



ISSN: 2146-1961

Bozpolat, E. & Yıldız, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 183-209.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3246>

**Makale Türü (ArticleType):** Araştırma Makalesi

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

**Ebru BOZPOLAT**

Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, [ebozpolat@gmail.com](mailto:ebozpolat@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-1890-8167

**Hatice YILDIZ**

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, [yildiz\\_htc@yahoo.com](mailto:yildiz_htc@yahoo.com)  
ORCID: 0000-0003-2365-6937

Gönderim tarihi: 11.11.2022

Kabul tarihi: 12.02.2023

Yayın tarihi: 01.03.2023

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarını, bu algıların çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örneklem, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 371 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için ulaşılan çalışma grubu ise aynı eğitim döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 41 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” (ÖDBÖAÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi; nitel verilerin analizinde de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler değerlendirildiğinde; öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu; öğretmenlerin bu yeterlik algılarının cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm ile okutulan sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediği; “Uygulama”, “Akademik yetkinlik” faktörleri ile ölçeğin tümünde öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Nitel veriler değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin sınıfta düşünme becerilerinin öğretiminde tasarlama faktöründe özellikle bireysel farklılıkları dikkate alabilme, gerçek yaşam örneklerini tasarlayabilme, plan yapabilme, farklı düşünme etkinlikleri tasarlayabilme; uygulama faktöründe de özellikle farklı düşünme etkinlikleri yapabilme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme durumlarını gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun düşünme becerileri öğretiminde kendilerini yetkin olarak düşündükleri, bazı öğretmenlerin ise kendilerini yetkin olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Düşünme becerisi, özyeterlik, sınıf öğretmeni.

## EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY TOWARDS TEACHING THINKING SKILLS

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the self-efficacy perceptions of primary school teachers towards teaching thinking skills and whether these perceptions differ significantly in terms of various variables and to determine the views of primary school teachers about their self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills. In the research using mixed research method, explanatory sequential design was preferred. The sample regarding the quantitative dimension of the research consists of 371 primary school teachers, who were determined by cluster sampling method from the teachers working in primary schools in the center of Sivas in the spring term of the 2021-2022 academic year. The study group reached for the qualitative dimension of the research consists of 41 primary school teachers, who were determined by the maximum diversity sampling method from the teachers working in primary schools in the centre of Sivas during the same academic period. "Teachers' Self-efficacy towards Teaching Thinking Skills Scale (TSTTS)" developed by Dilekli and Tezci (2015) and a semi-structured interview form consisting of three questions developed by the researchers were used as data collection tools. In the research, descriptive statistics, independent samples t-test and one-way ANOVA test were used in the analysis of quantitative data, and content analysis method was used in the analysis of qualitative data. When the data obtained from the scale are evaluated; teachers' self-efficacy perceptions regarding teaching thinking skills were at the level of "totally agree"; that these self-efficacy perceptions of teachers did not differ according to gender, faculty, and department from which they graduated, and the class taught. It was found that the teachers' self-efficacy perceptions differed according to the variable of professional seniority in the whole scale with the factors of "Practice", "Academic competence", and this difference was in favor of teachers with a professional seniority of 1-10 years and teachers with a professional seniority of 21 years and above, in favor of teachers with a seniority of 21 years and above. When qualitative data are evaluated, it was understood that teachers take into account individual differences, design real-life examples, make plans, and design different thinking activities related to the design factor when teaching thinking skills. In the practice factor, it was determined that they perform different thinking activities and use different teaching methods and techniques. In addition, it was concluded that most of the teachers perceive themselves as competent in teaching thinking skills, while some teachers do not see themselves as competent.

**Keywords:** Thinking skills, self-efficacy, primary school teacher.

## GİRİŞ

Günümüz toplumlarında bilginin hızlı artışıyla birlikte araştıran, sorgulayan, problem çözen, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünen bireylere ihtiyaç duyulmakta ve mevcut eğitim sistemlerinin bu nitelikteki bireyleri yetiştirmesi beklenmektedir. Eğitimin her kademesinde düşünme becerileri öğretiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda; öğrenme ortamlarında seçimleri değerlendirme, mantıksal akıl yürütmeyi kullanarak sorunları belirleme ve çözme becerileriyle donatılmış (Hamers ve Csapó, 1999) yani üst düzey düşünme becerilerini kazanmış bireylerin değişen toplum ve bilgi patlamasının karmaşıklığı ile yüzleşmeye hazır hale geldiği ifade edilebilir (Sedaghat ve Rahmani, 2011).

İnsanoğlunun hayatı ve dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için kullandığı araçların başında gelen düşünme faaliyetleri, kişinin kendisi başta olmak üzere çevresi ve çevresinde olup bitene karşı duygu ve düşüncelerini oluşturmaktadır (Ocak vd., 2016). Türk Dil Kurumu (2022) düşünmeyi “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu” olarak tanımlamaktadır. Bilgiyi alma, anlama ve öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan düşünme (Güneş, 2012), “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme” olarak ifade edilmektedir (Cole ve Scribner, 1974; Akt. Özden, 2003, s. 137). Entelektüel becerilerden oluşan bir süreç olarak düşünme becerisinin temel amacı, yaşantımızdaki olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategorilendirmek ve öznel bir şekilde kimliklendirmektir (Şenşekerçi ve Bilgin, 2008).

Bilginin içselleştirilip uygulanarak somutlaştırılması beceriyi oluşturur. Beceri, zihinsel işlemlerin kurgulanması veya fiziksel bir hareket yapma ustalığı veya gösterme hızıdır (Kaya, 2008). Becerinin gelişmesi için mutlaka bilgi olmalı ve bireyin değişen dünyanın günlük etkinliklerine uyum sağlayabilmesi için bu bilgi teoride kalmamalı beceriye dönüşmelidir (Baysal vd., 2017). Eğitim programlarında gençlere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de düşünme becerisidir. Öğrencilerin temel problemleri çözmek için kullanılacak bilgi ve yöntemleri öğrenmesi için gerekli olan zihinsel süreçler olarak tanımlanabilen düşünme becerileri (Li, 2016; Turner, 1999; Akt. Baysal vd., 2010), bireyin belirli amaçlar çerçevesinde gerçekleştirdiği düşünme kapasitesini ifade etmektedir (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014). Düşünme becerileri, zihinde uygulanan işlem ve süreçlere göre çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar vermedir (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014; Alnesyan, 2012; Başarar, 2017; Burke vd., 2007; Güneş, 2012; Kurşunlu, 2014). Analitik düşünme bir olay ya da durumu analiz ederek onu öğelerine ayırma, öğeler arasındaki ilişkileri tespit etme, örgütleme ilkelerini belirleme, fikirlerin dayanaklarının geçerlik ve güvenilirliğini irdeleme ve yapılan analizi değerlendirerek bir sonuca varma olarak tanımlanabilir (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016). Analitik düşünme soyut kavramları, bu kavramları oluşturan unsurları ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ayırtmaktır (Çelik vd., 2015). Eleştirel düşünme genellikle karmaşık ve yeni durumlara, sorulara, sorunlara mantıklı, gerçekçi ve belli ölçütleri kullanarak çözümler geliştirmektir (Özensoy, 2019). Eleştirel düşünme; problemin tanımlanması, çözüm için veri toplanması, hipotez kurulması, hipotezlerin sınanması sonucunda geçerli sonuçlar elde edilmesi ve bu sonuçların geçerliğinin tartışılması süreçlerinden oluşmaktadır (Yılmaz, 2021). Eleştirel düşünme; öğrencilerin belli konular üzerinde düşünmelerini gerektiren

