Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Doç. Dr. Hilal Kazu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9380-331X>

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Serkan Pullu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-9478>

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.09.2019

Kabul: 25.12.2019

On-line Yayın: 31.12.2019

Anahtar Kelimeler

Düşünme Becerisi

Düşünme Becerisi Öğretimi,

Sınıf Öğretmeni

Özyeterlik Algısı

Araştırma Makalesi

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36906>

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde yer alan beş farklı eğitim bölgesinden 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Her eğitim bölgesinden iki okul çalışma için seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (DBÖA) kullanılmıştır. Ölçek sekiz maddeden oluşan “akademik yetkinlik”, sekiz maddeden oluşan “uygulama” ve dört maddeden oluşan “tasarlama” alt boyutlarından meydana gelmektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .95’tir. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan okul/fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca en yüksek özyeterlik algısı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken en az özyeterlik algısının 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kazu, H. ve Pullu, S. (2019). Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, p. 59-73.

* Bu çalışma, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi tarafından, 31.05.2016 – 03.06.2016 tarihleri arasında düzenlenen “3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

An Investigation of Teachers' Self-Efficacy Perceptions Towards Teaching Thinking Skills in Terms Several Variables

Assoc. Dr. Hilal Kazu

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazig – TURKEY

Lect. Serkan Pullu

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazig – TURKEY

Article History

Submitted: 05.09.2019

Accepted: 25.12.2019

Published Online: 31.12.2019

Key Words

Thinking Skills

Teaching Thinking Skills

Primary School Teacher

Self-Efficacy Perceptions

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.36906>

Abstract

The aim of the study is to determine self-efficacy perceptions of the primary school teachers towards teaching thinking skills. The sample of the study consists of 186 primary school teachers working at five different educational districts of Elazığ city in 2015-2016 academic year. Two schools from each educational districts were selected for the study. "Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking Skills Scale" prepared by Dilekli and Tezci (2015) was used as data collection tool in the study. The scale consists of the sub dimensions; "academic competence" consisting of eight items, "practice" consisting of eight items and "designing" consisting of four items. The alpha reliability coefficient was .95. for the overall scale consisting of 20 items. Self-efficacy perceptions of teachers' towards teaching thinking skills were evaluated according to teachers' gender, educational status, graduated school / faculty and professional seniority variables. Independent groups t-test, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and one way ANOVA statistical techniques were used for the analysis of the data. According to the findings of the research, it was concluded that both male and female teachers had sufficient levels of the self-efficacy perception towards teaching thinking skills. The level of master graduated teachers' self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills is higher than the level of graduated teachers'. Also it was determined that the highest self-efficacy perception was observed for the teachers with 1-5 years of professional seniority, and the least self-efficacy perception was observed for the teachers with 21 years and over of professional seniority.

GİRİŞ

Günümüzde çağdaş dünyanın gereksinimleri, bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Çünkü insan zihni, hızla gelişen bilim ve teknolojiye doğrudan etkilenen ve geliştirilmesi gereken bir unsurdur. Bu etkileşim beraberinde eğitim alanında zihinsel becerilere odaklı eğitim yaklaşımlarını gündeme getirmektedir. Artık öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Günümüzde öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine alan eğitim sistemi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Zihinsel becerilerin kalbi olan düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirerek problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanı sıra düşünme ve sorgulama, bireylerin bilgiyi zihinlerinde daha iyi işlemesine ve yapılandırmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerileri daha hızlı geliştirilmektedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006: 91; Güneş, 2012: 128). Düşünme becerisi ve paralelinde gelişen insanın karmaşık gerçek yaşam sorunlarını çözme yeteneği, yaşam ve kültürün gelişmesine ve büyümesine diğer etkenlerden daha fazla katkıda bulunur (Frensch ve Funke, 2005).

