diğer yandan Fisher (2005) ise bir olay ya da olgunun nerede, niçin, ne zaman, nasıl, neden ve kim tarafından gerçekleştirildiğini vurgulamayı sağlayan bir yöntem olan toplumsal sorgulama yönteminin eğitim durumlarında kullanılması gerektiğini önermektedir.

Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programların hazırlanmasında temele alınan yaklaşım ne olursun olsun, düşünmeyi öğretme sürecinde öğretimin yapılış şekli, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri, okul ve sınıf ortamı düşünmeyi öğretmeyi desteklenmediği sürece istenilen amaçlara tam olarak ulaşılması zordur (Wilks, 2005). Bu konuda yapılan araştırmalar, eğitim-öğretim biçiminin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hattie, Biggs, Purdie, 1996; Marzano, Debra ve Pollock, 2001; Sipe ve Curlette, 1997). Bunun yanı sıra, okul ortamı, öğrencinin geçirdiği sosyal çevreye dayalı

eğitim yaşantıları, öğretmenin sınıf içinde tutumu, bilgi ve becerisi düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Perkins ve Ritchhart, 2004).

2.1.7. Düşünmeyi Öğretme Sürecinde Okul ve Sınıf Atmosferi

Düşünmeyi öğretme sürecinde programın başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de okul ve sınıf ortamıdır (Alnesyan, 2012; Burke ve Williams, 2008; Mansour, 2009; Zhang, 2006). Bu noktada Fisher (2005) düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamında bulunması gereken özellikleri üç temel faktör altında ele almıştır. Bunlar: Öğrenme ve düşünmenin kolaylaştırıcısı olarak öğretmen, öğrenen ve düşünen çocuk ve son olarak öğrenme ve düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı. Fisher'e göre düşünmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir öğretmenin yapması gereken yedi şey vardır. Bunlar; (1) öğrencide öz saygı geliştirme, (2) her çocukla özel olarak ilgilenme, (3) öğrencileri dikkatle dinleme, (4) öğrencilerle duyguları paylaşma, (5) olumlu olma, (6) açık olma, (7) örnek bir öğrenci ve düşünen birey olma. Ayrıca Fisher, düşünmeyi destekleyici bir öğrenme ortamında problem çözme odaklı çalışmaların yapılması gerektiğini ve yansıtıcı düşünmeden sık sık faydalanılması gerektiğini de vurgulamıştır. Düşünme ortamıyla ilgili diğer bir çalışma Kline (2002) tarafından yapılmıştır. Kline'a (2002) göre düşünme için gerekli atmosferin öğeleri dikkat, eşitlik, rahat, huzurlu ve özgür bir ortam, takdir, teşvik duygularının yaşandığı bir çevre; bilgi, grup oluşumu, düşünmede farklılıkları özendirme odaklı düşünmeyi tetikleyen sorular ve rahat bir fiziksel ortam olarak 10 temel boyutta incelenebilir. Newmann (1995) ise düşünmenin öğretildiği bir sınıfta temel davranış göstergeleri neler olabilir? Bu davranış göstergelerini ortaya koymak mümkün müdür? gibi sorular üzerinde çalışmış ve düşünen sınıfların özellikleri olarak sayılabilecek 17 davranış belirlemiş ve bu davranışları üç temel grupta toplamıştır. Genel davranışlar adını verdiği ilk grupta daha az sayıda konunun ele alınması ve bu sayede konunun derinliğine incelenmesi, konular arasında ilişkiler kurulması ve düşünme için zaman tanıma gibi davranışlar yer almaktadır. İkinci grubu ise öğretmen davranışları oluşturmaktadır. Bu grup, öğrenciyi zorlayıcı soru ve etkinlikler ortaya koyma, öğrencilerden neden ve kanıt isteme, yeni ve farklı düşünceleri özendirme ve düşünmeyi model olarak gösterme gibi davranışları kapsamaktadır. Öğrenci davranışları olarak adlandırılan son grupta ise, açıklamalar için neden ve kanıt sunma, tartışmalara katılma, düşünmeyi geliştirici sorular sorma, soru ve problemlere orijinal, farklı cevaplar ve çözümler sunma davranışları yer almaktadır.

Baumfield (2006) ise düşünün sınıfları oluşturma ile ilgili olarak bu tür sınıflarda öğretmenlerin rehber rolünde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca düşünün sınıflarda öğretmenler yaptıkları etkinliklerde zamanla 'ben bunu hiç düşünmemiştim' diyerek hayretlerini ortaya koymaktadırlar. Düşünme becerilerinin geliştirilmesinden sonra öğretmen programını tekrar kontrol ederek öğrencilerin muhtemel cevapları için programda her bir konuya ayrılan süreyi tekrar gözden geçirir. Düşünün sınıflarda öğretmen önceliklerini tekrar incelemekte, öğrencilerin süreç içerisinde konu alanının daha derinlemesine analiz edebildiğini görülmekte ve bunun sonucu olarak öğrenciler araştırma temelli bir öğrenmeye doğru yol aldığını fark etmektedirler. Tüm bu sürecin sonunda öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu hale geldiğini görmekte ve öğrencilerinden bir şeyler öğrenen öğretmen olarak daha çok empati kurmakta sonuçta ise sınıf iklimi sürekli olumlu yönde değişmektedir.

Lipman (1990)'a göre ise düşünme becerisinin gelişimi için öncelikle öğrencilere bu becerilerin değerli olduğunun hissettirildiği bir atmosfer gereklidir. Lipman'ın (1990) felsefi sorgulaması aslında eleştirel yansıtmadır, ya da düşünme hakkında düşünmedir. Öğretmen sınıf içerisinde felsefi sorgulamalar yaparken mevcut ile olması gereken arasındaki farka, mantığın kullanımı ve düşünme becerisinin ölçümündeki doğruluğa, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemeye, kontrol edilemeyen fikirlerden öte yargılama ve mantıklı fikirler ortaya koymaya önem verme gibi konulara dikkat etmelidir.

Bunların dışında, sınıf ortamında olması gereken önemli bir diğer unsur ise tartışmadır. Sınıftaki tartışma ortamı düşünme becerisini desteklemektedir. Bu noktada tartışılacak konunun öğrencilerin kendi hayatları ile bağlantılı olması başlangıçta güdülemeyi sağlamaktadır (Avargil, Herscovitz, Dori, 2011). Sınıf içerisinde oluşturulan tartışma ortamında öğretmenin farklı rolleri vardır. Problemi bulma ve çözüm yolu önerme sürecinde destekleyici olma rolü yani kolaylaştırıcılık bu rollerden biridir. Diğer bir öğretmen rolü ise teşvik ediciliktir. Teşvik edicilik rolünde öğretmen, katılımcıların söylemlerine göre taraflarını belli etmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin tartışma ortamında oynamaları gereken başka bir rolde tartışma bütünlüğünü korumayı sağlayacak şekilde davranışlar sergileme yani moderatörlüktür. Öğretmenin düşünün sınıflarda oluşturulan tartışma atmosferindeki rolü akıl yürütmeyi teşvik etme ve dinleme konusunda diğerlerini cesaretlendirme anlamına gelen monitörlük ise dördüncü görevidir. Öğretmenin beşinci ve son rolü ise destekleyiciliktir. Öğretmen düşünme ile ilgili süreci destekleyecek şekilde

davranarak, düşünmeye öncülük etmektedir. Öğretmenin sorduğu sorular öğrencilerin düşünme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Ritchhart ve diğerleri, 2006). Öğretmenler bu noktada Gardner 'ın 'ikinci kez neden' olarak adlandırdığı tekniği kullanmaktadır. Örneğin; bireyin neden taşı uzağa atmakla övündüğünü sorduğunda öğrencilerinden insanlar onun gücünü görsün şeklinde bir cevap alabilir. Bu noktada öğretmen hemen ikinci kez neden sorusuna geçerek insanların fikrinin neden bu kadar önemli olduğunu düşündürerek sorgulama sürecini başlatmaktadır. Aslında ikinci sorunun tek bir cevabı yoktur. Fakat akıl yürütmeyi ve sebep sonuç ilişkisi kurmayı sağlar. Klasik sınıf ortamının tersine öğretmen tek ve kesin cevabı olan soruları tercih etmemektedir. Yine düşünen sınıf ortamında klasik sınıflardaki öğretmen-öğrenci tartışma döngüsünün tersine, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen döngüsü vardır. Bu noktada öğretmen temelde fikirleri özetleyen tartışma bütünlüğünü koruyandır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980: 14).

Düşünen sınıfları oluşturmak için sadece öğretmenin bu konuda çaba göstermesi yeterli değildir. Düşünmeyi öğretmede okulun amacı da açık bir şekilde belirtilmelidir. Aksi durumda öğretmenin çabaları bir süre sonra boşa çıkmakta ve öğretmen tekrar geleneksel anlamdaki sınıf atmosferine dönmek zorunda kalmaktadır. Sadece öğretmenler değil okul yöneticilerinin de düşünmeyi destekleyen modeller olarak yöneticilik görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu türden bir yönetim anlayışı, öğretmen ve öğrenci fikirlerine değer vermeyi ve öğretmenleri düşünme becerilerini öğretme sürecinde model olmaları gerektiği konusunda teşvik etmeyi içerir. Bunların dışında okullarda verilen ödüller de düşünen bireyleri teşvik edecek şekilde olmalıdır. Bir diğer husus da düşünen okulları ya da düşünen eğitim ortamını yaratan üst düzeydeki yöneticilerin çabaları değil orta ve alt düzeydeki yöneticilerin çabalarıdır (Goelz, 2004). Bu konu ile ilgili olarak Tengku ve Tengku (1994) yaptıkları araştırmada düşünmenin öğretilmesinde öğretmen algılarının ve okulun düşünme öğretimine verdiği en önemli değişkenlerden olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde düşünmeyi destekleyen bir okul kültürünün varlığı önemlidir. Ayrıca okul çalışanlarının düşünmeyi destekleyecek ve öğrencilerde düşünme becerisinin geliştirilmesine ilişkin paylaşılan bir vizyonun varlığı önemlidir. Düşünmeyi destekleyen okullar ile geleneksel okullar arasında program yaklaşımı, öğretmen rollerinde ve öğrenme öğretme süreçlerinde farklılıklar vardır. Geleneksel ve düşünmeyi öğreten okullar arasındaki farklılıklar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Geleneksel Okullar ile Düşünmeyi Öğretmeyi Amaçlayan Okullar Arasındaki Farklar

Geleneksel Okul Yaklaşımı	Düşünmeyi Öğreten Okul Yaklaşımı
Bilginin aktarımına yönelik öğretmen.	Düşünceyi geliştirmeye yönelik öğretmen.
Eğitim öğrencinin ihtiyacı olan her şeyi ona aktarmaktır.	Eğitim öğrenciyi bilgi ile tanıştırmak, öğrencinin bilgiyi geliştirmesini desteklemektir.
Eğitimin kazanılan bilgi ve öğrencinin verdiği doğru cevaplardan oluşur.	Eğitim muhakeme, önerme ve kesin olmayan fikirlerden oluşur.
Amaç bilginin kazanımıdır.	Amaç düşünme becerisinin kazanımıdır.
Öğretmen kesin ve tek bilgi kaynağıdır.	Öğretmen düşünme becerisi kazandırmada rehberdir.
Öğretmenin görevi verilen cevapları doğru veya yanlış olarak kesin sınıflamalara dahil etmektir.	Öğretmenin görevi sorgulamayı ve değerlendirmeyi öğretmektir.
Program bilgisi içerir.	Program beceri ve süreçleri içerir
Öğretmen programdaki bilgiyi öğretmeli ve sınamalıdır.	Öğretmen programdan yararlanıp düşünme becerisini geliştirmelidir.
Ölçmede amaç öğrencinin neyi bilmediğini görmektir.	Ölçmede amaç öğrencinin düşünme becerisinin gelişimini görmektir.
Öğrencinin görevi bilgiyi elde ederek sınavları geçmektir.	Öğrencinin görevi bir probleme dair muhtemel cevaplardan en doğrusunu seçmektir.

Öğretmenin fikirlerinin değerli olduğu kurumlarda, öğretmenlerde öğrencilerinin fikirlerine önem verirler. Düşünmeyi destekleyen okullarda öğretmenler daha çok öğrenci merkezli çalışmalar yaparken, geleneksel okul kültüründe bilginin aktarımının yeterli olduğu düşünülmektedir. Düşünmeyi destekleyen okullarda öğrenci hayata başka bir ifade ile geleceğe hazırlanmamakta, öğrenciye karşılaştığı durumlarda nasıl doğru kararlar verebileceği öğretilmektedir, çünkü geleceğin tam olarak nasıl olacağına dair bir öngörüye ulaşmak epeyce zordur. Geleneksel okul kültürü ise bireyin gelecekte ihtiyaçlarını tahmin edip o doğrultuda gerekli bilgilerle bireyi donatmayı amaçlamaktadır. Düşünme becerisinin önemli olduğu kurumlarda öğretmen rehber rolünde iken, geleneksel okul anlayışında ise öğretmen bilgi deposu tek ve doğru bilgi kaynağıdır.

Özetle, düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan kurumlarda, öğretmenin rolü rehberlik etmek, bilgiyi performansa dönüştürmek, öğrenenlerin farklı düşünceleri sağlayacak öğrenme yaşantılarını kazandırmak şeklinde sıralanabilir. Programın amacı ise bilginin aktarımını sağlamak yerine bilgiye ulaşmak, elde edilen bilgiler doğrultusunda düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmek ya da alternatif çözüm yolları üretebilmek şeklinde ifade edilebilir.

2.1.8. Düşünme Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Düşünme becerisi kazandırmaya yönelik farklı programlar uygulanıp sonuçları alındıkça, elde edilen sonuçlar arasındaki farklar uygulanan program dışında düşünmeyi etkileyen diğer faktörlerin var olup olmadığına dair çalışmaların yapılmasına yol açmıştır.

Bu konu ile ilgili olarak Ritchhart ve Perkins (2000) yaptıkları araştırmada çevreyi sürekli olarak aynı şekilde sınıflandırma alışkanlığı, bazı olay ya da olgulara fazla yoğunlaşma, sahip olunan sınıflama yapılarına uygun gruplama eğilimleri, ya da mevcut sınıflama alışkanlığına uygun bilgileri arama düşüncesi, olay ya da olgular karşısındaki duyuşsal özellikler, ait olunan toplumun düşünce yapısına uygun olarak düşünme alışkanlığı, ya da ait olunan grup tarafından empoze edilen düşüncelere uygun düşünme eğilimleri gibi pek çok faktörün doğal düşünme sürecini etkileyerek yeterince derin düşünmeyi engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Perkins (1995), acelecilik yani derinlemesine düşünmekten kaçınma, sınırlamak başka bir ifade ile farklı bakış açılarını ortaya koyamamak, dikkatsizlik ve karıştırma anlamına gelen bulanıklık, yayılma yani organize edememe gibi faktörlerin de düşünmeyi etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde McGrane ve Sternberg (1992) motivasyon eksikliği, dürtüleri kontrol edememe, düşünme sürecini sabırla takip etmeme, yanlış becerileri işe koşma, düşünceleri eyleme dökememe, ürün odaklı çalışma becerisindeki yetersizlikler, görevleri tamamlayamama, başlangıç aşamasında yaşanan başarısızlıklar, başarısızlıktan korkma, aşırı bağımlılık, konsantrasyon problemleri, düşünceleri aşırı dağıtma ya da aşırı sınırlandırma, aşırı yada düşük öz güven düşünme sürecinde yapılan hataların temel sebepleri olduğunu belirtmektedir.

Keyser ve Broadbear (1999) ise düşünme becerisi öğretimini sınırlayan faktörleri öğrenci açısından ele almaktadır. Onlara göre düşünme öğretimini sınırlayan birinci faktör bu becerilerin eğitimin hedeflerinde yer almamasıdır. Hedeflerde yer almayan bir faaliyetin notla değerlendirilmemesi sonucunda ise

öğrenciler bu alana yapılacak çalışmalara katılmakta isteksiz olacaklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin isteksiz olmalarının bir diğer nedeni de arkadaşlarının ve ailesinin bu tür etkinliklere yönelik sahip olduğu bakış açıdır. Düşünme öğretimini engelleyen ikinci faktör ise yazarların bu alana hakim olmaması sebebi ile düşünme becerisinin mevcut kitaplara yeteri kadar entegre edilememesidir (Wassermann, 2010). Aynı şekilde düşünme öğretimi sırasında öğrencilerin küçük yaşlardaki merak ve araştırma isteklerinin ilkökul eğitimi sırasında ortadan kalkması düşünme eğitimlerine karşı onları ilgisiz hale getiren bir diğer faktördür. Düşünme eğitimini engelleyen son faktör ise üniversitelerde henüz bu alana yönelik derslerin hazırlanmamış olması ya da hazırlanan derslerin yerleşmiş bir içeriğinin olmamasıdır (Aguirre ve Speer, 1999; Facione, Facione, ve Giancarlo, 2000). Üniversite eğitimleri sırasında bu tür bir ders alamayan öğretmen adayları ise düşünmeyi öğretme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri için düşünmeyi öğretmeye yeterince önem vermemektedirler (Bransky, Hadass ve Lubezky, 1992). McGrane ve Sternberg (1992) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu becerinin öğretilmesi ile ilgili bir dirençleri olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebini ise öğretmenlerin pek çoğunun lisans eğitimleri boyunca düşünme öğretimi ile ilgili eğitim almamaları olarak belirtmektedirler. Alan yazındaki farklı araştırmalar ise düşünmeyi öğretme sürecinde öğretmen kaynaklı problemleri; öğretmenin süreci zaman kaybı olarak görmesi, programın her aşamasının kesin çizgilerle belirlenmiş olması gerektiğine dair isteği, zekâ, yaş ve cinsiyet gibi bireysel farklılıkların düşünmeyi öğrenmeye engel olduğuna dair inançları, öğrencilerin sürece ilgisiz olduklarını düşünmeleri, kendilerinin de birer öğrenen olduklarını algılayamamaları, düşünme becerisinin gelişiminin ölçülemeyeceği ve değerlendirilemeyeceğine dair fikirleri şeklinde sıralanmaktadır (Aguirre ve Speer, 1999; Costa, 2001; Dori ve Hertzovich, 1999; Hollenbach ve De GraafSource, 1957).

Bruer'e (1993) göre ise düşünmeyi öğretmedeki en büyük engel 3R'yi (Reading, Writing, Arithmetic) öğretme konusundaki ısrardır. Yine Bruer, iş dünyası temsilcileri ile yaptığı görüşmelerde iyi üniversitelerden mezun olan pek çok gencin iş dünyasına hazır olmadığı yönünde eleştiriler almıştır. İş dünyasına göre bireyler alan bilgisi ile ilgili sorun yaşamamalarına rağmen problem çözme ve yaratıcılık konusunda yetersizdirler. Nickerson (1984), pek çok hizmet içi eğitim ve atölye çalışmalarında (workshop) bir araya geldiği öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde hala okullarda düşünme becerisinin kazandırılmasının birinci öncelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Stenberg ve McGrane (1992) yaptıkları araştırma sonuçlarını bir araya getirerek kitaplarında *Fatal Vision (Ölümcül Bakış Açısı)* adlı bir bölüme

yer vermişlerdir. Bu bölümde Amerikan Eğitim Sistemi'nin düşünme becerisinin geliştirilmesi yönündeki onca çabaya rağmen istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmişlerdir. Newmann ve Wehlage (2002), 16 eyalette 24 okulda yaptıkları çalışmalar sonucunda öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretilmesi gerektiğine inandıklarını fakat bunun okulun görevi olduğunu düşünmedikleri ya da bunu okulda yapmanın mümkün olmadığı fikrini taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Düşünme becerisi öğretimi ile ilgili olarak örtük programa atıf yapan birden fazla araştırma sonucu da okullarda operasyonel bir ayrımcılık olduğunu ve öğrencilerin sosyal sınıflarına göre okullara ayrıldığını ayrıca eğitim sisteminin de bunu desteklediğini ortaya koymaktadır (Tebbs, 2000). Başka bir çalışmada ise Yıldırım (1994) öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeyi önemsediklerini fakat hizmet içi eğitim ve seminer gibi faaliyetlerle öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır, yine aynı çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlası düşünme becerileri öğretimi konusunda desteğe ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında Onosko'ya (1991) göre düşünme becerisinin geliştirilmesinin uzun vadeli bir program gerektirmesi okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin bu konuya karşı ihtiyatlı davranmalarına sebep olmaktadır. Çünkü katılımcılara göre uzun vadede sonuç elde edilecek bir programın uygulanması, öğretmen ya da okulun başarısız olduğu izlenimini ortaya çıkarabilmektedir. Aynı şekilde Baumfield ve Oberski (1998) yaptıkları çalışmada düşünmeyi öğretme sürecinde öğrencilerin verilen görevler sonunda neleri ortaya koyabileceklerine dair belirsizlik, öğretmenlerin bu becerilerin öğretilmesi konusunda çekimser kaldığını göstermektedir. Bunların yanı sıra düşünme becerisi geliştirme konusunda pedagojik olarak yetersiz olan öğretmenlerin, bu beceriye yönelik uygulamalar yapmak yerine konu alanına yoğunlaştıkları da gözlenmiştir (Nair ve Ngang, 2012). Düşünme öğretimi ile ilgili engeller sadece öğretmenin bireysel özelliklerinden ya da öğretim şeklinden kaynaklanmamaktadır. Pek çok ülkede okulun ve öğretmenin başarısının temel göstergesi olarak kabul edilen merkezi sınavların temel bilgiye dayalı olması öğretmeni düşünme becerileri öğretimi ile sınav başarısı arasında bir tercih yapmak zorunda bırakmaktadır (Ngang ve Nair, 2012; Beyer ve Ronald, 1986).

Özetle, okul yönetiminin ve velilerin öğretmenden beklentileri, öğretmenlerin başarı ölçütlerinin farklılığı, yapılan merkezi sınavlarda mevcut soru maddelerinin özellikleri, eğitim programlarının hedeflerinde düşünme becerisi öğretiminin açık bir şekilde ifade edilmemesi düşünme becerisi öğretimi sürecinde karşılaşılan pek çok sorundan belli başlılardır. Ayrıca sadece dış kaynaklı beklentiler değil öğretmenin bu alana dair yeterliliği de düşünmeyi öğretmenin başarısını etkileyen en önemli

faktörlerdendir. İşte bu noktada öğretmenlerin düşünme becerisi kazandırmaya yönelik algıları önemli değişkenlerden birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu bireysel farklılıkların da bu becerinin kazandırılması ve geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bireysel farklılıklardan birisi de öğretmen özyeterliğidir (Baumfield ve Oberski, 1998; Onosko, 1991; Tebbs, 2000).

2.2. ÖZYETERLİK

2.2.1. Özyeterlik Tanımı ve Özyeterlik Öğretim İlişkisi

Bandura'ya (1997:4) göre özyeterlik "insanın neyi yapıp neyi yapamayacağına dair inancıdır". Snyder ve Lopez'e (2002: 278) göre özyeterlik bireyin kendi kapasitesi ya da performansına dair inançları ile ilgili değil, bir problemi çözmeye, bir durumla mücadele etme konusundaki kendine olan inancıdır. Bu inanç sebebi ile birey yaptığı bir işte başarılı olamazsa, bireyde aynı işi tekrar yapmak için onu harekete geçirecek bir motivasyon kaynağı kalmamaktadır. Bir alana ait özyeterliği yüksek bireyler, o alanla ilgili yaptıkları işlerde başlangıçta başarılı olmasalar bile o işi başarma konusunda ısrarcıdırlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu açıdan bakıldığında insanların hayatını yönlendiren faktörlerden birinin de özyeterlikleri olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, öğretmenin kendisi ve alan bilgisine ilişkin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu hipotez göz önüne alındığında öğretmenin düşünmeyi öğretme ile ilgili özyeterlik inancı sınıf içi performansını etkileyen temel değişkenlerden biri olarak kabul edilebilir (Zohar, 1999). Bu konu ile ilgili olarak Ashton ve Webb (1986), Bandura ve Schunk (1981), araştırmalarında özyeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ele aldıkları konuda karşılaştıkları güçlüklerde vazgeçme oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Prajes'e (2002) göre ise, bir konu hakkında sahip olunan yargılar o konuyu ya da o beceriyi kazandırma düzeyi hakkında bir yordayıcı değildir. Yordayıcı olan öğretmenin o alanla ilgili özyeterliğidir. Bu noktadan hareketle öğretmenin düşünme becerisi kazandırma ile ilgili bilgisinin olması, düşünme becerisi kazandırmaya dair yeterli özyeterliği olmadan mümkün olmadığı söylenebilir.

Hampton (1996) yaptığı araştırmada düşünmeyi öğretme konusunda özyeterliği düşük olan öğretmenlerin yüksek olanlara göre daha başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerinde özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Nickerson'a (1984) göre birey belirli bir alanla ilgili eğitim almış ama o alanın

öğretimine dair özyeterlik inancı düşükse, ortaya koyduğu performans iyi olmayacaktır. Benzer özelliklere sahip bireylerin aynı işi farklı başarı düzeylerinde gerçekleştirmelerinin sebebi özyeterlik düzeyindeki farklılaşmadır (Bandura, 1993). Bu durumu ortaya koyan bir araştırma Collins (1982) tarafından yapılmıştır. Collins öğrencileri matematik alanında yüksek, orta, düşük kabiliyet olarak sınıflandırmış ve öğrencilere matematik ile ilgili problemler verilmiştir. Matematik alanının da özyeterliği yüksek olan öğrencilerin verilen testi daha hızlı çözdüğü ve çözemedikleri sorular için tekrar uğraşmak istedikleri görülürken, aynı matematik becerisine sahip fakat matematik alanına dair özyeterlik düzeyi düşük olan öğrenciler soruları daha uzun zamanda çözmüş ve çözemedikleri için tekrar uğraşmak istememiştir (Collins, 1982'den Akt, Bandura, 1993). Bauffard-Bouchard, Parent ve Larivee'de (1991) yaptıkları araştırmada algılanan özyeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlikleri ise, düşünmeyi öğretmeye dair kendilerine olan inançlarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu alana ait özyeterlikleri sınıfta düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin belirleyicilerindedir. Bu yeterlik inancı düşünmeyi öğretmeye ayırdıkları zamanı ve çabayı da yüksek oranda etkiler (Hashim, 2004; Tebbs, 2000). Tabii ki her şeye rağmen düşünmeyi öğretme ile ilgili olarak özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin bu beceriyi kesinlikle kazandıracakları anlamına gelmemektedir. Yani özyeterlik tek başına tüm varyansları açıklayabilecek bir değişken değildir (Ashton ve Web, 1986). Düşünmeyi öğretme sürecinde elde edilen farklı sonuçların sebebi sadece öğretmenlerin bireysel farklılıklarından olan özyeterlik inancı ile sınırlı değildir (Alnesyan, 2012). Öğretmenlerin sınıf içi davranış yapıları ya da başka bir ifade ile öğretim stilleri de bu süreci öğretmen değişkeni bağlamında etkileyen başka bir unsurdur.

2.3. ÖĞRETİM STİLİ

2.3.1. Öğretim Stili ve Stil Bileşenlerini Tanımlama Yaklaşımları

Grasha'ya (2003) göre öğretim stili, öğretmenlerin eğitim sürecinde gösterdikleri sürekli ve tutarlı davranışlarının tümüdür. Öğretim stili, öğretmenin bilgiyi sunuş şeklini, öğrencileri ile iletişim yapısını gösteren bir unsurdur. Öğretmenlerin hazır bulunuşluğu, inançları, tutarlılığı stilin ortaya konulmasında belirleyicidir. Ayrıca, öğretim stili öğretmenin öğretme sırasında uyguladığı yöntem, teknik, pekiştirme, öğrencinin derse katılımını sağlama, dönüt verme, açıklama

yapma, soru sorma gibi davranışlarını da kapsamaktadır. Öğretim stiline bu kadar kapsamlı olması, bu alanda pek çok araştırmacının çalışma yapması ile sonuçlanmıştır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda ise öğretim stillerine dair farklı sınıflamalar alan yazında yerini almıştır. Bu sınıflamaların başlıcaları: Brostrom (1979), Butler (1987), Dunn ve Dunn (1979), Fischer (1979), Grasha (1996), Heimlic ve Vantilburg (1990) ve Witkin (1979) tarafından yapılan sınıflamalardır (Allen, 1988). En son sınıflama Grasha tarafından 1996 yılında yapılmıştır. Grasha, beş temel öğretmen stilini belirlemiş ve öğretmenlerin öğretim stilini belirleyen öğelerin seçilmesinde ise sekiz yaklaşımı temele almıştır. Stil bileşenlerini tanımlamaya yönelik yaklaşımlar şu şekildedir (Grasha, 1996: 4):

2.3.1.1. Beğenilen Bir Öğretmenle Özdeşleştirilen Özellikler Yaklaşımı

Genellikle öğrencileri ve meslektaşları tarafından farklı ya da eşsiz olarak tanımlanan öğretmenlerin oluşturduğu gruptur. Bu öğretmenler meslektaşları tarafından 'o ne yaparsa en iyisini yapar' şeklinde ifade edilen öğretmenlerdir. Bu öğretmenler kendilerini başkalarının bakış açıları ile değerlendirmektedir (Grasha, 1996: 8). Bu grupta yer alan öğretmenler, öğrencileri dersin içerisine aktif olarak katmayı başaran, farklı disiplinler hakkında derin bir bilgiye sahip ve bu bilgiyi gerektiğinde kendi dersi içerisinde de kullanmayı becerebilen bir yapıya sahiptir. Ayrıca bu öğretmenler, öğrencilere az bir çaba ile başarabilecekleri görev ya da projeler vermeyi tercih etmekte ve sürecin sonunda öğrencileri ortaya koydukları ürün ya da sarf ettikleri çabalar ile ilgili olarak onları cesaretlendirme yoluna gitmektedirler. Bunlara ilaveten sadece öğretme rolünü değil aynı zamanda uygulayıcı rolünü de üstlenmektedirler (Grasha, 1996). Taşıdıkları özellikleri sebebiyle bu tür öğretmenler düşünmeyi öğretme sürecinde oluşturulması gerekli olan demokratik sınıf ortamını sağlamada başarılı olabilecek öğretmenlerdir (Grasha, 2002).

2.3.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Ortak Davranış Yapısı Yaklaşımı

Öğretmenlerin sınıf içinde sergilediği tavır ve davranışları, konuşma stilleri ve bireysel eğilimleri bu grupta yer almaktadır. Elbe'ye (1980: 8) göre sınıf içi davranışların temelini oluşturan stil, diğer insanları etkileyen karmaşık zihinsel, ruhsal ve fiziksel özelliklerdir. Lawman'a (1994) göre ise öğretme sanatını icra eden öğretmenin sınıf içinde ses tonunu, jest ve mimiklerini kullanması sınıf içi davranış yapısını oluşturmaktadır (Garsha, 1996). Lawman (1994) yaptığı araştırmada öğretmenin sınıf içi davranışları ile ilgili olarak öğretmenin jest ve mimiklerini, ses

tonunu, olay ya da olgulara yaklaşım şeklini, değişime olan yatkınlığını, sınıf içi ortak davranışlar olarak ifade etmektedir. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin sınıf içi davranış yapılarını sergileme sıklığı açısından öğrencilerden öğretmenlerine 1-5 arasında puan vermeleri istenilerek öğretmenlerin sınıf içi davranış yapılarını ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırmacı bu çalışmadan elde ettiği sonuçları temel öğretmen davranışları olarak iki gruba ayırmıştır: Birinci grup, zihinsel merak uyandıran davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Bu grupta yer alan davranışlar; endişe, merak, ilgi, açıklık, yaratıcılık, iletişime açıklık olarak sıralanırken; ikinci grupta ise bireyler arası iletişime açıklık davranışları yer almaktadır. Bu davranışlar ikna, cana yakın olma, ulaşılabilir olma, adaletli, motive edici, sabırlı olma şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.1.3. Uygulanan Öğretim Metodu Yaklaşımı

Öğretmenlerin sınıf içinde seçtikleri öğretim metotları onların öğretim stiline belirleyicisi olan bir diğer faktör olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler ders anlatan, tartışma yöneticisi ya da moderatörü gibi rolleri seçtiği öğretim metoduna göre sergilemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin seçtiği öğretim metotları onların öğretim stili anlamına da gelmektedir. Fakat öğretmenin seçtiği öğretim metodu tek başına öğretim stiline belirleyicisi olmamaktadır. Çünkü aynı metot farklı öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulamaktadır. Çünkü öğretmenin kullandığı metotlar, bireyin kişilik özellikleri, alan bilgisi gibi pek çok faktör sebebi ile farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bonwell ve Eison'a (1991: 80) göre öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları öğretim metotları ve bu metotların ortaya çıkardığı sonuçlar arasında şu şekilde bir ilişki vardır:

- *Yüksek Aktif Öğrenme - Yüksek Risk İlişkisi:* Öğrencinin aktif olduğu öğrenme metotlarında, öğretmen amaçladığı sonuca tam olarak ulaşmayabilir. Çünkü öğrencinin aktif olduğu durumlarda süreci tamamen kontrol altında tutmak zordur. Bu metotlardan başlıcaları; darama, simülasyon/benzetim, iş birlikli öğrenme, görüşme ve vaka çalışmasıdır.
- *Yüksek Aktif Öğrenme - Düşük Risk İlişkisi:* Öğrencinin aktif olduğu fakat öğretmenin süreci yönetebilme açısından daha başarılı olabileceği metotlardır. Bu metotlar yapılandırılmış görüşme, ikili tartışmalar, gösteri/demonstrasyon, beyin fırtınası, yapılandırılmış küçük grup tartışmaları ve saha incelemeleri olarak sıralanabilir.

- *Düşük Aktif Öğrenme - Yüksek Risk İlişkisi:* Öğrencilerin aktif olarak sürece katılmalarının daha sınırlı olduğu fakat sonuçlarının tama yakın olarak kestirilemeyeceği metotların uygulanması ile ortaya çıkan durumdur. Sınıfa misafir öğretmen ya da öğretim görevlisi çağırılması, dersin başında sorular sorulması, film ya da video izletilmesi gibi metotlar bu grubun içerisinde yer almaktadır.
- *Düşük Aktif Öğrenme - Düşük Risk İlişkisi:* Öğrencilerin aktif öğrenme fırsatı yakalayamadığı fakat öğretmenin sürece tamamen hâkim olabildiği metotları kapsamaktadır. Ders boyunca daha önceden hazırlana sunu ya da filmlerin izletilmesi, kitapta yer alan içeriğin önemli yerlerinin sınıf içinde okunması, dönem boyunca ele alınan içeriğin önemli noktalarının öğretmen tarafından tekrar edilmesi gibi metotlar bu gruba dâhildir.

2.3.1.4. Öğretim Kadrosu Arasında Yaygın Davranışlar Yaklaşımı

Öğretmenin belirli bir metodu ne derece başarılı kullandığı onun öğretim stiline diğer bir belirleyicisidir. Bazı alanlarda öğretmenlerin çoğu neredeyse aynı öğretim metodunu sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat elde edilen sonuçlar farklı olabilmektedir. Bu durumun temel sebepleri bireyin sahip olduğu içeriği organize etme becerisi, yaratıcı materyaller ortaya çıkarabilme kabiliyeti gibi yetenekleri şeklinde belirtilmektedir. Grasha (1996: 10) öğretmenlerin gösterdikleri davranışları öğretim stili kategorileri altında şu şekilde vermiştir:

- *Analitik/Yapay Davranışlar:* Kendi bakış açısından öte başkalarının bakış açılarını kendisini değerlendirirken kullanabilen öğretmenler bu grupta yer almaktadır.
- *Düzenleme/Açıklık Davranışları:* Öğretmen dersin hedef ve amaçlarını herkesin anlayabileceği şekilde düzenleyerek ortaya koymaktadır. Bu grupta yer alan öğretmenler materyal geliştirme konusunda oldukça yaratıcıdır.
- *Öğretmen-Grup Etkileşimi Davranışları:* Öğrencileri ile aynı ortak paydada buluşmayı amaçlayan ve buna ulaşana kadar tartışma sürecini tasarlayıp uygulayabilen öğretmen stildir. Bu stile dahil olan öğretmenler, öğrencilerini kendi tutum ve davranışlarını eleştirmesi için cesaretlendirmektedirler.
- *Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Davranışları:* Öğretmen öğrencileri için her an ulaşılabilir bir konumdadır ve okul dışında da onlarla ilgilenmektedirler.