zihinsel bir alışkanlık olduğu için eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretimde öğrencilerin verileri ezberlemeden, okuduklarını ya da söylenenlerini olduğu gibi kabul etmeden, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları sağlanır (Snyder ve Snyder, 2008). Sorunları veya durumları yeni bir bakış açısıyla gözleme, alışılmışın dışında çözümler üretme anlamına gelen yaratıcı düşünme becerisi ise okulda beyin fırtınası, zihin haritası, geleceği tahmin etme, rol yapma, altı şapkalı düşünme gibi çeşitli teknikler ile geliştirilebilir (Gafour ve Gafour, 2020). Problem çözme becerisi ise bir problemin doğasını belirleme, onu parçalara ayırma ve çözümü için etkili bir dizi eylem geliştirme yeteneğidir (Abazov, 2016). Öğrencilerin yaratıcı, özgüven sahibi ve eleştirel düşünebilen, karşılaştıkları sorunlara gerçekçi çözümler bulan (Sungur ve Nedim Bal, 2016), karar verme ve sorgulama becerisi edinmiş bireyler olabilmeleri için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Vatansever Bayraktar vd., 2018). Son olarak karar verme becerisi, birkaç alternatif arasından en uygun olanın seçilmesini ifade eder (Tekin ve Ehtiyar, 2010). Karar verme becerisi, çocukların ilkokuldan itibaren günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerinde ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarında büyük etkiye sahiptir (Tekin ve Ulaş, 2016).

Analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ile karar verme gibi üst düzey olarak nitelendirilen düşünme becerileri okullarda eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalarda bu becerilerin öğretilir ve öğrenilebilir olduğu belirlenmiştir (Akınoğlu ve Karsantık, 2016; Alkaya, 2006; Çeviker Ay ve Orhan, 2020; Çubukçu, 2004; Dilekli, 2022; Eğmir ve Ocak, 2018; Şahin, 2015; Toshpulatova ve Kinjemuratova, 2020). Alanyazında, düşünme becerilerini öğretmek için düşünme becerilerinin doğrudan öğretimi, ilgili derslerde düşünme becerilerini geliştiren dolaylı yaklaşımlar ve telkin yaklaşımı olmak üzere üç yaklaşım önerilmektedir (Andin vd., 2015). Düşünme becerilerinin doğrudan öğretimi, önceden tasarlanmış bir zaman diliminde öğrencilerin, genellikle öğretmen tarafından yönlendirilen açık düşünme stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini; dolaylı yollardan öğretim, öğrencilerin içeriği derinlemesine anlamalarını sağlayacak yöntemler kullanarak müfredat kapsamında düşünmenin öğretimini; telkin yaklaşımı ise düşünme becerilerini aşılarken, düşünme becerilerini tanıtmaya, aktif düşünme, üstbilişsel ya da yansıtıcı düşünme ve uygulamayı ifade eder (Andin, 2013). Van Gelder'e (2005) göre bir beceriyi edinmenin önemli aşaması beceriyi uygulamadır. Bu nedenle; öğretmenler sınıf içi etkinlikler, düzenli uygulama ve alıştırmalar yoluyla düşünme becerilerini geliştirmelidir. Öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini etkin şekilde kullanabilmeleri, karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretebilmeleri, bilgiye ulaşabilmeleri ve yeni bilgileri keşfetmelerinde öğretmenin tutumu ve desteği çok önemlidir. Doğanay ve Yüce (2010) eğitimin amaçları arasında yer alan düşünme becerilerini geliştirmede öğretmenlerin önemli bir araç olarak görev yaptıklarını ifade etmiş, öğretmenin sınıfta kullandığı dili ve sorduğu soruları düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi için anahtar olarak görmüşlerdir.

Aybek'e (2007) göre önceden hazırlanmış planlar, ders materyalleri düşünme becerisi için gerekli olmakla birlikte düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Çünkü etkili düşünme becerisi öğretimi ancak konu ve düşünme süreçlerinde bilgisi olan, düşünme ile ilgili davranışları sergileyen, öğrencilerine sistematik ve dikkatli düşünebilme becerisi kazandırabilen öğretmenlerle mümkün olur. Milli

Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine “öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur” ifadesini ekleyerek, öğretmenin sınıfta düşünme becerilerini öğretme konusundaki yeterliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırması beklenen bilgi, beceri ve davranış kalıplarının yanında üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusundaki yeteneği öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerisinin yanında, bu konudaki özyeterlik inançlarından da etkilenmektedir. Zohar (1999; Akt. Aslan, 2017) öğretmenin düşünmeyi öğretmeyle ilgili özyeterlik inancını sınıf içi performansını etkileyen temel değişkenlerden biri olarak kabul etmektedir.

Öğretmen özyeterliği öğretmenlerin öğretimsel amaçlara ulaşmasında ve istenen nitelikleri kazandırmasında kendi yeterliklerine ilişkin inançları, algıları ya da yargıları olarak ifade edilebilir (Yeşilpınar ve Doğanay, 2014). Özyeterlik algıları yüksek olan öğretmenler yeni fikirlere daha açıktırlar, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemleri denemeye daha fazla isteklidirler (Hoy ve Spero, 2005), başarısızlık karşısında ümitsizliğe kapılmazlar, öğretim programını uygularken esnekler ve önceliklerini belirleyebilirler, öğrencilerini daha iyi güdümler ve öğrenci başarısını artırmada daha iyidirler. Bunun aksine özyeterlik algıları düşük olan öğretmenler ise öğrenci başarısı üzerinde çok az etkiye sahip olduklarını düşünürler (Yıldız, 2012). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlikleri ise düşünmeyi öğretme konusunda kendilerine olan inançlarını ifade etmektedir (Dilekli, 2015). Düşünme becerileri öğretime yönelik özyeterlik ve bu özyeterliğin uygulamaya yansımaya düzeyi; gençlerin kendi düşünme becerilerini edindiği, anladığı, sentezlediği, uyguladığı, değerlendirdiği ve geliştirdiği düşünme sürecinin kalitesi için esastır (Tebbs, 2000).

Eğitim politikalarında düşünme becerilerine önem verilmesine rağmen, birçok öğretmen, düşünme becerilerini öğretme becerisiyle ilgili yeterli donanıma sahip değildir (Andin vd., 2015; Wright, 1992). Bu konuyla ilgili olarak Rosnani ve Suhailah (2003) tarafından Malezya’da düşünme becerileri öğretimi konusunda yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların çoğunda öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye hazır olmadıkları ve düşünmeyi öğretme konusunda düşük özyeterlik duygusuna, bilgiye ve beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tebbs’in (2000) araştırmasına katılan K-12 öğretmenlerinin üst düzey düşünmeyi öğretme konusundaki özyeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin (Dilekli ve Tezci, 2020; Dinçer Göbel, 2013; Kazu ve Pullu, 2019; Yeşilpınar ve Doğanay, 2014) ve öğretmen adaylarının (Baysal vd., 2010; Kaya, 2008; Yeşilpınar ve Doğanay, 2014) düşünme becerileri öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinin yeterli olduğu yönünde araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Gelen’in (2002) araştırmasında ise öğretmenler düşünme becerilerini kazandırma konusunda kendilerini yeterli bulurken; araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni araştırmaya katılan öğretmen gruplarının ve veri toplama araçlarının farklılığından kaynaklanabilir. Yapılan bu araştırmaların neredeyse tamamına yakınında öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi özyeterlikleri sadece nicel ya da nitel araştırma yöntemleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ise nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak öğretmenlerin bu konudaki özyeterlik düzeylerinin daha derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Böylelikle

araştırmanın, öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlikleri konusunda daha geçerli ve güvenilir verilerle alana katkı sunması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarını, bu algıların çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