İnsanın yaşamı boyunca edindiği deneyimlere yönelik sürdürdüğü bir inceleme faaliyeti olan düşünme eylemi sonucunda insan anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçme davranışlarından birini sergiler. Düşünme, hem bir süreci hem de bu sürecin sonunda ulaşılması amaçlanan bir ürünü işaret etmektedir (Eğmir ve Ocak, 2018: 432). Zihinde bilinçli olarak gerçekleşen, bir amaca yönelik olan organizmaya giren uyarıcıların bir dizi işlemde geçmesi ile oluşan, hayatın ve eğitimin her aşamasında var olan düşünme becerisinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesi için sistematikleştirilmesi gerekir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017: 8). TDK (2018) sözlüğünde düşünme “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” şeklinde ifade edilirken, beceri ise “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak düşünme, süreç odaklı bir zihinsel faaliyettir. Beceri ise bilginin içselleştirilip uygulanarak somutlaştırılmasını yani performansa dönüştürülebilmesini ifade etmektedir (Dilekli ve Tezci, 2015: 138; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017: 8). Düşünme becerileri çok geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir düşünceyi geliştirmek amacıyla inceleme ve değerlendirme sanatı ve bilgileri değerlendirmeye yönelik bir düşünme biçimi olarak ifade edilen eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde elde ederek kullanma yeteneğidir (Demirel, 2010: 242; Güneş, 2012: 131). Yaratıcı düşünme özgün ürünler ortaya koymak, yeni çözüm yolları bulmak ve bir senteze ulaşmak için farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Demirel, 2010: 242; Yaman ve Yalçın, 2005: 44). Yaratıcı düşünme becerilerinin okul öncesinden başlayıp tüm eğitim kademelerinde ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin sağlanması amacıyla öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014: 2). İnsan doğasının sahip olduğu bir nitelik olan üretkenliği yaratıcı düşünme becerileri desteklemektedir (Sevinç ve Tok, 2010: 876). Dewey tarafından etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme (Demirel, 2010: 248), çeşitli hipotezler oluşturma, bunlar üzerinde çalışarak test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelim yoluyla sonuçlara ulaşmayı içeren bir düşünme türüdür. Bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanması, bu süreçlerdeki zayıf ve güçlü yönleri belirlemesi ve geliştirmek için planlama yapmasını gerektiren kendini değerlendirme becerisi olan yansıtıcı düşünmede, geçmiş yaşantılardan ders çıkarma ve yeni durumlarda uygulama söz konusudur (Ersözlu ve Kazu, 2011; Güneş, 2012: 134).

Günümüzde yaşanan bilgi patlaması ile beraber düşünme daha önemli bir hale gelmektedir. Çünkü gerçekleri ezberlemekten ziyade anlamak, analiz etmek, uygulama yapmak ve değerlendirmek

daha önemlidir (Crossland, 2015: 32). 21. Yüzyılda gelişebilmek için tüketen toplum yerine üreten toplum olabilmek için bazı becerilerin bireylere kazandırılması gerekir. Düşünmeyen ya da düşünemeyen birey, tüketen birey anlamına gelmektedir. Bu nedenle düşünmeyi kazandırma ya da var olanı geliştirme daha fazla önem kazanmıştır ve bu noktada devreye eğitim girmektedir (Yılmaz, 2018: 32).

Toplumların ilerleyebilmesi bireylerin, yaratıcı, muhakeme gücü yüksek, düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle paralellik göstermektedir. Bu paralellik bağlamında, eğitimin amacı bilginin kazandırılmasının yanı sıra aynı zamanda yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini de kapsamalıdır. Bu nedenle düşünme doğrudan öğretilebilen ve öğretilmesi gereken bir beceridir (Çubukçu, 2004: 2). Öğrenilen bilgi beceriye dönüştüğü zaman anlam kazanmaktadır. Bilginin beceriye dönüştürülmesi süreci bilginin karşılaşılan durum ile ilişkilendirilmesi, gereklerine uygun olarak düzenlenmesi ve içerisindeki etkinlikleri ustalıkla yapabilecek bir şekilde içselleştirilmesi gibi birçok işlemi de beraberinde getirmektedir (Baysal, Çarıkcı ve Yaşar, 2017: 8). Eğitimin önemli amaçları arasında yer alan çocuklarda düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler önemli bir aracı olarak görev yapmaktadır. Öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi için bir anahtar niteliğindedir (Doğanay ve Yüce, 2010: 189). Öğrencilerin süreç odaklı oluşturdukları zihinsel faaliyetlerini performansa dönüştürebilmeleri, yani düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin düşünme becerilerini yeni durumlara ve süreçlere aktarmasını sağlayarak bu becerileri sürekli kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamalıdır. Düşünme eğitimi, yaşam boyu bir süreç olarak ele alınarak yaşam boyu eğitimin önemli bir parçası olarak yürütülmelidir. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde öğrenciye verilecek görevler ve ödevler önceden öğrenilenlerin tekrarı şeklinde olmamalı ve öğrenilen becerinin farklı durumlarda uygulanmasını içermelidir. Çünkü bireyler arası iletişimin gerçekleşmesi ve olayları olduğu gibi kabul etmeyip, sorgulayan ve araştıran bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğinden dolayı eğitim programında yer alan düşünme becerilerinin öğretilmesi ve topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesi öğretmenlerin görevidir (Ekinci ve Aybek, 2010: 818; Güneş, 2012: 136).