- *Dinamizm ve İsteklilik Davranışları:* Öğretmen ders anlatırken dinamik ve isteklidir. Hatta hissettiği coşkuyu öğrencilerine de hissettirerek onları dersin içerisine çekmektedir.
- *Öğretim Yeteneği Yaklaşımı Davranışları:* Öğretmenin öğretme sanatını gerçekleştirebilmesidir. Elindeki materyalleri ilgi çekici hale getirebilme ya da herhangi bir olay ya da olguyu öğrencilerin merakını uyandırabilecek biçimde sunma becerisi bu grupta yer alan davranışlar arasındadır.
- *Aşırı Yükleme Yaklaşımı Davranışları:* Bu grupta yer alan öğretmenler öğrencilere kendilerini geliştirme adına gereğinden fazla görev veren öğretmenlerdir. Bu tip öğretmenler öğretim sürecinde öğrencilere fazla ödev, proje ya da araştırma konusu vermektedir.
- *Dersin Yapılandırılmasına Yönelik Davranışlar:* Bu grup dersin ele alınışı ya da yıl içindeki faaliyetlerin gerçekleştirilmesi konusunda daha önceden yapılmış planlara göre davranılması ile ilgili olarak aşırı hassas davranan öğretmenlerin içinde yer aldığı gruptur. Bu öğretmenler esnek ya da özgürlükçü bir yapıya sahip değillerdir. Otoritenin ön gördüğü her şeyi sınıf ortamında gerçekleştirmek konusunda aşırı çaba sarf etmektedir.
- *Ders Türüne Göre Davranışlar:* Öğrencilerin ürünlerine önem veren öğretmenlerin içerisinde yer aldığı gruptur. Ayrıca kendilerini değerlendirmek amacı ile öğrencilerden derslerin sonunda dönütler almaya özen de göstermektedirler.
- *Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişime Yönelik Davranışlar:* Öğrencileri tarafından iyi bir dinleyici olarak tanımlanan öğretmenleri kapsayan gruptur. Öğretmenler, öğrencilerini bir birey olarak görüp onların fikir ve görüşlerine önem verirler.

2.3.1.5.Öğretmenin Oynadığı Roller Yaklaşımı

Roller, özel durumlarda fikir ve davranış yapısını yönlendiren davranışlar bütünüdür. Öğretmenin oynadığı roller, öğrenme sürecindeki taleplere göre değişiklik göstermektedir (Akyüz, 2001: 204). Öğretim sürecinde öğretmen; rehber, eğitici, moderatör, değerlendirme uzmanı, uzlaştırıcı gibi farklı rolleri üstlenebilir. Elbe'ye (1980) göre öğretmenin oynayacağı rolleri belirlemesi, eski yaşantıları, okulun amacı, ele alınacak içeriğin durumu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve

devinişsel özellikleri gibi pek çok değişkene bağlıdır. Farklı öğretmenler, aynı rolü seçseler de bu rolü uygularken sahip oldukları bireysel yeteneklerdeki farklılıklar oynanan rolün etkisini azaltmakta ya da artırmaktadır. Bazı durumlarda öğretmenler aynı anda birden fazla rolü oynamak zorunda kalmaktadır. Grasha öğretim stillerini ortaya koyma çalışmaları sırasında öğretmenlerin oynağı rolleri araştırmış ve bu rolleri şu şekilde sınıflandırmıştır (Grasha, 1996: 19-20):

- *Aktif Tasarımcı:* Öğretmen öğrenciyi aktif hale getirecek proje, problem durumu, tartışma, araştırma ve sunma gibi etkinliklerin tasarlayıcısıdır.
- *Aktif Dinleyici:* Aktif dinleyici rolündeki öğretmen, içerik ile ilgili olarak aktif dinleyici, öğrenci ise aktif sunucu rolündedir ve öğretmen söylenen cümlelerin altındaki problemleri keşfetmeye çalışmaktadır.
- *Aktör/Yönetmen:* Öğretmen, sınıf içinde içeriğin önemli noktalarını ortaya koymak, öğrencilerin dikkatini çekmek için sahnedeki bir oyuncu gibi davranan bireydir.
- *Görevlendirici:* Öğretmen, dersin amaçlarına tam olarak ulaşılabilmesi için gerekenleri ayrıntıları ile açık bir şekilde öğrenciye aktaran rolündedir.
- *Örnek Olay Tasarımcısı/Organizatör:* Öğretmen yeni örnek olayları tasarlayan, mevcut materyalleri tasarladığı örnek olayın çözüm yollarının bulunabilmesi için bir araya getiren bireydir.
- *Koçluk:* Koçluk rolündeki öğretmen, öğrencilere tavsiyeler verir ve onları doğrudan gözler, cesaretlendirir ve daha etkili olmaları için onlara geri bildirim verir.
- *Danışmanlık:* Öğretmen, öğrencilerin olay ve olgularla ilgili tavır ve davranışlarını direk olarak gözlemleyen, onlara dönüt veren ve onları daha etkili çözümler yollarını bulmaları için cesaretlendiren rolündedir.
- *İçerik Uzmanı:* Öğretmen içerikle ilgili yeterli derinliğe sahip ve bu içeriğin öğrencilere kazandırılması için gerekli organizasyonu yapan bireydir.
- *Koordinatör:* Bu grupta yer alan öğretmenler, öğrencilerin aynı anda yürüttüğü birden fazla projeyi takip eden rolündeki öğretmendir.
- *Tartışma Yöneticisi:* Öğretmen, ele alınan içeriğin önemli noktalarının tekrar edilmesi, eksiklerin tamamlanması gibi amaçlarla tartışmaları başlatan ve yöneten rolündedir. Bu tartışmalar sırasında gerekli görürse, belirli konularda ilave açıklamalarda yapmaktadır.

- *Biçimlendirici/Değerlendirici:* Öğretmen, öğrencinin öğrenmesi ve öğrenmesinin sonucunda ortaya koyduğu ürünlerle ilgili olarak değerlendirmeler yapan ve öğrencilere hataların yapıldığı anda dönütler veren bireydir.
- *Derecelendirici:* Öğretmen, öğrencilere sahip oldukları beceri seviyesine göre ödevler veren rolündedir.
- *Ders Anlatıcısı:* Öğretmenin rolü, içerikle ilgili bir ders süresince tamamlanabilecek doğrudan sunumlar yapmaktır.
- *Materyal Tasarımcısı:* Öğretmen, ders notları, görsel materyallerin hazırlayıcısıdır.
- *Mikro-Ders Anlatıcısı:* Öğretmen, konunun anlaşılması için ya da drama ve tartışma gibi faaliyetlere hazırlık için 5-10 dakika süresince mikro dersler anlatandır.
- *Arabulucu:* Öğretmen, dersin amaç ve hedeflerine nasıl ulaşılacağı konusunda araştırmalar yapan kişidir. Öğretmenin bu araştırmaları yapmaktaki temel amacı, öğretmen ve öğrenci amaçları arasındaki farklılıkları bularak her iki tarafında memnun olacağı bir çözüme ulaşmaktır.
- *Tarafsız-Yardımcı:* Öğretmen, öğrencilere kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu göstermeye çalışan kişi görevini üstlenmektedir. Bunu, öğrencilerin problemlere dair kendi çözüm yollarını bulmalarını sağlayarak gerçekleştirmektedir.
- *Bilgilendiren Danışman:* Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını çözmek adına, sordukları soruların cevabını net olarak anında veren rolündedir. Öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini göstermek yerine, sorunun çözümünü hazır bir biçimde onlara sunmaktadır.
- *Süreç Gözlemcisi:* Öğretmen ders içinde gerçekleşen konuşma ve tartışmaları gözlemleyerek amaçlara ne derece ulaşıldığı hakkında bilgi toplayandır. Dersin sonunda elde ettiği bilgileri daha sonraki derslere ışık tutması açısından öğrencileriyle paylaşmaktadır.
- *Soru Soran:* Öğretmen, öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi yeterliliklerini ortaya çıkarmak için sorular soran bireydir.
- *Kaynak Kişi:* Öğretmen, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgilerin kaynağı rolündedir. Eğer öğretmen, kendi bilgisinin sınırlı olduğu bir alanla ilgili

sorularla karşılaşır, öğrencilere bu bilgiye nasıl ulaşabilecekleri hakkında rehberlik etmektedir.

- *Rol Model*: Öğretmen, öğrencilerin içeriği ele almak için ihtiyaç duyduğu düşünme biçimini sınıfta uygulayarak onlara model olan rolündedir. Öğretmenin düşünen birey rolünde olması, düşünmeyi destekleme ve düşünmeyi öğretme sürecinde en etkili faktörlerden birisidir (Salzman ve Grasha, 1991).

2.3.1.6. Bireysel Özellikler/Eğilimler Yaklaşımı

Öğretmenlerin sahip olduğu eğilim ve bireysel özellikleri stilin bir diğer belirleyicisidir. Sahip olunan bireysel eğilimlerimiz, dış dünyada meydana gelen olay ve olgulara karşı verilen tepkilerin temel belirleyicileri arasında yer alır. Çünkü tepki verilmeden önce veriler toplanmakta ve elde edilen veriler ışığında sahip olunan eğilimlere göre tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bireysel özellikler sadece tepkinin ortaya çıkma sürecini değil verilerin toplanması ve değerlendirilmesini de etkilenmektedir (Grasha, 1996; Marlowe, 2012).

Bireyler sahip oldukları eğilimlere göre 8 farklı sınıflamaya dahil edilebilirler (Grasha, 1996: 29):

- *İçe Dönük Tipler (Inverted Types)*: Sınıfı sürekli kontrol eden, öğrenci amaçlarından daha çok dersin amacına önem veren, ödevler ve projeler gibi öğrenci ürünlerinin ortaya konulması sırasında süreçten çok sonuca ağırlık veren ve esnek olmayan öğretmenler bu grup içerisinde yer almaktadır.
- *Dışa Dönük Tipler (Exraverted Types)*: Öğrencilerini, ödev ve projeler gibi konularda özgür bırakma, sonuç kadar süreci de önemseme, öğrenci amaçlarını ön planda tutma, değişime ayak uydurabilme ve değişime öncülük etme, gözlem ve deney gibi etkinliklere önem verme gibi özellikleri taşıyan öğretmenler dışa dönük tipler olarak adlandırılmaktadır.
- *Hassas Tipler (Sensing Types)*: Belirli becerilerin elde edilmesine önem veren öğretmenlerdir. Bu gruba dahil olan öğretmenler, öğrencilerine sınırlı sayıda seçenekler sunarak onların belirli becerilerde uzmanlaşmasını istemektedir.
- *İçgüdüsel Tipler (Intuitive Types)*: Bu tür öğretmenler, öğrencilerin olay ve olgularda görünenin ötesindeki fark etmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu

sebeple bu tür öğretmenler ortaya çıkan sonuçlardan öte bu sonuca sebep olan faktörlerin algılanması gerektiğini düşünmektedir. Tüm bunları gerçekleştirirken öğrencileri sınırlamaktan kaçınmaktadır.

- *Düşünceli Tipler (Thinking Types)*: Öğrencilerine davranışları hakkında daima olumlu ya da olumsuz dönütler veren, öğrencilerin ayrıntılar yerine büyük resmi görmelerini isteyen, derste belirli öğrenciler yerine tüm öğrenciler ile aynı şekilde ilgilenmeye çalışan öğretmenler bu grupta yer almaktadır.
- *Duygusal Tipler (Feeling Types)*: Bu gruptaki öğretmenler için iletişim en önemli husustur. Öğrencilerin özellikle problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar.
- *Yargılayan Tipler (Judgement Types)*: Yargılayan tipteki öğretmenler, ders sürecinde kontrollü, sık sık aynı yöntem ve teknikleri tercih eden öğretmen profili çizmektedirler. Programa ve izlenmesi gereken süreçlere sıkı sıkıya bağlıdırlar. Belirledikleri hedefler için bazı ödev ve projeleri hayati görürler ve bu sebeple öğrencileri özgür bırakmazlar.
- *Anlayışlı/Algılayan Tipler (Perception Types)*: Öğrencilere daha çok pozitif dönütler vermeyi tercih eden, esnek ve anında ya da o ana özgü yöntem ve teknikleri daha önce tasarlamadan başarı ile seçip uygulayabilen öğretmenlerdir. Tartışmaya açık olmaları sebebi ile açık uçlu sorularla öğrencileri yönlendirmeyi tercih ederler.

Her ne kadar öğretmenleri eğilimlerine göre 9 farklı gruba ayırmak mümkün olsa da bir öğretmen aynı anda iki farklı grubun özelliklerini taşıyabilir. Bu durumda öğretmenler hassas ve anlayışlı ya da içgüdüsel ve düşünceli şeklinde sınıflandırılabilir (Grasha, 1996).

2.3.1.7. Prototip Birey Yaklaşımı (Archetypical Forms of Teaching)

Öğretmenin kendine has olan tepkileri süreklilik arz ettiği anda bu öğretmenin öğretim stili haline dönüşmektedir. Öğretmenin sergilediği bu tavır onun prototipini oluşturmaktadır (Reinsmith, 1992: 132). Reinsmith'e (1992: 197) göre öğretmenlerin ortaya koydukları prototipler şunlardır:

- *Sunan Öğretmen Modeli (Presentational Mode)*: Bu model iki gruba ayrılmaktadır:

Yaygınlaştırıcı/Aktarıcı: Öğretmen kendini dersi anlatan birey olarak görülmekte ve klasik sınıf anlayışını devam ettirerek öğrencileri karşısına alıp içeriği olduğu gibi öğrenciye aktarmaktadır.

Ders Anlatan/Drama Yapan: Öğretmen yine kendini içeriği aktaran rolünde görünürken drama yeteneğini kullanmaya çalışmaktadır.
- *Tanıtan Öğretmen Modeli (Initiatory Mode)*: Tanıtan öğretmen modeli iki gruba ayrılmaktadır:

İkna Eden: Bu öğretmenler öğrencileri ikna etmek amacı ile sınıf içi tartışmalara önem verirler fakat izledikleri tartışma döngüsü öğretmen-öğrenci şeklindedir.

Harekete Geçiren/Sorgulayan: Soruları ile doğrudan öğrencileri hedef alan bu öğretmenlerin amacı öğrencilerin fikirlerini savunmaları için onlara imkân sağlamaktır.
- *İletişimci Öğretmen Modeli (Dialogic Mode)*: Öğretmen ve öğrencinin eşit haklara sahip olduğu bir tartışma ortamı oluşturarak, dersin içeriği hakkında tartışmalara zemin hazırlayan öğretmenlerin yer aldığı gruptur.
- *Aydınlatıcı Öğretmen Modeli (Elicitive Mode)*: Bu gruptaki öğretmenler iki farklı rol oynamaktadırlar. Bunlar:

Kolaylaştırıcı/Rehber: Öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmak amacı ile süreci yöneten öğretmen modelidir.

Tanıklık Eden/İzleyen: Öğretmen rolünü bir kenara bırakarak sadece öğrencileri tanımak amacı ile onları izleyen öğretmen modelidir.
- *Öğretmensiz Öğrenme Modeli (Apophatic Mode)*: Model iki farklı öğretmen yaklaşımından oluşmaktadır:

Öğrenen Öğretmen: Öğretmen, bu rolden tamamen kurtularak öğrencisi ile birlikte öğrenmeyi tercih etmektedir.

Öğretmenin Yokluğu: Öğretmen, öğretme görevini öğrencisine devrederek onun sınıfta öğretmen olmasını sağlamaktadır. Bu arada kendisi de öğrenci rolündedir.

2.3.1.8. Metafor Yaklaşımı

Öğretmenlerin stillerinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer yaklaşım olan metafor, öğrencilerden öğretmenlerini herhangi bir nesne, canlı vb. benzetmelerinin istendiği durumdur. Grasha (1990) yaptığı araştırmada öğrencilerin, öğretim üyeleri için 3 metaforu sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu metaforlardan bilgi kutusu (container); bilgi kaynağı olarak görülen öğretmenler için tercih edilirken, tur rehberi (journey-guide) bilgiyi doğrudan vermektense ona ulaşma şeklini anlatan öğretmenler için kullanılmıştır. Son olarak ise öğrenciler usta (master) metaforunu öğrencilerinin ihtiyaç duyacağı her şeyi bildiği için istenileni sorgulamadan yapmalarını talep eden öğretmenler için kullanmışlardır. Grasha, kullanılan bu metaforlar ile öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemeye çalışmıştır.

2.3.2. Grasha'nın Öğretim Stili Kategorileri

Grasha (1996) öğretmenleri sahip oldukları özelliklere göre beş farklı öğretim stili kategorisine ayırmıştır. Ona göre öğretim stili öğretmenin kişiliğinin bir parçasıdır. Bir öğretmen belirlenen beş öğretim stilinden sadece birine uymamaktadır. Fakat bir ya da birkaç alana ait özellikler diğerlerine göre ağır basar (Grasha, 2002). Öğretmenin hangi öğretim stiline sahip olduğu onun öğretimde sergilediği davranışlara göre belirlenmektedir. Grasha belirlediği öğretim stillerini ve onlara ait özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

A- Kolaylaştırıcı Öğretim Stili (Facilitator Teaching Style): Kolaylaştırıcı öğretmenler, esnektir ve öğrencilerini anlamaya özen göstermektedirler. Öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline getirmeye çalışmaktadırlar. Bu modelin avantajları; bireysel esneklik, öğrenci ihtiyaçlarına yoğunlaşma ve alternatifleri görebilme olarak belirtilmektedir. Fakat bu öğretim stilini kullanmak fazla vakit almakta ve hatta zaman kaybına bile sebep olabilmektedir (Grasha, 1996; 2002).

B- Temsilci Öğretim Stili (Delegator Teaching Style): Temsilci öğretmenler, öğrencilerini bağımsız çalışmaya teşvik etmektedirler (Grasha, 2002). Bu öğretmenler, öğrencilerinin araştırmacı olarak yetişmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin özerk olarak hareket etmelerini sağlamaktadır (Üredi, 2006). Bu öğretim stili öğrencilerin bireysel öğrenmelerinde onlara inisiyatif verme ve onları destekleme gibi avantajlara sahip olmasına rağmen bazı öğrencilerin kendilerinin doğrudan desteklenmediğini düşünmeleri ve üstelik öğretmenin öğrencilerin kapasitelerini yanlış değerlendirmesi sonucu onlara verdiği rolleri yerine

getirememeleri ve bunun sonucunda öğrencilerin başarısız olması gibi dezavantajları da beraberinde getirebilmektedir (Aktan, 2012; Grasha, 2002).

C- Uzman Öğretim Stili (Expert Teaching Style) : Bu stil öğretmen merkezli bir öğretim stildir. Bilgi kaynağı olarak görülen öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri onlara aktaracak ve programın amaçlarına ulaşmaya çalışacaktır. Bu stilin en önemli avantajı, bilgi ve beceri aktarımının en kısa sürede en üst seviyede gerçekleştirilmesidir. Diğer yandan, bilgi düzeyi tam olmayan öğretmenler verimsiz bir eğitim sürecine sebep olmakta ve her hangi bir problemin altında yatan gerçeğin bulunmasını da zorlaştırmaktadır (Grasha, 2002).

D- Otorite Öğretim Stili (Formal Authority Teaching Style): Öğretmen sınıfta kuralları koyan ve beklentileri açık bir şekilde ifade edendir. Geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışının temsilcisidir. Hatta öğrencilere karşı sergilediği tavır ve davranışlar olması gerekenden fazla serttir. Avantajı ise öğrenci de öğretmen de açık bir şekilde üzerine düşen görevin ne olduğunu bilmektedir. Fakat aşırı katı öğretmen tutumu, standart tek tip bir öğrenci profili ile sonuçlanmakta, başka bir ifade ile bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi hatta ortadan kaldırılması gibi bir sonucu doğurabilmektedir (Grasha, 2002; Üredi, 1996).

E- Kişisel Öğretim Stili (Personal Teaching Style) : Öğretmenin sınıfta rol model oluşturduğu stildir. Öğretmen, öğrencilerinden kendi yaklaşımını taklit etmelerini ister ve bu yolla bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenin sergilediği modelin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bir avantaj olarak ortaya çıkarken, öğretmenin sergilediği modelin en iyisi olduğuna dair öğrencilerde meydana gelecek olan algı, onların alternatifleri göz ardı etmesine sebep olmaktadır (Grasha, 2002; Üredi, 1996).

Öğretmenlerin öğretim stilleri ve oynadığı roller arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öğretmen merkezli öğretim stillerinden, öğrenen merkezli öğretim stiline doğru gidildikçe öğretmenin sınıf içinde oynadığı rol, bilginin kaynağı olmaktan çıkarak bilgiye ulaşılması konusunda yardımcı olan bireye doğru ilerler. Öğretimde kendini merkeze almaktan çok öğrenciyi merkeze almaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stiline göre oynadığı rollerin öğrenci davranışları üzerinde bir dizi avantaj ve dezavantajları olabilmektedir. Bu avantaj ve dezavantajlar ile öğretim stillerine göre öğretmen rolleri Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretim Stili Türüne Göre Öğretmen Roller, Öğretim Stillerinin Avantaj ve Dezavantajları

Öğretim Stili	Öğretmen Roller	Dezavantajları	Avantajları
Uzman	Kuralcı, Sorgulayıcı Ders Anlatıcı Derecelendirici İçerik Uzmanı Bilgilendiren Danışman	Ön öğrenmeleri yetersiz öğrencilerde başarısızlığa sebep olur.	Bilgi ve beceri aktarımının en kısa sürede en üst seviyelerde olması.
Otorite	Geri Bildirim Verici Görevlendirici Ders Anlatıcı Derecelendirici Biçimlendirici-Değerlendirici	Aşırı disiplin, tek düze öğretim sebebi ile bireysel farklılıklar göz ardı edilir.	Öğretmen de öğrenen de hedefin ne olduğunu ve neler yapılması gerektiğinin farkındadır.
Kişisel Model	Koçluk Rol Model Geri Bildirim Verici Materyal Tasarımcısı Aktif Tasarımcı Aktör/Yönetmen	Öğretmenin sergilediği rolün öğrenciler tarafından benimsenmesi kolaydır.	Öğrencilerde oluşan tek bir modelin varlığına dair inanç alternatiflerin göz ardı edilmesine sebep olur.
Kolaylaştırıcı	Geri Bildirim Verici Aktif Dinleyici Sorgulayıcı Tartışma Yöneticisi Aktif Tasarımcı Koordinatör Arbulucu Süreç Gözlemcisi Örnek Olay Tasarımcısı	Fazla vakit alır, hatta zaman kaybına bile sebep olabilir.	Bireysel esneklik öğrenci ihtiyaçlarına yoğunlaşma ve alternatifleri görebilmeyi sağlar.
Temsilci	Danışman Kaynak Kişi İçerik Uzmanı Tarafsız Yardımcı Bilgilendiren Danışman	Kendi öğrenmesinde sorumluluk alma endişeye sebep olabilir, verilen rollerin yerine getirilememesi başarısızlığa sebep olabilir.	Öğrencilerin bireysel öğrenmelerinde onlara inisiyatif verilmesini ve onların desteklenmesini sağlar.

Grasha, yaptığı araştırmalar sonucu belirlediği beş öğretim stilini, bir öğretmenin birden fazla gruba ait özellikleri yoğun şekilde göstermesi sebebiyle

birleştirek dört yeni grup oluşturmuştur. Bu gruplar şu şekildedir (Aktan, 2012; Grasha, 2002):

A- Uzman/Otorite Öğretim Stili: Bu stile sahip olan öğretmen geleneksel öğretmen olarak adlandırılacak özellikleri sergilemektedir. Başka bir ifade ile sınıf içi özgürlüklerin sınırlı olduğu bir öğrenme atmosferi ile birlikte düz anlatım, soru cevap tekniklerinin kullanıldığı bir süreci izlemektedir. Öğretmenler mutlak otoritedir ve bilginin asıl kaynağıdır. Öğretmenlerin ortaya koydukları tartışılmaz doğrulardır. Bu öğretmenler için değerlendirme yazılı ya da sözlü sınavlardan alınan puanlardan elde edilen sonuçlara göre yapılmalıdır (Grasha, 2003). Bağımlı, katılımcı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun olabilecek bir öğretmen stildir.

B- Kişisel Model/Uzman/Otorite Öğretim Stili: Öğretmenin rol model olduğu, yapılması gerekenler ile ilgili yol gösterici olarak görev aldığı ve öğrencinin dikkatini çekme gibi aşamalarda ise otoriter bir tavrın sergilendiği öğretim stildir. Öğretmen kişisel tecrübelerini aktararak öğrencilere rehberlik ederken, bir yandan da onların kendisini örnek almalarını sağlamak için özen göstermektedir. Öğretmen iş birlikli çalışma, tartışma gibi teknikleri uygulamakta ve gerektiği noktalarda mini dersler anlatmaktadır (Grasha, 2003). Bu stil katılımcı, bağımlı ve iş birlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha etkili olabilecek bir stildir. Bu stili uzman/otorite stilinden ayıran nokta ise öğretmenin sınıf içinde öğrenciye sağladığı özgürlüğün daha fazla olmasıdır (Üredi, 2006).

C- Kolaylaştırıcı/Kişisel Model/Uzman Öğretim Stili: Bu stil, öğretmenin öğrencileri aktif duruma getirdiği, aynı zamanda rol model olarak öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiği ve gerektiği zaman bilgi kaynağı olarak da öğrencileri destekleyen öğretim stilini ifade etmektedir. Bu stile sahip öğretmenler, sınıfta işbirlikli öğrenmeyi, öğrenci katılımını teşvik ederken öğrencilerin fikirlerini ön planda tutmayı amaçladıkları. Drama, örnek olay, tartışma gibi teknikleri sınıf içerisinde sıkça uygulamaktadırlar (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bu stil, işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler ile birlikte çalışan öğretmenlerin tercih etmesi gereken bir stildir (Grasha, 2002).

D- Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman Öğretim Stili: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin sahip olduğu bir stildir. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda bilgi veren rolünü de oynaması sebebi ile uzman stilinin özelliklerini de taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrenenin özgür olması ve bireysel ve grup çalışmalarının yapılması öğretmenin kolaylaştırıcı ve temsilci

stillerine ait özellikleri de sergilemesini gerektirmektedir (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin bu stile ait özellikleri sergilemeleri daha uygun olacaktır (Grasha, 2002).

Grasha'nın ortaya koyduğu beş stili birleştirerek meydana getirdiği bu yeni stil gruplarının hepsinde uzman öğretmen stili vardır. Bunun temel sebebi öğretmenin hangi stili uygularsa uygulasin gerektiğinde öğrenme sürecine müdahale ederek dönüt ve düzeltmeler yapmak zorunda olmasıdır (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000; Grasha, 2002).

2.3.2.1.Öğretim Stilinin Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğretmenin seçtiği öğretim stili sadece öğretmenin bireysel özelliklerine bağlı değildir. Grasha'ya (2002) göre öğretim stili seçimini etkileyen başka faktörler de vardır, Grasha bu faktörleri beş grupta toplamıştır (Grasha, 2002: 140-141) :

- *Öğrencinin Kapasitesi:* Her öğrencilerin problemlerle baş etme becerisi birbirinden farklıdır. Örneğin tıp fakültesi birinci sınıf öğrencisi ile son sınıf öğrencisinin hastaya doğru teşhis koyma becerileri farklı olacaktır. Çünkü bilgi düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu sebeple, öğrencilerin kapasitelerinin doğru belirlenmesi ve öğretmenin buna uygun bir öğretim stilini uygulaması, istenilen hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Başka bir ifade ile tecrübesiz öğrencilerin olduğu bir grupta uzman ve otorite öğretim stillerinin bir bileşkesi tercih edilirken, daha tecrübeli bir grupla çalışırken kolaylaştırıcı, temsilci ve uzman öğretim stillerinin birlikte kullanımı daha çok fayda sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilere doğru öğretim stili kullanarak yaklaşmak öğrencilerin kendilerine olan güven duygularını da destekleyecektir. Örneğin, daha tam olarak bir alanda beceri kazanmamış öğrencileri fazla özgür bırakmak onları başarısızlığa itebilirken, yeterince tecrübeli öğrencilere de sorumluluk vermemek onlarda kızgınlık ve öz güven eksikliğine sebep olabilmektedir.
- *İletişim Kurmak ve Sürdürmek:* Öğrenci ile uyum içinde olmak verimli bir ikili ilişki için en önemli unsurlardan birisidir. Bunun için; iletişim kanalları daima açık tutulmaya çalışılmalı, öğrenenler dikkatli dinlenmeli ve onların fikirlerine önem verilmeli, öğrencilerin problemlerine karşı hassas olunmalı ve çözüm süreci desteklenmelidir. Pozitif dönütler vermeye özen göstermeli ve son olarak da özetleme, aktif dinleme gibi yöntemler kullanarak öğrenciye dinlendiğini hissettirmelidir. Bu sebeple yeterli ve iyi bir iletişim için uzman-

formal otorite stili doğru bir tercih olmayacaktır. Kişisel model – kolaylaştırıcı-temsilci öğretim stillerinin tercih edilmesi etkili iletişim kurmak için daha doğru olacaktır.

- *Öğretmenin Görevleri Kontrol Etmesinin Gerekliliği:* Beceri, öğrenciye verilecek olan görevlerin sınırlarını belirleyecek olan ölçüttür. Belirli bir alanda yeterince beceri ve bilgiye sahip olan bir öğrencinin sürekli olarak kontrol edilmesi ve ne yapması gerektiğinin söylenmesi öğrenen için bir engeldir. Dolayısı ile gerekli olan en düşük seviyede kontrol öğrenenin desteklenmesi için önemlidir. Kolaylaştırıcı - temsilci öğretim stilleri, öğretmen ve öğrencinin arasındaki kontrol etme görevinden kaynaklanan sorunları en az düzeye indirebilir.
- *Öğrenme Stili:* Öğrenme stili bireyin öğrenme sürecinde tercih ettiği yoldur. Bireyin geçmiş yaşantıları ve öğrenilen konunun özelliğine göre bireyin öğrenme stili farklılık gösterebilir. Fakat bireylerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stilleri arasındaki uyum önemlidir. Bu durumda şu şekilde bir eşleşmeden bahsedilebilir:

Yapı 1:

Öğretmen: Uzman – Otorite

Öğrenci: Bağımlı, Katılımcı, Rekabetçi.

Yapı 2:

Öğretmen: Kişisel Model – Uzman – Otorite

Öğrenci: Katılımcı, Bağımlı-İşbirlikçi.

Yapı 3:

Öğretmen: Kolaylaştırıcı – Kişisel Model – Uzman

Öğrenci: İşbirlikçi, Katılımcı-Bağımsız.

Yapı 4:

Öğretmen: Kolaylaştırıcı – Temsilci – Uzman

Öğrenci: Bağımsız – İşbirlikçi - Katılımcı.

- *Durumsal Faktörler:* Öğrencinin aniden ortaya çıkan istekleri, eğitim ortamında beklenmedik değişiklikler ya da anlık durumlarda, öğretmen öğretim stili terciğini değiştirebilir. Örneğin tıp eğitiminde acil bir duruma müdahale sırasında öğretmen uzman – otorite stilini seçmek zorunda kalabilir. Ya da öğrencinin bir mesleki eğitim sırasında hayati tehlike yaratabilecek cihazları kullanması gereken durumlarda bu tür bir öğretim stili tercih edilebilir. Fakat

yine aynı durumda istenen beceriyi yeterince kazanmış bir öğrenci ile çalışırken kolaylaştırıcı - kişisel model stili tercih edilebilir. Dolayısı ile aynı durum için çalışılan öğrencinin durumuna göre farklı öğretim stilleri tercih edilebilir.

2.4. Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretim Stili ve Özyeterliğin Önemi

Bilginin hızla arttığı çağımızda bireylerin karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin yani düşünme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği kaçınılmaz olmuştur. Zaten bu durumu gören ülkeler eğitimsel hedeflerinde açık bir şekilde bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirterek bu hedefe ulaşmak adına eğitim programlarında değişiklikler yapmışlardır. Yapılan pek çok değişikliğe rağmen hala bu amaçlara yeterince ulaşamamıştır (McGrane ve Sternberg, 1992). Düşünme becerisi kazandırılması sürecindeki aksaklıklara dair yapılan araştırmalar, düşünme becerisi geliştirme sürecindeki değişkenlerden olan öğretmen, öğrenci ve çevresel faktörlere yönelmesi sonucunu doğurmuştur. Çünkü öğretmenlerin düşünme becerisi geliştirmek için hazırlanan programları uygulamaları, programda belirtilen hedeflere ulaşacakları anlamına gelmemektedir (Ritchhart, Turner ve Hadar, 2009). Düşünmeyi öğretme sürecinde önemli olan 'ne öğrettiğiniz değil nasıl öğrettiğinizdir' (McGregor, 2007; Martin ve Michelli, 2001).

Öğretmenin öğretim şekli düşünme becerisi geliştirme sürecine dair en temel değişkenlerdir ve bu öğretmenin sahip olduğu özyeterlik inancı ile öğretim stilinden kaynaklanmaktadır. Örneğin öğretmenin sınıf yerleşim planı, öğrencilere dönüt verme şekli, kendisinin öğrencilere model olması gibi düşünme süreci için önemli olarak ifade edilen pek çok ayrıntı öğretmenin bireysel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu öğretim stili düşünmeyi destekleyen sınıf atmosferini oluşturmada en temel değişkenlerdir. Uzman/otorite öğretim stiline sahip bir öğretmenin sergilediği davranışlar nedeni ile bu atmosferi oluşturması pek mümkün değildir. Çünkü düşünmeyi öğretme süreci, öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu hale getirmeyi amaçlayan ve öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerekli kılan bir süreçtir (Wasserman, 2009). Ayrıca düşünmeyi öğretme süreci yapılandırmacı bir yaklaşımı temele alarak bu yaklaşıma uygun öğretim yöntem ve teknikleri uygulamayı da gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenin düşünmeyi öğretme sürecinde oynadığı rol önemlidir (Avargil ve diğerleri, 2011; Zhang, 2006). Sınıfta uzman ya da otorite öğretim stili davranışı

sergileyen bir öğretmenin düşünme becerisi öğretim sürecini başarıyla yönetmesi pek de mümkün değildir. Çünkü bu stildeki öğretmenler geleneksel öğretim tekniklerini uygulamaya eğilimlidirler ki bu tür teknikler de düşünmeyi desteklemekten uzak tekniklerdir. Bu stile ait özellikleri taşıyan öğretmenler sadece öğretim teknikleri uygulanması açısından değil, içeriğin yeniden yapılandırılması, değerlendirme gibi programın diğer bileşenleri noktasında da düşünmeyi destekleyecek faaliyetleri yerine getiremeyebilirler. Diğer yandan kişisel model stiline ait davranışlar sergileyen öğretmenler, rol model olma açısından düşünen bir öğretmen modeli oluştururlarsa da düşünme becerisi geliştirmenin son aşaması olan bireyin kendi modelini geliştirme aşaması açısından öğrenciyi destekleme noktasında yetersiz kalacaktır. Çünkü bu tür öğretmenler tek bir modele fazla bağımlıdır ve başka modellerin oluşabileceği noktada tereddüt içindedirler.

Bireysel farklılıklar noktasındaki bir diğer değişken öğretmenin özyeterliliğidir. Öğretmenin bir alana dair özyeterliliği o alanın öğretilmesi gerektiğine dair inancını da gösterir (Snyder ve Lopez, 2008; Torff ve Murphy, 2006). Düşünmeyi öğretmeye dair yüksek özyeterliliği olan öğretmenler daha farklı, yenilikçi ve öğrenci merkezli öğretim tekniklerini işe koşabilmekte ve içeriği hedefe yönelik olarak daha uygun şekilde yeniden düzenleyebilmektedir (Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Tebbs, 2000). Düşünme becerisi öğretim sürecinin zaman alıcı ve uzun vadede sonuç veren bir etkinlik olması için sistemli ve ısrarlı bir öğretmen profilini zorunlu kılmaktadır. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler daha başarılı olabileceklerdir. Çünkü azimli, sistemli ve ısrarlı bireylerin yaptıkları işlerde daha başarılı olduğunu gösteren farklı araştırma sonuçları vardır (Ashton ve Webb, 1986; Hampton, 1996; Prajes, 2000). Özyeterlik inancı aynı zamanda öğretmenin içsel motivasyonunun da kaynakları arasındadır. Düşünme becerisi öğretimi alanında özyeterlik inancı yüksek öğretmenler, daha yüksek motivasyona sahip olduklarından düşünmeyi öğretmeye dair inanç ve azimleri daha fazladır (Alnesyan, 2012). Hampton'a (1996) göre özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenleri, özyeterliliği düşük olan öğretmenlere göre düşünme becerisi geliştirmede daha başarılı olmaktadır.