### ***Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Problem Cümlesi***

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### ***Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler***

- Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğin tümünde ve tasarlama, uygulama ve akademik yetkinlik faktörlerinde cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

### ***Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Problem Cümlesi***

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

### ***Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler***

- Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde akademik yetkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin bütünleşmesine ve bu bütünleşmenin avantajlarından yararlanarak araştırma sonuçlarını açıklamaya olanak tanıyan karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma deseni olarak açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırma nicel yöntem ile başlamış, nicel sonuçları açıklamak için nitel yöntem yürütülmüştür (Creswell, 2017).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın, nicel ve nitel boyutu için ayrı çalışma grupları belirlenmiştir. Nicel boyut için araştırmanın örnekleme, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda görev yapan 371 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca evrende bulunan kişi sayısı bilindiğinden örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılarak en az ulaşılması gereken örneklem sayısı tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülün ile (Büyüköztürk vd., 2013) 906 kişilik evrende % 95 güven düzeyi için en az 270 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada, gönüllülük ilkesi dikkate alınarak yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	38.3
	Erkek	229	61.7
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	231	62.3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	34	9.2
	Eğitim Enstitüsü	52	14.0
	Diğer	54	14.5
Mezun olunan bölüm	Sınıf Öğretmenliği	262	70.6
	Diğer	109	29.4
Mesleki kıdem	1-10 yıl arası	37	10.0
	11-20 yıl arası	186	50.1
	21 yıl ve üzeri	148	39.9
Okutulan sınıf düzeyi	1. sınıf	90	24.3
	2. sınıf	91	24.5
	3. sınıf	96	25.9
	4. sınıf	94	25.3
<b>Toplam</b>		<b>371</b>	<b>100</b>

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 38.3’ü kadın, % 61.7’si erkektir. Sınıf öğretmenlerinin % 62.3’ü Eğitim Fakültesinden, % 9.2’si Fen-Edebiyat Fakültesinden, % 14’ü Eğitim Enstitüsünden ve % 14.5’i diğer fakültelerden mezun iken; % 70.6’sı sınıf öğretmenliği bölümünden, % 29.4’ü diğer bölümlerden mezun olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine bakıldığında; % 10.0’ünün 1-10 yıl arası, % 50.1’inin 11-20 yıl arası, % 39.9’unun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 2021-2022 eğitim-öğretim yılında % 24.3’ünün 1. sınıfı, % 24.5’inin 2. sınıfı, % 25.9’unun 3. sınıfı ve % 25.3’ünün 4. sınıfı okuttuğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu için ulaşılan çalışma grubu ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde ilkokullarda görev yapan 41 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde; farklı mesleki kıdeme sahip, farklı sınıf düzeyini okutan sınıf öğretmenlerine ulaşılarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılımda, sınıf öğretmenlerinin gönüllü katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	15	36.6
	Erkek	26	63.4
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	23	56.1
	Fen-Edebiyat Fakültesi	4	9.7
	Eğitim Enstitüsü	7	17.1
	Diğer	7	17.1
Mezun olunan bölüm	Sınıf Öğretmenliği	30	73.2
	Diğer	11	26.8
Mesleki kıdem	1-10 yıl arası	5	12.2
	11-20 yıl arası	21	51.2
	21 yıl ve üzeri	15	36.6
Okutulan sınıf düzeyi	1. sınıf	8	19.5
	2. sınıf	12	29.3
	3. sınıf	10	24.4
	4. sınıf	11	26.8
<b>Toplam</b>		<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 36.6'sı kadın, % 63.4'ü erkektir. Sınıf öğretmenlerinin % 56.1'i Eğitim Fakültesinden, % 9.7'si Fen-Edebiyat Fakültesinden, % 17.1'i Eğitim Enstitüsünden ve % 17.1'i diğer fakültelerden mezun iken; % 73.2'si sınıf öğretmenliği bölümünden, % 26.8'i diğer bölümlerden mezun olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine bakıldığında; % 12.2'sinin 1-10 yıl arası, % 51.2'sinin 11-20 yıl arası, % 36.6'sının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 2021-2022 eğitim-öğretim yılında % 19.5'inin 1. sınıfı, % 29.3'ünün 2. sınıfı, % 24.4'ünün 3. sınıfı ve % 26.8'inin 4. sınıfı okuttuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler nicel ve nitel boyuta ilişkin veri toplama araçlarından yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için iki bölümden oluşan form hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin maddeler, ikinci bölümünde ise Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖDBÖAÖ)"ne ilişkin maddeler yer almıştır. Beşli likert tipine uygun şekilde hazırlanan ölçek; 20 madde ve "Tasarlama", "Uygulama" ve "Akademik yetkinlik" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte maddeler; "Tamamen katılmıyorum=1", "Katılmıyorum =2", "Kararsızım=3", "Katılıyorum =4", "Tamamen katılıyorum =5" şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin geneli ve alt boyutlarından alınan puanların yorumlanması için maddelere verilen puanları aralıkları; 1.00-1.80 arası "Tamamen katılmıyorum", 1.81-2.60 arası "Katılmıyorum", 2.61-3.40 arası "Kısmen katılıyorum", 3.41-4.20 arası "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arası "Tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

Ölçeğe ait Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda; KMO değeri .847 olarak hesaplanmış ve Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tümü toplam varyansın % 62.8'ini, "Tasarlama", "Uygulama" ve "Akademik yetkinlik" faktörleri ise sırasıyla toplam varyansın % 12.3'ünü, % 22.6'sını, % 27.9'unu açıklamakta; ölçeğin faktör yük değerleri ise .51 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)



sonuçlarında ise elde edilen modelin uyum indeksi değerleri  $X^2/sd=2.87$ ,  $RMSEA=.069$ ,  $SRMR=.04$ ,  $RMR=.03$ ,  $GFI=.89$ ,  $AGFI=.86$ ,  $CFI=.98$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$  ve  $PGFI=.71$  şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları; ölçeğin tümü için .95, "Tasarlama" faktörü için .74, "Uygulama" faktörü için .93 ve "Akademik yetkinlik" faktörü için .89'dur.

Araştırmada nitel boyuta ilişkin veri toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde, sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin maddeler, ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik 3 açık uçlu soru yer almaktadır.