Düşünme becerileri, hızla değişen teknolojik odaklı dünya içinde bulunmak için insanlara gereklidir. Genel olarak öğrenciler iyi düzeyde gelişmiş düşünme becerilerine sahip değillerdir. Ancak araştırmalar bu becerilerin öğretilebilir ve öğrenilebilir olduğunu göstermiştir. Düşünme becerilerinin öğretimi ve entelektüel gelişimi destekleyip akademik başarıdaki ilerlemeyi teşvik ettiği belirlenmiştir. Öğretmenleri düşünme becerilerini öğretmek için eğitmek ile öğrenci başarısı kazanımları ilişkili bulunmuştur. Düşünme becerisi öğretiminin etkili olması için çok fazla zaman gerekir. Düşünme becerisinin gelişimini arttırdığı tespit edilen öğretim yaklaşımları, yönlendirme, derinleştirme ve pekiştirme ile sınıf içi tartışmalarda üst düzey soruları ve soru cevap esnasında uzun bekleme süresini kapsar. Hem kazandırılmış düşünme becerileri hem de program, öğrencilerin performansının gelişimine ve fayda sağlayıcı sonuçlarla birlikte yararlanılan diğer öğelere rehberlik ederler. Programın içeriğine, sınıf içi uygulamalara ve öğretmen eğitimine ek olarak, düşünme becerileri öğretiminin başarısı idari destek, öğrenciler arasında uygun eşleşme ve seçilen öğretim programı yaklaşımı gibi diğer etkenlere de bağlıdır. Düşünme becerilerinin öğretimi için uyarıcı, destekleyici, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve bunu sürdürme oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler yeni fikir ve yaklaşımlarla uygulama yaparken kendilerini rahat hissedeceklerdir (Cotton, 1991).

Düşünmeyi öğretme aşamasında programın amacı bilginin aktarımını sağlamak yerine bilgiye ulaşmak, elde edilen bilgiler doğrultusunda düşünme becerilerini kullanarak problem çözebilmek veya alternatif çözüm yolları üretebilmek iken; öğretmenin rolü ise rehberlik etmek, bilgiyi performansa dönüştürmek ve öğrenenlerin farklı düşünceleri sağlayacak öğrenme yaşantılarını kazandırmaktır

(Dilekli, 2015: 47). Düşünme becerileri öğretimini etkileyen temel unsurlar arasında öğretmenlerin nitelikleri de yer almaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, düşünme becerilerinin öğretiminde önem arz etmektedir. Öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, kendisine ve alan bilgisine ilişkin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir (Dilekli ve Tezci, 2015: 137). Bu nedenle, düşünme becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenerek, çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003: 77). Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elazığ ilinde yer alan beş farklı eğitim bölgesinin her birinden iki, toplamda on okul belirlenerek; bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Eğitim Bölgelerine Göre Dağılımı

Eğitim Bölgesi	f
Birinci Eğitim Bölgesi	52
İkinci Eğitim Bölgesi	56
Üçüncü Eğitim Bölgesi	48
Dördüncü Eğitim Bölgesi	8
Beşinci Eğitim Bölgesi	22
Toplam	186