Sonuç olarak düşünmeyi öğretme süreci, ne öğretildiği ile ilgili değil nasıl öğretildiği ile ilgili olmasından dolayı öğretmenlerin sınıf içi davranış örüntüleri ile sıkı bir bağ içerisindedir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranış örüntüleri ise onların bireysel farklılıklarından kaynaklanan değişiklikler göstermektedir. Tebbs'in (2000) belirttiği gibi düşünmeyi öğretmeye dair başarı oranlarında ki farkın asıl kaynağı kapalı sınıf kapıları arkasında gerçekleşenlerdir. Kapalı kapılar arkasında gerçekleşenlerin farklılığı da öğretmenlerin farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde düşünme becerisi öğretimi, öğretmenlerin özyeterlik inancı ve öğretim stilleri alanında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

2.5.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmalar

2.5.1.1. Düşünme Becerisi Geliştirmeye Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gelen (1999), *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde 97 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırmacı sosyal bilgiler dersi için problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme alanlarında öğretmenlerin sınıflarda yaptığı etkinlikleri ele almıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemler sonucunda ankete katılan öğretmenlerden 24'ünün anketlerde sınıfta yapılan etkinliklerde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiş olmalarına rağmen sınıf içi uygulamalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hayran (2000), *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri* adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin düşünme becerilerine dair algılarını incelemiştir. 200 öğretmenden alınan veriler sonucunda öğretmenlerin %89'u problem çözme, %88'i eleştirel düşünme ve %54'ünde yaratıcı düşünme becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilgili görüşler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, örneklemdaki öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili görüşlerinde bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri ile görüşleri arasında branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve meslekteki kıdem değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Baykara (2006), *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde; sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığını ele almıştır. Araştırmada öğrenci görüşleri cinsiyet, okulun bulunduğu çevre, anne ve baba eğitim durumu, anne baba mesleği değişkenleri açısından da incelemiş ve düşünme becerilerine yönelik öğrenci görüşlerinin yaşanan yerleşim yeri dışında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan 19 maddenin 16'sında şehirde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kaya (2008), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerini değerlendirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının düşünmeye yönelik sınıf ortamı oluşturma, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark ettirme ve transfer öğretimi olmak üzere dört değişkeni incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının bu değişkenlere dair özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2008), *İlköğretim Seviyesinde Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde, eğitimin genel amaçları arasında yer alan üst düzey düşünme becerilerinin ders kitaplarına hangi ölçüde yansıtıldığını ortaya koymak amacı ile kamu okullarında çalışan 120 İngilizce öğretmenine yönelik bir anket uygulamıştır. Ayrıca, 120 katılımcı arasından 10 öğretmen rastgele seçilmiş ve düşüncelerinin daha iyi analiz edilebilmesi için onlarla görüşmeler de yapılmıştır. Öğretmenler ilköğretim İngilizce ders kitaplarında düşünme becerisine yönelik etkinliklerin sayısının az olduğunu ve mevcut etkinliklerin ise bu becerilerin gelişimini destekleme noktasında yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tezci, Kandemir ve Gür (2008), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının problem çözüme yaratıcılık eğitimi alan matematik öğretmeni adaylarının farklı yaratıcılık stillerinin bu eğitimdeki başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 16 öğretmen adayı katılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına problem çözüme yaratıcılığın nasıl geliştirileceğini öğretmek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, ön testten son teste öğretmen adaylarının yaratıcılık stillerine ilişkin puanlarda farklılık belirlenmemiştir. Yaratıcılık testi puanları ile düşünme bağı testi puanları arasında son testlerde ilişki belirlenmiştir. Uygulanan yaratıcılık eğitimi programının farklı yaratıcılık stilleri olan öğretmen adaylarını farklı düzeylerde etkilediği belirlenmiştir.

Tok (2008), *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* isimli doktora tezinde Lisans eğitimi sırasında düşünme eğitimi dersini seçen öğretmen adayları ile seçmeyenler arasındaki farkı eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme bağlamında incelemiştir. Yarı deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmaya deney grubundan 33 kontrol grubundan 34 öğrenci dahil edilmiş ve veri toplama aracı olarak ise Watson Galsier Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcılık Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Bu alanda eğitim alan öğrencilerin Eleştirel Akıl Yürütme Gücü

Ölçeğinde Yorumlama boyutu dışında bütün boyutlarda ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine aynı şekilde yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Mutlu (2010), *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik tutumlarını ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. 85 eğitim kurumunda 188 öğretmen ve 157 çocukla yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ile mevcut Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili yeterli derece bilgiye sahip olmadığı, geleneksel eğitim anlayışının ortaya çıkardığı baskı sebebi ile de düşünme eğitimi konusundaki tutumlarının negatif olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, özel okullarda çalışan öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik sahip olduğu tutumların, kamu okullarında görev yapanlara oranla daha pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baysal, Arkan ve Yıldırım (2010), eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünmeyi öğretme ile ilgili özyeterlik düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, Tebbs'in (2000) öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye dair özyeterlik düzeylerine ilişkin ortaya koyduğu dört faktörü araştırmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu özyeterlik seviyelerinin katılımcıların yaş gruplarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmen adayları düşünmeyi sağlayan sınıf atmosferi oluşturma ve transferi gerçekleştirmeye dair faktörlerde, üst düzey düşünme becerileri ve öğrencilerin düşünme şeklinin belirlenmesine dair faktörlere göre daha yüksek özyeterlik puanlarına eriştikleri gözlemlenmiştir. Yine Baysal ve diğerleri (2010) *Öğretmen Adaylarının Düşünmeyi Öğretmeye Dair Özyeterlik Algıları* adlı makalelerinde Kaya tarafından Tebbs (2000)'in düşünmeyi öğretmeye dair özyeterlik algısı ölçeğinden sosyal bilgiler dersi için uyarlanan ölçeği kullanmışlardır. Araştırmada Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik algıları yaş, cinsiyet vb. değişkenler açısından incelenmiş, öğrencilerin bu alana dair özyeterlik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saçlı (2012), *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi* isimli doktora tezinde 30 saat yaratıcı drama dersi olan aday öğretmenler ile bu eğitimi almayan aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'ni (KEDEÖ) kullanarak karşılaştırmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin yansıtma günlüklerini de inceleyerek veri toplayan araştırmacı 30 saatlik yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin almayan öğrencilere göre anlamlı derecede farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.5.1.2. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tebbs (2000), öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını araştırdığı doktora çalışmasında 432 öğretmene 5'li likert tipi düşünme becerisi özyeterlik ölçeği uygulamıştır. Geliştirilen ölçekte düşünmeye uygun sınıf atmosferi oluşturma, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, düşünme becerilerinin transferinin öğretimi ve öğrencilerin düşünme biçimlerini keşfedebilme şeklinde dört alt boyut belirlenmiştir. Araştırmada düşünmeyi öğretmeye yönelik yüksek özyeterlik puanına sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında bu alanda eğitim aldıkları, ayrıca kendi öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerinin düşünme becerilerine önem veren öğretmenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine dair özyeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılanların kişisel bilgileri bağlamında anlamlı farkın ortaya çıktığı tek nokta ise mesleki kıdemdir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre özyeterlik puanları daha yüksektir yine aynı çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu bireysel özelliklerin özyeterlik puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı ve analitik düşünen öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik puanları daha yüksektir.

Nagappan (2001), Malezya'da *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi (The Teaching of Higher-Ordering Skills in Malaysia)* isimli makalesinde öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri öğretimi sürecinde içeriğin elde edilmesine de önem verdikleri bu sebeple programın tamamına yayılmış (infused) düşünme becerisi geliştirme yaklaşımı ile hazırlanmış programları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler düşünmeyi öğretmeye önem verdiklerini belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin %77'sinin düşünmeyi öğretmeye

toplam ders süresinin %10'nundan daha azını ayırdıkları görülmüştür. Diğer yandan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sadece %40'ının düşünmeyi öğretme sürecine dair bir eğitim aldığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Hashim (2004), Malezya'daki öğretmenlerin düşünmeyi öğretme konusundaki eğilim ve inançları ile ilgili yaptığı araştırma da öğretmenlerin daha çok problem çözmeye önem verdikleri yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi, düşünmeyi öğretme sürecinin diğer bileşenlerine daha az önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Araştırmacı lisans eğitimi sırasında haftada 4 saat ve daha fazla düşünme becerisi öğretimi alanında eğitim alan öğretmenlerin, düşünme becerisi öğretimi ile ilgili daha az eğitim almış ya da hiç almamış öğretmenlere göre tutumlarında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Mesleki kıdem ile düşünmeyi öğretmeye yönelik tutumlar arasında da negatif bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Mahuyidin ve diğerleri (2004), *Okul Programlarına Düşünme Becerilerinin Entegrasyonu (The Incorporation Of Thinking Skills in The School Curriculum)* adlı araştırmalarında öğretmenlerin düşünme becerilerini uygulama düzeylerini araştırmışlar ve düşünme becerilerini derste en az ele alanların yabancı dil öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan araştırma sonuçlarına göre, mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda bilişim teknolojilerinin kullanılması, düşünme becerilerinin programa dahil edilmesini daha kolaylaştırmaktadır. Bütün disiplinlerde öğretmenler düşünme becerisi bileşenlerinden olan problem çözme, karar verme, eleştirel düşünmeye daha çok önem verirken, düşünme becerisinin diğer bileşeni olan yaratıcılığa daha az önem vermektedir.

Baumfield'in (2006) öğretmenlerin düşünmeyi öğretme ile ilgili pedagojik yaklaşımlarına dair yaptığı araştırmanın sonuçlarında kurum desteğinin yeterli olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin eğitim alanında yapılan ve planlanan değişimlerin sürekliliğine dair güven eksikliği ve düşünmeyi ölçme konusundaki yaşadıkları güçlükler gibi sebeplerle düşünmeyi öğretme konusunda öğretmenlerin isteksiz oldukları ve hatta kendilerini bu alanda yetiştirme konusunda isteksiz davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Sa-U ve Rahman (2008) Malezya'da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretimine dair algılarını araştırmış ve özyeterlik, düşünmeyi öğretmeye verilen değer ve öğretimin yapısının düşünme öğretimini etkileyen üç önemli faktör olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Salem (1995), düşünme öğretimini etkileyen faktörlerle ilgili Suudi Arabistan'da yaptığı araştırmada, özyeterlik,

öğretimin yapısı dışında düşünmeyi öğretme ile ilgili diğer faktörleri okulun ve sınıfın yapısı ve toplumun düşünmeye verdiği önem gibi dışsal faktörlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Krishnan (2010) *Öğretmenlerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Öğretimini Kabulleniliği Düzeyi ve Karşılaştığı Problemler* adlı yüksek lisans tezinde, düşünme becerileri bileşenlerini üst düzey düşünme becerileri adı altında incelemiştir. Öğretmenlerin bu becerilerin öğretimini kabullenme konusunda sorun yaşamadıklarını fakat değişen program ile merkezi sınav sistemi arasında henüz tam bir uyum sağlanamadığı için öğretmenlerin bu becerilerin gelişimine yeterli önemi vermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Alnesyan (2012), Exeter Üniversite'sinde hazırladığı doktora tezinde Suudi Arabistan'da bulunan 7 ilkokulu kapsayan bir vaka çalışması yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada, 2007 yılında yapılan ve düşünmeyi öğretmeyi eğitimin temel hedefleri arasına alan eğitim reformunun ardından ortaya çıkan durum öğretmen ve öğrenci açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yeni programın hedefleri arasında yer alan düşünmeyi öğretme sürecine adapte olmuşlardır. Fakat öğretmenlerin, daha henüz kendilerini bu alanda materyal geliştirme konusunda yetersiz hissettikleri için bakanlıkça verilen kitap ve diğer materyallere aşırı bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca yine aynı araştırmada düşünmeyi öğretme sürecinde en etkili faktörlerin kültürel ve ruhsal motivasyon kaynaklarının olduğu belirtilmiştir.

2.5.2. Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar

2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği)* adlı çalışmalarında özyeterliği yüksek öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde öğrencilere daha özgür bir ortam hazırladıkları ve işbirlikli öğrenme gibi daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettiği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Zencirci'nin (2008) görsel sanatlar bölümü lisans öğrencilerinin sahip olduğu özyeterlik algıları ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Özyeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması* adlı doktora tezinde, özyeterlik algısının yaratıcılık becerileri ile ilgili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aksin ve Aylar (2011) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma* konulu çalışmasının sonucuna göre 170 kişiden oluşan bir örneklem grubunda özyeterlik inancı üzerinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve en son mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir.

Akdere (2012) *Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Seviyeleri* isimli doktora tezinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve özyeterlik düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Behjoo (2013), *Özyeterlik, Akademik Özyeterlik, Problem Çözme Becerisi ve Dil Öğrenme Arasındaki İlişki* konulu yüksek lisans tezinde özyeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik özyeterliliğin problem çözme becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmada özyeterliliğin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

2.5.2.2. Özyeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Parajes (2002), üstün yetenekli öğrencilerin matematik alanında problem çözme becerileri ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında özyeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin matematik problemlerini çözme konusunda daha ısrarlı davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca özyeterlik puanları yüksek olan öğrencilerin bireysel öğrenme konusunda daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Zimmerman ve Kitsantas'ın (2005) *Ev Ödevleri ve Akademik Başarı: Algılanan Özyeterlik ve Sorumluluk Duygusunun Bağdaştırıcı Rolü (Homework Practices and Academic Achievement: The mediating Role of Self-efficacy and Perceived Responsibility Beliefs)* isimli çalışmalarında kız öğrencilerin özyeterlik düzeylerini ev ödevleri, öğrenme becerisi ve sorumluluk duygusunun yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sorumluluk duygusu ve özyeterlik inançlarının ev ödevlerini yeterli ve istenen amaç doğrultusunda hazırlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dehghani, Jafari-sani, Pakmehr ve Malekzadeh (2011), *Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişki - Mashad Ferdowsi Üniversitesi Örneği* isimli araştırmayı İran Ferdowsi Üniversitesi'nde lisans düzeyinde eğitim alan 216 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütmüşlerdir. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Genel Özyeterlik ölçeklerinin kullanıldığı çalışmada, Araştırmacılar özyeterlik inancı ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Gloude-mans, Schalk ve Reynaer (2012), hemşirelerin sahip olduğu özyeterlik inancı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki, aldıkları eğitim süresi bağlamında incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada özyeterlik inancı ile alınan eğitimin süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, özyeterlik inancı ile mesleki kıdem arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmış ve mesleki kıdem in özyeterliğin bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Lisans düzeyinde eğitim alan hemşirelerin, eleştirel düşünme becerilerinin lise düzeyinde eğitim alanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spardello (2012), *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık İnançları: Özyeterlik, Özsaygı ve Bunların Arasındaki İnançlar* isimli doktora tezinde, öğrencilerin yaratıcılık becerileri ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Görüşme sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sanat alanında asıl yaratıcılığın ne olduğunu daha iyi kavradıkları sonucuna varılmıştır.

2.5.3.Öğretim Stiline Yönelik Yapılan Araştırmalar

2.5.3.1. Öğretim Stiline Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üredi (2006), *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi* isimli doktora tezinde öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacı ile Grasha'nın öğretim stili belirleme ölçeğini Türkçeye çevirerek uyarlamıştır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin algılarına dair verileri ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği aracılığı ile toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları ile tercih ettikleri öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolaylaştırıcı/kişisel /uzman model öğretim stillerini grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleğe dair algılarının diğer gruplarda yer alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tercih ettiği öğretim stillinin mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenmediği ise ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bilgin ve Bahar (2008), *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* isimli makalelerinde sınıf öğretmenlerinin öğretim stilleri temsilci/yol gösterici/uzman alt boyutlarında daha baskın olmalarına rağmen öğrenme stillerinin işbirlikli ve rekabetçi alt boyutlarında daha baskın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim stilleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki açısından ise daha çok pasif ve bağımlı öğrenme stilleri ile uzman/otoriter/kişisel model öğretim stilleri arasında bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Şahin (2010), *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Öz yeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi* isimli doktora tezinde sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerini, cinsiyet, mesleki kıdem, özyeterlik düzeyleri mesleki yeterlilik düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Özyönetimli Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formlarının ölçme araçları olarak kullanıldığı araştırmada elde edilen bazı temel sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre sadece uzman öğretim stili lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin, uzman öğretim stili tercihlerinde sadece ders planı hazırlama boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Mertoğlu'nun (2011) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarındaki etkilerine yönelik hazırladığı doktora tezinde, çalışma grubunda yer alan 137 öğretmenin 57'sinin kolaylaştırıcı/kişisel/uzman öğretim stilini, 16'sinin kişisel/uzman/otorite öğretim stilini ve 15'nin uzman/otorite öğretim stilini tercih ettiğini ortaya koymuştur. Yapılan nitel gözlemlerde ise öğretmenlerin %20'sinin dahil olduğu öğretim stilinin özellikleri dışında davranışlar sergilediği görülmüştür.

Aktan (2012), *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki* isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stilleri ile öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma da öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Matematik Motivasyon Ölçeği ile Matematik Akademik Başarı Testi, öğretmenlerin öğretim

stilini belirlemek amacıyla ise Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretim stiline akademik başarıyı yordama gücüne sahip olduğu ayrıca, öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordama noktasında daha güçlü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.3.2. Öğretim Stiline Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Leathers (2002), *Öğretim Stiline Yaratıcılık Becerisi Üzerine Etkisi* isimli makalesinde, öğrencilerin Microsoft word programı ile hazırladıkları sunumların yaratıcılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada 36 üstün yetenekli öğrenciden 13'ü deney grubunda yer alırken 14'ü kullanılacak olan programla ilgili eğitime alınmak üzere doğrudan öğretim grubuna dâhil edilmiştir. 9 öğrenci ise bu programlar hakkında her hangi bir eğitime alınmamıştır. Elde edilen proje ürünleri özel eğitim öğretmenleri tarafından incelenmiş ve doğrudan öğretim grubu olarak adlandırılan ve kullanılan program hakkında eğitim verilen öğrencilerin ürünleri daha başarılı bulunmuştur. Fakat öğrencilerin genel yaratıcılık becerilerini ölçmeyi sağlayan ölçekten alınan ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, öğretim stillerinin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Sadece, daha önceden eğitim verilen grubun öz güven duygusunda anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Zhang (2006), *Tercih Edilen Öğretim Stilleri ve Öğrencilerin Tercih Ettiği Düşünme Stilleri (Çin Örneği)* isimli makalesinde, öğrencilerin tercih ettiği öğretim stillerini belirlemek amacıyla 147 öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerin daha çok işbirlikli çalışmaya imkan veren, öğrenen merkezli ve kuralların daha az olduğu öğretim stillerini tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Koutsoupidou (2008), yaptığı araştırmada, müzikal yaratıcılık ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İngiltere'de yapılan araştırmada yaratıcılık testlerinden yüksek puan alan ilkökul öğrencileri ile daha düşük puan alan ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerinin öğretim stilleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretmen merkezli bir öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin yaratıcılık test puanlarının, öğrenen merkezli bir öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Wood ve Larsen (2011), *Yaratıcılık Üzerinde Farklı Öğretim Stillerinin Etkisi* isimli çalışmalarında 60 öğrencinin ön test ve son test puanlarını

değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar göre öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin yaratıcılık becerileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heidari, Nourmohammadi, ve Nowrouzi (2012) İran'daki İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve sahip oldukları öğretim stili arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik düzeyi ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya koymuşlardır. Araştırmada ayrıca, yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin temsilci ve kişisel model öğretim stilini tercih ederken uzman ve formal otorite öğretim stilini tercih eden öğretmenlerin ise düşük özyeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanmasında izlenen yöntem betimlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırma deseni ve niçin bu desenin seçildiği açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmaya katılan grup, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri betimlenmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stillerinin çeşitli demografik (cinsiyet, mesleki kıdem gibi) değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma desenlerinde amaç iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim oranını saptamaktır (Gay ve Airasian, 2003; Karasar, 2008). Değişkenler içerisinde değeri belli olan değişken yordayan değişken olarak adlandırılırken, değeri tespit edilecek olan değişken ise ölçüt değişkendir. Değişkenler arasındaki ilişki oranı ne kadar yüksek ise yordama gücü o derecede yüksek olacaktır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2009; Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerin, sahip oldukları özyeterlik ve öğretim stillerin açısından yordama düzeyi araştırılmıştır.

Nedensel karşılaştırma modelinde insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahalede bulunmaksızın belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 15). Bu araştırma modelinde neden sonuç ilişkileri belirlenebilmektedir. Bir bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişken ya da değişkenlerden hangilerinin etkili olduğu doğal ortamda (her hangi bir müdahalede bulunmaksızın)

belirlenebilmektedir (Gay ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin düşünme becerilerin öğretimine yönelik sınıf içi etkinlik düzeyleri, düşünme becerisinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri ve öğretim stillerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, alan) göre farklılığının olup olmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Aksaray, Balıkesir, Konya, Karaman, Niğde illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin sınıf öğretmenlerinden oluşmasının nedeni düşünme becerilerinin geliştirilmesinin uzun süren bir dönem gerektirmesidir (Costa, 2001; McGregor, 2007; Ritchhart, 2004). Dolayısı ile öğrencilere birden fazla alanda düşünme becerisi kazandırılabilmesi için öğretmen ve öğrenci birlikteliğinin daha uzun bir dönemi kapsadığı ilkökul dönemi seçilmiştir. Yine çalışma evreninin Aksaray, Balıkesir, Konya, Niğde illerinden oluşmasında yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmak ve bu örneklem büyüklüğüne ulaşmada ekonomiklik ilkeleri göz önüne alınmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Örneklem seçiminde ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücü araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın evreninde ve örneklemde yer alan sınıf öğretmeni sayılarına ilişkin veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemine Oluşturan İllere Göre Öğretmen Dağılımları

İller	Sınıf öğretmeni Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Aksaray	951	267
Konya	4366	319
Niğde	964	120
Karaman	697	93
Balıkesir	2381	204
Toplam	9369	1003

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evreninde 9369 sınıf öğretmeni vardır. Araştırmada kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile çalışma

evreninden 1100 sınıf öğretmeni örnekleme alınmış elde edilen formların 97 tanesi eksik ya da özensiz doldurulmuş olması sebebi ile araştırmaya dahil edilmemiş ve toplam 1003 öğretmene ait veriler analize tabi tutulmuştur. Örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil edebilmesi için yeterli büyüklükte bir örnekleme ulaşılması gerekmektedir (Balcı, 2006). Örneklemin aşırı düzeyde büyük olması ise araştırmının maliyetini artmaktadır. Bu çerçevede araştırma örnekleminin büyüklüğüne ilişkin olarak %95 kesinlik düzeyi için Balcı (2006: 95), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal açıdan örneklem hacmine ilişkin olarak 25.000.000 ve üstü büyüklükteki evrenlere ilişkin sayınının 384 olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin demografik verilerine göre yapılacak karşılaştırmalarda normal dağılım özelliğini yakalamak ve hata oranlarını azaltmak için örneklem hacmi büyük tutulmuştur. Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin analizler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu

Cinsiyet		Mesleki Kıdem					Toplam
		0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve Üstü	
Erkek	Sayı	49	89	129	140	152	559
	Cinsiyet İçinde %	8.8	15.9	23.1	25.0	27.2	100
	Mesleki Kıdem İçinde %	38.0	53.0	56.3	55.1	68.2	55.7
	Toplam Yüzde	4.9	8.9	12.9	14.0	15.2	55.7
Kadın	Sayı	80	79	100	114	71	444
	Cinsiyet İçinde %	18.0	17.8	22.5	25.7	16.0	100.0
	Mesleki Kıdem İçinde %	62.0	47.0	43.7	44.9	31.8	44.3
	Toplam Yüzde	8.0	7.9	10.0	11.4	7.1	44.3
Toplam Sayı		129	168	229	254	223	1003
Cinsiyet İçinde Toplam %		12.9	16.7	22.8	25.3%	22.2	100
Mesleki Kıdem İçinde Toplam %		100	100	100	100	100	100
Genel Toplam %		12.9	16.7	22.8	25.3	22.2	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 559'u (%55.7) erkek, 444'ü (44.3) kadındır. Araştırmaya katılan erkeklerin sayısı kadınların sayısından daha çoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 129'u (%12.9) 0-5 yıl, 168'i (%16.7) 6-10 yıl,

229'u (%22.8) 11-15 yıl, 254'ü (%25.3) 16-20 yıl ve 223'ü (%22.2) 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerinin daha yüksek olması, il merkezinde okul sayılarının daha yüksek olması ve il merkezlerinde çalışabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre daha yüksek puana sahip olmayı gerektirmektedir. Bu durum meslekte daha uzun süre çalışmış olmayı gerektirmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yeri dağılımında da açıkça görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı görev yerlerine göre dağılım ise: 163'ü (%16.3) köy, 82'si (%8.2) Kasaba-belde, 156'sı (%15.6) ilçe merkezi ve 602'si (%60) il merkez şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişimine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinlikleri belirlemeye yönelik olarak Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ), öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sahip oldukları özyeterlik düzeyini ortaya koymak amacı ile Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA) geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stillerinin belirlenmesi amacı ile de Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği düşünme becerisi öğretimi alanına uyarlanarak Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği (DBÖS-Ö) olarak adapte edilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinlikleri belirlemek amacı ile ilgili literatür taranmıştır. Bu kapsamda dünyada düşünme becerisi geliştirilmesi amacı ile ortaya konan programlar, öğretmen kılavuzları ve benzer araştırmalarda kullanılan anket ve ölçekler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içerisinde yapması gereken temel etkinlikler ve bu etkinliklerin yapılaş şeklinin de dâhil edildiği 34 maddeden oluşan 5'li likert tipinde DBÖ madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen form kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmek üzere 5 ayrı uzman görüşü alındıktan sonra tekrar düzenlenmiş ve dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki Türk Dili uzmanına görüşlerine incelenmek üzere sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından düzenlemeleri yapılan form 10 öğretmene uygulanmış ve bir katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliğinin incelenmesi istenmiştir. Bu inceleme

sonrasında deneme için hazır hale getirilen maddelere son şekli verilmiş ve 5’li likert ölçek şekline dönüştürülmüştür. Buna göre ölçek “5= Her zaman, 4= Genellikle, 3= Arasına 2= Nadiren, ve 1= Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

3.3.1.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem dışındaki 390 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. 2011-2012 Eğitim-öğretim yılı Haziran ayında seminer döneminde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri ile analiz yapılmıştır. Bu istatistik özünde, verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmaktadır. Bu ölçütün aralıkları Tablo 6’da sunulmuştur (Can, 2013):

Tablo 6. KMO Değeri Aralıkları

ÖLÇÜT	AÇIKLAMA
1.00>KMO≥0.90	Mükemmel
0.90>KMO≥0.80	İyi
0.80>KMO≥0.70	Orta düzey
0.70>KMO≥0.60	Zayıf
0.60>KMO≥	Kötü

Düşünme becerileri öğretim ölçeğinin pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi uygunluğuna ilişkin KMO ve küresellik testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.866
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square
	sd
	p
	3033.087
	210
	.000*

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .87 ve küresellik testinin ($X^2=3033.087$) anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir. Can (2013), KMO değerinin .80

üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçları elde edilen ön uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı zaman, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinilmeye çalışıldığı durumlarda yararlanılan bir inceleme türüdür (Tavşancıl, 2006). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile dik döndürme (Varimax Rotation) kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca, bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla elde edilen veriler dik döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Büyüköztürk'e (2009: 127) göre faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir. Faktör yük değeri .40'ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda 7 maddenin faktör yük değerleri .40'ın altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelere tekrar yapılan analiz sonucunda 6 maddenin birden fazla faktör altında yer aldığı belirlenmiştir (iki faktördeki öz değeri .100 altında olduğundan binişiklik meydana geldiği belirlenmiştir). Birden fazla faktör altında açıklanan bu 6 maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin maddeler çıkarıldıktan sonra faktör sayıları ve faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
7. Bir hikaye ya da olayda gerçek problem ya da problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim.	.771			
9. İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlikler ve farklılar şeklinde tablolar yaptırırım	.758			

Tablo. 8 Devamı

10. Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere göre sınıflandırmalarını isterim(Örn: aynı şekilleri köşe sayılarına göre, renklerine göre yada büyüklüklerine göre sınıflamak gibi).	.724			
14. Kompozisyon/yazma konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim.	.721			
13. Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm.	.720			
6. Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim.	.684			
8. Parça bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte, olayın genelinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım.	.653			
5. Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim.	.591			
18. Programın genel hedeflerine ulaşmak asıl amacımdır.	.779			
19. Daha planlı olabilmek için öncelikle ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.	.761			
15. Eğitim öğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur.	.684			
1. Ders süresince kazanımlara bağlı kalmak birinci önceliğimdir.	.654			
16. Bilgi birikimi, benim için her şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm.	.654	.302		
3. Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derste kendim veririm.	.755			
4. Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım.	.707			
2. Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim.	.703			
12. Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm.	.652			
21. Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim.	.843			
17. Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim	.764			
20. Bir çalışma yaptırdığımda neden? Niçin? (5N 1K) etkinlikleri yaptırırım.	.393	.685		
Her Bir Alt Boyutun Açıkladığı Varyans	%22.868	%13.189	%10.762	%9.612

Analiz sonucunda ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 9 madde yer almaktadır. Bu faktör düşünme becerileri öğretimine yönelik yapılan sınıf içi etkinlikler ile ilgili olduğundan 'Öğretim Etkinlikleri' olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %22.868'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .591 ile 5.maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .758 ile 9. maddedir. Aynı şekilde 2. faktörde toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler eğitim programı ile ilgili olduğundan 'Programa Bağlılık' şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı varyans %13.189'dur. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip maddeler .654 ile 1,15 ve16. maddelerdir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .779 ile 18. maddedir. Üçüncü faktörde ise 4 madde yer almaktadır. Bu faktör düşünme becerisi öğretiminde öğretmen otoritesi ile ilgili olduğundan 'Otoriteyi Temsil' şeklinde adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün açıkladığı varyans %10.762'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .602 ile 12.madde olurken, madde 3 .755 değeri ile en yüksek özdeğere sahip madde olmuştur. Son olarak 4 faktörde 3 madde yer almaktadır. 4.faktörün açıkladığı varyans % 9.612. Bu faktör öğretmenin öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik etmesi ile ilgili olduğundan 'Düşünmeyi Destekleme' şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .685 ile 20. maddedir. En yüksek özdeğere sahip madde ise .843 ile 20. maddedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinden sonra gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesine yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile ortaya konan faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir. AFA, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek için kullanılırken, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için DFA'dan faydalanılır. DFA'nın yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılan bir analiz olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 267-271). Doğrulayıcı faktör analizinde bir dizi uyum indeksleri yapının uygunluğunun test edilmesi için incelenmektedir. Bu analizde faktör yapılarının uygunluğu ve modelin doğruluğunun test edilmesinde kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin değerler aşağıda açıklanmıştır:

A- *Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit)*: Bu analiz iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örneklem sayısının eksi bir ile çarpımından elde edilmektedir. Elde edilen sonuç χ^2 dağılımını belirlemektedir. Elde

edilen veriler ile model arasında uyum yeterli ise ortaya çıkan değerin 0'a yakın olması ve anlamlı olmaması beklenmektedir. χ^2 testi aynı zamanda örneklemin genişlik düzeyinin yeterliliği ve elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiğinin temel sayıtlılarını karşılayıp karşılamadığı konusunda da bilgi vermektedir. χ^2 testinin değerlendirilmesinde dikkate alınacak diğer bir ölçüt ise serbestlik derecesidir (sd). Serbestlik derecesinin χ^2 'ye oranı da ölçeğin yeterliliğini göstermesi açısından önemlidir. Bunun için 3 ve daha düşük oranlar iyi; 5'e kadar olan oranlar da yeterli olarak kabul edilmektedir. Büyük örneklerde χ^2 /sd oranınının 3'ün altında olması mükemmel uyumu; 5'in altında olması orta düzeyde uyumu işaret etmektedir (Kline, 2005).

B- İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI): GFI ve AGFI, χ^2 ye alternatif olarak geliştirilmiştir. Model uyumunu örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak ele alabilen bu indeksler 0-1 arasında değer almaktadır. Alınan bu değer 1'e yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiği anlamına gelmektedir.

C- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSA): RMSA merkezi olmayan popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır ve bu değer 0'a yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiğini ve 1'e yaklaştıkça uyumun zayıfladığını göstermektedir.

D- Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR): RMR ve SRMR, evrene ait kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını ifade eden değerlerdir. RMR ve SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Yeterli bir uyumdan bahsedebilmek için ise elde edilen değerin 0 veya 0'a yakın olması gerekmektedir.

E- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): CFI modelin uyumunu veya yeterliliğini göstermektedir ve genellikle bağımsızlık modeli veya yokluk modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu değerler değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı varsayılan temel bir modelle karşılaştırarak ortaya koymaktadır. CFI, örneklem büyüklüğünü de hesaba katmasından dolayı küçük örneklerde iyi sonuç veren bir indekstir. CFI değeri 1'e yaklaştıkça uyumun düzeyi artarken, 0'a yaklaştıkça uyumun mükemmelliği azalmaktadır.

F- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Aslında CFI'ya benzeyen bu indeksin, karşılaştırma yaparken χ^2 dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapılabilmesi sebebi ile diğer indekslerden farklıdır. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise uyumun bozulması anlamına gelmektedir.

G- Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI): PGFI indeksi modelin yalınlık düzeyi hakkında bilgi veren bir indekstir. Çıkan değer 1'e yaklaşması modelin sade ve yalın olduğunu göstermektedir.

DBÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenebilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analize ait uyum indeksleri ve bu indekslere ait değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
χ^2	509.26	
sd	183	
χ^2/sd	2,782	Kabul
GFI	0.89	Kabul edilebilir
AGFI	0.86	Kabul edilebilir
CFI	0.95	Kabul
NFI	0.92	Kabul
NNFI	0.94	Kabul
SRMR	0.070	Kabul edilebilir
RMR	0.065	Kabul edilebilir
RMSA	0.067	Kabul edilebilir
PGFI	0.71	Kabul edilebilir

Tablo 9, yapılan DFA'nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri vermektedir. Tablo 9 incelendiğinde χ^2 değerinin 509.26 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında (χ^2/sd) 2.782'i elde edilmektedir. Bu sonuca göre 2.728'lik uyum değeri 3'e yakın bir değer olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.067 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.89 ve 0.86 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile

ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 9'da SRMR değerinin 0.070 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.080'den düşük olması iyi düzeyde uyumu göstermektedir.

Tablo 9'da verilen uyum indekslerinden NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerleri sırasıyla 0.94 ve 0.95'dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Elde edilen 0.71'lik değer modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik sınıf içi etkinliklerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Geliştirilen ölçeğe dair DFA sonucunda DBÖ toplam dört alt boyut ve 21 maddeden oluşmuştur. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri doğrultusunda yeterli faktör yükü göstermeyen ve hata varyansları yüksek olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen 4 faktöre ölçek maddelerin dağılımı, 1.faktör için 9 madde, 2. Faktör için 5 madde, 3 faktör için 4 madde ve 4. faktör için 3 madde şekline oluşmuştur. DBÖ'ye ilişkin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans %
Öğretim Etkinliği	6	.608	.64	.59	22.868
	7	.694	.72	.49	
	8	.591	.65	.58	
	9	.679	.72	.48	
	10	.656	.70	.51	
	11	.640	.67	.55	
	13	.614	.62	.60	
	14	.609	.62	.61	

Tablo. 10 Devamı

Programa	1	.490	.55	.70	
Bağlılık	15	.574	.66	.57	
	16	.578	.72	.47	13.189
	18	.619	.69	.53	
	19	.587	.67	.55	
	2	.478	.56	.69	
Otoriteyi	3	.536	.64	.59	
Temsil	4	.536	.67	.56	10.762
	12	.511	.60	.64	
	17	.515	.62	.61	
Düşünmeyi	20	.528	.70	.52	9.612
Destekleme	21	.618	.74	.45	

DBÖ’de yapılan analize göre birinci faktörde yer alan 7. ve 9. maddeler .72 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en yüksek hata varyansı .68 ile 5. maddede ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan bu faktörde yer alan en düşük faktör yükü ve hata varyansı değerleri sırasıyla .57 ile 5. maddede ve .48 ile 9. maddede görülmektedir. İkinci faktörde ise .72 değerini alan 16. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, 1. madde .70 değeri ile en yüksek hata varyansına sahip madde olmuştur. Bu faktör altında yer alan en düşük faktör yükü .55 ile 1.maddede görülürken, en düşük hata varyansı .42 ile 16. maddede bulunmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan 4. madde .67 değeri ile en yüksek faktör yüküne sahiptir. En yüksek hata varyansına sahip madde ise .69 ile 2. maddedir. Üçüncü faktörde bulunan 4 maddeden en düşük hata varyansı değeri .56 ile 4. maddede iken, en düşük faktör yükü .56 ile 2. maddededir. Ölçeğin sonuncu faktörü olan 4. faktörde en yüksek faktör yükü 21. maddedir ve aldığı değer .74’dır. En yüksek hata varyansına sahip olan madde ise .61 değeri ile 17. madde olmuştur. Dördüncü faktöre ait en düşük faktör yükü ve hata varyansı değerleri ise sırasıyla .62 ile 17.madde ve .45 ile 21. madde görülmektedir.