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra araştırmacılar tarafından uygulama için gerekli olan etik kurul izni (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu, Tarih: 02.04.2021, Sayı: E-60263016-050.06.04-29055) alınmış ve uygulama aşamasına geçilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerinde yer alan maddelere ilişkin görüşlerini belirlemede betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılmasında, bağımsız gruplar t testi; mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kabul edilen anlamlılık düzeyi .05'tir. Nicel verilerin analizinden önce, öncelikle kayıp ve uç değer analizi yapılmış, 371 veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler için normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiş ve varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Böylece parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için de gerekli olan varyansların homojenliği varsayımının sağlandığından farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda NVIVO-10 programından yararlanılarak, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada araştırmacılar verileri ayrı ayrı analiz etmiş, kod ve temalar oluşturmuş; daha sonra bir araya gelerek değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırmacıların analizleri için Miles ve Huberman (2016) formülü kullanılarak nitel analizin güvenilirliği hesaplanmış ve bu değer % 97 bulunmuştur. Miles ve Huberman (2016) hesaplanan güvenilirliğin % 90'ın üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Elde edilen kod ve temalar Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesine uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bulgular ve yorum başlığı altında modeller sunulmuş, yorumlanmış ve bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılardan örnekler verilmiştir. Kişi gizliliği ilkesi dikkate alınarak doğrudan alıntılarının başına Ö1-E (Öğretmen1- Erkek) şeklinde açıklayıcı kodlar kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, “Nicel Boyuta İlişkin Bulgular” ve “Nitel Boyuta İlişkin Bulgular” ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

## Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; öncelikle DBÖAÖ’nün faktörleri olan “Tasarlama”, “Uygulama” ve “Akademik yetkinlik” faktörlerinin maddelerine ilişkin bulgulara, daha sonra DBÖAÖ ve faktörlerinin sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi) açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

## DBÖAÖ’nün Maddelerine İlişkin Bulgular

DBÖAÖ’nün maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** DBÖAÖ’nün Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Faktör	No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Tasarlama	1	Kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerden hangilerinin düşünmeyi öğretmeyi amaçladığını anlayabilirim.	4.38	.81
	2	Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim.	4.51	.65
	3	Düşünmeyi ölçmeyi sağlayacak ölçme tekniklerini uygulayabilirim.	4.44	.73
	4	Düşünmeyi öğretecek sınıf içi etkinlikleri hazırlayabilmekteyim.	4.59	.58
	<b>Toplam</b>		<b>4.48</b>	<b>.49</b>
Uygulama	5	Düşünmeyi öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için ne yapacağımı bilirim.	4.43	.68
	6	Kitapta olan bir okuma parçasını ya da hikâyeyi düşünmeyi öğretmeye yönelik olarak nasıl ele alacağımı bilirim.	4.69	.52
	7	Düşünmeyi öğretme sürecinde yaşanacak sorunlarla baş edebilirim.	4.47	.63
	8	Konuyu öğretmek yerine, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebiliyorum.	4.48	.65
	9	Bir deney ya da gözlem yaparken öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak iş ve işlemleri organize edebilirim.	4.64	.55
	10	Düşünmeyi öğretmek için gerçek hayattan olay ve örnekler hazırlamaktayım.	4.71	.48
	11	Düşünme becerisinin gelişimini nasıl ölçeceğimi/değerlendireceğimi bilirim.	4.45	.67
	12	Öğrencileri düşünmeye nasıl teşvik edeceğimi bilirim.	4.68	.50
<b>Toplam</b>		<b>4.57</b>	<b>.40</b>	
Akademik yetkinlik	13	Düşünme becerisinin geliştirilmesi sırasında gereken temel bileşenlerin ne olduğunu bilirim.	4.39	.67
	14	Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikleri hazırlayabilirim.	4.16	.73
	15	Hangi etkinliklerle hangi düşünme becerisini geliştireceğimi bilirim.	4.43	.67
	16	Düşünme becerileri ile ilgili gerekli bilgiye sahibim.	4.39	.69
	17	Düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4.38	.71
	18	Düşünme türlerine göre aktivite (etkinlik) tasarlayabilirim.	4.37	.69
	19	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.	4.41	.71
	20	Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli bilgiye sahibim.	4.46	.67
<b>Toplam</b>		<b>4.37</b>	<b>.55</b>	
<b>Ölçek Toplam</b>		<b>4.47</b>	<b>.43</b>	

Tablo 3 incelendiğinde; “Tasarlama”, “Uygulama” faktörlerinde yer alan tüm maddelerin, “Akademik yetkinlik” faktöründe ise 14. madde hariç tüm maddelerin sınıf öğretmenleri tarafından **‘tamamen katılıyorum’** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. “Akademik yetkinlik” faktöründe yer alan “Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinleri hazırlayabilirim.” ( $\bar{X} = 4.16$ ) maddesinin ise öğretmenler tarafından **‘katılıyorum’** düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ölçeğin tümüne ve faktörlerine ait toplam aritmetik ortalamalara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin algılarının **‘tamamen katılıyorum’** düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bulgular**

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Cinsiyet				Levene testi		sd	t	p
	Kadın (n=142)		Erkek (n=229)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Tasarlama	4.45	.50	4.50	.49	.855	.356	369	-.934	.351
Uygulama	4.54	.40	4.59	.40	.081	.777	369	-1.109	.268
Akademik Yetkinlik	4.32	.60	4.41	.52	3.357	.068	369	-1.516	.130
Ölçeğin tümü	4.43	.44	4.50	.42	.096	.757	369	-1.414	.158

Tablo 4 incelendiğinde, DBÖAÖ ve faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Tasarlama faktörü için  $t_{369} = -.934$ , Uygulama faktörü için  $t_{369} = -1.109$ , Akademik yetkinlik faktörü için  $t_{369} = -1.516$ , Ölçeğin tümü için  $t_{369} = -1.414$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve faktörlerinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yeterlik algısının **‘tamamen katılıyorum’** düzeyinde olmasına rağmen erkek öğretmen yeterlik algısının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### **Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bulgular**

Mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Tasarlama	Eğitim Fakültesi	231	4.48	.48						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	34	4.56	.36	Gruplar arası	.659	3	.220	.898	.442
	Eğitim Enstitüsü	52	4.53	.59	Gruplar içi	89.709	367	.244		
	Diğer	54	4.40	.51	Toplam	90.368	370			
	Levene	2.555	p=.055							
Uygulama	Eğitim Fakültesi	231	4.56	.41						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	34	4.58	.39	Gruplar arası	.073	3	.024	.148	.931
	Eğitim Enstitüsü	52	4.60	.45	Gruplar içi	60.048	367	.164		
	Diğer	54	4.56	.36	Toplam	60.121	370			
	Levene	.83	p=.481							
Akademik Yetkinlik	Eğitim Fakültesi	231	4.37	.54						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	34	4.26	.58	Gruplar arası	.839	3	.280	.917	.433
	Eğitim Enstitüsü	52	4.46	.59	Gruplar içi	111.861	367	.305		
	Diğer	54	4.37	.53	Toplam	112.700	370			
	Levene	.67	p=.571							
Ölçeğin tümü	Eğitim Fakültesi	231	4.47	.42						
	Fen Edebiyat Fakültesi	34	4.45	.41	Gruplar arası	.221	3	.074	.399	.851
	Eğitim Enstitüsü	52	4.53	.51	Gruplar içi	67.699	367	.184		
	Diğer	54	4.45	.41	Toplam	67.920	370			
	Levene	1.420	p=.237							

Tablo 5'te, DBÖAÖ ve faktörlerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Tasarlama faktörü için  $F_{3-367} = .898$ , Uygulama faktörü için  $F_{3-367} = .148$ , Akademik yetkinlik faktörü için  $F_{3-367} = .917$ , Ölçeğin tümü için  $F_{3-367} = .399$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve faktörlerinde Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerin yeterlik algısının **'tamamen katılıyorum'** düzeyinde olduğu ve bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

#### Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bulgular

Mezun olunan bölüm değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Mezun Olunan Bölüm				Levene testi		sd	t	p
	Sınıf Öğretmenliği (n=262)		Diğer (n=109)		F	p			
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
Tasarlama	4.49	.50	4.47	.49	.738	.391	369	.275	.784
Uygulama	4.57	.41	4.56	.38	1.414	.235	369	.149	.881
Akademik Yetkinlik	4.39	.56	4.33	.53	.163	.687	369	.990	.323
Ölçeğin tümü	4.48	.44	4.45	.41	1.057	.304	369	.529	.529

Tablo 6 incelendiğinde, DBÖAÖ ve faktörlerinde mezun olunan bölüm değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Tasarlama faktörü için  $t_{369} = .275$ , Uygulama faktörü için  $t_{369} = .149$ , Akademik yetkinlik faktörü için  $t_{369} = .990$ , Ölçeğin tümü için  $t_{369} = .529$ ;  $p > .05$ ].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve faktörlerinde hem sınıf öğretmenliği mezunu hem de diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin yeterlik algısının **'tamamen katılıyorum'** düzeyinde olmasına rağmen sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yeterlik algısının diğer bölümlerden mezun öğretmenlerden yüksek olduğu ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tasarlama	1-10 yıl arası	37	4.43	.44	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.146 90.222 90.368	2 368 370	.073 .245	.297	.743	
	11-20 yıl arası	186	4.48	.51							
	21 yıl ve üzeri	148	4.50	.49							
	Levene	.292	p= .747								
Uygulama	1-10 yıl arası	37	4.42	.46	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.104 59.017 60.121	2 368 370	.552 .160	3.442	.033*	1-3
	11-20 yıl arası	186	4.56	.39							
	21 yıl ve üzeri	148	4.61	.40							
	Levene	.972	p= .379								
Akademik Yetkinlik	1-10 yıl arası	37	4.15	.68	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	2.915 109.784 112.700	2 368 370	1.458 .298	4.886	.008*	1-3
	11-20 yıl arası	186	4.34	.53							
	21 yıl ve üzeri	148	4.45	.52							
	Levene	2.043	p= .131								
Ölçeğin tümü	1-10 yıl arası	37	4.31	.48	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1.383 66.536 67.920	2 368 370	.692 .181	3.826	.023*	1-3
	11-20 yıl arası	186	4.46	.42							
	21 yıl ve üzeri	148	4.53	.42							
	Levene	.156	p=.855								

\*p< .05

Tablo 7'de, DBÖAÖ ve faktörlerinde mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algıları arasında "Uygulama" ve "Akademik Yetkinlik" faktörleri ile ölçeğin tümünde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Uygulama faktörü için  $F_{2-368}= 3.442$ , Akademik yetkinlik faktörü için  $F_{2-368}= 4.886$ , Ölçeğin tümü için  $F_{2-368}= 3.826$ ;  $p<.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve "Uygulama" faktöründe 1-10 yıl arası, 11-20 yıl arası, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algısının **'tamamen katılıyorum'** düzeyinde olduğu; "Akademik Yetkinlik" faktöründe ise 11-20 yıl arası ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algısının **'tamamen katılıyorum'** düzeyinde, 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algısının **'katılıyorum'** düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda, "Uygulama" ve "Akademik Yetkinlik" faktörleri ile ölçeğin tümünde gruplar arası farklılığın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. "Tasarlama" faktöründe ise sınıf öğretmeni algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Tasarlama faktörü için  $F_{2-368}= .743$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, "Tasarlama" faktöründe 1-10 yıl arası, 11-20 yıl arası, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlik algısının **'tamamen katılıyorum'** düzeyinde

olduğu, mesleki kıdem arttıkça aritmetik ortalamaların arttığı ancak bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin Bulgular

Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin ANOVA testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin DBÖAÖ ve Faktörlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve faktörleri	Okutulan Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Tasarlama	1. sınıf	90	4.49	.51	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.275 90.093 90.368	3 367 370	.092 .245	.374	.772
	2. sınıf	91	4.52	.53						
	3. sınıf	96	4.45	.41						
	4. sınıf	94	4.47	.52						
	Levene	1.516	p=.210							
Uygulama	1. sınıf	90	4.59	.45	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.186 59.935 60.121	3 367 370	.062 .163	.379	.768
	2. sınıf	91	4.58	.40						
	3. sınıf	96	4.57	.37						
	4. sınıf	94	4.53	.40						
	Levene	1.205	p=.308							
Akademik Yetkinlik	1. sınıf	90	4.41	.53	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.312 112.387 112.700	3 367 370	.104 .306	.340	.796
	2. sınıf	91	4.35	.60						
	3. sınıf	96	4.39	.52						
	4. sınıf	94	4.34	.56						
	Levene	.305	p=.822							
Ölçeğin tümü	1. sınıf	90	4.50	.45	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	.144 67.776 67.920	3 367 370	.048 .185	.260	.855
	2. sınıf	91	4.47	.45						
	3. sınıf	96	4.47	.38						
	4. sınıf	94	4.45	.44						
	Levene	1.065	p=.364							

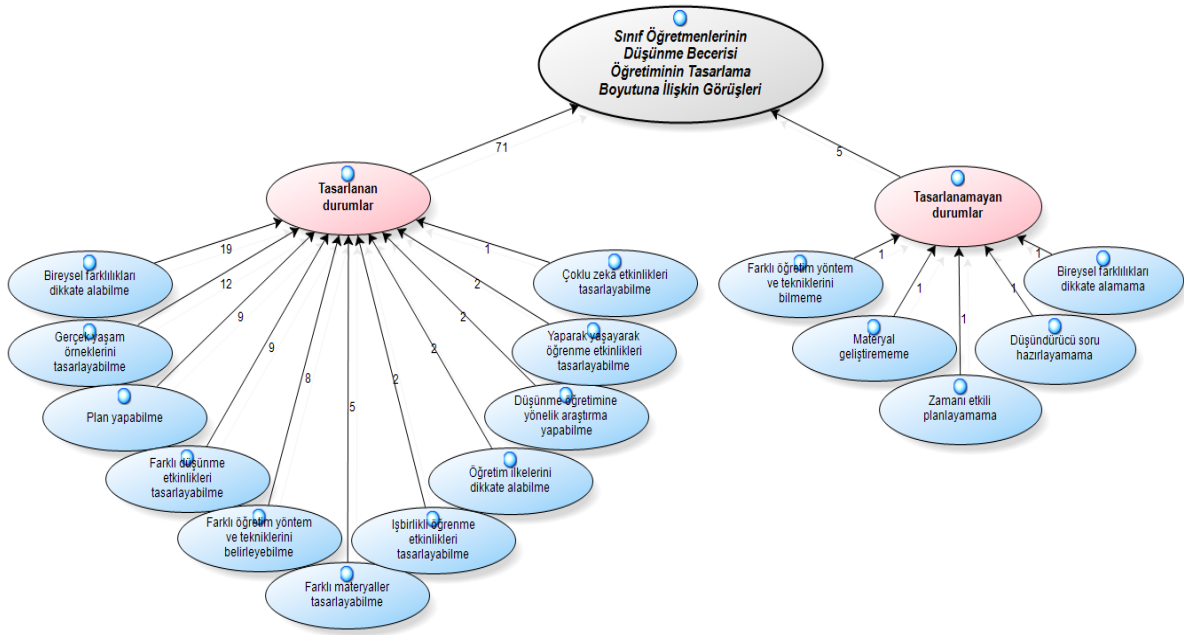
Tablo 8’de, DBÖAÖ ve faktörlerinde okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [Tasarlama faktörü için  $F_{3-367} = .374$ , Uygulama faktörü için  $F_{3-367} = .379$ , Akademik yetkinlik faktörü için  $F_{3-367} = .340$ , Ölçeğin tümü için  $F_{3-367} = .260$ ;  $p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; ölçeğin tümünde ve faktörlerinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyini okutan sınıf öğretmenlerin yeterli algısının ‘*tamamen katılıyorum*’ düzeyinde olduğu ve bu durumun gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama, uygulama ve akademik yetkinlik boyutlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

### Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminin Tasarlama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama boyutuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



**Şekil 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminin Tasarlama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama boyutuna ilişkin görüşlerinin kendi içerisinde “**Tasarlanan durumlar**” (f: 71) ve “**Tasarlanamayan durumlar**” (f: 5) olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “**Tasarlanan durumlar**” temasının en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Bireysel farklılıkları dikkate alabilme” (f: 19), “Gerçek yaşam örneklerini tasarlayabilme” (f: 12), “Plan yapabilme” (f: 9), “Farklı düşünme etkinlikleri tasarlayabilme” (f: 9), “Farklı öğrenim yöntem ve tekniklerini belirleyebilme” (f: 8), “Farklı materyaller tasarlayabilme” (f: 5), “İşbirlikli öğrenme etkinlikleri tasarlayabilme” (f: 2), “Öğretim ilkelerini dikkate alabilme” (f: 2), “Düşünme öğretimine yönelik araştırma yapabilme” (f: 2), “Yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri tasarlayabilme” (f: 2) ve “Çoklu zekâ etkinlikleri tasarlayabilme” (f: 1) olmak üzere on bir alt temaya ayrıldığı; “**Tasarlanamayan durumlar**” temasının ise “Farklı öğrenim yöntem ve tekniklerini bilmeme” (f: 1), “Materyal geliştiremememe” (f: 1), “Zamanı etkili planlayamama” (f: 1), “Düşündürücü soru hazırlayamama” (f: 1) ve “Bireysel farklılıkları dikkate alamama” (f: 1) olmak üzere beş alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama boyutuna ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

**Ö13-E** “Tasarlama aşamasında çocukların bireysel farklılıklarını tanıyarak tasarlama yaparım, Böylece kendi yapılarına uygun eğitimle hızlı ve farklı boyutlarda düşünme yeteneklerini geliştirebilirim.”

**Ö12-E** “Konu ile ilgili günlük hayattan yararlanarak tasarlama yaparım. Çocukların yaşadıkları bir olaydan sonuç çıkararak düşünme becerilerini geliştiririm.”

**Ö22-K** “Günlük hayatta geçerliliği olan örnekler tasarlarım, çünkü ilgi çekici olmayan, geçerliliği olmayan konunun öğrenilmesi de düşünme becerisini geliştirmesi de zordur.”

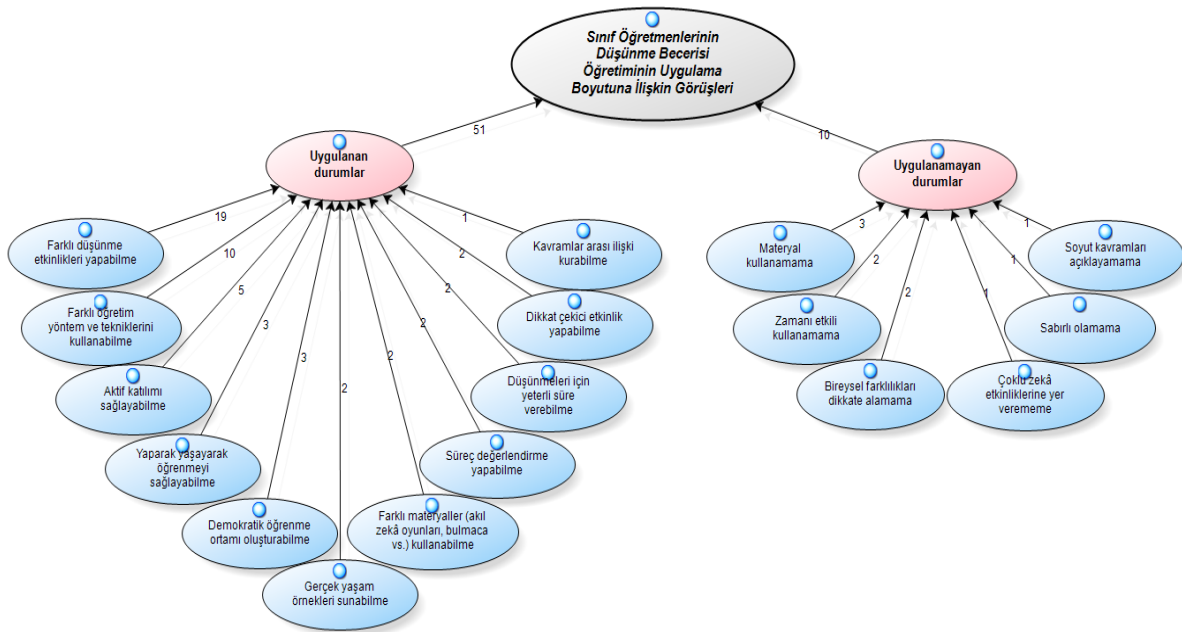
**Ö31-K** “Her öğrencinin öğrenme süreci ve yöntemi birbirinden farklı. Bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlama yaparım. Ve bu planlama ışığında gerçek hayattan örnekler hazırlarım. Farklı düşünme etkinlikleri hazırlarım.”

**Ö9-E** Tasarlama aşmasında farklı öğretim yöntemlerinin uygulamasını planlayamıyorum”.

**Ö19-K** “Her konuya uygun materyal geliştiremiyorum.”

### Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminin Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.



**Şekil 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminin Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin uygulama boyutuna ilişkin görüşlerinin kendi “**Uygulanan durumlar**” (f: 51) ve “**Uygulanamayan durumlar**” (f: 11) olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “**Uygulanan durumlar**” temasının en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Farklı düşünme etkinlikleri yapabileme” (f: 19), “Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme” (f: 10), “Aktif katılımı sağlayabilme” (f: 5), “Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilme” (f: 3), “Demokratik öğrenme ortamı oluşturabilme” (f: 3), “Gerçek yaşam örnekleri sunabilme” (f: 2), “Farklı materyaller (akıl zekâ oyunları, bulmaca vs.) kullanabilme” (f: 2), “Süreç değerlendirme yapabileme” (f: 2), “Düşünceleri için yeterli süre verebilme” (f: 2), “Dikkat çekici etkinlik yapabileme” (f: 2) ve “Kavramlar arası ilişki kurabilme” (f: 1) olmak üzere on bir alt temaya ayrıldığı; “**Uygulanamayan durumlar**” temasının ise “Materyal kullanamama” (f: 3), “Zamanı etkili kullanamama” (f: 2), “Bireysel farklılıkları dikkate alamama” (f: 2), “Çoklu zekâ etkinliklerine yer verememe” (f: 1), “Sabırlı olamama” (f: 1) ve “Soyut kavramları açıklayamama” (f: 1) olmak üzere altı alt temaya ayrıldığı görülmektedir.



Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminin uygulama boyutuna ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

**Ö18-K** “Sorgulamaya ve düşünmeye yönelik farklı etkinlikleri uyguluyorum. Akıl ve zekâ oyunları oynatıp, bulmacalar çözdürüyorum.”

**Ö30-E** “Mantık, akıl yürütme çalışmaları yaparım, çünkü zor seçimler yapmak zorunda kaldıklarında düşünme becerileri gelişiyor. Canlandırma, drama, zihin haritaları kullanırım.”