Çalışma grubunda; birinci eğitim bölgesinden 52 öğretmen, ikinci eğitim bölgesinden 56 öğretmen, üçüncü eğitim bölgesinden 48 öğretmen, dördüncü eğitim bölgesinden 8 öğretmen ve beşinci eğitim bölgesinden 22 öğretmen olmak üzere toplam 186 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin 79’u kadın 107’si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (DBÖA) kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde DBÖA’nın 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde “Akademik Yetkinlik” olarak adlandırılan birinci faktör altında sekiz, “Uygulama” faktörü altında sekiz ve “Tasarlama” faktörü altında dört madde bulunduğu görülmektedir. DBÖA’nın güvenilirlik çalışması 390 öğretmene yapılan pilot uygulamadan elde edilen ölçümler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre 1. faktör altında bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı .89, ölçeğin 2. faktöründe de bulunan toplam sekiz maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı .93 ve ölçeğin 3. faktöründeki dört maddenin güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenilirlik katsayısı ise .95’tir. Bu doğrultuda 0 ile 1 arasında bir değer alan Alpha güvenilirlik katsayısının 1’e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini gösterdiği düşünülürse, ölçeğin hem alt boyutlar hem de geneline ilişkin elde edilen katsayıların güvenilirlik açısından iyi bir

düzeyi yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin Çözümlemesi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre ilk olarak Levene Testi yapılarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mezun olunan okul/fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir; Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00; Kısmen Katılıyorum: 3.41-4.20; Kararsızım: 2.61-3.40; Katılmıyorum: 1.81-2.60; Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80.

BULGULAR

Öğretmenlerin görüşlerine göre elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışmanın değişkenlerine göre ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının, ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin geneline göre hangi düzeyde olduğu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçeğin Alt Boyutları ve Geneline İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	Maddeler	$\bar{X}$	ss
TASARLAMA	1. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.	4.24	0.83
	2. Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	4.27	0.82
	3. Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	4.18	0.81
	4. Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	4.30	0.75
	Toplam	4.25	0.64
UYGULAMA	5. Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	4.22	0.77
	6. Kitapta olan bir okuma parçasını yada hikayeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.	4.51	0.70
	7. Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.	4.32	0.72
	8. Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.	4.28	0.78
	9. Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.	4.42	0.71
	10. Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım	4.54	0.57
	11. Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.	4.30	0.76
	12. Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim	4.50	0.68
	Toplam	4.39	0.54

AKADEMİK YETKİNLİK	13. Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.	4.23	0.69
	14. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinleri hazırlayabilirim.	4.06	0.74
	15. Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.	4.24	0.75
	16. Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim.	4.23	0.76
	17. Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4.20	0.79
	18. Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.	4.14	0.82
	19. Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.	4.17	0.73
	20. Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	4.23	0.74
	Toplam	4.18	0.64
	GENEL TOPLAM	4.28	0.52

Tasarlama alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanı “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.25$) düzeyindedir. Aynı şekilde uygulama alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanı da “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.39$) düzeyindeyken; bir diğer alt boyut olan Akademik Yetkinlik boyutuna ilişkin öğretmenler görüşlerinin toplam puanı “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=4.18$) düzeyindedir. Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin toplam puanı ($\bar{X}=4.28$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik olarak kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 3. Alt Boyutlara ve Ölçeğin Geneline İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Akademik Yetkinlik	Kadın	79	4.16	0.66	184	1.512	0.220	-0.402	0.688
	Erkek	107	4.20	0.59					
Uygulama	Kadın	79	4.41	0.52	184	0.735	0.392	0.600	0.549
	Erkek	107	4.37	0.55					
Tasarlama	Kadın	79	4.33	0.59	184	0.850	0.358	1.515	0.132
	Erkek	107	4.19	0.67					
Ölçek	Kadın	79	4.30	0.52	184	0.66	0.418	0.439	0.661
	Erkek	107	4.26	0.52					

Tablo 3’te öğretmenlerin “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-0.402$; $p>0,05$]. Kadın ($\bar{X}=4.16$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$) görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre hem kadın hem de erkek öğretmenler akademik yetkinlik alt boyutunda kendilerini kısmen de olsa yeterli

görmektedirler. Az farkla da olsa erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin “Uygulama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=0.600$; $p>0,05$]. Kadın ($\bar{X}=4.41$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.37$) görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre hem kadın hem de erkek öğretmenler uygulama alt boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Aritmetik ortalamalara bakıldığında az farkla da olsa kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin “Tasarlama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=1.515$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=4.33$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ise ($\bar{X}=4.19$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler kendilerini tasarlama boyutunda yeterli görmektedirler. Kadın öğretmenler tasarlama boyutunda erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=0.439$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin görüşlerinin de ($\bar{X}=4.30$) de erkek öğretmenlerin görüşlerinin de ($\bar{X}=4.26$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin öz yeterlik algıları erkek öğretmenlere göre az da olsa daha yüksektir.