3.3.1.2. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik, ölçme aracından elde edilen sonuçların “kavramsal yapıya ilişkin olguyu doğru bir şekilde ortaya çıkarması; ölçüm aracı farklı yerlerde, farklı zamanlarda ve aynı ana kütlede seçilen farklı örnek kütlelerde uygulandığında benzer sonuçlar vermesi” olarak tanımlanabilir (Şencan, 2005: 8). Bademci (2007: 173) ise güvenirliliği “belirli bir evrene veya örnekleme uygulanmış bir test ya da

ölçme aracından elde edilmiş ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliği” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin güvenilirlik çalışması 390 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Bu değer 1’e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini göstermektedir. DBÖ’den elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öğretim Etkinliği	9	.88
Programa Bağlılık	5	.79
Otoriteyi Temsil	4	.73
Düşünmeyi Destekleme	3	.73
Ölçeğin Geneli	21	.84

Tablo 11’deki analiz sonuçları incelendiğinde birinci faktör altında bulunan 9 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda toplam 5 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3.alt alt boyutunda 4 ve 4.alt boyunda toplam 3 madde yer almıştır. Her iki alt boyutun güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. 21 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenilirlik katsayısı ise .84’dür. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayıları güvenilirlik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır.

Ölçeğin her bir maddesinin ve genelinin ayırt ediciliğini belirlemek için %27 üst grup alt grup tekniği ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. DBÖ Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları

Madde No	Grup	\bar{X}	SS	Standart Hata	t	Anlamlılık
1	Üst Grup (%27)	4.31	.67	.06506	6.380	.000*
	Alt Grup (%27)	3.52	1.09			
2	Üst Grup (%27)	4.19	.89	.08642	8.962	.000*
	Alt Grup (%27)	2.99	1.05			
3	Üst Grup (%27)	4.05	.87	.08463	5.135	.000*
	Alt Grup (%27)	3.33	1.14			
4	Üst Grup (%27)	4.09	.97	.09352	7.406	.000*
	Alt Grup (%27)	3.02	1.15			
5	Üst Grup (%27)	4.49	.70	.06772	7.673	.000*
	Alt Grup (%27)	3.56	1.05			
6	Üst Grup (%27)	4.52	.61	.05954	9.615	.000*
	Alt Grup (%27)	3.45	.97			
7	Üst Grup (%27)	4.45	.66	.06362	9.194	.000*
	Alt Grup (%27)	3.42	.96			
8	Üst Grup (%27)	4.46	.57	.05492	11.047	.000*
	Alt Grup (%27)	3.29	.94			
9	Üst Grup (%27)	4.12	.82	.07972	10.542	.000*
	Alt Grup (%27)	2.84	.94			
10	Üst Grup (%27)	4.26	.85	.08255	9.655	.000*
	Alt Grup (%27)	3.07	.94			
11	Üst Grup (%27)	4.38	.66	.06407	9.649	.000*
	Alt Grup (%27)	3.19	1.08			
12	Üst Grup (%27)	4.58	.61	.05902	10.218	.000*
	Alt Grup (%27)	3.39	1.04			

Tablo 12. Devamı

13	Üst Grup (%27)	4.31	.76	.07379	10.876	.000*
	Alt Grup (%27)	2.94	1.06			
14	Üst Grup (%27)	4.26	.80	.07713	8.542	.000*
	Alt Grup (%27)	3.08	1.18			
15	Üst Grup (%27)	4.38	.78	.07525	9.442	.000*
	Alt Grup (%27)	2.98	1.32			
16	Alt Grup (%27)	2.98	1.32	.07563	10.219	.000*
	Üst Grup (%27)	4.29	.78			
17	Alt Grup (%27)	2.86	1.21	.05740	5.926	.000*
	Üst Grup (%27)	4.59	.59			
18	Alt Grup (%27)	3.92	1.02	.06076	9.639	.000*
	Üst Grup (%27)	4.56	.63			
19	Alt Grup (%27)	3.34	1.14	.09495	7.773	.000*
	Üst Grup (%27)	4.13	.98			
20	Alt Grup (%27)	2.90	1.31	.05002	8.853	.000*
	Üst Grup (%27)	4.69	.51			
21	Alt Grup (%27)	3.59	1.18	.04810	7.594	.000*
	Üst Grup (%27)	4.74	.49			
Ölçeğin Geneli	Alt Grup (%27)	3.89	1.05	.03898	28.800	.000*
	Üst Grup (%27)	8.03	.41			

*p<.05; sd=208

Madde ayırt ediciliğine ilişkin yapılan analiz sonuçları tüm maddelerin t testi analizine göre ($p<.05$) ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin de ayırt edici olduğu ($t=28.800$; $p<.05$) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin gerek yapı geçerliği gerekse güvenirlik açısından uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.2.1. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Asıl Uygulama Formunun Hazırlanması ve Uygulamanın Yapılması

Deneme formu üzerinde yapılan madde analizi çalışmasından sonra toplam 21 madde uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Çalışmanın birden fazla ilde yapılacak olması sebebi ile uygulama izinlerinin alınması için Milli Eğitim Bakanlığı İzleme Değerlendirme Grup Başkanlığı'na gerekli dokümanlar hazırlanarak Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile müracaat edilmiş ve gereken uygulama onayı alındıktan sonra (EK. 1) ölçeğin uygulanacağı iller ziyaret edilerek formlar araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından ulaşılması güç olan uzak yerleşim birimlerinde çalışan öğretmenlerinde çalışmaya katılabilmelerini sağlamak amacı ile form internet üzerinden de yayınlanmış ve bu şekilde ölçek daha erişilebilir hale getirilmiştir. İnternet üzerinden yapılan uygulamanın sadece sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmasını sağlamak amacı ile sınıf öğretmenlerinin e-posta adreslerine ölçeğin bulunduğu sayfanın linki yollanmış ayrıca çalışmanın sadece sınıf öğretmenlerini kapsadığına dair açıklama internet sayfasında da belirtilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin düşünmeye öğretmeye yönelik sahip olduğu özyeterlik düzeylerini tespit etme amacı ile DBÖA geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılmış ulusal ve uluslar arası çalışmalarda geliştirilen benzer ölçekler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 25 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen form kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmek üzere 5 ayrı uzman görüşü alındıktan sonra tekrar düzenlenmiş ve dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki Türk Dili uzmanına görüşleri alınmak amacıyla sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından düzenlemeleri yapılan form diğer ölçeklerinde uygulandığı 10 öğretmene uygulanmış ve bir katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliğinin incelenmesi istenmiştir. Bu incelemeler sonucu benzer ifadeler içeren ölçek maddelerinde düzenlemeye gidilmiş ve 3 madde benzer ifadeler taşıması ve tam anlaşılabilir olmaması sebebi ile elenerek 22 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir. Ölçek "5= Kesinlikle katılmıyorum, 4=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 2=Kısmen katılıyorum, 1= Tamamen katılıyorum" olmak üzere 5'li likert olarak düzenlenmiştir. Daha sonra ham ölçek maddelerini içeren form pilot uygulama yapılmak üzere 390 öğretmene uygulanmıştır.

3.3.2.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizinin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için 390 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı Haziran ayında seminer döneminde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)		.847
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square	4875.348
	sd	190
	p	.000*

*p<.05

Ön uygulama verilerine ilişkin yapılan analiz sonucunda KMÖ değeri .95 ve küresellik testi değerinin ($X^2=4875.348$) anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Can (2013) KMO değerinin .90 üstünde olduğunda bunun mükemmel olduğunu belirtmektedir. KMO ve Bartlett's verilerinin ışığında ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceği sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya çıkarmak amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmıştır. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Tavşancıl, 2006). Faktör yük değeri .40'ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ayrıca 'bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık' sağlamak amacıyla elde edilen veriler Varimax Rotation (Dik Döndürme) işlemine de tabi tutulmuştur.

Analiz sonucunda 2 maddenin faktör yük değerleri .40 ve altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. 2 maddenin ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
17- Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum	.801		
19- Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim	.799		
18- Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim	.798		
16- Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim	.782		
20- Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	.753		
14- Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri hazırlayabilirim.	.705		
15- Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim	.697		
13- Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.,		.655	
9- Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.		.764	
7- Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.		.737	
8- Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.		.705	
6- Kitapta olan bir okuma parçasını ya da hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.		.643	
10- Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.		.641	
11- Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.		.629	
12- Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.		.578	

Tablo 14. Devamı

5- Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	.506
2- Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	.794
1- Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.	.733
4- Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	.543
3- Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	.507
Her Bir Alt Boyutun Açıkladığı Varyans	%27.878 %22.637 %12.259

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör ve 20 maddeden DBÖA elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde birinci faktör altında toplam 7 maddenin bulunduğu görülmektedir. Bu faktörler düşünme becerisi öğretimine ilişkin öğretmenlerin akademik yetkinliklerine ait özyeterlik algıları ile ilgili olduğundan 'Akademik Yetkinlik' şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörün toplam açıkladığı varyans miktarı ise %27.878'dir. Bu faktör altında yer alan maddelerden en yüksek özdeğer .801 ile 19. maddedir. En düşük özdeğere sahip olan 15. madde .655 özdeğeri almaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü ise 8 madde ile toplam varyansın %22.637'sini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde bu faktörün düşünme becerisi öğretimi sürecinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları yapmaya yönelik özyeterlik algıları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu ikinci faktör 'Uygulama' olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde 9. madde .757 değeri ile en yüksek özdeğere sahip madde iken, 5. madde .506 değeri ile en düşük özdeğere sahip madde olmuştur. Ölçeğin 3. ve son faktörü ise 4 maddeden oluşmaktadır ve açıkladığı varyans miktarı %12.259'dur. Üçüncü faktör altında yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde maddelerin düşünme becerileri öğretiminde yapılacak etkinlikleri tasarlama ve mevcut etkinlikleri düşünme becerisi öğretimi alanına uyarlama ile ilgili faaliyetleri kapsadığı görülmektedir. Bu sebeple bu faktöre 'Tasarlama' adı verilmiştir. Bu faktör altında yer alan 2. madde .794 özdeğeri alarak en yüksek değere sahip madde olmuştur. Yine aynı faktör altında yer alan 3. madde ise .507 ile en düşük öz değere sahip maddedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. DFA'ya ait uyum indeksi değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyetirlik Algısı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
χ^2	479.56	
sd	167	
χ^2/sd	2.871	Kabul
GFI	0.89	Kabul Edilebilir
AGFI	0.86	Kabul Edilebilir
CFI	0.98	Kabul
NFI	0.97	Kabul
NNFI	0.98	Kabul
SRMR	0.042	Kabul
RMR	0.026	Kabul
RMSA	0.069	Kabul Edilebilir
PGFI	0.71	Kabul Edilebilir

Tablo 15 incelendiğinde χ^2 değerinin 501.93 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesinin değeri de önemlidir. Bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) 2.871'dir. Bu sonuca göre 2.871'lik uyum değeri 3'e yakın bir değer olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.069 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.89 ve 0.86 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine aynı tabloda SRMR değerinin 0.042 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.05 veya bu değer altında olması iyi derecede bir uyum olduğunu göstermektedir

Tablo 15'te verilen uyum indekslerinden NNFI 0.98 ve CFI değeri 0.98'dir. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyum düzeyinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini

belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. PGFI indeksinin 0.71'lik değeri modelin ortalamasının üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu anlamına gelmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algısını belirlemek için geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini sağlandığı ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ölçeğin uygulanabilir olduğunu gösterdiği için, ölçekte yer alan gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda DBÖA'nın toplam üç alt boyut ve 20 maddeden oluştuğu görülmüştür. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri doğrultusunda yeterli faktör yükü göstermeyen ve hata varyanslarının yüksek olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen faktörlere göre ölçek maddelerin dağılımı, 1.faktör için 8 madde, 2. Faktör için 8 madde, 3 faktör için 4 madde şekline oluşmuştur. DBÖA'ye ilişkin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans %
Akademik Yetkinlik	13	.707	.74	.45	22.856
	14	.731	.75	.43	
	15	.785	.82	.33	
	16	.811	.83	.30	
	17	.811	.84	.29	
	18	.773	.79	.37	
	19	.776	.78	.39	
	20	.732	.76	.42	
Uygulama	5	.647	.72	.48	13.189
	6	.710	.71	.50	
	7	.701	.72	.49	
	8	.624	.62	.62	
	9	.663	.65	.58	
	10	.657	.64	.59	
	11	.704	.76	.43	
	12	.678	.69	.53	
Tasarlama	1	.403	.45	.80	10.762
	2	.595	.58	.67	
	3	.529	.75	.43	
	4	.580	.75	.44	

DBÖA'da yapılan analize göre birinci faktörde yer alan 16. madde .83 ile en yüksek faktör yüküne sahipken, en yüksek hata varyansı .45 ile 13. maddede gözlenmektedir. En düşük faktör yükü ve hata varyansına sahip olan maddeler ise sırası ile .74 ile 13. madde ve .29 ile 17. maddedir. İkinci faktörde ise .76 değerini alan 11. madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, 8. madde .62 değerini alarak en yüksek hata varyansına sahip madde olmuştur. En düşük faktör yüküne ve hata varyansına sahip maddeler ise .62 değeri ile 8. madde ve .43 ile 11. maddedir. Ölçeğin son faktörü olan üçüncü faktör 4 ölçek maddesini kapsamakta ve en yüksek faktör yükü değeri .75 ile 3 ve 4. maddelerde görülmektedir. Yine en yüksek hata varyansı değeri .80 ile 1. maddede ortaya çıkmaktadır. Bu faktörde yer alan 1. madde .45 değeri ile en düşük faktör yükü değerini alırken, en düşük hata varyansı değeri .43 ile 3. maddede bulunmaktadır.

3.3.2.2 Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

DBÖA'nın güvenilirlik çalışması 390 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümler üzerinden belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. Bu değer 1'e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2013; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) Tablo 17'de DBÖA'dan elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Akademik Yetkinlik	8	.89
Uygulama	8	.93
Tasarlama	4	.74
Ölçeğin Geneli	20	.95

Tablo 17'deki analiz sonuçları incelendiğinde 1. faktör altında bulunan toplam 8 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 2. Faktöründe de bulunan toplam 8 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 3. faktöründe toplam 4 madde yer almış ve güvenirlik

katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .95'tir. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlik katsayıları güvenirlik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

Ölçeğin her bir maddesinin ve genelinin ayırt ediciliğini belirlemek için %27 üst grup alt grup tekniği ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Madde Ayırt Ediciliklerine İlişkin Analiz Sonuçları

Madde No		\bar{X}	SS	t	Anlamlılık
1	Üst Grup (%27)	4.61	.77	7.004	.000*
	Alt Grup (%27)	3.71	1.06		
2	Üst Grup (%27)	4.62	.56	9.405	.000*
	Alt Grup (%27)	3.68	.86		
3	Üst Grup (%27)	4.71	.47	12.661	.000*
	Alt Grup (%27)	3.54	.82		
4	Üst Grup (%27)	4.72	.47	11.685	.000*
	Alt Grup (%27)	3.72	.74		
5	Üst Grup (%27)	4.74	.44	13.810	.000*
	Alt Grup (%27)	3.40	.89		
6	Üst Grup (%27)	4.87	.34	12.914	.000*
	Alt Grup (%27)	3.66	.90		
7	Üst Grup (%27)	4.83	.38	13.989	.000*
	Alt Grup (%27)	3.55	.85		
8	Üst Grup (%27)	4.73	.54	10.647	.000*
	Alt Grup (%27)	3.60	.95		
9	Üst Grup (%27)	4.83	.40	11.262	.000*
	Alt Grup (%27)	3.76	.88		
10	Üst Grup (%27)	4.88	.33	9.754	.000*
	Alt Grup (%27)	3.88	.99		
11	Üst Grup (%27)	4.84	.37	15.291	.000*
	Alt Grup (%27)	3.58	.76		
12	Üst Grup (%27)	4.86	.38	12.490	.000*
	Alt Grup (%27)	3.74	.83		
13	Üst Grup (%27)	4.79	.43	14.980	.000*
	Alt Grup (%27)	3.50	.77		
14	Üst Grup (%27)	4.67	.47	17.297	.000*
	Alt Grup (%27)	3.11	.79		
15	Üst Grup (%27)	4.86	.35	17.491	.000*
	Alt Grup (%27)	3.35	.81		

Tablo 18. Devamı

16	Üst Grup (%27)	4.80	.42	16.190	.000*
	Alt Grup (%27)	3.34	.82		
17	Üst Grup (%27)	4.80	.40	17.616	.000*
	Alt Grup (%27)	3.24	.81		
18	Üst Grup (%27)	4.74	.44	16.974	.000*
	Alt Grup (%27)	3.27	.76		
19	Üst Grup (%27)	4.80	.40	15.534	.000*
	Alt Grup (%27)	3.45	.79		
20	Üst Grup (%27)	4.84	.37	15.918	.000*
	Alt Grup (%27)	3.54	.75		
Genel Ortalama	Üst Grup (%27)	4.78	.15	24.753	.000*
	Alt Grup (%27)	3.53	.49		

*p<.05; sd=208

Madde ayırt ediciliğine ilişkin yapılan t testi analizine göre tüm maddeler anlamlı düzeyde ($p<.05$) ayırt edicidir. Ölçeğin genelinin de ayırt edici olduğu ($t=24.753$; $p<.05$) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin gerek yapı geçerliği gerekse güvenilirlik açısından uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.3. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Uyarlama Çalışması

Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacı ile Grasha tarafından geliştirilen, daha sonra Üredi tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan ve ilerleyen yıllarda Aktan (2013) tarafından matematik öğretimi için uyarlanan öğretim stilleri ölçeği Araştırmacıdan izin alınarak (EK 7) uyarlama amacı ile kullanılmıştır. Öğretim stilleri ölçeği 40 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Grash'nın Öğretim Stilleri Ölçeği, düşünme becerisi öğretimi sürecine araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında maddeler düşünme becerilerinin öğretimi bağlamında ele alınmıştır. Örneğin 'Düşünmeyi öğretme sürecinde bilgi ve deneyimleri öğrencilerle paylaşmak benim için önemlidir' maddesinde olduğu gibi her bir maddenin başına 'düşünmeyi öğretme sürecinde' eklenerek önermeler düşünmeyi öğretme süreci bağlamında ele alınmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca ifadelerin dil ve anlaşılabilirlik açısından uzman görüşünden geçirilmiştir. Ölçek, "5= Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert olarak düzenlendikten sonra ön uygulama sürecine geçilmiştir.

3.3.3.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Pilot Uygulaması

DBÖS-Ö'nün pilot uygulaması geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacı ile sınıf öğretmenlerinden oluşan 390 kişilik gruba uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için pilot grubun yeterliliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin KMO and Bartlett's Testi Analizi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	.928
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square
	sd
	p
	780
	.000*

*p<.05

Örneklem yeterliliğine ilişkin yapılan analiz sonuçları gerek KMO değeri (KMO=.928) gerekse küresellik testi sonucunun ($\chi^2= 8560.499$) analiz için yeterli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, pilot grubun doğrulayıcı faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir.

3.3.3.2. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

DBÖS-Ö'nün yapı geçerliliğinin ortaya konması amacı ile LISREL 8.80 programının aracılığı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenirlik çalışması için ise SPSS 21.0 programı kullanılarak Alfa katsayıları tespit edilmiştir.

3.3.3.2.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

390 kişilik sınıf öğretmeni grubuna uygulanan ölçekten elde edilen DFA sonuçları ve uyum indeksleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
χ^2	2520.57	
sd	730	
χ^2/sd	3.453	Kabul Edilebilir
GFI	0.76	Kabul Edilebilir

Tablo 20. Devamı

AGFI	0.73	Kabul Edilebilir
CFI	0.94	Kabul
NFI	0.91	Kabul
NNFI	0.94	Kabul
SRMR	0.071	Kabul Edilebilir
RMR	0.089	Kabul Edilebilir
RMSA	0.079	Kabul Edilebilir
PGFI	0.67	Kabul Edilebilir

Yapılan analiz sonucunda DFA'nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerler incelendiğinde χ^2 değerinin 2520,57 olduğu görülmektedir. χ^2 değerinin yorumlanırken serbestlik derecesinin de göz önüne alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında (χ^2/sd) 3,452 sonucu elde edilmektedir. Bu değere göre göre 3,452'lik uyum değeri 3'ten yüksek bir değer olduğu için uyum derecesi iyi olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.079 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.76 ve 0.73 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmelleşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 20'de SRMR değerinin 0.071 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.080'den düşük olması iyi düzeyde uyumu işaret etmektedir.

Tablo 20'de verilen uyum indekslerinden NNFI ve CFI uyum indekslerinin değeri 0.94'tür. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007: 607). Elde edilen sonuçlardan hareketle uyumun iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça modelin sadelik ve yalınlık düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Elde edilen 0.67'lik değer modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle DBÖS-Ö yapı geçerliliğini sağlandığı söylenebilir.

DBÖS-Ö 5 boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyum indekslerine ilişkin değerler kabul edilebilir düzeyde olduğu, modifikasyon yapılmış olmasına karşın indeks değerlerinde anlamlı bir katkısı olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin yapısında ve alt boyutları oluşturan maddelerde değişikliğe gidilmemiştir. Ölçeğin hata varyansları, maddelerin faktör yükleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı
Uzman Öğretim Stili	1	.708	.71	.50
	6	.782	.77	.40
	11	.770	.75	.44
	16	.804	.80	.37
	21	.576	.56	.69
	26	.504	.77	.40
	31	.687	.66	.57
	36	.579	.59	.65
Otorite Öğretim Stili	2	.503	.53	.71
	7	.418	.41	.83
	12	.391	.39	.85
	17	.633	.65	.58
	22	.634	.70	.50
	27	.616	.69	.52
	32	.519	.58	.66
Kişisel Öğretim Stili	3	.617	.61	.62
	8	.670	.67	.55
	13	.669	.66	.57
	18	.717	.68	.53
	23	.653	.67	.55
	28	.643	.69	.52
	33	.640	.46	.79
Kolaylaştırıcı Öğretim stili	38	.612	.61	.63
	4	.610	.56	.69
	9	.667	.62	.62
	14	.566	.58	.67
	19	.688	.68	.54
	24	.703	.67	.56
	29	.618	.62	.61
Temsilci Öğretim Stili	34	.583	.60	.64
	39	.582	.61	.63
	5	.312	.32	.97
	10	.544	.64	.59
	15	.487	.52	.73
	20	.399	.65	.59
	25	.570	.60	.64
	30	.334	.35	.92
	35	.305	.33	.96
	40	.398	.46	.79

Analiz sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. En düşük faktör yük değerine sahip maddenin 'Temsilci' alt boyutunda .32 ile 5 madde, bunu aynı alt boyutta .33 ile 35. madde izlemektedir. En yüksek faktör yük değerine sahip maddenin 'Uzman' alt boyutunda .77 ile 6 ve 36. maddenin izlediği belirlenmiştir. Analiz sonucunda bazı maddelerin hata varyanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlar; 'Temsilci' alt boyutunda

5.madde (hata varyansı=.97), 35. madde (hata varyansı=.96) ve 30.madde (hata varyansı=.92)'dir. Bu maddelerin hata varyansları yüksek olsa da t testi değerlerinin anlamlı olduğu (sırası ile $t_5=3.67$; $t_{35}=3.94$; $t_{30}=5.65$) belirlenmiştir. Bu nedenle de bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

3.3.3.2.2. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi

DBÖS-Ö ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Uzman	8	.90
Otorite	8	.82
Kişisel	8	.87
Kolaylaştırıcı	8	.87
Temsilci	8	.71
Ölçeğin Geneli	40	.94

Analiz sonuçları ölçeğin geneline ilişkin elde edilen Alpha güvenirlik katsayısı (.94) oldukça yüksektir. Ölçeğin alt boyutları açısından yapılan analizde en yüksek güvenirlik katsayısı 'Uzman' boyutunda (.90) bunu 'Kişisel' ve 'Kolaylaştırıcı' alt boyutları (.87) izlemektedir. 'Kişisel' alt boyutun güvenirliliği (.82) 3. Sırada yer almaktadır. En düşük güvenirliliğe sahip alt boyut ise Temsilci (.71) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin gerek genelinde en düşük güvenirlik katsayısına sahip olan "Temsilci" alt boyutunda da güvenirlik katsayısının ölçeğin iç tutarlığının yüksek belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik katsayılarının ve genelinden elde edilen Cronbach Alfa katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliklerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeğinin Madde Ayırt Edicilik Analizi

Madde No	Grup	\bar{X}	SS	t	Anlamlılık
1	Üst Grup (%27)	4.61	.61	12.472	.000*
	Alt Grup (%27)	2.63	1.50		
2	Üst Grup (%27)	4.78	.41	11.246	.000*
	Alt Grup (%27)	2.95	1.61		
3	Üst Grup (%27)	4.78	.49	11.780	.000*
	Alt Grup (%27)	2.89	1.56		
4	Üst Grup (%27)	4.77	.44	11.880	.000*
	Alt Grup (%27)	2.88	1.57		
5	Üst Grup (%27)	4.03	1.08	7.353	.000*
	Alt Grup (%27)	2.72	1.47		
6	Üst Grup (%27)	4.77	.42	12.332	.000*
	Alt Grup (%27)	2.87	1.51		
7	Üst Grup (%27)	4.34	.69	11.466	.000*
	Alt Grup (%27)	2.59	1.40		
8	Üst Grup (%27)	4.17	.79	11.368	.000*
	Alt Grup (%27)	2.40	1.37		
9	Üst Grup (%27)	4.22	.89	8.806	.000*
	Alt Grup (%27)	2.89	1.27		
10	Üst Grup (%27)	4.10	1.01	6.296	.000*
	Alt Grup (%27)	3.13	1.20		
11	Üst Grup (%27)	3.54	1.14	5.181	.000*
	Alt Grup (%27)	2.73	1.12		
12	Üst Grup (%27)	4.48	.68	9.817	.000*
	Alt Grup (%27)	3.10	1.27		
13	Üst Grup (%27)	4.79	.45	11.605	.000*
	Alt Grup (%27)	3.19	1.33		
14	Üst Grup (%27)	4.45	.62	11.399	.000*
	Alt Grup (%27)	2.96	1.19		
15	Üst Grup (%27)	4.20	.68	10.684	.000*
	Alt Grup (%27)	2.82	1.14		
16	Üst Grup (%27)	4.42	.58	10.556	.000*
	Alt Grup (%27)	3.05	1.19		
17	Üst Grup (%27)	4.71	.45	7.544	.000*
	Alt Grup (%27)	3.62	1.41		
18	Üst Grup (%27)	4.83	.44	7.112	.000*
	Alt Grup (%27)	3.81	1.41		
19	Üst Grup (%27)	4.61	.67	7.597	.000*
	Alt Grup (%27)	3.53	1.28		
20	Üst Grup (%27)	4.84	.39	8.291	.000*
	Alt Grup (%27)	3.77	1.25		

Tablo 32. Devamı

21	Üst Grup (%27)	4.72	.47	9.783	.000*
	Alt Grup (%27)	3.46	1.24		
22	Üst Grup (%27)	4.66	.60	10.310	.000*
	Alt Grup (%27)	3.32	1.18		
23	Üst Grup (%27)	4.33	.76	8.289	.000*
	Alt Grup (%27)	3.20	1.17		
24	Üst Grup (%27)	4.61	.50	9.232	.000*
	Alt Grup (%27)	3.45	1.18		
25	Üst Grup (%27)	4.57	.55	7.431	.000*
	Alt Grup (%27)	3.56	1.27		
26	Üst Grup (%27)	4.77	.44	7.759	.000*
	Alt Grup (%27)	3.70	1.33		
27	Üst Grup (%27)	4.56	.58	8.305	.000*
	Alt Grup (%27)	3.37	1.34		
28	Üst Grup (%27)	4.00	.43	9.324	.000*
	Alt Grup (%27)	3.60	1.28		
29	Üst Grup (%27)	4.82	.37	8.548	.000*
	Alt Grup (%27)	3.70	1.29		
30	Üst Grup (%27)	4.68	.50	9.407	.000*
	Alt Grup (%27)	3.49	1.19		
31	Üst Grup (%27)	4.63	.50	10.142	.000*
	Alt Grup (%27)	3.23	1.31		
32	Üst Grup (%27)	4.82	.37	8.310	.000*
	Alt Grup (%27)	3.71	1.32		
33	Üst Grup (%27)	3.88	.99	4.807	.000*
	Alt Grup (%27)	3.15	1.20		
34	Üst Grup (%27)	4.72	.47	8.772	.000*
	Alt Grup (%27)	3.53	1.30		
35	Üst Grup (%27)	4.34	.73	10.650	.000*
	Alt Grup (%27)	2.86	1.21		
36	Üst Grup (%27)	4.80	.39	7.129	.000*
	Alt Grup (%27)	3.80	1.39		
37	Üst Grup (%27)	4.63	.55	10.363	.000*
	Alt Grup (%27)	3.23	1.26		
38	Üst Grup (%27)	4.00	1.03	8.732	.000*
	Alt Grup (%27)	2.67	1.15		
39	Üst Grup (%27)	4.12	.71	7.930	.000*
	Alt Grup (%27)	3.02	1.22		
40	Üst Grup (%27)	4.68	.62	7.395	.000*
	Alt Grup (%27)	3.62	1.32		
Ölçek Geneli	Üst Grup (%27)	4.52	.14	22.644	.000*
	Alt Grup (%27)	3.20	.57		

*p<.05

Madde ayırt ediciliğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre tüm maddelerin ve ölçeğin genelinin t testi değerlerinin anlamlı ($t=22.644$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Grasha tarafında geliştirilen ölçeğin Türk kültüründe düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretim stilleri ölçeğinin gerek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları gerekse güvenirlik analizi sonuçları ölçeğin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan madde analizi sonuçları da ölçek maddelerinin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Sonuçların kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlendiğinden araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler basılı formlar aracılığı ile ve yüz yüze olmak üzere iki şekilde araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır.

Araştırmada ölçeklerden toplanan verilerin analizinde her bir alt boyuta ilişkin uygulanan analiz teknikleri aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi düşünme becerilerin öğretimi, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretim stilleri ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz istatistiklerinde ortalama, standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Ortalama değerinin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

Tablo 24. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri

Aralık	Değer	Yorum
1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Olumsuz
1.80– 2.59	Katılmıyorum	Olumsuz
2.60– 3.39	Kararsızım	Olumsuz
3.40– 4.19	Katılıyorum	Olumlu
4.20– 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Olumlu

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretim stillerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ve özyeterlik düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırmasında bağımsız gruplar t testi ile analiz yapılmıştır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi ve özyeterlik düzeylerinin mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri değişkeni açısından karşılaştırmasında varyanslar homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), varyansların homojen olmadığı durumda ise Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Alt boyutlar ile birlikte yapılacak analizde TİP 1 hatasını azaltmak için Tek Yönlü MANOVA yapılmak istenmiştir. Ancak MONOVA'nın varsayımlarının karşılanmadığı için cinsiyet açısından t testi, diğer bağımsız değişkenler için de ANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA'nın varsayımları için normal dağılım varsayımları incelenmiş, basıklık ve sivrilik değerinin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler arasında ilişkinin doğrusal olduğu belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı için korelasyon analizine bakılmıştır. Yüksek düzeyde korelasyon (.80 ya da .90'nın üzerindeki korelasyon katsayıları) çoklu bağlantı sorununa neden olmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2005). Bu araştırmada da akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutları ile genel özyeterlik puanları arasında sırası ile .91 ve .92, akademik yetkinlikle uygulama arasında da .75 düzeyinde korelasyon belirlenmiştir. Bir diğer MANOVA ölçüsü olan kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bunun için 'Box's M' testine bakılmıştır. 'Box's M' testi sonuçları tüm analizlerde anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Ayrıca varyansların homojenliği için Levene istatistiği sonuçları incelenmiştir. (Büyüköztürk, 2013; Field, 2005; Pallant, 2005). Araştırmada ölçümler MONOVA'nın varsayımları karşılanmadığı belirlenmiştir. ANOVA analizinde 1. Tip hatayı düzeltmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Hinton, 2005). Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık $.05/\text{değişken sayısı}$ olarak hesaplanması gerekmektedir. Bonferroni düzeltmesi yapılmadığı durumlarda anlamlılık $.05$, düzeltmenin yapıldığı durumda ise düşünme becerileri öğretimi ile ilgili analizde $.05/5=.01$; özyeterlik puanları ile ilgili analizde $.05/4=.013$ anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda parametrik test varsayımlarının uygun olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey testi, parametrik olmayan karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U testi ile farkın kaynağının belirlenmesine karar verilmiştir.

Grasha Öğretim Stili Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi için Grasha ve Reichman tarafından hazırlanan veri analiz programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar <http://longleaf.net/teachingstyle.html> adresinde bulunan programa kaydedilmiş ve ardından toplam puanlar hesaplanmıştır. Buradan elde edilen sonuç öğretmenlerin öğretim stili olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim stillerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri değişkenine göre analizinde ise Ki-Kare analizi ile analiz yapılmıştır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik yaptıkları etkinlikler ile özyeterlik ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişkinin belirlenmesinde pearson momentler korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik düzeyleri ile öğretim stillerinin düşünme becerisi öğretime yönelik etkinlik düzeylerinin yordama gücünün belirlenmesinde regresyon analiz yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı değişken öğretmenlerin öğretim becerileridir. Bağımsız değişken ise özyeterlik ve öğretim stillinin yanı sıra cinsiyet, (kukla-dummy değişken) olarak belirlenmiştir. Regresyon analizinde aşamalı blok metot kullanılmıştır. Regresyon analizinin yapılmasında ölçümlerin normallik varsayımına uygunluğu, doğrusallık, çoklu doğrusal bağıntı (otokorelasyon) olup olmadığı incelenmiştir (Pallant, 2005). Bağımlı değişkenlerin her birinin basıklık ve sivrilik değerleri -1'den büyük, +1'den küçük olup olmadığı dikkate alınmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı yapılan korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmada ölçek alt boyutları yerine ölçek genel ortalamaları dikkate alınmıştır. Böylece ölçeğin alt boyutu ile geneli arasında olabilecek çoklu bağlantı sorunu ortadan kaldırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada sırasıyla;

- “Düşünme Becerilerinin Öğretimi
- Düşünme Becerileri Öğretiminin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi
- Özyeterlik
- Özyeterlik Algısının Bazı Demografik Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri) Açısından İncelenmesi
- Öğretim Stilleri
- Öğretim Stillerinin Demografik Bazı Değişkenler Açısından (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri) İncelenmesi
- Korelasyon Analizi
- Regresyon Analizi” başlıkları altında araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Düşünme Becerileri Öğretimine Ait Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde yaptıkları sınıf içi etkinliklerin düzeyi, yapılan etkinliklerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, görev yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi Nedir?