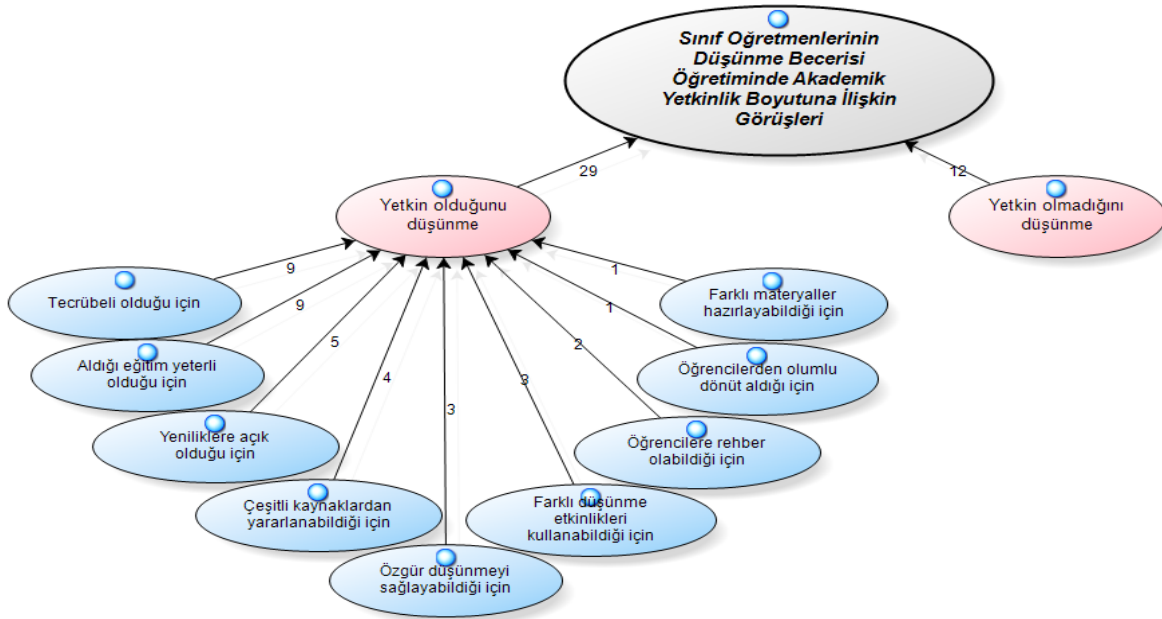
**Ö5-K** “Düşünmeye yönelik zekâ soruları soruyorum. Bu sorular çalışmalarda öğrencileri yönlendirip beyin jimnastiği yapmalarını sağlıyor, farklı düşünme yöntemlerini geliştirmelerine de katkı sağlıyor.”

**Ö25-E** “Mekân ve materyal yetersizliği nedeniyle uygulayamıyorum.”

**Ö27-E** “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alamıyorum, ona göre yönlendirmede de zorlanıyorum.”

### Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminde Akademik Yetkinlik Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde akademik yetkinlik boyutuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



**Şekil 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretiminde Akademik Yetkinlik Boyutuna İlişkin Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde akademik yetkinlik boyutuna ilişkin görüşlerinin “Yetkin olduğunu düşünme” (f: 29) ve “Yetkin olmadığını düşünme” (f: 12) olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, “Yetkin olduğunu düşünme” temasına ilişkin nedenlerin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Tecrübeli olduğu için” (f: 9), “Aldığı eğitim yeterli

olduğu için" (f: 9), "Yeniliklere açık olduğu için" (f: 5), "Çeşitli kaynaklardan yararlanabildiği için" (f: 4), "Özgür düşünmeyi sağlayabildiği için" (f: 3), "Farklı düşünme etkinlikleri kullanabildiği için" (f: 3), "Öğrencilere rehber olabildiği için" (f: 2), "Öğrencilerden olumlu dönüt aldığı için" (f: 1) ve "Farklı materyaller hazırlayabildiği için" (f: 1) olmak üzere dokuz gruptan oluştuğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretiminde akademik yetkinlik boyutuna ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

**Ö14-E** "Düşünme becerisi öğretiminde akademik olarak yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü Eğitim Enstitüsünde gerekli eğitimi aldım ve meslek içinde de epeyce tecrübe edindim."

**Ö22- K** "Düşünme becerisi öğretiminde akademik olarak yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü öncelikli olarak gerek meslekteki kıdemim gerekse farklı bölgelerde görev yapmış olmam öğrencinin düşündüğünü söyleyebilmesi, bu becerisini geliştirmesi için zemin hazırlamamı sağlıyor. Ayrıca kendimi yetiştirmek adına araştırma yapan, yeniklere açık bir kişiliğe sahibim."

**Ö28-E** "Düşünme becerisi öğretiminde akademik olarak yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü belli bir tecrübeye sahip olduğumuz için yaşararak yaşayarak çok şey öğrendik."

**Ö23-E** "Düşünme becerisi öğretiminde akademik olarak yeterli olmadığımı düşünüyorum. Kalıplaşmış öğretim yöntemleri yıkılarak hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

**Ö32-E** "Düşünme becerisi öğretiminde akademik olarak yeterli olmadığımı düşünüyorum. Bu konuda yeterince akademik eğitim almadım, bu konuda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum."

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri ölçeğin tamamında ve faktörlerinde "**tamamen katılıyorum**" düzeyindedir. Bu bulguyla tutarlı olarak alanyazında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Dilekli ve Tezci, 2020; Dinçer Göbel, 2013; Gelen, 2002; Kazu ve Pullu, 2019; Khun-InKeeree vd., 2022; Yeşilpınar ve Doğanay, 2014). Mevcut araştırmada ulaşılan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olması sonucunun aksine Akbıyık ve Kalkan Ay'ın (2014) araştırmasında okul öncesi öğretmenleri ile Akinoğlu ve Karsantık'ın (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının düşünme becerileri öğretiminin başarılı olarak yürütülmesi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak araştırmaya katılan öğretmen grubunun farklı olması düşünülebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ve faktörlerinde hem kadın hem de erkek

öğretmenlerin yeterlik algıları **“tamamen katılıyorum”** düzeyinde olmasına rağmen erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının kadın öğretmenlerin yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla tutarlı olarak, Kuzu ve Pullu (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin düşünme becerisine yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda da (Aslan, 2017; Bozoğlu, 2008; Dilekli, 2015; Dinçer Göbel, 2013; Gelen, 2002; Koç, 2020; Vural, 2008) düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu bulgularla benzer olarak Kaya (2008) tarafından öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak cinsiyet değişkeninin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tümünde ve faktörlerinde Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerinin yeterlik algısının **“tamamen katılıyorum”** düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde de yapılan bazı çalışmalarda (Gelen, 2002; Kuzu ve Pullu, 2019; Vural, 2008) öğretmenlerin mezun oldukları okul/fakülte değişkenine göre düşünme becerileri öğretime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak mezun olunan fakülte/okul değişkeninin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin yeterlik algılarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin tümünde ve faktörlerinde hem sınıf öğretmenliği mezunu hem de diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin yeterlik algısı **“tamamen katılıyorum”** düzeyinde olmasına rağmen sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yeterlik algısının diğer bölümlerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla tutarlı olarak Gelen (2002) ve Koç (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin branşına göre düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, “Uygulama” ve “Akademik Yetkinlik” faktörleri ile ölçeğin tümünde istatistiksel açıdan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Uygulama” ve “Akademik Yetkinlik” faktörleri ile ölçeğin tümünde gruplar arası farklılığın 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak Dilekli ve Tezci (2020) tarafından yapılan çalışmada, DBÖAÖ’nün tüm faktörlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Gelen (2002) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdemin yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiş, bu durum öğretmenlerin tecrübe edindikçe yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi nedeni ile açıklanmıştır. Yine bu