Tablo 4. Akademik Yetkinlik Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Okul/Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Akademik Yetkinlik	Eğitim E.	37	4.14	0.62	Grup. Ar.	0.114	3	0.38	0.097	0.961	-
	Eğitim F.	70	4.19	0.65	Grup.İçi	70.692	182	0.388			
	Fen Edebiyat F.	20	4.21	0.51	Toplam	70.805	185				
	Diğer	59	4.20	0.63							
	Toplam	186	4.18	0.62							
	Levene: 0.279	p:0.841									

Tablo 4’te “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-185)}=0.097$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.21$) “tamamen katılıyorum”, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.19$) ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.20$) ise “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu alt boyut açısından en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.21$), en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü mezunları ($\bar{X}=4.14$) oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5. Uygulama Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Uygulama	Okul/Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
	Eğitim E.	37	4.34	0.49	Grup. Ar.	0.619	3	0.206	0.715	0.544	-
	Eğitim F.	70	4.34	0.63	Grup.İçi	52.586	182	0.289			
	Fen Edebiyat F.	20	4.50	0.43	Toplam	53.206	185				
	Diğer	59	4.43	0.47							
	Toplam	186	4.39	0.54							
	Levene: 1.015	p:0.387									

Tablo 5'te "Uygulama" alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3,185)}=0.715$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında zaman tüm okul/fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri "tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Uygulama alt boyut açısından en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Fen Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=4.50$) olduğu, en düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=4.34$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=4.34$) mezunları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Tasarlama Alt Boyutunda İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Tasarlama	Okul/Fakülte	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
	Eğitim E.	37	87.88	3	2.527	0.470	-
	Eğitim F.	70	92.51				
	Fen Edebiyat F.	20	83.40				
	Diğer	59	101.62				
	Levene: 2.760		p: 0.044				

Tablo 6'da "Tasarlama" alt boyutuna ilişkin KWH testi sonucuna göre bölüm değişkeni açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir [$KWH_{(3)}=2.527$; $p>0.05$]. Ancak sıra ortalaması sonuçlarına bakıldığında tasarlama alt boyutuna ilişkin olarak en az yetkinlik düzeyi Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere aitken (SO:83.40), en yüksek yetkinlik düzeyi ise diğer fakülte kategorisinde yer alan öğretmenlere (SO: 101.62) aittir.

Tablo 7. Ölçeğin Geneline İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul/Fakülte Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Okul/Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Eğitim E.	37	4.24	0.45	Grup. Ar.	0.281	3	0.094			
Eğitim F.	70	4.25	0.59	Grup.İçi	49.115	182	0.270			
Fen Edebiyat F.	20	4.31	0.43	Toplam	49.396	185				
Diğer	59	4.33	0.49					0.347	0.792	-
Toplam	186	4.28	0.52							
Levene: 1.313	p:0.272									

Tablo 7’de genel olarak ölçeğe ilişkin varyans analizi sonucuna göre ise öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-185)}=0.347$; $p>0,05$]. Grupların genel olarak ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında zaman tüm okul/fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Ancak en düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=4.24$) mezunları olduğu sonucu ortaya çıkarken en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise diğer kategorisinde yer alan fakülte mezunları ($\bar{X}=3.33$) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Akademik Yetkinlik	Lisans	172	4.17	0.63	184	0.665	0.416	-1.380	0.169
	Yüksek lisans	14	4.40	0.50					
Uygulama	Lisans	172	4.37	0.54	184	0.882	0.349	-1.221	0.224
	Yüksek lisans	14	4.55	0.39					
Tasarlama	Lisans	172	4.24	0.64	184	0.175	0.676	-0.760	0.448
	Yüksek lisans	14	4.38	0.59					
Ölçek	Lisans	172	4.26	0.52	184	0.329	0.567	-1.355	0.177
	Yüksek lisans	14	4.46	0.45					

Tablo 8’de öğretmenlerin “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.380$; $p>0,05$]. Lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.17$) “kısmen katılıyorum” düzeyindeyken, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.40$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre yüksek lisans mezunu öğretmenler akademik yetkinlik alt boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin “Uygulama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.221$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.37$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.55$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler uygulama alt boyutunda az da olsa kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin

“Tasarlama” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-0.760$; $p>0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.24$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.38$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir ve yüksek lisans mezunu öğretmenler tasarlama alt boyutunda kendilerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Son olarak öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin de eğitim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(184)}=-1.355$; $p>0,05$]. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında hem lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.26$) hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.46$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazladır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	scheffe
Akademik Yetkinlik	1-5 yıl	7	4.54	0.33	Grup. Ar.	0.949	4	0.237	0.614	0.653	-
	6-10 yıl	16	4.14	0.68	Grup.İçi	69.857	181	0.386			
	11-15 yıl	7	4.14	0.58	Toplam	70.805	185				
	16-20 yıl	74	4.16	0.61							
	21 ve üzeri	82	4.18	0.64							
	Toplam	186	4.18	0.62							
	Levene: 0.863	p:0.487									
Uygulama	1-5 yıl	7	4.54	0.37	Grup. Ar.	0.324	4	0.081	0.278	0.892	-
	6-10 yıl	16	4.39	0.49	Grup.İçi	52.881	181	0.292			
	11-15 yıl	7	4.41	0.48	Toplam	53.206	185				
	16-20 yıl	74	4.41	0.50							
	21 ve üzeri	82	4.34	0.63							
	Toplam	186	4.39	0.54							
	Levene: 0.246	p:0.912									
Tasarlama	1-5 yıl	7	4.25	0.38	Grup. Ar.	0.676	4	0.169	0.409	0.802	-
	6-10 yıl	16	4.41	0.72	Grup.İçi	74.824	181	0.413			
	11-15 yıl	7	4.18	0.61	Toplam	75.500	185				
	16-20 yıl	74	4.27	0.55							
	21 ve üzeri	82	4.20	0.72							
	Toplam	186	4.25	0.64							
	Levene: 1.860	p:0.119									

Ölçek	1-5 yıl	7	4.48	0.28	Grup. Ar.	0.339	4	0.085			
	6-10 yıl	16	4.29	0.57	Grup.İçi	49.057	181	0.271			
	11-15 yıl	7	4.26	0.49	Toplam	49.396	185				
	16-20 yıl	74	4.28	0.47					0.313	0.869	-
	21 ve üzeri	82	4.25	0.57							
	Toplam	186	4.28	0.52							
	Levene: 0.868	p:0.484									

Tablo 9’da “Akademik yetkinlik” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.614$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.54$) “tamamen katılıyorum” düzeyinde iken 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.14$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.16$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.18$) “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin akademik yetkinlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. “Uygulama” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.278$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.54$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.39$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.34$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin uygulama düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. “Tasarlama” alt boyutuna ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.409$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman mesleki kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.18$) ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.20$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde iken 1-5 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.25$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.41$) ve 16-20 olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.27$) “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Tasarlama alt boyutuna ilişkin en fazla yetkinlik mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlere aitken en az yetkinlik mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Son olarak toplam ölçeğe ilişkin varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-185)}=0.313$; $p>0,05$]. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığı zaman tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. En yüksek yeterlik seviyesi 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken ($\bar{X}=4.48$), en az yeterlik seviyesi 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4.25$) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar açısından değerlendirildiği zaman akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri de yüksek çıkmıştır. En yüksek özyeterlik düzeyi ise uygulama alt boyutunda görülmektedir. Benzer şekilde