Araştırmanın birinci problemi ‘Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Düzeyi Nedir? ‘ şeklinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinlik

düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen DBÖ'ye ilişkin verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. DBÖ'ye ilişkin analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1-Ders süresince kazanımlara bağlı kalmak birinci önceliğimdir*.	4.02	.83	-1.121	1.063
2-Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim*.	3.49	1.13	-.644	-.276
3-Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derse kendim veririm*.	3.75	.96	-.771	.402
4-Sınıf içi etkinliklerde bir olay yada olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım*.	3.46	1.01	-.357	-.364
5-Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim.	4.12	.81	-.863	.791
6-Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim.	3.97	.86	-.726	.508
7-Bir hikaye ya da olayda gerçek problem yada problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim.	3.85	.85	-.361	-.417
8-Parça bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte olayın genelini anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım*.	3.94	.79	-.636	.638
9-İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlikler ve farklılar şeklinde tablolar yaptırırım.	3.50	.94	-.236	-.442
10-Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere sınıflandırmalarını isterim (Örn: aynı şekilleri köşe sayılarına renklerine yada büyüklüklerine göre sınıflamak gibi).	3.76	.89	-.537	.010
11-Bir alet ya da eşyanın bilinen kullanımları dışında farklı amaçlar için kullanılmasını düşündürecek etkinlikler yaparım.	3.77	.94	-.686	.300
12-Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm*.	4.14	.81	-1.078	1.766
13-Öğrencilere bir konu yada olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm.	3.55	1.01	-.561	-.065
14-Kompozisyon konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim.	3.59	1.05	-.646	-.105
15-Eğitim öğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur*.	3.68	1.12	-.863	.148
16-Bilgi birikimi benim için her şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm*.	3.54	1.03	-.634	-.110

Tablo. 25 Devamı

17-Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm.	4.28	.74	-.885	.803
20-Bir çalışma yaptırdığımda Neden? Niçin? gibi (5N 1K) etkinlikleri yaptırırım.	4.19	.83	-.923	.529
21-Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim.	4.28	.74	-.901	.785
Öğretim Etkinliği Alt Boyutu Ortalama	3.78	.60	-.579	.415
Programa Bağlılık Alt Boyutu Ortalama	3.76	.70	-.776	.924
Otoriteyi Temsil Alt Boyutu Ortalama	3.71	.66	-.605	.632
Düşünmeyi Destekleme Alt Boyutu Ortalama	4.25	.59	-.725	.323
Düşünmeyi Öğretme Genel Ortalama	3.83	.43	-.005	-.493

*Ters kodlanan maddeler (N=1003)

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinin ($\bar{X}=3.83$) ve tüm alt boyutların ortalamalarının yüksek olduğu ($\bar{X}>3.40$) belirlenmiştir. Gerek ölçeğin genelinde gerekse alt boyutlarında öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu bir başka ifade ile bu alt boyutlarda düşünme becerilerini öğretime yönelik etkinliklerde buldukları söylenebilir. Madde madde yapılan analizde tüm maddelerde de öğretmen görüşlerinin ortalamasının yüksek ($\bar{X}>3.40$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi düşünme becerisinin öğretime yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin en yüksek ortalama 17. Madde (Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm) ($\bar{X}=4.28$) ile 21. Madde (Öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim) ($\bar{X}=4.28$), en düşük ortalama ise 4. Madde (Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım) ($\bar{X}=3.46$) ile 2. Madde (Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim) ($\bar{X}=3.49$) olduğu belirlenmiştir. Ortalamanın düştüğü maddelerde standart sapmanın yüksek, ortalamanın yükseldiği maddelerde ise standart sapmanın düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, ortalamanın düşük olduğu maddelerde öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, ortalamanın yüksek olduğu maddelerde öğretmen görüşlerinde farklılaşmanın az olduğu söylenebilir. Ölçeğin genel ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X}=3.83$), en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun ise 'Düşünmeyi Destekleme' ($\bar{X}=4.25$), boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bunu sırası ile 'Öğretim Etkinliği' ($\bar{X}=3.78$) ve 'Programa Bağlılık' alt boyutu ($\bar{X}=3.76$) izlemiştir. En düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise 'Otoriteyi Temsil' ($\bar{X}=3.71$) olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin düşünme

becerilerinin öğretimini sağlayacak sınıf içi etkinliklere yer verdikleri söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenler düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı sağladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle bu becerilerin gelişmesini desteklediklerini ifade etmektedirler. Ricthhart ve diğerleri 'ne (2009) göre düşünme becerileri öğretiminin sürekliliği için temel şart öğretmenlerin bu beceriyi destekleyecek sınıf atmosferini oluşturması ve içeriğin bu becerilerin gelişimini destekleyecek etkinler aracılığı ile verilmesidir. Alnesyan (2012), yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi konusunda çaba harcadığı sonucuna ulaşmış olmasına rağmen yaptığı gözlemlerde aslında, öğretmenlerin anketlerde belirttikleri derecede düşünme becerisini ön plana almadıklarını belirlemiştir. Özellikle konu alanı açısından öğrencilerce zor kavranan konularda daha çok akademik bilginin kazanılmasına önem vermek ile düşünme becerilerini geliştirmek arasında tercih yapmak zorunda kaldıklarını ve zamandan kaynaklanan baskılar sebebi ile akademik bilginin kazandırılmasını tercih ettiklerini belirtmiştir. Hashim (2004) Malezya'da yaptığı araştırma kapsamında yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye önem verdiğini ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik etkinler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada haftada 20 saatten daha az derse giren öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirme noktasında daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymuştur.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmanın ikinci problem cümlesi olan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretime yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır.

4.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinlikler Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik yaptıkları etkinliklerin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinliklerin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi		t	p
					F	Anlamlılık		
Öğretim Etkinliği	Erkek	559	3.77	.61	.709	.400*	-.945	.345*
	Kadın	443	3.80	.59				
Programa Bağlılık	Erkek	559	3.75	.73	4.136	.042**	-.384	.701*
	Kadın	443	3.77	.66				
Otoriteyi Temsil	Erkek	559	3.69	.67	.835	.361*	-1.341	.180*
	Kadın	443	3.7	.65				
Düşünmeyi Destekleme	Erkek	559	4.20	.60	2.188	.139*	-3.163	.002**
	Kadın	443	4.32	.57				
Genel Ortalama	Erkek	559	3.81	.45	5.574	.018**	-.945	.084*
	Kadın	443	3.86	.41				

*p>.01; **p<.01; sd=1000

Analiz sonuçları, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlerin cinsiyetleri açısından ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan farklılık olmadığını ($t=-.945$; $p>.05$) göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde; Öğretim Etkinlikleri alt boyutu ($t=-.945$; $p>.05$), Programa Bağlılık alt boyutu ($t=-.384$; $p>.05$), ve Otoriteyi Temsil alt boyutunda ($t=-1.341$; $p>.05$) cinsiyet açısından farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber ölçeğin Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda cinsiyet açısından farklılık ($t=-3.163$; $p<.05$) belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/5=.01$) da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}= 4.32$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}= 4.20$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum sınıf içi düşünme becerilerinin öğretimine yönelik aktivitelerde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.

Araştırmada kadın adayların otorite ve uzman öğretim stilini daha az tercih etmeleri düşünme becerilerine yönelik sınıf içi etkinlikleri daha fazla yapma avantajı sağladığı söylenebilir. Özellikle otorite öğretim stilinin özellikleri, düşünen sınıf

atmosferini oluşturmadaki engeller arasında gösterilmektedir. Ayrıca uzman öğretim stilini taşıyan öğretmenlerin öğrencileri tarafından mutlak ve doğru bilgi kaynağı olarak görülmesi, öğrencileri veri toplama, bu verileri analiz etme ve karar verme yerine, öğretmen görüşlerini doğrudan kabul etme süreci ile sonlanabilmektedir (Baumfield ve Oberski, 1998; Perkins Jay ve Tishman, 1994; Ritchard ve Perkins, 2000). Ayrıca kadın adayların düşünme becerileri öğretimine dair ortalama puanlarının yüksek olmasının sebebi onların tercih ettiği öğretim stili ile de ilişkili olabilir. Bu araştırmanın bulguları Erdoğan'ın (2006) yaptığı araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Erdoğan (2006), düşünme becerileri bileşenlerinden olan yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında kadınların, erkelere göre bu becerilerin gelişmesine daha çok önem verdiklerini belirlemiştir.

4.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinlikler Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği	
					Levene İstatistiği	p
Öğretim Etkinliği	1) 0-5 Yıl	129	3.56	.67	1.759	.107*
	2) 6-10 Yıl	168	3.63	.63		
	3)11-15 Yıl	229	3.72	.57		
	4)16-20 Yıl	254	3.88	.58		
	5) 21 ve Üzeri	223	3.98	.50		
	Toplam	1003	3.78	.60		
Programa Bağlılık	1) 0-5 Yıl	129	3.52	.73	.768	.546*
	2) 6-10 Yıl	168	3.61	.73		
	3)11-15 Yıl	229	3.77	.67		
	4)16-20 Yıl	254	3.84	.66		
	5) 21 ve Üzeri	223	3.92	.68		
	Toplam	1003	3.76	.70		

Tablo 27. Devamı

Otoriteyi Temsil	1) 0-5 Yıl	129	3.57	.60	.783	.356*
	2) 6-10 Yıl	168	3.67	.60		
	3)11-15 Yıl	229	3.77	.68		
	4)16-20 Yıl	254	3,69	.68		
	5) 21 ve Üzeri	223	3.78	.68		
	Toplam	1003	3.71	.66		
Düşünmeyi Destekleme	1) 0-5 Yıl	129	4.13	.68	1.018	.397*
	2) 6-10 Yıl	168	4.20	.61		
	3)11-15 Yıl	229	4.24	.57		
	4)16-20 Yıl	254	4.32	.55		
	5) 21 ve Üzeri	223	4.28	.57		
	Toplam	1003	4.25	.59		
Genel Ortalama	1) 0-5 Yıl	129	3.63	.42	1.219	.301*
	2) 6-10 Yıl	168	3.71	.39		
	3)11-15 Yıl	229	3.81	.44		
	4)16-20 Yıl	254	3.90	.42		
	5) 21 ve Üzeri	223	3.97	.41		
	Toplam	1003	3.83	.43		

*p>.05; sd1=4; sd2=998

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik Öğretim Etkinlikleri alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.98$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}>3.56$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Programa Bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.92$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}>3.52$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. 3.alt boyut olan Otoriteyi Temsil alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.78$) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerdir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}>3.57$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Son alt boyut olan Düşünmeyi destekleme alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.32$) 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}>4.13$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizde en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.97$) 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenler iken en düşük ortalama ($\bar{X}>3.63$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Gerek ölçeğin alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puanlar, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından ortalamaların yüksek ($\bar{X}>.3.40$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından düşünme becerilerinin

öğretiminde 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' düzeyinde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Levene İstatistiğine ilişkin yapılan analizde gerek ölçeğin geneline ve gerekse alt boyutlarda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretim Etkinliği	Gruplar Arası	22.692	5.673	16.711	.000*	5,4>3,2,1
	Grup İçi	33.809	.339			
	Toplam	361.502				
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	18.503	4.626	9.783	.000*	5,4>2,1
	Grup İçi	471.891	.473			3>1
	Toplam	490.394				
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	4.728	1.182	2.724	.028**	
	Grup İçi	433.012	.434			
	Toplam	437.740				
Düşünmeyi Destekleme	Gruplar Arası	3.711	.928	2.671	.031**	
	Grup İçi	346.643	.347			
	Toplam	350.354				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	12.969	3.242	18.510	.000**	5>3>1
	Grup İçi	174.810	.175			5,4>2
	Toplam	187.779				

*p<.01; **p<.05, sd= 4, 998

Tablo 28'de de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark ($p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ancak Bonferroni düzeltmesi dikkate alındığında ölçeğin Öğretim Etkinlikleri alt boyutunda farklılık ($F_{4,998}=16.711$; $p<.01$) mesleki kıdemi 16 yıl üstünde olan gruplar ile (16-20 yıl ve 21 ve üstü) mesleki kıdemi 15 yıla kadar olan gruplar (1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl) arasındadır. Mesleki kıdemi yüksek olanların ortalaması mesleki kıdemi düşük olanların ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin Programa Bağlılık alt boyutunda farklılık ($F_{4,998}=9.783$; $p<.01$) mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl üstü grup ile 1-5 yıl

ve 6-10 yıl arasındaki gruplar arasındadır. Farklılık, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehinedir. Ayrıca mesleki kıdemi 11-15 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Otoriteyi Temsil alt boyutunda ($F_{4,998}= 2.724$; $p>.01$) ve Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda farklılık ($F_{4,998}= 2.671$; $p>.01$) belirlenmemiştir.

Ölçeğin geneline ilişkin analiz sonuçlarında ise farklılık ($F_{4,998}=18.510$; $p<.01$), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.97$) ile 1-5 yıl ($\bar{X}=3.63$) ve 6-10 ($\bar{X}=3.71$) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık belirlenmiştir. Farklılık, mesleki kıdemi yüksek olan gruplar lehinedir. Araştırmanın sonuçları, düşünme becerilerinin öğretime yönelik olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olanlara göre daha fazla etkinliklere yer verdiklerini göstermektedir. Araştırmanın bulguları, düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenin sahip olduğu tecrübe önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmada düşünme becerilerinin öğretiminde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre düşünme becerilerinin öğretime daha çok yer vermeleri mesleki tecrübe ile açıklanabilir. Benzer bulguya Lea ve Luft (2008) yaptıkları araştırmada da ulaşmışlardır. Düşünme becerilerinin öğretiminde mesleki kıdemin etkisinin araştırıldığı çalışmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Alnesyan (2012) Suudi Arabistan'da yaptığı çalışmada, uyguladığı anketler ve yaptığı gözlemler sonucunda mesleki tecrübe ile düşünme becerisine yönelik etkinlikleri planlama ve uygulama arasında doğru bir orantı olduğunu ifade etmektedir. Ancak literatürde bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgularında ortaya konulduğu çalışmalarda yer almaktadır. Hashim (2004) Malezya'da yaptığı çalışmada genç öğretmenlerin düşünme becerileri öğretme sürecine daha çok önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Hashim bunun sebebini genç öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında bu alana ait ders almaları ile açıklamaktadır. Hashim (2004) gibi Zohar ve Schwartzer (2005) İsrail'de yaptıkları araştırmada mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin, düşünme becerileri öğretimi ile ilgili daha az etkinlik yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde

(Rodrigues, 2005) mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lisans döneminde bu tür bir eğitim almamış olmaları ve kendi öğrencilik dönemlerinde de bu tür bir eğitim sürecinden geçmemiş olmaları sebepleri ile yapılandırmacılık felsefesi temelinde olan düşünme becerileri eğitime yönelik etkinlikleri sınıf içinde uygulamakta güçlük çektiklerini belirtmektedir.

4.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinlikler Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerin mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyut	N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği		
				Levene İstatistiği	P	
Öğretim Etkinliği	1) Eğitim Fak.	660	3.74	.63	3.449	.008*
	2) Eğitim Enstitüsü	43	3.77	.48		
	3) Eğitim Yüksekokulu	136	4.03	.50		
	4) Fen Edebiyat	71	3.71	.54		
	5) Diğer	93	3.75	.57		
	Toplam	1003	3.78	.60		
Programa Bağlılık	1) Eğitim Fak.	660	3.72	.72	2.006	.071*
	2) Eğitim Enstitüsü	43	4.06	.60		
	3) Eğitim Yüksekokulu	136	3.83	.75		
	4) Fen Edebiyat	71	3.84	.57		
	5) Diğer	93	3.74	.60		
	Toplam	1003	3.76	.70		
Otoriteyi Temsil	1) Eğitim Fak.	660	3.69	.65	1.105	.353**
	2) Eğitim Enstitüsü	43	3.91	.50		
	3) Eğitim Yüksek Okulu	136	3.78	.71		
	4) Fen Edebiyat	71	3.71	.70		
	5) Diğer	93	3.65	.67		
	Toplam	1003	3.71	.66		

Tablo 29. Devamı

Düşünmeyi Destekleme	1) Eğitim Fak.	660	4.26	.59	.116	.977**
	2) Eğitim Enstitüsü	43	4.19	.61		
	3) Eğitim Yüksekokulu	136	4.28	.59		
	4) Fen Edebiyat	71	4.21	.62		
	5) Diğer	93	4.23	.61		
	Toplam	1003	4.25	.59		
Genel Ortalama	1) Eğitim Fak.	660	3.80	.43	1.622	.167**
	2) Eğitim Enstitüsü	43	3.93	.36		
	3) Eğitim Yüksekokulu	136	3.97	.44		
	4) Fen Edebiyat	71	3.81	.43		
	5) Diğer	93	3.80	.42		
	Toplam	1003	3.83	.43		

*p<.05; **p>.05

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre Öğretim Etkinliği alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.03$) Eğitim Yüksekokulu mezunlarında görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}= 3.71$) Diğer Fakülteler 'den mezunlarında görülmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan Programa Bağlılık alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.06$) Eğitim Enstitüsü mezunlarında iken, en düşük ortalama ($\bar{X}=3.72$) Eğitim Fakültesi mezunları arasındadır. Otoriteyi Temsil alt boyutu için ise en yüksek ortalama ($\bar{X}= 3.91$) Eğitim Enstitüsü mezunlarında görülmektedir. Yine aynı alt boyut için en düşük ortalama ($\bar{X} = 3.65$) Diğer Fakülte mezunlarında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü ve son boyutu olan Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda en yüksek değer ($\bar{X}=4.28$) Eğitim Yüksekokulu mezunlarında görülürken, en düşük değer ($\bar{X}=4.21$) Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarında görülmüştür.

Levene İstatistiği analizi sonuçları, Öğretim Etkinliği alt boyutunda varyansların homojen olmadığı ($F= 3.449$; $p<.05$), ancak diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde varyansın homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik yaptıkları etkinliklerin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Öğretim Etkinliği alt boyutunda varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda anlamlı farkın olması durumunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretim Etkinliği Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Mann Whitney U Testi
Öğretim Etkinliği Ortalama	1- Eğitim Fak.	660	485.68	31.063	.000*	3>1,2,4,5
	2- Eğitim Enstitüsü	43	480.10			
	3- Eğitim Yüksekokulu	136	629.31			
	4- Fen Edebiyat	71	461.37			
	5- Diğer	93	472.82			

*p<.05; sd=4

Analiz sonuçları, düşünme becerilerinin öğretimi Öğretim Etkinliği alt boyutunda mezun olunan okul türü açısından anlamlı fark belirlenmiştir. Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (629.31), Eğitim Fakültesi (sıra ortalaması= 485.68), Eğitim Enstitüsü (sıra ortalaması= 480.10), Fen-Edebiyat Fakültesi (sıra ortalaması= 461.37) ve Diğer (sıra ortalaması= 472.82) kurumlardan mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalara daha çok yer verdiklerini göstermektedir.

Varyansların homojen olduğu diğer alt boyutlarda ve ölçeğin geneline ilişkin olarak öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre sınıf içi düşünme becerilerinin öğretiminde farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Tukey testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Mezun Olunan Okul Türü Açısından Sınıf İçi Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	5.985	1.496	3.783	.011*	2>1
	Grup İçi	484.409	.485			
	Toplam	490.394				
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	2.965	.741	1.701	.147**	
	Grup İçi	434.775	.436			
	Toplam	437.740				

Tablo 31. Devamı

Düşünmeyi Destekleme	Gruplar Arası	.467	.117	.333	.856**	
	Grup İçi	349.887	.351			
	Toplam	350.354				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	3.857	.964	5.232	.000*	3>1 ve 5
	Grup İçi	183.922	.184			
	Toplam	187.779				

*p<.013; **p>.013; sd=4, 998

Analiz sonuçlarına göre düşünme becerilerinin öğretimi Programa Bağlılık alt boyutunda ($F_{4, 998}=3.783$; $p<.013$) ve ölçeğin genelinde ($F_{4, 998}= 5.232$; $p<.013$) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesine göre bağımlı değişken sayısı 4 olduğundan $p=.05/4=.013$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Otoriteyi Temsil alt boyutunda ($F_{4, 998}=1.701$; $p>.013$) ve Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda ($F_{4, 998}=.856$; $p>.013$) anlamlı fark yoktur. Anlamlı farklılığın olduğu Programa Bağlılık alt boyutunda farklılık Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}>4.06$) ile Eğitim Fakültesi'nden ($\bar{X}>3.72$) mezun olan öğretmenler arasında Eğitim Enstitüsü lehinedir. Ölçeğin genelinde ise farklılık Eğitim Yüksekokulu ($\bar{X}>3.97$) ile Eğitim Fakültesi ($\bar{X}>3.80$) ve 'Diğer' ($\bar{X}>3.80$) arasında Eğitim Yüksekokulu lehinedir. Gerek Programa Bağlılık alt boyutunda gerekse ölçeğin genelinde Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin sınıfta düşünme becerilerinin öğretimine daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Mutlu (2010) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik algılarını incelediği yüksek lisans tezinde lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin meslek lisesi çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere göre düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de 2005 uygulamaya konan temel eğitim programlarında düşünme becerilerinin öğretimine (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi) önem verilmiş olsa da (MEB; 2005a), eğitim fakültesinden mezun olanlar yerine eğitim yüksekokulundan mezun olanların düşünme becerilerinin öğretimine daha çok yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum, programlarda düşünme becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmemesi, özellikle son 15 yılda öğretmen olmak için KPSS sınavı gibi sınavlara hazırlığın ve bir başarı ölçütü olarak bu sınav sonuçlarının alınmasının etkisi olabilir. Ayrıca, Eğitim Yüksekokullarında felsefe derslerinin olduğu ancak günümüz eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümlerinde felsefe derslerinin olmamasının da sonuçlar üzerinde etkili olabileceği de düşünülebilir.

4.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinlikler Görev Yeri Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Görev Yeri Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği		
				Levene Testi	Anlamlılık	
Öğretim Etkinliği	1-Köy	163	3.59	.64	5.679	.001*
	2-Kasaba- Belde	82	3.76	.47		
	3-İlçe	156	3.68	.67		
	4-İl	602	3.86	.57		
	5-Toplam	1003	3.78	.60		
Programa Bağlılık	1-Köy	163	3.66	.72	2.155	.092**
	2-Kasaba- Belde	82	3.58	.78		
	3-İlçe	156	3.78	.66		
	4-İl	602	3.81	.68		
	5-Toplam	1003	3.76	.69		
Otoriteyi Temsil	1-Köy	163	3.58	.63	.473	.701**
	2-Kasaba- Belde	82	3.61	.60		
	3-İlçe	156	3.73	.71		
	4-İl	602	3.75	.65		
	5-Toplam	1003	3.71	.66		
Düşünmeyi Destekleme	1-Köy	163	4.18	.64	3.601	.013*
	2-Kasaba- Belde	82	4.19	.71		
	3-İlçe	156	4.23	.58		
	4-İl	602	4.28	.56		
	5-Toplam	1003	4.25	.59		
Genel Ortalama	1-Köy	163	3.69	.40	2.444	.063**
	2-Kasaba- Belde	82	3.75	.37		
	3-İlçe	156	3.79	.45		
	4-İl	602	3.89	.43		
	5-Toplam	1003	3.83	.43		

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

Görev yeri değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre Öğretim Etkinliği alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.86$) il merkezinde görev yapanlarda görülürken, en düşük ortalama ($\bar{X}= 3.59$) köyde görev yapanlar arasında görülmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan Programa Bağlılık alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.81$) yine il merkezinde görev yapan öğretmenlerde iken, en düşük ortamlarla ($\bar{X}=3.58$) kasaba-beldede görev yapan öğretmenler arasındadır. Otoriteyi Temsil alt boyutu için ise en yüksek ortalama ($\bar{X}= 3.75$) il merkezinde görev yapan öğretmenlerde görülmektedir. Yine aynı alt boyut için en düşük ortalama ($\bar{X}= 3.58$) değerini köyde görev yapanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü ve son boyutu olan Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda en yüksek değer ($\bar{X}=4.28$) yine il merkezinde görev yapan öğretmenler arasında görülürken en düşük değer ($\bar{X}=4.18$) diğer iki alt boyutta olduğu gibi köyde görev yapanlarda görülmüştür. Ölçeğin tamamına ait alt boyutlarda Programa Bağlılık alt boyutu dışında en düşük ortalama değerler köyde görev yapan öğretmenler arasındadır.

Öğretim Etkinliği alt boyutu ve Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda varyanslar homojen olmadığından ($p<.05$) Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Kruskal Wallis H testi ile yapılan analiz sonucunda gruplar arasında farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Etkinliklerin Görev Yeri Değişkenine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Mann Whitney U Testi
Öğretim Etkinliği	1 - Köy	163	415.06	26.605	.000	4 ve 2>1 4>3
	2 - Kasaba- Belde	82	483.63			
	3 - İlçe	156	465.59			
	4 - İl	602	537.48			
Düşünmeyi Destekleme	1 - Köy	163	471.37	2.815	.421	-
	2 - Kasaba- Belde	82	498.32			
	3 - İlçe	156	495.14			
	4 - İl	602	512.57			

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerinde Öğretim Etkinliği alt boyutunda farklılık olduğu gözlemlenmiştir (X²

26.605; $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması (Sıra ortalama= 537.48) ve kasaba beldede çalışan öğretmenlerin (Sıra ortalama= 483.63) köyde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından (Sıra ortalama= 415.06) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması ilçede görev yapan öğretmenlerin ortalamasından (Sıra ortalama= 465.59) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Öğretim Etkinliği alt boyutunda il merkezi ilçe merkezi gibi büyük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha çok etkinlik yaptıkları görülmektedir. Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda ise görev yeri değişkenine göre sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Varyansların homojen olduğu Programa Bağlılık ve Otoriteyi Temsil alt boyutlarında ile ölçeğin geneline ilişkin yapılan tek yönlü varyans varyans analizi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yere Göre Sınıf İçi Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Programa Bağlılık	Gruplar Arası	5.459	1.820	3.749	.011*	4>2
	Grup içi	484.935	.485			
	Toplam	490.394				
Otoriteyi Temsil	Gruplar Arası	4.590	1.530	3.529	.015*	4>1
	Grup içi	433.149	.434			
	Toplam	437.740				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	5.979	1.993	10.952	.000*	4>1 ve 2
	Grup içi	181.799	.182			
	Toplam	187.779				

* $p < .017$, $sd=3,999$

Öğretmenlerin görev yaptığı yere göre düşünme becerileri öğretimine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre Benferroni düzeltmesi dikkate alındığında ($p = .05/3 = .017$) Programa Bağlılık alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark belirlenmiştir ($F_{3,999} = 3.749$; $p < .017$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 3.81$), kasaba beldede görev yapan öğretmenlerin ortalamasından

($\bar{x}=3.58$) daha büyük olduğu belirlenmiştir. Otoriteyi Temsil alt boyutunda da görev yeri değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F_{3,999}=3.529$; $p<.017$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=3.75$), köyde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.58$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Düşünme becerilerinin öğretimi ölçeğinin genel ortalaması incelendiğinde de anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F_{3,999}=10.952$; $p<.017$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x}=3.89$), kasaba veya beldede görev yapan öğretmenler ile ($\bar{x}=3.75$) köyde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=3.69$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Görev yeri değişkeninin düşünme becerileri öğretimini etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Görev yeri kentlere doğru gittikçe düşünme becerileri öğretime de verilen önemin arttığı söylenebilir. Nair (2012) yaptığı araştırmada düşünme becerisi öğretime dair öğretmen ve veli görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik algılarında çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre bir farklılık bulunamazken, veli görüşlerinde kırsal kesimde yaşayan velilerin düşünme becerileri öğretime karşı algılarının, şehirde yaşayanlara göre daha negatif olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Nair'in araştırmasında düşünme becerisi öğretime yönelik olarak sadece algılar incelenmiş sınıf içi etkinlikler ele alınmamıştır. Buna rağmen araştırmacı veli beklentilerinden yola çıkarak düşünme becerileri öğretime yönelik etkinliklerin kırsal kesimde daha az ön planda olacağı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde McGregor (2007) okul yönetiminin ve velilerin beklentileri öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyen en önemli faktörler arasında olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi de düşünme becerisi öğretimi için önemli bir değişkendir. Çünkü öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan bir grup ile çalışırken konu alanı öğretimi ile düşünme becerilerinin öğretimi arasında tercih yapmak zorunda kalmayacaktır. Öğrenciler konu alanına dair bilgileri daha hızlı elde edecekler ve öğretmen düşünme becerileri öğretime daha fazla zaman ayırabilecektir.

Literatürde yer alan pek çok araştırma konu alanının kazandırılması sürecinde güçlük çekilen gruplarla çalışan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimini ikinci plana ittiklerini göstermektedir (Ritchhart ve diğerleri, 2006). Küçük yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime daha az yer vermelerinde günlük yaşam süreci, aile beklentisi, sosyal hayatın

gereklilikleri gibi etkenlerin etkisinin de olması mümkündür. Nitekim Nair (2012) yaptığı araştırmada velilerin bu yönde beklentilerinin olmadığı sonucuna ulaşması bu yerleşim birimlerinde sosyal hayatın, günlük yaşam gereklerinin ve beklentilerin sonuçlar üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri Nedir?

Araştırmanın üçüncü problemi 'Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir?' olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi çerçevesinde verilerin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretime Yönelik Özyeterlik Düzeyi İle İlgili Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1-Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.	4.27	.80	-1.296	1.293
2-Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	4.23	.74	-.993	1.499
3-Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	4.23	.76	-1.006	1.394
4-Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	4.22	.81	-1.176	1.619
5-Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	4.14	.81	-1.029	1.482
6-Kitapta olan bir okuma parçasını yada hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.	4.37	.72	-1.259	2.362
7-Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.	4.26	.74	-1.041	1.874
8-Konuyu öğretmek yerine öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.	4.19	.79	-1.152	1.071

Tablo 35. Devamı

9-Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.	4.35	.73	-1.128	1.792
10-Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım	4.45	.72	-1.604	1.707
11-Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.	4.22	.76	-1.023	1.667
12-Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik materyal geliştirebilmekteyim.	3.78	1.02	-.793	.144
13-Öğrencilerin üst bilişlerini nasıl harekete geçireceğimi bilirim.	4.09	.80	-.921	1.272
14-Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.	4.35	.72	-1.242	1.570
15-Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.	4.11	.76	-.819	1.213
17-Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.	4.18	.75	-.859	1.249
19-Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4.03	.85	-.862	.909
20-Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.	4.03	.84	-.862	.930
21-Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.	4.10	.80	-.877	1.170
22-Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	4.17	.77	-.869	1.086
Akademik Yetkinlik Alt Boyutu Ortalama	4.09	.64	-.914	1.437
Uygulama Alt Boyutu Ortalama	4.29	.55	-1.328	1.589
Tasarlama Alt Boyutu Ortalama	4.24	.57	-.990	1.489
Özyeterlik-Genel Ortalama	4.18	.53	-1.068	1.309

Tablo 35'te de görüldüğü gibi hem ölçeğin genelinin ($\bar{X}>4.18$) hem de tüm alt boyutlarının ortalamasının yüksektir ($\bar{X}>3.40$). Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin tüm maddelerinde öğretmenlerin görüşlerinin 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre en yüksek ortalamanın 6. Madde (Kitapta olan bir okuma parçasını ya da hikâyeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim) ($\bar{X}>4.37$), en düşük

ortalamanın ise 12. Madde (Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik materyal geliştirebilmekteyim) ($\bar{X}>3.78$) olduğu görülmektedir. Ortalamanın düşük olduğu 12. Madde'nin standart sapması diğer maddelere göre yüksektir. Bu durum öğretmen görüşlerinin bu maddede heterojen özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalama 'Uygulama' alt boyutundadır ($\bar{X}>4.29$). Bunu sırası ile 'Tasarlama' ($\bar{X}>4.24$) ve 'Akademik Yetkinlik' ($\bar{X}>4.09$) alt boyutları izlemektedir. Bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu konuda Alnesyan (2012) yaptığı sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlikleri daha çok hazırlanmış kılavuz kitaplardan bire bir alarak uyguladıklarını görmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenler bu alana yönelik yaratıcı etkinlikler tasarlamada daha çok sıkıntı çektiklerini açıkça ifade etmiştir. Ölçeğin genel ortalama puanının yüksek olmasına rağmen, en düşük özyeterlik puanı materyal geliştirmeye yönelik olan maddedir. Bu araştırmanın bulguları ile Gelen (2002), İnan ve Özgen (2008) ve Tebbs'in (2010) yaptıkları araştırmaların sonuçları paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine dair özyeterlik puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salem (1995) düşünme becerilerinin öğretilmesi sürecinde öğretmen özyeterliğinin önemli bir faktör olduğunu ve bu alana ait özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Baysal, Arkan ve Yıldırım, (2010) da yaptıkları araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme becerileri öğretimine dair özyeterlik puanlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım (1994), Amerika'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin sadece %14'ünün düşünme becerileri öğretimi alanında kendilerini yetersiz gördüklerini, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının bu alanda kendilerini yeterli görmelerine rağmen bu alanla ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Diğer yandan Kaya (2008) sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin katıldığı araştırmada öğretmenlerin uygulanan ölçekten yüksek puan almalarına rağmen yaptığı sınıf içi gözlemlerin ölçek puanlarına göre nispeten daha düşük bir ortalamaya denk geldiğini belirtmektedir. Gerek bu araştırmanın bulguları gerekse literatürde yer alan araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi düşünme becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü problemi olan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan oklu türü ve görev yeri değişkenlerine ilişkin yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

4.2.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 36'de sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği		t	p
					F	p		
Akademik Yetkinlik	Bay	559	4.09	.65	.091	.763*	-.235	.816*
	Kadın	444	4.09	.62				
Uygulama	Bay	559	4.29	.55	.088	.767*	.138	.905*
	Kadın	444	4.29	.55				
Tasarlama	Bay	559	4.21	.60	2.245	.134*	-2.051	.040*
	Kadın	444	4.28	.54				
Özyeterlik Genel Ortalama	Bay	559	4.17	.54	.136	.712*	-.655	.503*
	Kadın	444	4.19	.52				

sd= 1001; *p>.013;

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi özyeterlik ölçeğinin Akademik Yetkinlik ($t=-.235$; $p>.05$) ve Uygulama ($t=.138$; $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ölçeğin Tasarlama alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.28$) ile erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.21$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ($t=-2.051$; $p<.05$) farkın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Ancak Benferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/4=.013$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.013$). Bu durumda bu boyutta da anlamlı farklılık olmadığı

söylenbilir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti açısından düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık yoktur. Araştırmanın bu bulgusu Tebbs'in (2000) yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Tebbs Amerika'da yaptığı çalışmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kaya (2008) Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerileri öğretiminde öğretmen özyeterliklerini cinsiyet değişkeni açısından ele almış ve Sosyal Bilgiler dersinde düşünmeye uygun sınıf ortamı oluşturmada öğretmen özyeterliklerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

4.2.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğine dair betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 37'da verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği	
					Levene İstatistiği	p
Akademik Yetkinlik	0-5 Yıl	129	3.92	.61	1.468	.210
	6-10 Yıl	168	3.97	.69		
	11-15 Yıl	229	4.01	.66		
	16-20 Yıl	254	4.19	.59		
	21 ve Üzeri	223	4.26	.59		
	Toplam	1003	4.09	.64		
Uygulama	0-5 Yıl	129	4.14	.59	2.418	.057
	6-10 Yıl	168	4.22	.53		
	11-15 Yıl	229	4.23	.57		
	16-20 Yıl	254	4.34	.55		
	21 ve Üzeri	223	4.45	.46		
	Toplam	1003	4.29	.54		

Tablo 37. Devamı

Tasarlama	0-5 Yıl	129	4.16	.64	.614	.652
	6-10 Yıl	168	4.17	.55		
	11-15 Yıl	229	4.17	.57		
	16-20 Yıl	254	4.29	.55		
	21 ve Üzeri	223	4.35	.56		
	Toplam	1003	4.24	.57		
Özyeterlik Genel Ortalama	0-5 Yıl	129	4.03	.55	1.751	.137
	6-10 Yıl	168	4.09	.51		
	11-15 Yıl	229	4.10	.55		
	16-20 Yıl	254	4.24	.50		
	21 ve Üzeri	223	4.33	.48		
	Toplam	1003	4.18	.53		

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre Akademik Yetkinlik alt boyutunda, en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.26$) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü, en düşük ortalama ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında görülmüştür. Aynı şekilde Uygulama alt boyutu için en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.45$) mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlarda iken en düşük ortalama ($\bar{X}=4.14$) mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerdedir. Ölçeğin son alt boyutu olan Tasarlama alt boyutunda en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}=4.35$) sahip olan öğretmenler 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler iken en düşük ortalama değerine sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Ölçeğin tüm alt boyutları için en yüksek ortalama değerleri mesleki kıdemi yüksek (21 yıl ve üzeri) olan öğretmenlere ait iken en düşük ortalama mesleki kıdemi düşük (1-5 yıl) öğretmenlere aittir.

Varyansların homojenliğine ilişkin Levene istatistiği analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Varyanslar homojen olduğundan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğine dair tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Mesleki Kıdem Açısından Tekyönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Yetkinlik	Gruplar Arası	16.245	4	4.061	10.243	.000*	5 ve 4>1,2, 3
	Grup İçi	395.689	998	.396			
	Toplam	411.934	1002				
Uygulama	Gruplar Arası	10.764	4	2.691	9.251	.000*	5 ve 4>1 ve 2 5>3
	Grup İçi	290.295	998	.291			
	Toplam	301.059	1003				
Tasarlama	Gruplar Arası	5.807	4	1.452	4.459	.001*	5>1 ve 3
	Grup İçi	324.890	998	.326			
	Toplam	330.697	1003				
Özyeterlik Genel Ortalama	Gruplar Arası	11.713	4	2.928	10.745	.000*	5 ve 4 >1, 2 ve 3
	Grup İçi	271.961	998	.273			
	Toplam	283.673	1003				

*p<.013

Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik puanları, gerek alt boyutlarda gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda anlamlı farklılık ($p<.013$) olduğu belirlenmiştir. Yapılan Tukey analizinde Akademik Yetkinlik alt boyutunda farklılık ($F=10.243$; $p<.05$), mesleki kıdemi 16-20 yıl ($\bar{x}=4.19$) ve 21 yıl ve üstü ($\bar{x}=4.19$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ($\bar{x}=3.92$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.97$) ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4.01$) arasında, mesleki kıdemi 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Uygulama alt boyutunda ise farklılık ($F=9.251$; $p<.05$), mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl ($\bar{x}=4.45$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=4.34$) olanlar ile 1-5 yıl ($\bar{x}=4.14$), 6-10 yıl ($\bar{x}=4.22$), arasında mesleki kıdemi 16-20 ve 21 yıl ve üstü olanlar lehinedir. Ayrıca mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar ile 11-15 yıl ($\bar{x}=4.23$) arasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü lehinedir. Tasarlama alt boyutuna dair yapılan Tukey analizinde farklılık ($F=4.459$; $p<.05$) mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl ($\bar{x}=4.35$) üstü olanlar ile mesleki kıdemi, 1-5 yıl ($\bar{x}=4.16$), ve 11-15 yıl ($\bar{x}=4.17$), arasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olanlar lehinedir. Ölçeğin geneline ait analiz sonuçlarında ise farklılık ($F=10.745$; $p<.05$), mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl ($\bar{x}=4.33$), ve 16-20 yıl ($\bar{x}=4.24$)

olanlar ile 1-5 yıl ($\bar{x}=4.03$), 6-10 yıl ($\bar{x}=4.09$), 11-15 yıl ($\bar{x}=4.10$), arasında mesleki kıdemi 16-20 ve 21 ve üstü yıla sahip öğretmenler lehinedir. Mesleki kıdemin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkiye neden olmasının sebebi mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin programa daha hâkim olmaları dolayısı ile düşünme becerileri öğretiminin programda yer alan içeriklerden hangisinde ve nasıl yer verileceğine dair yaşanmış tecrübelerinin olması ile ilgili olabilir. Fakat elde edilen bu sonuç Tebbs'in (2000) Amerika'da yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermemektedir. Tebbs yaptığı araştırmada düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algısı ile mesleki kıdem arasında negatif bir korelasyon olduğunu belirtmektedir.

4.2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliği ilişkin Levene Testi analizi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği	
					Levene İstatistiği	P
Akademik Yetkinlik	1- Eğitim Fakültesi	660	4.04	.66	2.258	.052*
	2- Eğitim Enstitüsü	43	4.20	.65		
	3- Eğitim Yüksekokulu	136	4.35	.51		
	4- Fen Edebiyat	71	4.03	.56		
	5- Diğer	93	4.04	.63		
	Toplam	1003	4.09	.64		

Tablo 39. Devamı

Uygulama	1- Eğitim Fakültesi	660	4.26	.54	2.175	.066*
	2- Eğitim Enstitüsü	43	4.36	.42		
	3- Eğitim Yüksekokulu	136	4.49	.46		
	4- Fen Edebiyat	71	4.27	.54		
	5- Diğer	93	4.19	.68		
	Toplam	1003	4.29	.54		
Tasarlama	1- Eğitim Fakültesi	660	4.20	.57	.764	.549*
	2- Eğitim Enstitüsü	43	4.28	.59		
	3- Eğitim Yüksekokulu	136	4.38	.51		
	4- Fen Edebiyat	71	4.33	.53		
	5- Diğer	93	4.20	.64		
	Toplam	1003	4.23	.57		
Özyeterlik Genel Ortalama	1- Eğitim Fakültesi	660	4.13	.53	2.020	.090*
	2- Eğitim Enstitüsü	43	4.26	.54		
	3- Eğitim Yüksekokulu	136	4.39	.45		
	4- Fen Edebiyat	71	4.16	.49		
	5- Diğer	93	4.11	.59		
	Toplam	1003	4.17	.53		

*p>.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre akademik yetkinlik alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=4.35$) Eğitim Yüksekokulu, en düşük ortalama ($\bar{x}=4.03$) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere aittir. Uygulama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=4.49$) Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlere, en düşük ortalama ($\bar{x}=4.19$) diğer okullardan mezun öğretmenlere aittir. Tasarlama alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=4.38$) Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlere, en düşük ortalama ($\bar{x}=4.20$) Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülteler 'den mezun öğretmenlere aittir. Ölçeğin genelinde de en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=4.39$) Eğitim Yüksekokulu, en düşük ortalamanın ($\bar{x}=4.11$) Diğer Fakülteler 'den mezun öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği analizi yapılmıştır. Levene istatistiği analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde varyansların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

Varyanslar homojen olduğu belirlendiğinden sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı
Akademik Yetkinlik	Gruplar Arası	11.539	4	2.885	7.191	.000*	3>1,4, 5
	Gruplar İçi	400.395	998	.401			
	Toplam	411.934	1002				
Uygulama	Gruplar Arası	6.870	4	1.717	5.826	.000*	3>1,4, 5
	Gruplar İçi	294.189	998	.295			
	Toplam	301.059	1002				
Tasarlama	Gruplar Arası	5.009	4	1.252	3.838	.004*	3>1
	Gruplar İçi	325.688	998	.326			
	Toplam	330.697	1002				
Özyeterlik Genel Ortalama	Gruplar Arası	8.432	4	2.108	7.644	.000*	3>1,4, 5
	Gruplar İçi	275.241	998	.276			
	Toplam	283.673	1002				

*p<.013

Analiz sonucuna göre Ölçeğin gerek alt boyutlarında gerekse genelinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre Bonferroni düzelmesi dikkate alındığında ($p=.05/4=.013$) özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık ($p<.013$) belirlenmiştir. Akademik Yetkinlik alt boyutunda farklılık ($F=7.191$; $p<.013$), Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler ($\bar{x}=4.35$) ile Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=4.04$), Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4.03$) ve Diğer Fakülteler 'den mezun olan öğretmenler ($\bar{x}=4.04$) arasında Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler lehinedir. Uygulama alt boyutunda farklılık ($F=5.826$; $p<.013$), Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olanlar ($\bar{x}=4.49$) ile Eğitim Fakültesi'nden mezun olanlar ($\bar{x}=4.26$), Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olanlar ($\bar{x}=4.27$) ve Diğer Fakülteler 'den mezun olanlar ($\bar{x}=4.19$) arasında Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olanlar lehinedir. Tasarlama alt

boyunda da farklılık ($F=3.838$; $p<.013$) Eğitim Yüksekokulu ($\bar{x}=4.38$) ile Eğitim Fakültesi'nden ($\bar{x}=4.20$) mezun olanlar arasında Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olanlar lehinedir. Ölçeğin geneline ilişkin puanlarda da istatistiksel açıdan farklılık ($F=7.644$; $p<.013$) belirlenmiştir. Tukey analizi sonuçlarına göre farklılık Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olan öğretmenler ($\bar{x}=4.39$) ile Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=4.13$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4.16$) ve Diğer Fakülteler 'den ($\bar{x}=4.11$) mezun öğretmenler arasında Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olanlar lehinedir. Analiz sonuçlarına göre Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime dair özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine araştırmada Eğitim Yüksekokulu mezunlarının düşünme becerileri öğretime yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki noktadan hareketle Eğitim Yüksekokulu'nda verilen öğretmenlik eğitimi sürecinin etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü Tebbs (2000), Zohar ve Schwartz (2005) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi ve bu alana dair inançlarını incelemişler ve düşünme becerileri öğretimi alanında ya da bu öğretimi destekleyecek alanlarda lisans döneminde ders alan öğrencilerin düşünme becerileri öğretime yönelik algılarının ve özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

4.2.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin Görev Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde özyeterlik düzeylerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyut	N	\bar{X}	SS	Varyansların Homojenliği	
				Levene İstatistiği	P
Akademik Yetkinlik	1- Köy	163	3.98	.65	.060 .981*
	2- Kasaba- Belde	82	3.92	.66	
	3- İlçe	156	4.06	.65	
	4- İl	602	4.15	.63	
	Toplam	1003	4.09	.64	

Tablo 41. Devamı

Uygulama	1- Köy	163	4.18	.55	.941	.420*
	2- Kasaba- Belde	82	4.17	.59		
	3-İlçe	156	4.32	.52		
	4-İl	602	4.33	.54		
	Toplam	1003	4.29	.55		
Tasarlama	1-Köy	163	4.12	.59	3.460	.016**
	2-Kasaba- Belde	82	4.18	.64		
	3-İlçe	156	4.25	.51		
	4-İl	602	4.28	.56		
	Toplam	1003	4.24	.57		
Özyeterlik Genel Ortalama	1-Köy	163	4.07	.54	.594	.619*
	2-Kasaba- Belde	82	4.05	.56		
	3-İlçe	156	4.18	.51		
	4-İl	602	4.23	.52		
	Toplam	1003	4.18	.53		

*p>.05; **p<.05

Betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin Akademik Yetkinlik alt boyutunda özyeterliği en yüksek olan öğretmenler il merkezinde görev yapanlardır ($\bar{X}=4.15$). Bunu sırası ile ilçe ($\bar{X}=4.06$), köy ($\bar{X}=3.98$) ve en düşük ortalamaya sahip olan kasaba-belde ($\bar{X}=3.92$) izlemektedir. Ölçeğin Uygulama alt boyutunda da elde edilen puanlara göre yine en yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenler il merkezinde görev yapanlardır ($\bar{X}=4.33$). Bu sıralamayı ilçede görev yapan ($\bar{X}=4.32$) ve köyde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.18$) izlemektedir. En düşük özyeterlik düzeyine sahip olan öğretmenler ise kasaba veya belde de görev yapan öğretmenlerdir ($\bar{X}=4.17$). Ölçeğin Tasarlama alt boyutunda ise en yüksek özyeterlik puan ortalaması ($\bar{X}=4.28$) il merkezinde çalışan öğretmenler en düşük ortalama ($\bar{X}=4.12$) ise köyde görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik genel ortalama puanları en yüksek ($\bar{X}=4.23$) il merkezinde görev yapan öğretmenleridir. Bunu sırası ile ilçe ($\bar{X}=4.18$), köy ($\bar{X}=4.07$) ve en düşük ortalama ise ($\bar{X}=4.05$) ile kasaba-belde de görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Varyansların homojenliğine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre Akademik Yetkinlik, Uygulama ve ölçeğin genelinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak ölçeğin üçüncü alt boyutu olan Tasarlama boyutunun (Levene=3.460; $p<.05$) homojen olmadığı belirlenmiştir. Varyansların homojen olmadığı Tasarlama alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı yere göre düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik puanları arasında istatistiksel açıdan fark

olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H Testi	sd	p	Mann Whitney U
Tasarlama	1-Köy	163	441.40	10.572	3	.014*	4 ve 3>1
	2-Kasaba- Belde	82	479.62				
	3-İlçe	156	502.03				
	4-İl	602	521.45				

*p<.05

Analiz sonuçlarına göre Tasarlama alt boyutunda düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısından anlamlı fark ($X^2=10.572$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Farklılık il merkezinde (sıra Ortalaması=521.45) ve ilçede (Sıra Ortalaması=502.03) görev yapan öğretmenler ile köyde (Sıra Ortalaması=441.40) görev yapan öğretmenler arasında il ve ilçede görev yapan öğretmenler lehinedir.

Varyansların homojen olduğu alt boyutlarla ilgili olarak görev yeri değişkenine göre öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi Yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Akademik Yetkinlik	Gruplar Arası	6.712	3	2.237	5.516	.001*	4>1 ve 2
	Gruplar İçi	405.222	999	.406			
	Toplam	411.934	1002				

Tablo 43. Devamı

Uygulama	Gruplar Arası	4.193	3	1.398	4.703	.003*	4>1
	Gruplar İçi	296.866	999	.297			
	Toplam	301.059	1002				
Genel Ortalama	Gruplar Arası	4.697	3	1.566	5.606	.001*	4>1 ve 2
	Gruplar İçi	278.977	999	.279			
	Toplam	283.673	1002				

*p<.017

Analiz sonuçlarına göre Ölçeğin Akademik Yetkinlik alt boyutunda görev yeri değişkenine göre özyeterlik puanları arasında Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ($p=.05/3=.07$) anlamlı farklılık ($F=5.516$; $p<.017$) belirlenmiştir. Farklılık il merkezinde görev yapan ($\bar{X}=4.15$) öğretmenler ile köy ($\bar{X}=3.98$) ve kasaba-belde ($\bar{X}=3.92$) de görev yapan öğretmenler arasında il merkezinde görev yapanlar lehinedir. Uygulama alt boyutunda ise farklılık ($F=4.703$; $p<.017$) il merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.33$) ile köyde ($\bar{X}=4.18$) görev yapan öğretmenler arasında il merkezinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Aynı şekilde ölçeğin genelinden elde edilen özyeterlik puanlarında da görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık ($F=5.606$; $p<.05$) gözlenmiştir. Bu farklılık il merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.23$) ile, köyde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.07$) ve kasaba-belde de görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.05$), arasında il merkezinde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Elde edilen sonuçlara göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi konusunda özyeterlik düzeyleri diğer yerleşim yerlerinde görev yapanlara göre daha yüksektir. Bunun sebeplerinden birisi il merkezinde görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin daha yüksek olması olabilir. Çünkü araştırmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Düzeyi Nedir?

Araştırmanın beşinci problemi 'Sınıf öğretmenlerinin öğretim stillerinin düzeyi nedir?' şeklinde belirlenmişti. Araştırma problemi çerçevesinde öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stiline hangisi olduğunu belirlemek için frekans tablosu ve yüzde değerlerine ilişkin analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Öğretim Stillerine Göre Dağılımı

Stiller	Sayı	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Uzman	142	14.2	14.2
Otorite	54	5.4	19.6
Kişisel	228	22.7	42.3
Kolaylaştırıcı	472	47.1	89.4
Temsilci	107	10.6	10.6
Toplam	1003	100.0	100.0

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu 'kolaylaştırıcı' (%47.1) öğretim stiline sahiptir. Bunu sırası ile 'Kişisel' (%22.7), 'Uzman' (%14.2) ve 'Temsilci' (10.6) izlemektedir. En düşük öğretim stili ise 'Otorite' (%5.4) alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları Türkiye'de öğretmenlerin çoğunlukla kolaylaştırıcı öğretim stili grubunda yer aldığını göstermektedir. Bunu kişisel öğretim stili izlemektedir. Öğretmenlerin en az sahip oldukları öğretim stili ise otorite öğretim stilidir. Kolaylaştırıcı öğretmen stili grubunda yer alan öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarına yoğunlaşabilen, problemlerin çözümünde farklı alternatif yolların bulunmasına öncülük eden veya bu yolların bulunması noktasında çaba gösteren öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler aktif dinleyici olma, ara buluculuk yapma ve süreç gözlemcisi olma gibi özellikleri taşımaktadırlar. Bu özellikler aynı zamanda düşünmeyi sağlayan sınıf atmosferini oluşturma noktasında gerekli davranış özellikleridir. Başka bir ifade ile ölçekte düşünmeyi öğretmeye yönelik etkinlikler yaptığı görülen öğretmenlerin öğretim stillerinin de bu etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının MEB (2005) temelinde yer alan yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan öğretmen özellikleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrenme ortamının tasarlayıcısı ve öğrenci öğrenmesine rehberdir (Tezci ve Gürol, 2003; Tezci ve Gürol, 2002). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip olmaları programın etkili olarak uygulanmasına katkı sağlayacak niteliktedir. Ritchhart ve diğerleri 'ne (2009) göre öğretmenin davranış yapıları düşünen sınıfları oluşturmada en etkili faktördür. Öğretmenin demokratik bir sınıf ortamı oluşturmadığı bir sınıf atmosferinde düşünme becerisinin geliştirilmesi noktasında istenilen başarının sağlanması mümkün değildir. Benzer şekilde Wasserman (2010) düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önündeki engellerden birisinin otoriter öğretmen davranışları olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin stilleri incelendiğinde en düşük oranın (%5,4) otoriter öğretmen stiline olduğu

gözelemlenmektedir. Zhang (2006) 256 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğretmenin sınıf içi davranış yapısının düşünün bireyler yetiştirmede en önemli faktör olduğu sonucuna varmıştır. Sınıfta otoriter bir atmosferin olması, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edememeleri ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmemesi düşünme becerisi geliştirme sürecindeki engeller olarak ifade edilmektedir. Çünkü böyle bir sınıf atmosferinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanması mümkün değildir.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000), Avargil ve diğerleri (2011) öğretim stillinin öğretmenin kişiliğinin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle, temsilci stil özelliği taşıyan öğretmenlerin düşünme becerilerine önem verdiği ve kendilerinin de düşünün bireyler olmaya çaba sarf ettiği söylenebilir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillерinin Düzeyi Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Okul Türü, Görev Yeri Değişkenleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın altıncı problemi sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Bu bölümde ele alınan bütün değişkenler için yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

4.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillерinin Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerini belirlemek amacı ile 'Grasha-Reichman Teaching Style Inventory' programı için hazırlan sisteme veri girişleri yapılarak öğretim stilleri belirlenen öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyinin cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine dair Ki-Kare analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Öğretim Stillерinin Cinsiyet Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları

Cinsiyet		Stil					Toplam
		Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaştırıcı	Temsilci	
Erkek	Sayı	84	38	111	267	59	559
	Beklenen Değer	79.1	30.1	127.1	263.1	59.6	559.0
	Cinsiyet %	15.0%	6.8%	19.9%	47.8%	10.6%	100.0%
	Stil %	59.2%	70.4%	48.7%	56.6%	55.1%	55.7%
Kadın	Sayı	58	16	117	205	48	444
	Beklenen Değer	62.9	23.9	100.9	208.9	47.4	444.0
	Cinsiyet %	13.1%	3.6%	26.4%	46.2%	10.8%	100.0%
	Stil %	40.8%	29.6%	51.3%	43.4%	44.9%	44.3%
	Sayı	142	54	228	472	107	1003
	Beklenen Değer	142.0	54.0	228.0	472.0	107.0	1003.0
	Cinsiyet %	14.2%	5.4%	22.7%	47.1%	10.7%	100.0%
	Stil %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

$\chi^2=10.104$; $p=.039^*$

* $p<.05$

Yapılan analiz sonucuna göre öğretmenlerin stilleri cinsiyet açısından farklılık göstermektedir ($\chi^2=10.104$; $p<.05$). Erkek öğretmenlerin en çok ($f=267$; %56.6) kolaylaştırıcı en az ($f=38$; %6.8) otorite, kadın öğretmenlerin de en çok ($f=205$; %43.4) kolaylaştırıcı, en az ($f=16$; %3.6) otorite öğretim stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin cinsiyet açısından en çok ($f=472$; %47.1) kolaylaştırıcı en az ise ($f=54$; %5.4) otorite öğretim stiline sahip olduklarını göstermektedir. Stillerin genel özellikleri göz önüne alındığında uzman öğretim stilinden temsilci öğretim stiline doğru gidildikçe daha demokratik bir eğitim anlayışını benimseyerek yapılandırmacılık felsefesine uygun öğretim tekniklerini uygulayan bir öğretmen davranışı beklenmektedir. Hem erkek hem de kadın öğretmenler tarafından en çok tercih edilen öğretim stilleri kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerdir. Aynı şekilde Aktan (2012) yaptığı araştırmada tüm öğretmenlerce en çok tercih edilen öğretim stillerinin kolaylaştırıcı, kişisel ve temsilci öğretim stilleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmada cinsiyet değişkeni ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rahimi ve Asodollahi (2012), 300 üniversite öğretim üyesi üzerinde yaptıkları araştırmada cinsiyet ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan alan yazındaki farklı araştırmalar cinsiyet ile öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedirler (Gülten ve Özkan, 2012; Maden 2012).

4.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyinin mesleki kıdem bakımından farklılık gösterip göstermediğine dair Ki-Kare analiz sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Mesleki Kıdem Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem		Stil					Toplam
		Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaştırıcı	Temsilci	
0-5 Yıl	Sayı	16	12	28	57	16	129
	Beklenen Değer	18.3	6.9	29.3	60.7	13.8	129
	Kıdem %	12.4%	9.3%	21.7%	44.2%	12.4%	100%
	Stil %	11.3%	22.2%	12.3%	12.1%	15.0%	12.9%
6-10 Yıl	Sayı	18	8	37	89	16	168
	Beklenen Değer	23.8	9.0	38.2	79.1	17.9	168
	Kıdem %	10.7%	4.8%	22.0%	53.0%	9.5%	100%
	Stil %	12.7%	14.8%	16.2%	18.9%	15.0%	16.7%
11-15 Yıl	Sayı	42	15	58	99	15	229
	Beklenen Değer	32.4	12.3	52.1	107.8	24.4	229
	Kıdem %	18.3%	6.6%	25.3%	43.2%	6.6%	100%
	Stil %	29.6%	27.8%	25.4%	21.0%	14.0%	22.8%
16-20 Yıl	Sayı	35	9	65	113	32	254
	Beklenen Değer	36.0	13.7	57.7	119.5	27.1	254
	Kıdem %	13.8%	3.5%	25.6%	44.5%	12.6%	100%
	Stil %	24.6%	16.7%	28.5%	23.9%	29.9%	25.3%
21 ve Üzeri	Sayı	31	10	40	114	28	223
	Beklenen Değer	31.6	12.0	50.7	104.9	23.8	223
	Kıdem %	13.9%	4.5%	17.9%	51.1%	12.6%	100%
	Stil %	21.8%	18.5%	17.5%	24.2%	26.2%	22.2%
Genel Toplam	Sayı	142	54	228	472	107	1003
	Beklenen Değer	142.0	54.0	228.0	472.0	107.0	1003.0
	Kıdem %	14.2%	5.4%	22.7%	47.1%	10.7%	100%
	Stil %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100%

$$\chi^2=23.980; p=.090^*$$

*p>.05

Ki-Kare analizi sonuçlarına göre 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin stilleri mesleki kıdem açısından öğretmenler en çok (f=57; %44.2) kolaylaştırıcı en

az (f=12; %9.3) otorite, 6-10 mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en çok (f=89; %53.0) kolaylaştırıcı en az (f=8; %4.8) otorite öğretim stili sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ise en çok (f=99; %43.2) kolaylaştırıcı en az (f=15; %6.6) temsilci ve otorite öğretim stili gruplarında yer aldıkları görülmektedir. 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler açısından ise en yüksek değeri yine (f=113; %44.5) kolaylaştırıcı öğretim stilinde yer alan öğretmenler alırken en düşük değeri (f=9; %3.5) otorite öğretim stilinde yer alan öğretmenler almaktadır. Araştırmada mesleki kıdemi en yüksek grup olarak belirlenen 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerde ise en yüksek değeri (f=114; %51.1) kolaylaştırıcı öğretim stilindeki öğretmenler alırken en düşük değeri (f=10;%4.5) otorite öğretim stilinde yer alan öğretmenler almışlardır. Ancak analiz sonuçları, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim stilinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ($\chi^2=23.980$; $p>.05$). Öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleki kıdem açısından farklılık göstermemesi, stillerini meslek öncesinde kazandıklarını düşündürmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinde ya da sınıf içi mesleki deneyim kazanmak açısından yaptıkları öğretim uygulamalarına dayalı deneyimlerde geliştirmiş oldukları düşünülebilir.

Elde edilen bu bulgu Üredi (2011), Kılıç ve Dilbaz (2013) ve Aktan'ın (2012) yaptıkları araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Üredi, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi de incelediği çalışmasında mesleki kıdemin öğretmenin tercih ettiği öğretim stili üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Kılıç ve Dilbaz'da (2013) aynı şekilde fen lisesi öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini inceledikleri makalelerinde Grasha'nın öğretim stilleri envanterini kullanmışlar ve öğretim stili tercihi ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Aynı şekilde Aktan (2012) öğretmenlerin tercih ettiği öğretim stilleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını işaret etmektedir. Diğer yandan Maden (2012) Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok temsilci öğretmen stilinde yer aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyinin mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine dair Ki-Kare analiz sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Ki-Kare Analizi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü		Stil					Toplam
		Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaştırıcı	Temsilci	
Eğitim Fakültesi	Sayı	99	34	159	300	68	660
	Mezun Olunan Okul %	15.0%	5.2%	24.1%	45.5%	10.3%	100%
	Stil %	69.7%	63.0%	69.7%	63.6%	63.6%	65.8%
Eğitim Enstitüsü	Sayı	6	7	9	19	2	43
	Mezun Olunan Okul %	14.0%	16.3%	20.9%	44.2%	4.7%	100%
	Stil %	4.2%	13.0%	3.9%	4.0%	1.9%	4.3%
Eğitim Yüksekokulu	Sayı	9	4	25	75	23	136
	Mezun Olunan Okul %	6.6%	2.9%	18.4%	55.1%	16.9%	100%
	Stil %	6.3%	7.4%	11.0%	15.9%	21.5%	13%
Fen Edebiyat Fakültesi	Sayı	11	5	23	28	4	71
	Mezun Olunan Okul %	15.5%	7.0%	32.4%	39.4%	5.6%	100%
	Stil %	7.7%	9.3%	10.1%	5.9%	3.7%	7.1%
Diğer	Sayı	17	4	12	50	10	93
	Mezun Olunan Okul %	18.3%	4.3%	12.9%	53.8%	10.8%	100%
	Stil %	12.0%	7.4%	5.3%	10.6%	9.3%	9.3%
Toplam	Sayı	142	54	228	472	107	1003
	Mezun Olunan Okul %	14.2%	5.4%	22.7%	47.1%	10.7%	100%
	Stil %	100%	100%	100%	100%	100%	100%

$\chi^2=39.507$; $p=.007^*$

* $p<.05$

Yapılan analize göre öğretmenlerin stilleri mezun olunan okul türü açısından farklılık göstermektedir ($\chi^2=39.507$; $p<.05$). Mezun olunan tüm okul türleri için kolaylaştırıcı öğretim stili en çok tercih edilen öğretim stildir. Kolaylaştırıcı öğretim stili tüm okul türleri içerisinde en çok tercih edilen stil olmasına rağmen bu stil içerisinde en düşük değeri (f=28; %39.4) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları alırken en yüksek değeri (f=75; %55.1) Eğitim Yüksekokulu mezunları almıştır. Eğitim Fakültesi mezunları en az (f= 34; %5.2) otorite uzman öğretim stilini, Eğitim Enstitüsü mezunları en az (f=2;%4.7) temsilci öğretim stilini, Eğitim Yüksekokulu mezunları en az (f=4;%2.9) otorite öğretim stilini, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları en az (f=5; %7.0) otorite öğretim stilini, Diğer alanlardan mezun olanlar en az (f=4;%4.3) otorite öğretim stilini tercih etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğini yerine getirmek üzere eğitim almayan Fen-Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülteler 'den mezun olan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stilleri olan kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini daha az tercih etmeleri öğretim yöntem ve tekniklerine dair gerçek anlamda bir eğitimden ya da staj sürecinden geçmediklerine bağlanabilir. Çünkü eğitim enstitüleri, yüksek okulları yada fakültesi vizyon ve misyonu açısından öğretmen yetiştirme amacı ile kurulmuşlar ve bu amaca yönelik olarak gerek teorik gerekse uygulamalı eğitim süreci yürütmektedirler. Bu eğitimin sonucu olarak hizmet öncesi dönemde öğretmen adayları sınıf tecrübesi kazanarak öğrenci merkezli eğitimi görme ve uygulama imkânı elde etmektedirler.

Eğitim Enstitüsü mezunları hariç öğretmenler en az otorite öğretim stilini tercih etmişlerdir. Otorite öğretim stiline en az tercih edilen stil olması öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik sınıf atmosferini oluşturabileceklerinin bir göstergesidir. Kişisel, temsilci ve kolaylaştırıcı öğretim stilleri, öğretmen davranışları özelliği bakımından öğrenci merkezli öğretim stilleridir ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı düşünme becerileri öğretimi için gerekli etkinlikleri uygulayabilmeyi mümkün kılmaktadır.

Bunun yanı sıra Grasha ilerleyen dönemlerde gözden geçirdiği öğretim stilleri sınıflandırmasında bir öğretmenin birden fazla stil özelliği taşıyabileceğini ifade ederek yeni bir stil gruplaması ortaya koymuş ve bu yeni sınıflamada her grupta ortak olan uzman öğretim stilini ilave etmiştir (Aktan, 2012). Çünkü her öğretmen uzman stili özelliklerini az ya da çok göstermek zorundadır. Bu açıdan bakıldığında da mezun olunan okul türü değişkeninde öğretmenlerin uzman öğretim stili tercihleri ortalama bir dağılım göstermektedir.

Aktan (2012) yaptığı araştırmada mezun olunan okul türünün matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihi açısından anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Üredi (2011), Kılıç ve Dilbaz (2013) mezun olunan okul türünün öğretmenlerin stil tercihinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, Maden (2012) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinde, mezun olunan okul türünün etkili olduğunu ifade etmektedir.

4.3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stillerinin Görev Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stillerinin düzeyinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair Ki-Kare analiz sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Görev Yeri Açısından Ki-Kare Analiz Sonuçları

Görev Yeri		Stil					Toplam
		Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaştırıcı	Temsilci	
1-Köy	Sayı	13	14	33	83	20	163
	Görev Yeri %	8.0%	8.6%	20.2%	50.9%	12.3%	100.0%
	Stil %	9.2%	25.9%	14.5%	17.6%	18.7%	16.3%
2-Kasaba - Belde	Sayı	13	2	25	33	9	82
	Görev Yeri %	15.9%	2.4%	30.5%	40.2%	11.0%	100.0%
	Stil %	9.2%	3.7%	11.0%	7.0%	8.4%	8.2%
3-İlçe	Sayı	17	5	42	74	18	156
	Görev Yeri %	10.9%	3.2%	26.9%	47.4%	11.5%	100.0%
	Stil %	12.0%	9.3%	18.4%	15.7%	16.8%	15.6%
4-İl	Sayı	99	33	128	282	60	602
	Görev Yeri %	16.4%	5.5%	21.3%	46.8%	10.0%	100.0%
	Stil %	69.7%	61.1%	56.1%	59.7%	56.1%	60.0%
Genel	Sayı	142	54	228	472	107	1003
Toplam	Görev Yeri %	14.2%	5.4%	22.7%	47.1%	10.7%	100.0%

$\chi^2 = 20.295$; *p= .062

*p>.05

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri göz önüne alındığında, tüm yerleşim yerleri bazında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim stili kolaylaştırıcı öğretim stildir. Bu öğretim stilinin en çok (f=83;%50.9) tercih edildiği yerleşim yeri köy en az (f= 33; %40.33) tercih edildiği yerleşim yeri kasabadır. Köy hariç diğer tüm yerleşim yerlerinde en az tercih edilen öğretim stili

ise otorite öğretim stildir. Otorite öğretim stiline en az (f= 2; %2.4) tercih edildiği yerleşim yeri Kasaba/Belde'dir. Diğer taraftan köyde görev yapan öğretmenlerin en az (f=13; %8.0) tercih ettiği öğretim stili ise uzman öğretim stildir. Yapılan analize göre öğretmenlerin stilleri görev yaptıkları yerleşim yeri açısından farklılık göstermemektedir ($X^2=20,995$; $p>.05$). Her ne kadar öğretmenler görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre farklı düzeyde öğretim stiline sahip olsalar da bu istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde de farklılık oluşturmadığı dikkate alındığında öğretim stillerinin mesleğe başlamadan önce yada hizmet öncesi eğitim süreci içinde şekillenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Nair ve Ngang (2012) yaptıkları araştırmada kırsal kesimde yaşayan ailelerin öğrenci merkezli bir eğitimden daha çok öğretmen merkezli bir eğitime önem verdikleri ve öğretmeninde bu doğrultuda öğretim stili ve dolayısıyla öğretim yöntem ve teknikleri değiştirdikleri sonucuna varmıştır.

4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ile Özyeterlik ve Öğretim Stilleri Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?

Araştırmanın yedinci problemi 'Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik yaptıkları etkinlikler ile özyeterlik ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?' şeklinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretime yönelik yaptıkları sınıf içi etkinlikler ile özyeterlik ve öğretim stilleri arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Düşünme Öğretime Yönelik Sınıf İçi Etkinlikler, Özyeterlik ve Öğretim Stilleri Arasında Korelasyon

	Stil Genel Genel Ortama	Uzman	Otorite	Kişisel	Kolaylaştırıcı	Temsilci
Düşünme Öğretimi (DÖ) Genel Ortalama	.155**	-.089**	-.060	-.161**	.234**	-.015
DÖ-Öğretim Etkinliği Alt Boyutu	.107**	-.062*	-.023	-.072*	.074**	.066*
DÖ-Programa Bağlılık Alt Boyutu	.079*	-0.46	-.020	-.126**	.182**	-.056
DÖ-Otoriteyi Temsil Alt Boyutu	.092**	-.062	-.020	-.133**	.205**	-.068*
DÖ-Düşünmeyi Destekleme Alt Boyutu	.039	-.004	-.101**	-.026	.100**	-.048
Özyeterlik (Ö) Genel Ortalama	.141**	-.105**	-.140**	-.001	.154**	-.026
Ö-Akademik Yetkinlik Alt Boyutu	.124**	-.102**	-.089**	-.002	.117**	-.005
Ö-Uygulama Alt Boyutu	.147**	-.103**	-.178**	.009	.166**	-.035
Ö-Tasarlama Alt Boyutu	.082**	-.055	-.095**	-.016	.117**	-.036

Tablo 49. Devami

	Düşünme Öğretimi (DÖ) Genel Ortalama	DÖ-Öğretim Etkinliği Alt Boyutu	DÖ-Programa Bağlılık Alt Boyutu	DÖ-Otoriteyi temsil Alt Boyutu	DÖ-Düşünmeyi Destekleme Alt Boyutu	Özyeterlik (Ö) Genel Ortalama	Ö-Akademik Yetkinlik Alt Boyutu	Ö-Uygulama Alt Boyutu
DÖ-Öğretim Etkinliği Alt Boyutu	.715**							
DÖ-Programa Bağlılık Alt Boyutu	.479**	-.084**						
DÖ-Otoriteyi Temsil Alt Boyutu	.421**	-.191**	.454**					
DÖ-Düşünmeyi Destekleme Alt Boyutu	.483**	.398**	-.105**	-.090**				
Özyeterlik Genel Ortalama	.291**	.412**	-.080*	-.142**	.308**			
Ö-Akademik Yetkinlik Alt Boyutu	.222**	.371**	-.121**	-.155**	.239**	.910**		
Ö-Uygulama Alt Boyutu	.274**	.374**	-.060**	-.138**	.309**	.916**	.747**	
Ö-Tasarlama Alt Boyutu	.279**	.314**	.007	-.047	.257**	.731**	.487**	.578**

**p<.01;*p<.05

Yapılan analiz sonuçlarına göre düşünme öğretimi genel ortalama puanları ile öğretim stili genel ortalama puanları arasında düşük seviyede bir ilişkinin ($r=.155$, $p<.01$) varlığından söz edilebilir. Düşünme becerisi öğretimi ile öğretim stilleri arasındaki ilişki göz önüne alındığında en yüksek ilişki ($r=.234$, $p<.01$) kolaylaştırıcı öğretim stili ile düşünme becerisi genel ortalama puanları arasındadır. Kolaylaştırıcı öğretim stili ile düşünme becerisi öğretimi arasında düşük derecede bir korelasyon söz konusudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu Heidari ve diğerleri (2012) yaptığı araştırma sonuçlarıncada desteklenmektedir. Öğretim stilleri ile düşünme becerileri öğretimi arasında en düşük ilişki ($r= -.015$, $p>.01$) temsilci öğretim stilinde yer almaktadır. Temsilci öğretim stili ile düşünme becerileri öğretimi genel ortalama puanları arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır. Fakat Heidari ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada temsilci öğretim stili ile düşünme becerileri öğretimi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtmektedirler.

Düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik puanları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki göz önüne alındığında, özyeterlik genel ortalama puanları ile öğretim stili genel ortalama puanları arasında düşük yönde pozitif bir ilişki ($r=.141$, $p<.01$) vardır. Özyeterlik ile öğretim stilleri arasında en yüksek korelasyon değerine sahip olan öğretim stili ($r=.154$, $p<.01$) yine kolaylaştırıcı öğretim stili iken en düşük korelasyon değeri ($r=.001$, $p>.01$, $.05$) kişisel öğretim stili arasındadır.

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre düşünme becerileri öğretimi ortalama puanları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik ortalama puanları arasında orta düzeyde ($r=.308$, $p<.01$) bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Özyeterlik genel puanları ile düşünme becerileri öğretimi alt boyutları arasında en yüksek ilişki ($r=.412$, $p<.01$) Öğretim Etkinlikleri alt boyutu arasında ve en düşük ilişki ($r= -.080$, $p<.05$) Programa Bağlılık alt boyutu arasındadır. Araştırmanın bu bulgusu Tebbs'in (2000) Amerika'da yaptığı araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Tebbs yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlikleri ve düşünme becerisi öğretimi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özyeterlik puanları ile özyeterlik alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca özyeterlik uygulama ile akademik yetkinlik alt boyutları arasında da yüksek düzeyde denebilecek ($r=.747$) korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, otokorelasyona neden olmaması için regresyon analizlerinde alt boyutlar yerine ölçek genel puanları üzerinden analiz yapılmıştır.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeyleri İle Öğretim Stillerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Etkinlik Düzeylerini Yordama Gücü Nedir?