Gelen (2002) de araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bektaş, Dinçer ve Ayvaz (2012) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini öğretilabilir ve önemli bulduklarını ancak öğrencilerine kısmen kazandırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2014) araştırmasında, öğretmenlerin derslerinde eleştirel düşünme öğretimine önemli ölçüde yer verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ancak Doğanay ve Yüce (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere düşünme becerilerinin gelişimine rehberlik etme ve öğrenme desteği sağlamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoglu (2015), çalışmalarında akademisyenlerin eleştirel düşünme becerisi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak öğretim süreçlerinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yeterince kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre az da olsa daha fazla olduğu bulunmuştur. Akademik yetkinlik alt boyutu açısından erkek öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkarken, uygulama ve tasarlama alt boyutları açısından kadın öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Dilekli (2015) araştırmasında kadın öğretmenlerin, öğrencilerin daha fazla alternatif üretme, sebep sonuç ilişkileri kurma ve öğrencilerin fikirlerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Gelen (2002) ise çalışmasında düşünme becerilerinin öğretiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre az da olsa kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada incelenen bir diğ er durum öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yüksekokul değ işkeni ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkidir. Genel olarak en yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin diğ er kategorisinde yer alan fakülte mezunları, en az yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin ise Eğitim Enstitüsü mezunları olduğu görülmektedir. Akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutu açısından ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkarken, tasarlama alt boyutu açısından diğ er fakülte kategorisinde yer alan öğretmenlerin özyeterlik algı seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarında düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları en yüksek çıkan Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin tasarlama alt boyutu açısından en az yetkinlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaş ılmıştır. Gelen (2002) araştırmasında eleştirel düşünme ve karar verme becerisinin kazandırılmasında dört yıllık fakülte mezunu olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaş mıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğ er sonuç, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olmasıdır. Alt boyutlar açısından değ erlendirildiğ inde akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama boyutlarının her birinde yüksek lisans mezunu öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıld ığı zaman genel olarak en yüksek özyeterlik algısı 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmürken en az özyeterlik algısı ise 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutu açısından mesleki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin özyeterlik algıları diğ er öğretmenlere göre daha yüksektir. Tasarlama alt boyutu açısından ise en fazla yetkinlik mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlere ait iken en az yetkinlik mesleki kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenlere aittir. Benzer şekilde Gelen (2002) çalışmasında eleştirel düşünme ve soru sorma becerisinin kazandırılmasında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaş mıştır. Akbıyık ve Kalkan Ay (2014) da okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik algılarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yıllar içinde kendini geliştirme ve yenileme isteklerinin köreldiğ i ve

öğretmenlerin istenen ölçüde kendilerini geliştiremedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirerek yenilemelerinin düşünme becerileri eğitimi açısından önemi olduğu sonucunu ifade etmişlerdir. Ancak Dilekli (2015) çalışmasında mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi etkinliklere daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Düşünme becerisi öğretiminde yeterlik algısı yüksek düzeyde olduğu belirlenen öğretmenlere, bu öğretimin başarılı sonuçlar elde etmesi için uygun ortamın hazırlanmasında gerekli destek verilmelidir.
- Düşünme becerisi öğretiminin ne kadar başarıya ulaştığı, geçerli ve güvenilir yöntem-teknikler ile değerlendirilmelidir. Böylece öğretimin etkililiği ve öğretmenlerin öğretimdeki yeterliği hakkında da bilgi edinilebilir.
- Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi ile ilgili güncel çalışmalardan haberdar olması sağlanmalıdır.
- Düşünme becerisi öğretiminin etkililiğini ölçmek amacıyla öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yürütülebilir. Böylece öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik yeterlik algıları ile öğretimdeki etkililikleri ve başarılı olma düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbiyık, C. ve Kalkan Ay, G. (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 01-18.
- Akbiyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32): 90-99.
- Baysal Z. N.; Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1): 7-28.
- Bektaş, M.; Dinçer, Ş. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7): 163-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cotton, K. (1991). Close-Up #11: Teaching thinking skills. Erişim tarihi: 10 Mart 2019, <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/TeachingThinkingSkills.pdf>
- Crossland, J. (2015). Thinking Skills and Bloom's Taxonomy. *PrimaryScience*, 140: 32-34.
- Çubukçu, Z. (2004). "Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi", XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38: 135-153.
- Doğanay, A. ve Yüce, S.G. (2010). Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli

- Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2): 185-214.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2): 816-827.
- Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1): 141-159.
- Frensch, P.A. and Funke, J. (2005). Thinking and problem solving. Erişim tarihi: 11 Ocak 2019, https://www.researchgate.net/publication/37367052_Thinking_and_problem_solving
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10): 100-119.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 32: 127-146.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sevinç, M. ve Tok, E. (2010). Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3): 875-891.
- Şahin, Ç.; Çakmak, N. ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 51-66.
- TDK, (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 14 Mart 2018, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56e7c247c58835.84992539
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, *İlköğretim Online*, 4(1): 42-52.
- Yılmaz, N.Y. (2018). Düşünme Becerilerine İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1): 32-38.