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri ile öğretim stillerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlik düzeylerini yordama gücü nedir? Sorusu araştırmanın son sorusu olarak belirlenmişti. Sorunun cevabı için öncelikle, cinsiyet, öz yeterlik ve öğretim stili genel puan ortalamalarının düşünme becerisi öğretimi yordama gücünü belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Cinsiyet, Özyeterlik ve Öğretim Stili Genel Puan Ortalamalarının Düşünme Becerisi Öğretimini Yordama Gücünü Belirlenmesine Yönelik Aşamalı Regresyon Analizi

	Variables	B	Std. Error	β	t	p
Step 1	Sabit	3.810	.018		208.262	.000**
	Cinsiyet	.046	.027	.053	1.680	.093*
	R=.053	R ² =.003	Δ R ² =.002		F _(1; 1001) =.2.822*	
Step 2	Sabit	2.399	.099		24.293	.000**
	Cinsiyet	.039	.025	.044	1.546	.122*
	Özyeterlik	.339	.023	.416	14.490	.000**
	R=.419	R ² =.176	Δ R ² =.174		F _(1;1000) =209.959**	
Step 3	Sabit	1.614	.109		14.820	.000**
	Cinsiyet	.027	.023	.031	1.160	.247*
	Özyeterlik	.185	.025	.228	7.563	.000**
	Öğretim Stili	.358	.027	.397	13.176	.000**
	R=.546	R ² =.298	Δ R ² =.122		F _(1;. 999) =173.612*	

* $p > .05$; ** $p < .01$; Bağımlı Değişken: Düşünme Becerileri Öğretimi

Aşamalı 'blok metotla' yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre, cinsiyetin düşünme becerileri öğretimine yönelik uygulamalarda anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir ($\beta=0.053$). Özyeterliğin cinsiyet değişkeni üzerine yaklaşık %18'lik bir katkı sağladığı ($\beta=0.416$) ve bunun üzerine öğretim stili puanlarının %12 katkı sağladığı ($\beta=0.397$) belirlenmiştir. Sınıf içinde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri yordama gücü açısından hem özyeterlik hem de öğretim stillerinin varyansın yaklaşık %30'unu açıkladığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları, öğretim stillerinin ve özyeterliğin düşünme becerisi öğretimini yordadığını göstermektedir. Cinsiyetin tek başına da diğer değişkenlerle birlikte de düşünme becerilerini yordamadığı belirlenmiştir. Özyeterlik ve öğretim stili puanlarındaki artış öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik etkinlikleri daha çok yapmalarına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin uygun öğretim stili kullandıklarında ve özyeterlikleri düzeyleri arttığında sınıf içinde daha fazla düşünmeyi öğretmeye yönelik etkinliklere yer vereceklerdir.

Öğretim stillerinden hangisinin düşünme becerilerinin öğretimini yordadığını belirlemek için aşamalı 'blok metotla' regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretim Stili ve Özyeterliğin Düşünme Becerisi Öğretimini Yordama Gücünü Belirlenmesine Yönelik Aşamalı Blok Metotla Regresyon Analizi Sonuçları

	Variables	B	Std. Error	β	t	p
Step 1	Sabit	3.136	.013		241.880	.000*
	Ö.S.	.144	.019	.234	7.611	.000*
	Kolaylaştırıcı					
	R=.234	R ² =.055	ΔR^2 =.054		F _(1; 1001) =57.934*	
Step 2	Sabit	3.123	.014		215.565	.000*
	Ö.S.	.158	.020	.256	7.897	.000*
	Kolaylaştırıcı					
	Ö.S. Temsilci	.068	.032	.069	2.112	.035*
	R=.243	R ² =.059	ΔR^2 =.057		F _(1; 1000) =4.462**	
Step 3	Sabit	2.511	.072		34.818	.000*
	Ö.S.	.132	.019	.215	6.785	.000*
	Kolaylaştırıcı					
	Ö.S. Temsilci	.060	.031	.061	1.941	.052**
	Özyeterlik	.149	.017	.259	8.642	.000*
	R=.353	R ² =.124	ΔR^2 =.122		F _(1; 999) =74.687*	

* $p < .01$; ** $p > .05$; Ö.S. = Öğretim Stili; Bağımlı Değişken: Düşünme Becerileri Öğretimi

Aşamalı 'blok metotla' yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre, öğretim stillerinden kolaylaştırıcının varyansa katkısının %6 olduğu ($\beta=0.215$), kolaylaştırıcı öğretim stili üzerine temsilci öğretim stili %0.03 katkıda bulunduğu ($\beta=0.069$) belirlenmiştir. Diğer öğretim stillerinin modele katkısı olmadığı belirlenmiştir. Düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterliğin denkleme girildiği durumda temsilci öğretim stili anlamlı katkısının olmadığı gözlenmiştir. Özyeterliğin kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri üzerine varyansa yaklaşık %7'lik bir katkıda bulunduğu ($\beta=0.259$) belirlenmiştir. Denkleme giren her üç değişkenin varyansın yaklaşık %12'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Regresyon analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik öğretim yaklaşımlarına özyeterliklerinin anlamlı katkısı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet anlamlı bir yordayıcı değildir. Bununla beraber, öğretim stili yaklaşımının anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin, temsilci, uzman, otoriter ve kişisel modele göre

anlamly yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özyeterliğin, düşünme becerisinin öğretimine olan katkısı düşük olmakla birlikte anlamly katkıda bulunduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinlikleri, düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya Aksaray, Balıkesir, Karaman, Konya ve Niğde illerinden toplam 1003 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmayı gerçekleştirmek amacı ile toplam üç ölçme aracı kullanmıştır. Bu ölçme araçlarından Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (DBÖ) ve Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (DBÖA) ölçekleri araştırmacı tarafından bu araştırma bağlamında geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra uygulanan bu iki ölçeğin yanı sıra, Aktan (2012) tarafından matematik öğretimi alanına da uyarlanan Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği düşünme becerisi öğretimi alanına uyarlanarak Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği (DBÖS-Ö) üçüncü ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeyi yüksektir. Öğretmenler sınıf içerisinde Öğretim Etkinliği, Programa Bağlılık, Otoriteyi Temsil, Düşünmeyi Destekleme alt boyutları ve genel ortalama puanları 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' düzeyindedir. En yüksek ortalama düşünmeyi destekleme alt boyutundadır. Elde edilen sonuçlara göre düşünme becerisi öğretimine yönelik olarak öğretmenlerin yaptığı sınıf içi etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Düşünme becerisi öğretimi sürecinin yapılandırmacılık felsefesini temele aldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin 2005 yılında yapılan yapılandırmacılık yaklaşımını temele alan program değişikliği sonucunda ortaya konulan düşünme becerilerini kazandırabilme yönünde etkinliklere yer verdikleri söylenebilir. Temel eğitim programlarında belirlenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi

temel becerilerin (MEB, 2005a) kazandırılması noktasında öğretmenlerin etkinliklere yer vermeleri önemlidir. Pek çok araştırmada öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimini gerçekleştirebilmeleri için yeni ve farklı roller sergilemeleri gerektiği belirtilmektedir (McGuinness, 2007; McGregor, 2007; Ritchohart ve Perkins, 2004; Tebbs, 2010; Wilks, 2005). Düşünme becerisi öğretimi öğretmenin, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsemesini gerektirmektedir. Bu anlayışı benimseyen öğretmenler sınıfta rehber rolünü üstlenen, tartışma ortamı sağlayan ve öğrenci fikirlerine değer veren öğretmenlerdir. Bu yeni roller 2005 yılında yapılan program değişikliğinin de gerektirdiği öğretmen rolleridir (Edem ve Demirel, 2002; Özmen, 2004). Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılması aynı zamanda öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uyum sağladıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç Alnesyan'ın (2012) Suudi Arabistan'da, Hashim'in (2004) Malezya'da yaptığı çalışmalarla da tutarlık göstermektedir. Diğer yandan, düşünme becerisine yönelik yapılan sınıf içi etkinlikleri belirlemeye yönelik uygulanan ölçekte sadece Düşünmeyi Destekleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi bu alt boyutta yer alan ölçek maddelerine ilişkin etkinliklerin genellikle ders kitaplarında yer alan faaliyetleri kapsamı ile açıklanabilir. Bu durumla ilgili olarak Alnesyan (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin düşünmeyi öğretme sürecinde öğretmenlerin özgün etkinlikler kullanmak yerine daha çok ders kitaplarında yer alan etkinliklerle yetindikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir durum Türk örnekleme için de söz konusu olabilir.

Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlerin cinsiyeti açısından yapılan analizde 'Düşünmeyi Destekleme' alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. 'Öğretim Etkinliği', 'Programa Bağlılık' ve Otoriteyi Temsil alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, düşünme becerileri öğretimi genel ortalama puanlarında da anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Farklılığın olduğu Düşünmeyi Destekleme boyutunda yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin, öğrencilerin daha fazla alternatif üretme, sebep sonuç ilişkileri kurma ve öğrencilerin fikirlerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik yaptıklarını göstermektedir. Düşünmeyi destekleme boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılığın olması kadın öğretmenlerin daha az otoriter davranış sergilemeleri veya daha esnek davranmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre düşünme becerileri öğretimi ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki açıdan tecrübeli öğretmenler düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklere daha fazla yer vermektedir. 1998-1999 yılından sonra uygulanan sınıf öğretmenliği programlarında felsefe, eğitim felsefesi, gibi derslerin programdan kaldırılması (YOK, 2007) da başka bir ifade ile öğretmenlerin düşünme eğitimi almamış olmalarının etkisi olabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde düşünme için önemli bir yere sahip olan eğitim felsefesi gibi dersleri almışlardır. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin tecrübelerinin yüksek olmasının etkisi olabilir. Aynı şekilde Alwehabi (2012) İran'da yaptığı araştırmada lisans döneminde düşünme becerisi geliştirme alanında eğitim alan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik daha çok etkinlik yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir bulguya Jonina (2014) de yaptığı araştırma araştırmada ulaşılmıştır. Araştırmacı Litvanya'da yaptığı gözlemler sonucunda mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi konusunda daha çok çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Bunlara ilaveten tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi alanına sınıf içinde daha çok önem vermesinin sebebi uyguladıkları eğitim programına dair elde ettikleri tecrübe de olabilir. Düşünme becerisi öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler nispeten daha çok zaman alıcı tekniklerdir. Bu durumda öğretmenler konu alanına dair bilgilerin zamanında kazandırılmaması endişesi ile hareket edebilmektedir (Beyer, 2010). Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler sahip oldukları tecrübe sayesinde zaman yönetimini daha etkin şekilde sağlayabilirler. Bu sayede tecrübeli öğretmenler konu alanına dair bilgileri düşünme becerisi öğretimini sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanarak ne kadar sürede ele alabileceklerine ilişkin yaşamışlıkları onlar için bir avantaj oluşturabilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin daha toleranslı olabilecekleri, doğrudan içerik alanının öğretimine odaklanmak yerine içerik alanının düşünme becerilerini geliştirmede kullanmaları bu farklılıklardaki etken olabilir. Nitekim Perkins ve Ritcthart (2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda problem yaşadıkları durumlarda öncelikli olarak konu alanına dair bilgiyi kazandırmaya önem verdiklerini ve kısa sürede konu alanını verebilmek için öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmektedir. Bu durum tecrübenin önemli bir etken olabileceğine işaret etmektedir.

Düşünme becerisi öğretiminde sadece mesleki kıdem değişkenin değil aynı zamanda mezun olunan okul türünün de etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar Eğitim Yüksekokulu mezunlarının düşünme becerilerinin öğretiminde Eğitim Fakültesi ve

Diğer seçeneğini işaretlemiş olan ziraat, veterinerlik, iktisat gibi alanlardan mezun olanlara göre daha çok yer vermektedirler. Araştırma sonuçlarına göre Eğitim Yüksekokulu mezunları düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri daha fazla yapmaktadır. Bu durum kısmen de olsa Eğitim Yüksekokulu mezunlarının mesleki tecrübesinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Fakat bu anlamlı farklılık mesleki tecrübesi daha fazla olan Öğretmen Okulu mezunları lehine görülmemektedir. Bu sebeple mezun olunan okul değişkeni açısından meydana gelen bu farklılığın kaynağı Eğitim Yüksekokulu'ndaki öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının aldıkları dersler ve staj olabilir. Tüm bu sebeplerin dışında ülkemizde öğretmen atamalarının sadece KPSS olarak adlandırılan bir sınavdan alınan puanlara göre yapılması ve öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında yaptıkları uygulamalı eğitimlerin değerlendirme sürecinde göz ardı edilmesi, uygulama sürecinde düşünme becerilerinin öğretimine yeterince önem verilmemesi bu sonuçlarda bir etken olabilir. Fakat düşünme becerilerinin öğretilmesi için temel unsur konu alanı hakimiyeti değil konu alanının sınıf içerisinde ele alınış şeklidir (Onosko, 1991; Perkins, 2007; Ritchhart, 2004; Wilks, 2005). Düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri yapma konusunda en düşük puanları alanlar Diğer Fakülteler 'den mezun olanlardır. Bilindiği gibi Ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş sürecinde lisans mezunları sertifika ile sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Örnekte yer alan bu Diğer Fakülteler 'den mezunlar başka alanlardan mezun olup sertifika yöntemi ile öğretmen olan bireylerdir. Her ne kadar mesleki kıdemleri 15 yıl ve üzerinde olsa da bu grupta yer alan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içerisinde etkinlik yapma düzeyleri nispeten düşük bulunmuştur. Düşünme becerisi öğretiminde önemli olan nokta ne öğretildiğinden çok değil nasıl öğretim yapıldığıdır (Costa, 2001; Nispet, 1993). 'Nasıl öğretim yapıldığından' kasıt, sınıf içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerini düşünme becerisini geliştirecek yönde kullanabilmedir. Diğer Fakülte mezunlarının düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinlik düzeylerinin daha düşük olmasının sebebi bu becerilerin öğretimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yaşadıkları güçlükler olabilir.

Düşünme becerileri öğretimi, görev yeri değişkeni açısından ele alındığında kentlerde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik etkinlikleri daha fazla yaptıkları görülmektedir. Kentlerde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında daha fazla sayıda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bulunması bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olmasına katkı sağlamaktadır (Erkan ve Kırcı, 2010). Bu durumda öğretmenler konu alanına dair bilgileri programda

belirtilen sürede kazandırma endişesinden kaynaklanan zaman problemini daha az yaşayacaklardır. Bu sayede nispeten daha fazla zaman gerektiren düşünme becerisi öğretimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini konu alanını kazandırmak adına daha sık uygulayabileceklerdir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik daha fazla etkinlik yapmalarının bir diğer sebebi ise okul ve veli beklentisi etkisi ile açılabilir. Şehir merkezindeki veliler genellikle kırsal kesimdeki velilere göre daha yüksek eğitim düzeyine sahiptir. Bu yüzden veliler çocuklarının düşünme becerileri bileşenleri olan problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri elde etmelerini beklemekte olabilir. Velilerin bu tür beklentileri aynı zamanda okul yönetiminin de bu tür beklenti içerisinde olması sonucunu doğurabilir. Okul yönetimi ve velilerin düşünme becerisi öğretimine yönelik bu tür beklentileri öğretmenlerin de bu becerilerin geliştirilmesine önem vermesine sebep olabilir. Aynı şekilde Perkins (2004) düşünme becerisi öğretimi sürecinde veli düşüncelerinin okul yönetimi ve öğretmen davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Düşünme becerileri öğretiminde öğretmenin görev yerinin anlamlı bir fark oluşturmasındaki diğer bir neden ise örtük program uygulamaları olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin içerisinde bulunduğu yaşam şartlarını da değerlendirerek, tarım ve hayvancılıkla uğraşan ailelerin çocuklarının da aynı uğraşı sürdüreceğini düşünerek bu becerilerin öğretiminin gerekli olmadığını düşünebilirler. Nitekim Nair ve Ngang (2012) yaptığı araştırmada kırsal kesimde yaşayan velilerin düşünme becerileri öğretimine yönelik algılarının kentlerde yaşayanlara göre daha düşük olduğunu ifade etmekte ve bu beklentiler sebebi ile de öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine daha az önem verdiğini belirtmektedir. Yine aynı araştırmada, özellikle kırsal kesimde düşünme becerileri öğretimi sürecinde örtük uygulamaların varlığının yadsınamaz bir gerçek olduğu da ortaya konmaktadır.

Araştırmada ayrıca düşünme becerisi öğretimine yönelik öğretmen özyeterlikleri de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar açısından düşünme becerisi öğretimine dair öğretmen özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine dair özyeterliklerine yönelik ölçek maddelerinden aldığı puanlar ele alındığında en düşük özyeterlik puanının, düşünme becerisi geliştirmeye yönelik materyal geliştirme alanına yönelik maddelerde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Alnesyan (2012) yaptığı gözlemlerde düşünme becerisi öğretimi sürecinde öğretmenlerin ders kitaplarına daha çok bağlı kaldığı ve özgün materyaller ile süreci ele almadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik puanları hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde yüksek bulunmuştur.

Düşünme becerisi öğretimine yönelik genel özyeterlik puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin bu konuda sınıf içi etkinlikleri yapabileceklerini gösteren ve düşünme becerisi geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamalar yaptığı sonucunu işaret eden düşünme becerisi öğretimine ilişkin bulguları desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, alan yazında düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik düzeyinin yüksek olmasının bu alana yönelik faaliyetleri olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok araştırmanın bulgularını (Baysal ve diğerleri, 2010; Gelen 2002; Salem, 1995; Tebbs, 2010) desteklemektedir.

Araştırmada düşünme becerisi öğretimine yönelik öğretmen özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Özyeterlik üzerinde cinsiyet etkisini ele alan araştırmalarda (Kaya, 2008; Tebbs, 2000) cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Bu durum, kadın ya da erkek cinsiyetinin düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları mesleki kıdemin sadece öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde değil aynı zamanda öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlikleri üzerinde de etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik düzeyi de yüksektir. Aynı şekilde özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinlik yapma düzeylerinin de yüksek olması bu iki bulgunun bir birini desteklediğini göstermektedir. Bu konuda Gibson ve Dembo (1984) bir alana ait yüksek özyeterlik o alanda başarısız olursa bile o alanda tekrar tekrar denemeler yapmayı sağlayan önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla yüksek özyeterliliğin öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlikleri uygulamasında bir motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik puanlarında Eğitim Yüksekokulu mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Eğitim Yüksekokulu mezunları düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinlik yapma düzeyi açısından da farklılık göstermektedir. Bu sebeple Eğitim Yüksekokulu Mezunlarının düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik puanlarının yüksek olmasının sebebi onların lisans döneminde aldıkları eğitim ile mesleki tecrübelerinin bir araya gelmesi sonucunda ortaya çıkan bir durum olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik puanları daha büyük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum öğretmenlerin bu beceriye yönelik daha az etkinlik yapmalarından kaynaklanabilir. Çünkü bir alana dair elde edilen tecrübe o alana dair sahip olunan özyeterlik üzerinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır (Heidari ve diğerleri, 2012). Sa-U ve Rahma'a (2008) göre öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörlerden biri de okulda uygulanan programlara, eğitimin paydaşlarının verdiği önemdir. Kırsal bölgelerde veli profili genellikle eğitim düzeyi açısından şehir merkezindekilere göre daha düşüktür. Bu sebeple velilerin okula veya okulda uygulanan programa dair sahip oldukları bakış açısı ya da veli beklentisi, öğretmenin sahip olduğu özyeterliği etkileyebilecektir. Velilerin fazla önem göstermediği beceriler öğretmenler tarafından ikinci plana itebilecek ve bu durum kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin bu alana dair özyeterlik algılarının değişmesine sebep olabilecektir.

Araştırmada ele alınan başka bir değişken ise öğretmenlerin öğretim stilleridir. Öğretmenlerin öğretim stilleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yeri değişkenleri açısından incelenmiştir. Her iki cinsiyet açısından en çok tercih edilen öğretim stiline kolaylaştırıcı en az tercih edilen öğretim stiline otoriter öğretim stili olması düşünmeyi destekleyen bir sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenlerin gereken davranış yapılarını sergilediklerini göstermektedir. Çünkü kolaylaştırıcı öğretim stili özellikleri öğrenci merkezli eğitim anlayışını destekleyen bir öğretim stildir (Costa, 2001; McGregor, 2007). Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi düşünme becerisi öğretimi sürecinde kullanılan iş birlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması için gerekli ortamı sağlamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından ise kadınlar, erkeklere göre daha az otoriter öğretim stilini seçerken, erkekler hem otoriter öğretim stilini hem de kolaylaştırıcı öğretim stilini kadınlara göre daha fazla tercih etmektedir. Erkeklerin otoriter öğretim stilini daha fazla tercih etmeleri ataerki bir toplumdaki otoriter erkek rolünün sınıfa yansımaları olarak yorumlanabilir.

Mesleki kıdemini tercih edilen öğretim stili üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla beraber 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar dışında mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli stilleri tercih ettikleri görülmektedir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler uzman öğretim stilini en çok tercih eden öğretmenlerdir. Bu durum 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendilerini öğrenciler için bilgi

kaynağı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğretim stillerinin mesleki kıdem açısından farklılık göstermemesi, öğretim stiline mesleki deneyimle değil hizmet öncesinde şekillendiğini düşündürmektedir.

Yine aynı şekilde elde edilen sonuçlara göre mezun olunan okul türü tercih edilen öğretim stili açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mezun olunan okul türleri açısından yine öğretmenler tarafından en çok kolaylaştırıcı öğretim stili tercih edilmiştir. Fakat Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ile Diğer Fakülteler 'den mezun olanlar, öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulan eğitim kurumlarından mezun olanlara oranla kolaylaştırıcı öğretim stilini daha az tercih etmektedirler. Başka bir ifade ile öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olan öğretim stillerinin daha düşük oranla tercih edilmesi, sertifikasyon programları ile öğretmen yetiştirme uygulamalarının dezavantajlarını ortaya koymaktadır.

Tercih edilen öğretim stili yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak yüzdeler incelendiğinde köyde görev yapan öğretmenlerin diğer yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha çok kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih ettikleri görülmektedir. Düşünme becerileri öğretimi için uygun olarak kabul edilen kolaylaştırıcı öğretim stiline köyde görev yapanlar arasında en çok tercih edilen stil olmasına rağmen köyde görev yapan öğretmenler düşünme becerisine yönelik sınıf içi uygulamaları en az yapan öğretmenlerdir. Bu durumun sebebi köyde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin az olması, düşünme becerileri öğretimine yönelik sahip oldukları özyeterliliklerinin daha düşük olması ya da veli beklentilerinin düşünme becerisi öğretimini desteklememesi ile açıklanabilir. Alan yazında yapılan pek çok araştırma düşünme becerisi öğretiminin sadece programların bu amaca uygun olarak hazırlanmış olması ya da sadece öğretmen yeterlilikleri ile ilgili olmadığını belirtmektedir. Yine alan yazında düşünme becerisi öğretiminin istenilen seviyede yapılabilmesi için okulda uygulanan programın uygunluğu, alanda çalışan öğretmenlerin yeterlilikleri, veli ve okul yönetiminin beklentisi ve merkezi sınavların bu alanı da kapsamı gibi pek çok bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir (Alnesyan, 2012; Keyser ve Broadbear, 1999; Krishan, 2010; Monsour, 2008; Othman ve Muhammed, 2014; Prajes, 1992).

Düşünme becerisi öğretimi, öğretmen özyeterliliği ve öğretim stilleri birlikte incelendiğinde öğretim stillerinden sadece kolaylaştırıcı öğretim stili ile düşünme becerisi öğretimi ve bu alana yönelik öğretmen özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Benzer şekilde düşünme becerileri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde en yüksek ilişkinin kolaylaştırıcı öğretim

stili ile düşünme becerileri öğretimi arasındadır. Bu veriler ışığında öğretmenlerin tercih ettiği öğretim stili, düşünme becerileri öğretimi için uygun olan ve öğrenci merkezli bir öğretim stildir. Çünkü düşünme becerileri öğretimi demokratik sınıf ortamı, işbirlikli çalışma ve öğretmen rehberliği temelinde gerçekleşen bir etkinliktir. Kolaylaştırıcı öğretim stilini benimseyen öğretmenler öğrencilerin fikirlerine önem verirler ve sınıf içinde öğrenciler arası bir iletişim döngüsünü benimserler. Bu durumda öğrenci eleştirel düşünüp fikirlerini ifade etmekten çekinmez (Baumfield ve Oberski, 1998; Costa, 2001; McGregor, 2007; Wilks, 2005).

Diğer yandan kişisel öğretim stili ile düşünme becerileri öğretimi arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Fakat alan yazın ve kişisel öğretim stilini benimseyen öğretmenlerin özellikleri göz önüne alındığında, düşünme becerileri öğretimi ile kişisel öğretim stilini tercih etme arasında güçlü olmasa bile pozitif yönde bir korelasyon elde edilmesi beklenmektedir (Hashim, 2004; Monsour, 2010; Prajes, 1992). Bu durumun sebebi kişisel model öğretim stilini daha çok köy ve kasaba - belde de görev yapan öğretmenlerin tercih etmesi olabilir. Araştırmada daha küçük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik etkinlik yapma puanları ile bu etkinlikleri yapmaya yönelik özyeterlik puanlarının da daha düşük olması ile açıklanabilir.

Öğrencilerin düşününen bireyler olarak yetiştirilebilmesi için öğretmenlerinde düşününen bireyler olması gerekir (Richthard ve diğerleri, 2006; Özdemir, 2005). Kişisel öğretim stili özellikleri göz önüne alındığında bu öğretim stilini benimseyen öğretmenler, öğrencileri için rol model olma özelliği taşımalıdır (Aktan, 2012; Üredi, 2007). Kişisel öğretim stili ile düşünme becerisi öğretimi arasında bir ilişkinin bulunamaması öğretmenlerin de düşününen bireyler olarak öğrencilere rol model oluşturamamasına neden olabilmektedir. Ayrıca Nespor'a (1987) göre öğretmenler düşünme becerisi öğretimi sürecine uyum sağlayarak bu yönde etkinlikler yapmaya çalışsalar bile hala sınıfta temel otorite rolünden tam olarak vazgeçememişlerdir. Bu rolden vazgeçemeyen öğretmenler ise düşününen bireyler olma noktasında öğrenciye rol model olmayı tam olarak gerçekleştirilmemiş olabilirler. Bu sebeple araştırmada kişisel öğretim stilinde yer alan öğretmen davranışları ile düşünme becerisi öğretimi arasında beklenen pozitif yönde bir ilişkiye ulaşılamamış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, özyeterlik genel puanları ile düşünme becerileri öğretimi genel puanları arasındaki pozitif yönde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öğretmenlerin özyeterlik puanları arttıkça düşünme becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklerde artmaktadır. Bu durum bireyin başaracağını düşündüğü şeyleri daha sık

yapması ve başardıkça yapmaya devam etmesi ile açıklanabilir. Başka bir ifade ile bireyin bir işi yapmaya dair motivasyon kaynağının temelinde özyeterlik de vardır (Tebbs, 2000).

Özyeterlik ve öğretim stili genel puanları göz önüne alındığında sadece kolaylaştırıcı öğretim stilini ile özyeterlik genel puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri de yüksektir. Bu konuda yapılan araştırmalar mesleki alan bilgisi konusunda yeterli öğretmenlerin sınıflarında daha demokratik bir ortamı oluşturdukları için düşünme becerisi öğretiminde daha aktif oldukları sonucunu göstermektedir (Beyer ve Ronald, 1986; Ritcthard ve Perkins, 2000). Daha demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilmek için ise öğretmenin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih etmesi gereklidir.

Araştırmada öğretmen özyeterliği ile otorite öğretim stili arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Otorite stili tercih eden öğretmenler, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı yerine daha çok öğretmen merkezli ve demokratik olmayan bir sınıf atmosferini tercih ederler. Bu durum ise pek çok araştırmada düşünme becerileri öğretiminin önündeki engellerden birisi olarak belirtilen düşünmeyi engelleyici sınıf atmosferi sonucunu doğurur (Alnesyan, 2012; Alwehaibi, 2012; Beyer ve Ronald, 1986; Nair ve Ngang, 2012; Ritchhart ve diğerleri, 2006; Wasserman, 2010). Düşünme becerileri öğretimine ilişkin özyeterliği düşük olan öğretmenler, öğrenci merkezli bir öğretim süreci gerektiren düşünme becerisi öğretimi yerine, öğretmen merkezli olan doğrudan alan bilgisi öğretimini tercih edeceklerdir. Bu sebeple bu öğretmenler otoriter bir öğretim stiline doğru yönelmek zorunda kalabilirler. Benzer bir bulguya ulaşan Heidari ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen özyeterlikleri ile öğretim stilleri arasında bir ilişkinin olduğunu ve öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi konusuna daha çok önem verdiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin katkısı anlamlıdır. Başka bir ifade ile sınıf içinde düşünme becerisi öğretimine yönelik etkinlik düzenlemede kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stiline sahip olmak anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır. Ancak uzman, otorite, kişisel öğretim stilleri düşünme becerisi öğretiminin anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca özyeterliğin yüksek olması da düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalara yer verme noktasında anlamlı katkı sunmaktadır.

Özyeterliği yüksek olanlar, sınıfta daha fazla düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik aktivite düzenlemektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca sahip oldukları öğretim stillerinin bu etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olduğu ve öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki tecrübe, düşünme becerileri öğretimi alanında etkili bir faktör iken cinsiyet değişkeni açısından durum farklıdır. Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkeni göz önüne alındığında kırsal kesimden şehirlere doğru gidildikçe düşünme becerisi öğretime verilen önem artmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere verilirken, ikinci kısımda ise yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adayları için lisans döneminde düşünme becerisi eğitimi alanında dersler verilmesi, öğretmen adaylarının düşünme becerisi öğretim sürecinde mesleki tecrübesizlikten kaynaklanan dezavantajlardan etkilenmesini kısmen de olsa önleyebilir.

2. Halen görev yapmakta olan öğretmenler için düşünme becerisi öğretime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi alanda çalışan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretime yönelik yaptıkları çalışmaların niteliğinde artış sağlayabilir.

3. Öğretmenlere özellikle düşünme becerisi öğretiminde kullanabilecekleri farklı yöntem ve tekniklere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin bu alandaki özyeterlik düzeylerinde artış sağlayabilir.

4. Öğretmenlerin öğretim stillerinin düşünme becerisi öğretimi üzerinde etkili olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim stillerine katkı sağlayabilecek çalışmalar yapılması düşünme becerileri öğretimi destekleyebilir.

5. Veliler için düşünme becerilerinin önemi hakkında veli eğitim programları ve materyalleri hazırlanarak velilerin bu alana önem vermesi sağlanabilir.

6. Halen uygulanmakta olan öğretim programları tekrar gözden geçirilerek, programın içerik olarak yoğunluğunun azaltılması düşünme becerisi öğretiminde öğretmenleri en çok baskı altına alan unsur olan programı zamanında yetiştirme probleminin çözümüne yardımcı olabilir.

7. Orta Okul ders programında seçmeli ders olarak yer alan ve öğretmen kılavuzu dışında başka hiçbir ders materyali bulunmayan ayrıca henüz hiçbir okulda öğrencilerce seçilmemiş olan Düşünme Becerisi dersi zorunlu dersler arasına alınabilir. Bu yolla en azından alandan bağımsız genel düşünme becerileri öğretimine yönelik çalışmalar yapılabilir.

8. Halen uygulanmakta olan merkezi sınavlarda bilgi ve kavrama düzeyinin ötesinde analiz ve sentez düzeyinde sorular hazırlanarak öğrencilerin düşünme becerileri de değerlendirilebilir. Öğrencilere merkezi sınavlarda bu tür soruların yöneltilmesi, okul ve veli beklentilerini yeniden şekillendirerek öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine daha çok önem vermesini sağlayabilir.

9. Halen kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinliklerde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlik sayısı artırılabilir. Bunun yanı sıra halen ders kitaplarında yer alan mevcut etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi düşünme becerileri öğretimine katkı sağlayabilir.

10. Problem çözme, yaratıcılık gibi düşünme becerileri öğretimini kapsayan ulusal çapta yarışmaların düzenlenmesi ve bu becerilerin öğretilmesinin ödüllendirilmesi düşünme becerileri öğretimine yönelik okul, veli ve öğretmenlerin ilgilerinin artmasını sağlayabilir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma Aksaray, Balıkesir, Konya, Karaman ve Niğde illerinde görev yapan 1003 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Aynı problem daha geniş bir öğretmen ve öğrenci grubunda tekrarlanabilir. Bununla beraber aşağıdaki konularda yapılacak araştırmaların farklı boyutları ortaya koyması da mümkündür.

1. Düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretmenlerin sınıf içi etkinlik düzeyleri gözlem yoluyla incelenerek nitel veriler aracılığı ile de düşünme becerileri öğretimine yönelik farklı boyutları ortaya çıkaran araştırmalar yapılabilir.

2. Düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretmenlerin sınıf içi etkinlik düzeyleri, öğretmen özyeterlikleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki hazır bulunuşluk düzeyleri farklı öğrenciler ile de çalışılarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin öğretmenlerin özyeterlik algıları ve öğretim stillerine etkisi düşünmeyi öğretme bağlamında incelenebilir.

3. Aynı çalışma öğretmenlerin öğretim stili tercihlerini etkileyen okullardaki sınıf mevcutları, veli eğitim seviyesi ve özel ve kamu okulları arasındaki farklılıklar gibi değişkenler açısından da incelenerek gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklerin yerineğine ilişkin benzer çalışmalar öğretmenlerin bu alana dair eğitim alıp almama değişkeni dikkate alınarak yapılacak çalışmanın sonuçları düşünme eğitiminin doğasını açıklaya katkı sunabilir.

5. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklerin yerineğine ilişkin çalışmalar, öğretmenlere bu alana ilişkin eğitimler verilerek, öğretmenlerde gözlenen değişimler açısından ele alınabilir.

6. Benzer araştırmalar okul öncesi eğitimi de dahil olmak üzere farklı eğitim kademelerinde de gerçekleştirilebilir.

7. Öğretmenlerin öğretim stillerini geliştirmeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

8. Öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi düşünme becerisinin nasıl geliştirileceğine yönelik farkındalık, bilgi, beceri ve deneyimler kazandıracak programlar hazırlayarak ve uygulayarak bu programların etkisinin araştırılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- ACCAC (2002). Qualifications Curriculum, Assesments for Wales. *Thinking Skills and Assessment for Learning Development Programme*. <http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/130429how-to-develop-thinking-en.pdf> adresinden 05.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Adams, M. (2007). *Institute for Learning Innovation Report*. <http://www.museum-ed.org/interactive-learning-in-building-books-the-art-of-david-macaulay/> adresinden 1.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Adey, P. ve Shayer, M. (1994). *Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement*. London: Routledge.
- Aguirre, J. ve Speer, N. M. (1999). Examining the Relationship Between Beliefs and Knowledge in Teacher Practice. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 327–356.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Seviyeleri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir.
- Akyüz, H.(2001) *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Allen, R. F. (1988). *The Relationship Betwen Learning Style and Teaching Style of Secondary Teachers In South Central Kansas*. Unpublished PhD. Dissertation, University of Kansas, Manhattan, USA.

- Alnesyan, A. (2012). *Teaching and Learning Thinking Skills in The Kingdom of Saudi Arabia: A case Studies from Seven Primary Schools*. Unpublished PhD. Dissertation. Universty of Exeter, UK.
- Altunçekiç, A. , Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 13(1), 93-102.
- Alwehaibi, U. H. (2012). A Proposed Program to Develop Teaching for Thinking in Pre-service English Language Teachers. *English Language Teaching*, 5(7), 53-63. doi:10.5539/elt.v5n7p53.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a Differance: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Astington, W. J. ve Olson, R. D. (1995). The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development*, 38, 179-189.
- Avargil, S. , Herscovitz, O. ve Dori, Y. J. (2011) Teaching Thinking Skills in Context-Based Learning: Teachers' Challenges and Assessment Knowledge. *Science Educational Technolgy*, 21, 207–225.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Bademci, V. (2007). *Ölçme ve Araştırma Yöntem Biliminde Paradigma Değişikliği: Testler Güvenilir Değildir*. Ankara: Yenyap Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık: İstanbul.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2),117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

- Bandura, A., Barbaranelli, C. ve Caprara V. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning, *Child Development*, 67(3), 1206-1212.
- Barak, M. ve Shakhman, L. (2008). Teachers and Teaching: Theory and Practice Fostering Higher-order Thinking in Science Class: Teachers' Reflections. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(3),191–208.
- Barış K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma ile İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 8(3), <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=371> adresinden 10.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Baron, J. (1993). Why Teaching Thinking? An Essay. *Applied Psychology: An International Review*. 42(3),191-237.
- Bauffard-Bouchard, T., Parent, S. ve Larivee, S. (1991). Influence of Self-efficacy on Self-regulation and Performance among Junior and Senior High School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Baumfield, V. (2006). *Tools for Pedagogical Inquiry: The Impact of Teaching Thinking Skills on Teachers.* <http://www.tandfonline.com/loi/core20> adresinden 22.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Baumfield, V. ve Oberski, I. (1998). What Do Teachers Think about Thinking Skills? *Quality Assurance in Education*, 6(1), 44 – 51.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baysal Z. N., Arkan, K. ve Yıldırım, A. (2010). Preservice Elementary Teachers' Perceptions of Their Self-efficacy in Teaching Thinking Skills. *Procedai Social and Behavioral Sciences*, 2, 4250-4254.
- Behjoo, M. B. (2013). *The Relationship Among Self-efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Beyer, B. K. ve Ronald, E. (1986). Teaching Thinking Skills in Biology. *The American Biology Teacher*, 48(4), 207-212.
- Beyer, B. K. (1988). *What Philosophy Offers to Teaching to Thinking*. www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/ed_199002_beyer.pdf adresinden 27.11.2012 tarihinde alınmıştır.
- Beyer, B. K. (2010). What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Blagg, N. (1991). *Can We Teach Intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein's Instructional Enrichment Program*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Blagg, N., Ballenger, M. ve Gardner, R. (1996) *Somerset Thinking Skills Course Handbook*. Great Britain: Nigel Blagg Associates.
- Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Ashe-ERIC, Washington D.C: USA.
- Bransky, J., Hadass, R. ve Lubezky, A. (1992). Reasoning Fallacies in Preservice Elementary School Teachers. *Research in Science & Technological Education*, 10, 83-92.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge. MA: The MIT Press.
- Burden, R. (1998). How Can We Best Help Children to Become Effective Thinkers and Learners. R. Burden and M. Williams (Ed), *Thinking Through The Curriculum* (1-27). UK: Cornwall, MPG Books Ltd.,
- Burke, L. A. ve Williams, J. M. (2008). Developing Young Thinkers: An Intervention Aimed to Enhance Children's Thinking Skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 104-124.
- Burns, E. D., Leppien, J., Omdal, S., Gubbins, E. J. ve Vahidi, S. (2006). *Teachers' Guide for the Explicit Teaching of Thinking Skills*, University of Yale,

Connecticut and Virginia, The National Research Center on the Gifted and Talented: USA.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. ve Akgün, E., A., Karadeniz, Ş., Demirel, Ş., ve Kılıç, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, T. (2005). *Fen Bilgisi Öğretiminde Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Bir Etkinlik: Buluş Atölyesi*. <http://www.egitimdeiyornekler.org/assets/gecmis-iokler/konferans-kitapciigi-2008.pdf> adresinden 09. 09. 2021 tarihinde alınmıştır.

Chabeli, M. M. (2006). Higher Order Thinking Skills Competencies Required by Outcomes-Based Education From Learners. *Curationis*, 29(3), 78-86.

Choy, S. C. ve Cheah, P. K. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and Its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.

Coffman, D. M. (2013). *Thinking about Thinking: An Exploration of Preservice Teachers' Views about Higher Order Thinking Skills*. PhD. Dissertation, University of Cansas, USA.

Costa, L. A. (2001). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. ASCD. Melbourne. AU.

Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html> adresinden 25.08.2013 tarihinde alınmıştır.

Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

- Dawes, L. , Mercer, N. ve Wegerif, R. (2000). *Thinking Together: A Programme of Activities for Developing Speaking, Listening and Thinking Skills for Children Aged 8-11*. Birmingham: Imaginative Minds Ltd.
- De Bono, E. (1991). *Teaching Thinking*. London: Penguin Books.
- De Bono, E. (1993). *Teach Your Children How to Think*, London: Penguin.
- De Bono, E. (2002). *CoRT Thinking Lessons CD*. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX27TW, UK.
- Dehghani, M., Jafari-sani, H. , Pakmehr, H. ve Malekzadeh, A. (2011). Relationship Between Students' Critical Thinking and Self-efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2952–2955. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.221.
- Demir, S. (2008) *İlköğretim Seviyesinde Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- DeSantis, K. ve Hausen, A. (2007). A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development, *VTS: Visual Thinking Strategies*. <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings> adresinden 24.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Chicago, USA: D.C. Health Co.Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Norwood, Mass., U.S.A: J. S. Cushing Co.—Berwick & Smith Co.. Norwood Press.
- Dewey, J. ve Bento, J. (2010).The Effects of an Infusion Approach to Teaching Thinking in Primary Schools. *The British Psychological Society*, 79, 329-351.
- DfES (2003). *Department of Education and Skills. Key Stages 2. National Strategy. National Messages about Teaching Thinking*. London: DfES. <http://dera.ioe.ac.uk/9196/> adresinden 25.08.2013 tarihinde alınmıştır
- 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/http://>

nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/printpdf/97990

adresinden 25.08.2013 tarihinde alınmıştır.

- Doğan, N. (2005). Yaratıcı Düşünme. (Ed. Demirel, Ö.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (167-191). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dori, Y. J. ve Herscovitz, O. (1999). Question Posing Capability as an Alternative Evaluation Method: Analysis of an Environmental Case Study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411–430.
- Elbe, K. E. (1980). Teaching Styles and Faculty Behaviour. Improving Teaching Styles. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğdu, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106. www.e-sosder.com adresinden 12. 11. 2013 tarihinde alınmıştır.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Escultura, E. E. (2012). Physics of Intelligenge. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 51-64.
- European Parliament and Council (2009). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/L_394/L_394_420061230en00100018.pdf adresinden 20.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Etemadzadeh, A., Seifi, S. ve Far, H. R. (2013). The Role of Questioning Technique in Developing Thinking Skills: The Ongoing Effect on Writing Skill. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 1024-1031. <http://toc.proceedings.com/18789webtoc.pdf> adresinden 11. 10. 2012 tarihinde alınmıştır

- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking. *Informal Logic*, 20, 61–84.
- Field, A. (2009). *Discovering Statics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fisher, A. (2005). *Thinking Skills and Admission to Higher Education*. www.cambridgeassessment.org.uk/1139 adresinden 05.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Fisher, B. B. ve Fisher, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 36(4), 245-254.
- Fisher, R. (2002). Tools For Thinking: *Helping Pupils Take Greater Responsibility for Their Own Learning*. UK: Highland Council. <http://www.hvlc.org.uk/ace/aifl/docs/highlandmodel/toolsforthinking.pdf> adresinden 27.11.2012 tarihinde alınmıştır.
- Forsyth, R. J. (2004). Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents: Effects of Instrumentan Enrichment. *Pediatric Rehabilitation*, 7(1), 20-29.
- Gay, L., Mills, G. ve Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gludemans, H. A., Schalk, R. M. ve Reynaert, W. (2012). The Relationship between Critical Thinking Skills and Self-efficacy Beliefs in Mental Health Nurses. *Nurse Education Today* 33, 275–280.
- Goelz, L. (2004). *The Teacher Beliefs and Paractice: Consistency or Inconsistency in the High School Social Studies Classroom? Studies in Teaching 2004: Readers Digest. Winston-Salem USA.*

<http://users.wfu.edu/goellj4/Research%20Draft%20Final.pdf> adresinden 10.08 2011 tarihinde alınmıştır.

- Grasha, A. F. (1990). Using Traditional Versus Naturalistic Approaches to Assessing Learning Styles in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23-38.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching, *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A. F. (2003). Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles In The Classroom. *Center for Teaching Excellence*. 17 (5), http://ucat.osu.edu/OSU_users/essays/v7n5.html adresinden 11.05. 2013 tarihinde alınmıştır.
- Grasha, A. F. ve Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating Teaching Styles And Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*. 48(1), 2-10.
- Glten, D. ve Özkan, E. (2012). İlköğretim ğretmenlerinin ğretim Stillерinin eşitli Değışenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gkalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 193-218.
- Grlen, E. (2010). Probleme Dayalı ğrenme. (Ed. Demirel, .), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (81-91). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hampton, M. (1996). The Realtionship of Learning Disabilities of the Studies of Self Efficacy, Self-efficacy Eceptations and Acedemic Achievement in High School Students. Unpublished PhD. Dissertation. Lexington, Kentucky Universty, Kentucky.
- Hashim, H. (2004). Malisain Teachers' Attitudes, Competancy and Practices in Teaching Thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Hattie, J., Biggs, J. ve Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* Summer, 66(2), 99-136.

- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Heidari, F., Nourmohammadi, E. ve Nowrouzi, H. (2012). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-efficacy Beliefs and Their Teaching Styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Higgins, S. E., Baumfield, V. ve Leat, D. (2001). *Thinking Through Primary Teaching*. Cambridge: Chris Kingston Publishing,
- Higgins, S., Baumfield, V., Hall, E. ve Moseley, D. (2005). *A meta-Analysis of the Impact of the Implementation of Thinking Skills Approach on the Pupils*. London: EPI, Social Science Research Centre: University of London.
- Hinton, P. R. (2005). *Statistics Explained*. London: Routledge.
- Hollenbach, J. ve De GraafSource, C. (1957). Teaching for thinking. *The Journal of Higher Education*, 28(3), pp. 126-130.
- Hugo, J. M. (1990). Adult Education History and Issue of Gender: Toward a Different History of Adult Education in America. *Adult Education Quarterly*, 41, 1-16.
- İnan, Ç. ve Özgen, K. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39-54. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879175.pdf> adresinden 05. 02. 2013 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, S. (2010). Teaching Thinking Skills. (Ed. Winch, C.), *Teaching Thinking: Key Debates in Educational Policy*, (109-112). London. UK: Continium Press.
- Johnson, S. ve Siegel, H. (2010). On Thinking Skills. (Ed. Winch, C.), *Teaching Thinking: Key Debates in Educational Policy*, (113-125). London: UK Continium Press.
- Jones, H. (2008). Thoughts on Teaching Thinking: Perceptions of Practitioners With A Shared Culture of Thinking Skills Education. *Curriculum Journal*, 19(4), 309-324.

- Jonina, R. (2014). Developing Competence in Teaching for Thinking within the Thinking Approach: What do Expert Teachers do Differently? *Proceedings from the International Conference. Creativity and Thinking Skills in Learning, Teaching and Management*, Sep 19-20, 2014. Riga, Latvia. http://www.academia.edu/9029201/Developing_Competence_in_Teaching_for_Thinking_within_the_Thinking_Approach_What_do_Expert_Teachers_Do_Differently, adresinden 12. 02. 2013 adresinden alınmıştır.
- Kamii, C. ve Lewis, B. A. (1991). Achievement Test in Primary Mathematics: Perpetuating Lower- order Thinking. *Aritmetic Teacher*, 38(9),4-9.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazancı, O. (1989). *Lise Fen Programının Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kettle, H. (1992). *Evaluation of the Instrumental Enrichment Program. (Research report 91-05)*. School Board. Canada: Vancouver, B.C., Vancouver School Board.
- Keyser, B. B. ve 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.
- Kılıç, F. ve Dilbaz, A. G. (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 715-738. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1628>.
- Klimova, F. B. (2012). Developing Thinking Skills in the Course of Academic Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 505-511.
- Kline, N. (2002). *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Publications, Inc.,
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity: Insights from Interviews with Music Specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311-335.
- Köken, N. (2004). Düşünme ve Eğitim. (Ed.Gürel, M.). *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler I*. (109-129). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Krishan, A. (2010). *The Acceptance and Problems Faced by Teachers in Conducting Higher Order Thinking Skills*. MBA Dissertaion. Faculty of Education Universiti Teknologi, Malaysia.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayıncılık.
- Lam, M. , Lim, S. E., Ma, J. C. ve Adams, L. (2003). What Hong Kong Teachers and Parents Think about Thinking. *Early Child Development and Care*, 173(1), 147–158.
- Lawman, J. (1994). Professors as Performers and Motivators. *Collegue Teaching*, 42,137-141.
- Leat, D. (2000). *Thinking Through Geograpy*. Cambiridge: Chiris Kington.
- Leathers, W. F. (2002). *The Effects of Teaching Style on Creativity*. http://vtext.valdosta.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10428/1264/leathers_am.pdf?sequence=1 adresinden 17.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Lee E. ve Luft J. A. (2008). Experienced Secondary Science Teachers' Representation of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30, 1343-1363.
- Lipman, M. (1988). The Cultivation of Reasoning Through Philosophy. *Educational Leadership*, 42(1), 51-56.
- Lipman, M. (1990). *Thinking in Education*. Cambridge: UK. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, M. ve Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press,

- Lowman, J. (1994). Professors as Performers and Motivators. *College Teaching*, 47, 137-141.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- Mahuyyidin, R., Pihie, Z. A. R., Elias, H. ve Mohd, M. K. (2004). The Incorporation of Thinking Skills in The School Curriculum. *Kajian Malaysia*, XXII(2), 223-230.
- Mansour, N. (2009). The Experiences and Personal Religious Beliefs of Egyptian Science Teachers as a Framework for Understanding the Shaping and Reshaping of Their Beliefs and Practices about Science-Technology-Society (STS). *International Journal of Science Education*, 30(12), 1605-1634.
- Marlowe, C. A. (2012). *The Effect of The Flipped Classroom on Student Achievement and Stress*. MBA Dissertation. Montana State University, Montana .
- Martin, D. S. ve Michelli, N. M. (2001). *Preparing Teachers of Thinking*. (Ed.Costa, A.), Developing Minds. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martin, D. D. (1984). Cognitive Modification for Impaired Adolescence: The Promise. *Exceptional Children*, 51(3), 235-242.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-based Meta-analysis of Research Instruction*. Aurora, CO, Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Marzano, R., Debra, P. ve Pollock, E. J. (2001). *Classroom Instruction that Works*. Alexandria Va: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- McGrane, P. A. ve Sternberg, R. J. (1992). Discussion: Fatal vision—The failure of the schools in teaching children to think. (Ed. C. Collins & J. N. Mangieri). *Teaching thinking: An agenda for the 21st century* (333–344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McGregor, D. (2007). *Developing Thinking; Developing Learning*. NewYork, USA: Open University Press.
- McGuinness, C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms*. DfEE Publications. Nottingham: UK. <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RB115> adresinden 05.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- McGuinness, C., Sheeey, N., Curry, C. ve Eakin, A. (2003). ACT Susustainable Thinking in Classroom: A Methodology for Enhancing Thinking across the Curriculum. Northern Ireland: Queen's University.
- MEB (2005a). *İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005c). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Nagappan, R. (2001). Teaching in Higher-Order Skills in Malaysia. *Journal of South Asian Education*, 2(1), 42-65.
- Nair, S. ve Ngang, T. K. (2012). Exploring Parents' and Teachers' Views of Primary Pupils' Thinking Skills and Problem Solving Skills. *Creative Education*, 3(1), 30-36.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-28.

- Newmann, F. M. (1990). Higherorder Thinking in Teaching Social Studies. A Rationale for the Assesment of Classroom Thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Newmann, F. M. ve Wehlege, G. G. (1995). Successful School Reconstructing: A Report to the Publicand Educators. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Nickerson, R. S. (1984). *Reseach on the Training of Higher Cognitive Learning and Thinking Skills*. Cambridge MA: Newman Inc.
- Nispet, D. J. (1990). Teaching Thinking: An Introduction to the Research Literature: UK. *Scottish Council for Research in Education*.
- Nispet, D. J. (1993). The Thinking Curriculum. *Educational Psychology*, 13(3-4) 281–290.
- Onosko, J. J. (1991). *Barriers to the Promotion of Higher-Ordering Thinking in Social Studies*. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00933104.1991.10505646#.UnzcLp0_5nIU adresinden 05.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Othman, N. ve Mohamad, K. A. (2014). Thinking Skill Education and Transformational Progress in Malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 22-34. DOI: 10.5539/ies.v7n4p27.
- Özdemir, S. M. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/297-316.pdf adresinden 9.12.2011 tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 100-111. <http://tojet.net/articles/v3i1/3114.pdf>. adresinden 2. 3. 2012 tarihinde alınmıştır.

- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-efficacy in Self-regulated Learning. *Theory into Practice, 41*(2), 116-125.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Perkins, D. (2004). Knowledge Alive. *Educational Leadership, 62*, 14-19.
- Perkins, D. N. ve Ritchhart, R. (2004). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking. (Ed. Sternberg, R.) *The Cambridge Handbook of Thinking And Reasoning* (775-802), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D., Jay, E. ve Tishman, S. (1994). *Assessing Thinking: A Framework for Measuring Critical Thinking and Problem Solving at the College Level*. The National Assessment of College Student Learning: Identification of the Skills to be Taught, Learned, and Assessed (65-112). Washington, DC: The US Government Printing Office.
- Perkins, D. N. ve Grotzer, T. A. (2007). Teaching Intelligence. *American Psychologist, 52*(10), 1125-1133.
- Presseisen, B. Z. (1987). *Thinking Skills throughout the Curriculum*. Bloomington IA: Phi Lambda Theta.
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking Skills: Meanings and Models Revisited. (Ed. Costa, A.L). *Developing minds: A Resource Book for Teaching Thinking (Chaper: 9)* (47-53). Alexandria, VA: ASCD.
- Rahimi, M. ve Asodollahi, F. (2012). Teaching Styles of Iranian EFL Teachers: Do Gender, Age, and Experience Make a Difference? *International Journal of English Linguistics, 2*(2), 157-164.
- Reinsmith, W. A. (1992). *Archetypal Forms in Teaching: A continuum*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Ritchhart, R. ve Perkins, N.D. (2004). Learning the Think: The Challenges of Teaching Thinking. (Eds: Hoyak, K. ve R., G., Morrison). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. (775-802). Cambridge University Press: UK.

- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. ve 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,
<http://www.pz.harvard.edu/Research/AERA06ThinkingRoutines.pdf>
 adresinden 12. 12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ritchhart, R., Turner, T. ve Hadar, L. (2009). Uncovering Students' Thinking about Thinking Using Concept, Metacognition Learning. [DOI 10.1007/s11409-009-9040-x](https://doi.org/10.1007/s11409-009-9040-x) adresinden 11.3.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ritchhart, R. ve Perkins, D. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. *Journal of Socail Issues*, 56(1), 27-47.
- Rodrigues, S. (2005) *Professional and Pedagogical Implications of Training in Thinking Skills Interventions: Investigating Primary School Teachers' Attitudes and Beliefs about Teaching Thinking in England and in Portugal*. Unpublished Ph. D. Dissertaion, School of Education, University of Newcastle, The UK.
- Saçlı, F. (2012). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salem, A. A. (1995). Teaching Thinking Skills in the Social Studies Curriculum of Saudi Arabian Secondary Schools. *International Journal of Educational Development*, 15(2), 155-163.
- Salzman, J. ve Grasha, A. F. (1991). Psychological Size and Distance in Manager-subordinate Relationships. *Journal of Social Psychogy*, 131, 629-646.
- Sa-U, S. ve Rahman, N. S. N. A. (2008). Factors Influencing Teachers' Perceptions on Teaching Thinking: A Case Study in Kuala Lumpur, Malaysia. *The Journal of Behavioral Science*, 3(1) 146-155.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press
- Scriven, M. ve Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking*. 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Philadelphia.

<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
adresinden 06.07.2013 tarihinde alınmıştır.

- Sedaghat, M. ve Rahmani, S. (2012). A Review of Approaches to Teaching Thinking: Appropriate Approach for Iran Education System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1037 – 1042.
- Shimada, S. (2007). The Open-Ended Approach: A New Proposal for Teaching Mathematics. *National Council of Teachers of Mathematics*. Veston, USA.
- Siegel, H. (2010). On Thinking Skills. *Teaching Thinking: Key Debates in Educational Policy*, 87-90. (Ed. Winch, C.). London: UK Continium Press.
- Sipe, T. ve Curlette, L. W. (1997). A Meta-synthesis of Factors Related to Educational Achievement: A Methodological Approach to Summarizing and Synthesizing Meta-Analyses. *International Journal of Educational Research*, 25, 583–698.
- Smith, G. S. (1992). *Gender Thinking*. Philadelphia: Temple Universty. Presss.
- Snyder, C. R. ve Lopez S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*, US: Oxford University Press.
- Spardello, E. M. (2012). *Creativity Beliefs of Elementary Students: Selfefficacy, Self-esteem and Beliefs*. Phd Dissertation. Ohaio State, Ohaio: Georgia State University, Visiual Art Department.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. ve Bernstein, M. (1981). People's Conceptions of Intelligence. *Morty Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37-55.
- Swartz, R. J., Fischer, S. D. ve Parks, S. (1998). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Secondary Science: A Lesson Design Handbook*. California: Critical Thinking Books & Software.
- Swartz, R. ve 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, Öz yeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinel, S. (2007). Eleştirel Düşünme. (Ed. Demirel, Ö.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Dördüncü Baskı). (125-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5'th Edition. U.S.A: Pearson Education Inc.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK (2012). www.tdk.gov.tr adresinden 05.10. 2012 tarihinde alınmıştır.
- Tebbs, J. (2000). *Assesing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking*. Phd Dissertation. University of Connecticut University, Connecticut.
- Tengku, S. ve Tengku, S. (1994). The implementation of a National Computer Education Project in Secondary Schools in Malaysia: Teachers' Perceptions. Unpublished Phd. Dissertations, University of Georgia, Georgia.
- Tezci, E. Kandemir, M. A. ve Gür, H. (2008). The Effects of Creativity Training in Problem Solving on the Achievement of Prospective Mathematics Teachers. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 204-218.
- Tezci, E. (2003). Dijital Bölünme ve Ortaya Çıkardığı Sonuçlar. 1. Polis Bilişim Sempozyumu Bildiri Metinleri. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Yayınları No: 280, 55-59.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. 2(1).

- Tezci, E. ve Gürol, M. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının Yaratıcı Düşüncenin Gelişimine Etkisi. *II. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı. 16–18 Ekim, Sakarya.*
- Tok, E. (2008). 'Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi'. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Torff, B. ve Murphy, F. A. (2006). Administrators' Sense of Self-efficacy in Supervision of Teachers of English as a Second Language. *Journal of International Education and Leadership*, 2(3), 1-12.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Üredi, L. ve Üredi, L. (1997). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarına İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üredi, L. (2011). İlköğretim Öğretmenlerin Öğretim Stili Tercihleri İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1129-1141.
- Vye, N. J. ve Bransford, J. D. (1981). Programs for Teaching Thinking. *Educational Leadership*, 39, 26-28.
- Wasserman, S. (2010). Teaching for THINKING Redux. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 81-84.
- Wilks, S. (2005). *Designing a Thinking Curriculum*. Sidney, Avustralia: Acer Press.
- Wilson, V. (2000). Can Thinking Skills be Taught? *A Paper for Discussion. Scottish Council for Research in Education: UK.*

http://www.preonline.co.uk/feature_pdfs/spotlight79.pdf adresinden 12. 05. 2013 tarihinde alınmıştır.

- Winch, C. (2010). Afterword. (Ed. Winch, C.) *Teaching Thinking: Key Debates in Educational Policy*, 102-114.. London, UK: Continium Press.
- Wood, D. ve Larsen, G. (2012). The Effects of Different Teaching Styles on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 10(3), 220-232.
- Yıldırım, A. (1994). Teachers' Theoretical Orientations Toward Teaching Thinking, *Journal of Educational Research*, 88(1), 28–35.
- YOK [Yüksek Öğretim Kurulu] (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını,
- Zencirci, E. (2008). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Özyeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması*. Yayınlamamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zhang, L. (2006). Preferred Teaching Styles and Modes of Thinking Among University Students in Mainland China. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 95–107.
- Zimmerman, J. B. ve Kitsantas, A. (2005). Homework Practices and Academic Achievement: The mediating Role of Self-efficacy and Perceived Responsibility Beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.
- Zohar, A. ve Schwartz, N. (2005). Assessing Teachers' Pedagogical Knowledge in the Context of Teaching Higher-order Thinking. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620.
- Zohar, O. (1999). Teachers' Metacognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking. *Teacher and Teacher Education*, 15, 413–429.
- Zohar, O. (2008). Teaching Thinking on a National Scale: Israel's Pedagogical Horizons, *Thinking Skills and Creativity*, 3, 77–81.

EKLER

EK. 1 Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673/100/3578931
Konu: Araştırma İzni

27/11/2013

İlgi: Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 18/11/2013 tarihli ve 51793284-300.1482/11196 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Yalçın DİLEKLİ'nin "Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğrenmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Öz Yeterlilik Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez önerisi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Genel Müdürlüğümüze sunulan ve kayıtlarımızda muhafaza edilen ilgi yazı eki tez önerisinde belirtilen veri toplama araçlarının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde *gönüllülük esasına* dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Genel Müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile projenin yürütülmesinde bir sakınca yoktur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yunus YAĞMUR
Bakan a.
Grup Başkanı V.

DAĞITIM:

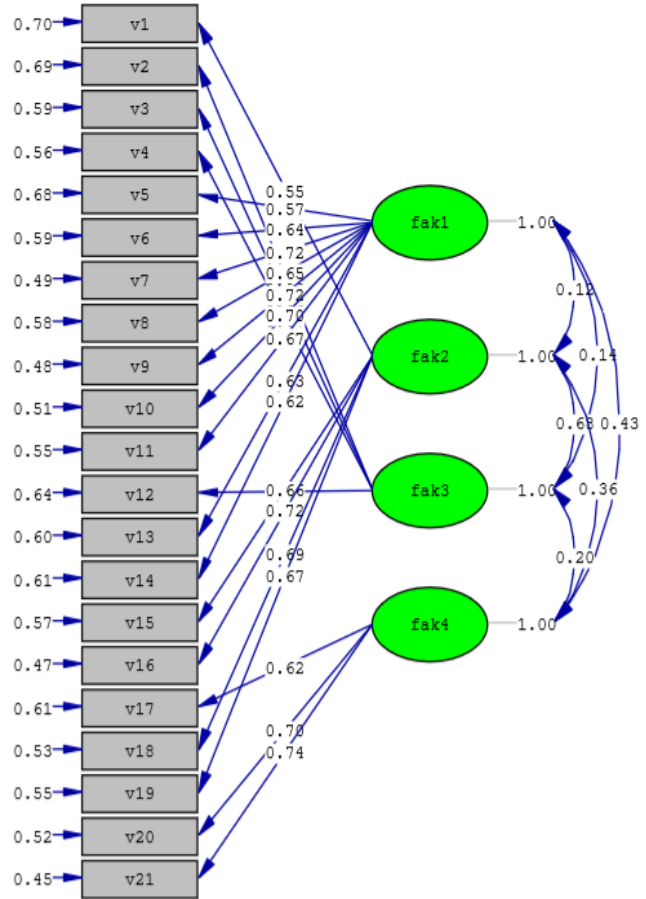
- Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü
- 5 İl Valiliği
- (Millî Eğitim Müdürlükleri)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0832-7284-327e-b163-47e0 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKA.
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: tegm_izlemeegerlendirme@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Dr. Süheyla BOZKURT
Tel: (0 312) 4131619
Faks: (0 312) 4177105

EK . 2. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği t-Test Değerleri



Chi-Square=509.26, df=183, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

EK. 3. 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 34 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.

1) 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 ()

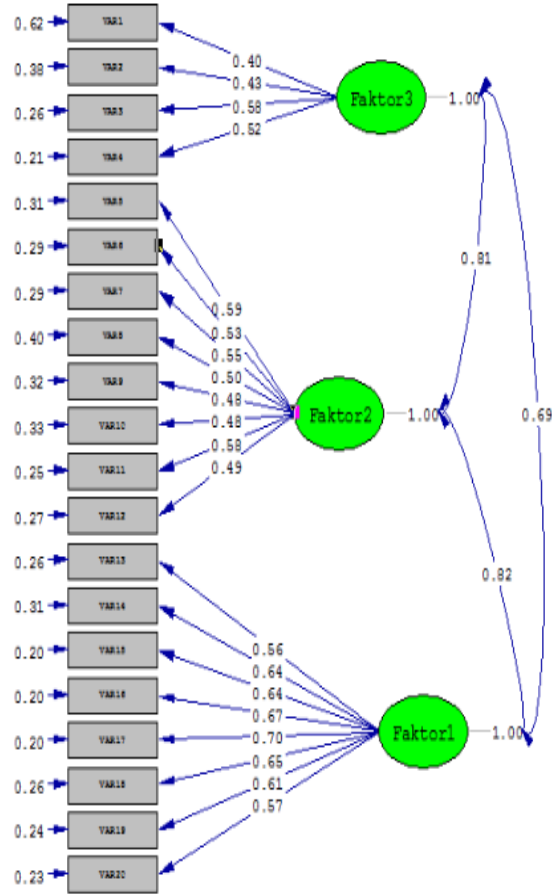
5) Görev yaptığınız Yerleşim Yeri: Köy () Kasaba() İlçe Merkezi () İl Merkezi()

6) Kurum Türü: Kamu () Özel ()

DBÖ MADDELERİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Ders süresince kazanımlara bağlı kalmak birinci önceliğimdir.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilere araştırma ödevi verdiğimde güvendiğim kaynakları belirterek onlardan yararlanmalarını isterim.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciler için gereken bilgilerin çoğunluğunu derse kendim veririm.	1	2	3	4	5
4	Sınıf içi etkinliklerde bir olay ya da olguya dair sonuçları öğrencilere kendim açıklarım.	1	2	3	4	5
5	Bir problem için verilen örnek bir çözüm yolunu eleştirel gözle incelemelerini isterim.	1	2	3	4	5
6	Bir problem için grup çalışması yaparak çözüm yolları üretmelerini isterim.	1	2	3	4	5
7	Bir hikaye ya da olayda gerçek problem yada problemlerin ne olduğunu bulmalarına yönelik aktivite düzenlerim.	1	2	3	4	5
8	Parça bütün gibi ayrıntılar arasındaki ilişkilerden öte, olayın genelini anlaşılmasına yönelik çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
9	İki farklı olay için zaman alıcı bile olsa benzerlikler ve farklılıklar şeklinde tablolar yaptırırım.	1	2	3	4	5
10	Aynı nesne ya da kavramları farklı kriterlere sınıflandırmalarını isterim(Örn: aynı şekilleri köşe sayılarına göre, renklerine göre yada büyüklüklerine göre sınıflamak gibi).	1	2	3	4	5
11	Bir alet yada eşyanın bilinen kullanımları dışında farklı amaçlar için kullanılmasını düşündürecek etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin sordukları sorulara kesin ve net cevaplar veririm.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere bir konu ya da olayla ilgili karşısındakini ikna etmeyi amaçlayan konuşmalar/sunular vb. hazırlama şeklinde ödevler veririm.	1	2	3	4	5
14	Kompozisyon/yazma konusu olarak güncel ve toplumda tartışılan konuları tercih ederim.	1	2	3	4	5

15	Eğitim ğretim döneminde programın tamamlanması en çok önem verdiğim konudur.	1	2	3	4	5
16	Bilgi birikimi, benim için her Şeyin başında geldiğinden sınıf içi aktivitelerde ağırlıklı olarak bilgi kazanılmasına önem veririm.	1	2	3	4	5
17	Doğru olmasa bile farklı fikirlerin ifade edilmesini önemserim/yer veririm.	1	2	3	4	5
18	Programın genel hedeflerine ulaşmak asıl amacımdır.	1	2	3	4	5
19	Daha planlı olabilmek için öncelikle ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
20	Bir alıŐma yaptırdığımda neden? Niçin? (5N 1K) etkinlikleri yaptırırım.	1	2	3	4	5
21	öğrencilerim bir konuda bilgi sahibi olmasalar da tahminde bulunmalarını isterim.	1	2	3	4	5

EK. 4. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Sahip Olduğu Özyeterlik Düzeyi Ölçeği t-Testi Değerleri



Chi-Square=479.56, df=167, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

**EK. 5. Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Sahip Olduğu
Özyeterlik Düzeyi Ölçeği**

**ÖĞRETMENLER DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK
ALGISI ÖLÇEĞİ (DBÖA)**

DBÖA MADDELERİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretilen öğrencilerin anlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
3	Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	1	2	3	4	5
5	Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6	Kitapta olan bir okuma parçasını ya da hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
7	Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.	1	2	3	4	5
9	Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.	1	2	3	4	5

10	Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.	1	2	3	4	5
11	Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
13	Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
14	Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
15	Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
16	Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
17	Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.	1	2	3	4	5
18	Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.	1	2	3	4	5
20	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5

EK. 6. Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği

DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETİM STİLLERİ ÖLÇEĞİ (DBÖS-Ö)

DBÖS-Ö MADDELERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Düşünmeyi öğretme sürecinde gerçekler, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli şeylerdir.	1	2	3	4	5
2	Derslerde üst düzey kazanımlar belirlerim.	1	2	3	4	5
3	Düşünmeyi öğretme sürecinde yaptıklarım öğrenciler için bir model görevi görür.	1	2	3	4	5
4	Düşünmeyi öğretme sürecinde kullandığım yöntemler, farklı öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmektedir.	1	2	3	4	5
5	Düşünmeyi öğretme sürecinde öğrenciler etkinlikleri benden çok az yardım alarak yaparlar.	1	2	3	4	5
6	Düşünmeyi öğretme sürecinde bilgi ve deneyimleri öğrencilerle paylaşmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
7	Düşünmeyi öğretme sürecinde öğrencilerin performansları ile ilgili olarak gerekli olduğunda öğrencilere negatif geri bildirim veririm.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerimi benim verdiğim örneklerden daha farklı düşünme yolları izlemeleri için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
9	Düşünme becerisi ile ilgili etkinliklerde öğrencilere rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
10	Düşünme becerisi ile ilgili yaptığım etkinlikler, öğrencileri kendi düşünme şablonlarını (biçimlerini) oluşturmaları konusunda onları cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
11	Düşünme becerisi ile ilgili yaptığım etkinlikler öğrencilerin farklı bir bakış açısı kazanmaları açısından önemlidir.	1	2	3	4	5
12	Düşünme becerisi ile ilgili belirlediğim hedefleri öğrenciler biraz katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5

13	Düşünme becerisi kazandırma sürecinde genellikle öğrencilere, daha iyi düşünebilmeleri için neyi nasıl yapacaklarını gösteririm.	1	2	3	4	5
14	Düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere küçük grup tartışmaları yaptırım.	1	2	3	4	5
15	Düşünmeyi öğretme sürecinde öğrenciler, kendilerinin yürüteceği öğrenme etkinlikleri tasarlarlar.	1	2	3	4	5
16	Düşünmeyi öğretme sürecinden geçmiş öğrencilerin ileride bu becerilerini günlük hayatlarına yansıtabilmelerini isterim.	1	2	3	4	5
17	Etkili düşünmenin nasıl gerçekleştirileceğini tanımlamak benim sorumluluğumdur.	1	2	3	4	5
18	Düşünmeyi öğretme etkinliklerinde anlaşılmayan noktaların açıklanması için kişisel deneyimlerimden örnekler kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilere proje çalışmalarında; sorular sorarak, seçenekler sunarak, alternatif yollar önererek rehberlik ederim.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma yeteneklerini geliştirmek önem verdiğim bir amaçtır.	1	2	3	4	5
21	Düşünmeyi öğretme sürecinde en çok anlatım yöntemini kullanırım.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilere, ödevlerini nasıl yapacaklarını ana hatları ile açık bir şekilde veririm	1	2	3	4	5
23	Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanacaklarını sıklıkla gösteririm.	1	2	3	4	5
24	Yaptığım sınıf içi etkinlikler, öğrencileri kendi öğrenmeleri ile ilgili inisiyatif ve sorumluluk almaları için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
25	Öğrenciler düşünmeyi öğretme etkinliklerinde sınıfa kendi düşünme süreçlerini anlatma gibi sorumlulukları alırlar.	1	2	3	4	5
26	Bazı konularda ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmek için genellikle deneyimlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
27	Düşünme becerisini geliştirme ile ilgili olarak başarmak istediğim çok özel hedefler vardır	1	2	3	4	5
28	Öğrencilere düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde, sıklıkla başarı durumlarına yönelik sözlü ve/veya yazılı olarak görüşlerimi bildiririm.	1	2	3	4	5
29	Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılaş şekli ile ilgili olarak öğrencilerin önerilerini alırım.	1	2	3	4	5
30	Öğrenciler bağımsız ve/veya grup projelerini ne zaman tamamlayacaklarına kendileri karar verirler.	1	2	3	4	5
31	Öğrenciler beni, ihtiyaç duydukları gerçekleri, ilkeleri ve kavramları dağıtan bir 'bilgi deposu' olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5

32	Düşünme becerisi ile ilgili öğrencilerden beklenenler programda açık olarak tanımlanmıştır.	1	2	3	4	5
33	Zamanla, çoğu öğrenci benim kullandığım düşünme modellerini kullanmaya başlar.	1	2	3	4	5
34	Düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden öğrenciler istediklerini seçebilir.	1	2	3	4	5
35	Düşünmeyi öğretmede kullandığım yaklaşım, görev ve sorumluluklarını emrinde çalışanlara devreden bir çalışma grubu yöneticisine benzetmektedir.	1	2	3	4	5
36	Düşünmeyi öğretme ile ilgili olarak benim zaman ayırayabileceğimden çok daha fazla materyal var.	1	2	3	4	5
37	Düşünme becerisi geliştirme etkinliklerinde benim standart ve beklentilerim öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
38	Öğrenciler düşünme becerisi geliştirme etkinliklerinde beni, problemleri çözmek için birlikte çalışılan bir 'antrenör' olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5
39	Düşünme becerisini geliştirme sürecinde öğrencilere en iyisini yapmaları için çok fazla kişisel destek ve cesaret veririm.	1	2	3	4	5
40	Düşünme becerisi geliştirme etkinliklerinde öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında başvuracakları hazır bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim.	1	2	3	4	5

EK.7. Sümer AKTAN Ölçek Kullanım İzni

Gmail ▾

Gelen Kutusuna taşı ▾ Diğer ▾

4 / 12 < > ▾ ⚙ ▾

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu
Yıldızlı
Önemli
Gönderilmiş Postalar
Taslaqlar (55)
▶ Çevreler
Kişisel
Seyahat
Diğer ▾

sjffffmer AKTAN <saktanus@yahoo.com> 9 Mar ☆ ↶ ▾

Alıcı: bana ▾

Sayın Dilekli,

Öğretim Stilleri Ölçeğini kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Sümer AKTAN Ph.D
Assitant Professor
The University of Balıkesir
Necatibey Faculty of Education
Department of Educational Studies

⋮

Çevrelere ekleyin

📧 ▾

[Ayrıntıları göster](#)