araştırma sonucunu destekler nitelikte, Koç (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin DBÖAÖ'nün faktörlerinden "Uygulama" ve "Akademik Yetkinlik" faktörlerine ait algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın mesleki kıdemi çok olan öğretmenler lehine olduğu, mesleki kıdemi 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ise her iki alt faktörde de en düşük özyeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Dilekli (2015) tarafından yapılan çalışmada DBÖAÖ'nün tüm alt faktörlerinde ve ölçeğin genelinde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin programa daha hâkim oldukları için düşünme becerileri öğretime programda nasıl ve ne zaman yer verileceğine ilişkin tecrübeli olmaları nedeni ile açıklanmıştır. Ayrıca Dinçer Göbel (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinde kıdem değişkeni açısından 21 yıl ve fazla çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; Jonina (2014; Akt. Koç, 2020) tarafından yapılan çalışmada ise daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini tespit edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçları ile alanyazında yer alan araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin DBÖAÖ ve faktörlerine ilişkin algılarının okutulan sınıf değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin tümünde ve faktörlerinde 1, 2, 3 ve 4. sınıfı okutan öğretmenlerin yeterlik algılarının "**tamamen katılıyorum**" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Günümüz eğitim programları düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaç edinmekte, eğitimin temel hedefinin öğrencinin, analitik, yaratıcı eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2016). Bu amaçla 2005 yılında MEB tarafından yayımlanan ve yapılandırmacılık felsefesini temel alarak yeniden hazırlanan ilkökul programlarında tüm sınıf düzeylerinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme, ilişkilendirme, tahmin, yaşam becerileri vb. düşünme becerilerinin öğretime yer verilmiştir (Sezgin vd., 2018). Bu nedenle; araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin derslerinde düşünme becerilerine yer vermesi, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsatlar vermesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi beklenen bir durumdur.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde; öğretmenlerin düşünme becerisi öğretiminin tasarlama, uygulama boyutlarına ve akademik yetkinliklerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Tasarlama, boyutunda; öğretmenlerin tasarlanan durumlar arasında bireysel farklılıkları dikkate alabilme, gerçek yaşam örnekleri tasarlayabilme, plan yapabilme, farklı düşünme etkinliklerini, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini, farklı materyalleri, işbirlikli öğrenme etkinliklerini tasarlayabilme, öğretim ilkelerini dikkate alabilme, düşünme öğretime yönelik araştırma yapabilme, yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerini ve çoklu zekâ etkinliklerini tasarlayabilme durumlarına; tasarlanamayan durumlar arasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeme, materyal geliştirememeye, zamanı etkili planlayamama, düşündürücü soru hazırlayamama ve bireysel farklılıkları dikkate alamama durumlarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler eleştirel düşünme becerisini öğretirken derse hazırlık aşamasında güncel gerçek yaşam konularından ve farklı materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan işbirlikli

öğrenme etkinlikleri tasarlayabilme sonucunu destekler nitelikte Kanik (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler sınıfta etkileşim ve işbirliğine dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Düşünme becerisi öğretiminin uygulama boyutunda uygulanan ve uygulanamayan durumlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; uygulanan durumlar arasında farklı düşünme etkinlikleri yapabilmek, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmek, aktif katılımı sağlayabilmek, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilmek, demokratik öğrenme ortamı oluşturabilmek, gerçek yaşam örnekleri sunabilmek, farklı materyaller (akıl zekâ oyunları, bulmaca vs.) kullanabilmek, süreç değerlendirme yapabilmek, düşünceleri için yeterli süre verebilmek, dikkat çekici etkinlik yapabilmek ve kavramlar arası ilişki kurabilmek durumlarına; uygulanamayan durumlar arasında ise materyal kullanamama, zamanı etkili kullanamama, bireysel farklılıkları dikkate alamama, çoklu zekâ etkinliklerine yer verememe, sabırlı olamama ve soyut kavramları açıklayamama durumlarına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada da eleştirel düşünme becerisini öğreten öğretmenlerin öğrenme ortamında günlük yaşamla ilişki kurma, benzerlik farklılıkları bulma, problem çözme, neden niçin sorularını sorma, rol oynama, farklı fikirleri tartışma, deney yapma, kavram haritası oluşturma gibi çeşitli etkinliklerle, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler yaptıkları; ayrıca öğretmenlerin öğretim süreçlerinde aktif katılımı cesaretlendirici bir biçimde davrandıkları tespit edilmiştir. Yine bu sonuçlarla tutarlı olarak Bektaş vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yöntem ve teknik olarak özellikle tartışma, altı şapkalı düşünme, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay ve drama gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Düşünme becerisi öğretiminin akademik yetkinlik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerinin yetkin olduğunu, bazı öğretmenlerin ise yetkin olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; öğretmenler tecrübeli olduğu için, aldığı eğitim yeterli olduğu için, yeniliklere açık olduğu için, çeşitli kaynaklardan yararlanabildiği için, özgür düşünmeyi sağlayabildiği için, farklı düşünme etkinlikleri kullanabildiği için, öğrencilere rehber olabildiği için, öğrencilerden olumlu dönüt aldığı için ve farklı materyaller hazırlayabildiği için kendilerini yetkin olarak düşünmüşlerdir. Bu sonuçla tutarlı olarak Halim vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada; fen bilimleri öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri öğretme yeterliğinin bilgi ve tutum açısından yüksek düzeyde, beceri açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Baysal vd. (2017) tarafından yürütülen araştırmada; öğretmenlerin bir kısmının düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz buldukları, az sayıda öğretmenin ise kendilerini tüm düşünme becerilerinin öğretiminde yetkin olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**ÖNERİLER**

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Farklı örneklem grupları ve farklı branştaki öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimi özyeterlik algısının araştırılıp, elde edilen sonuçların karşılaştırması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki eksikleri belirlenmeli ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.
- Araştırmada erkek öğretmenlerin ve sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin düşünme becerisine yönelik özyeterliğini artırmak için hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmeli, ayrıca bu konuda yapılan yayın ve araştırma sayısı sınırlı olduğundan, öğretmenlere rehberlik edecek düşünme becerilerini destekleyen etkinliklerden oluşan içerikler ve kitaplar hazırlanmalıdır.
- Araştırmada mesleki kıdemi 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buradan düşünme becerisi öğretimi özyeterliğinin meslek içerisinde, zamanla tecrübe edinilerek arttığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde düşünme becerisi öğretimine önem verilmeli, öğretmen eğitimi programlarında yer alan dersler ve bu derslerin içerikleri öğretmen adaylarının düşünme becerisi öğretimine ilişkin bilgi ve yeterliklerini artıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimindeki yetersizliklerini gidermek için “Düşünme Becerileri Öğretimi Dersi” öğretmen yetiştirme lisans programlarına eklenmeli ve etkili bir şekilde yürütülmelidir. Bu konuda donanımlı öğretim elemanı potansiyeli ve ihtiyacı da değerlendirilerek, düşünme becerisi eğitimi konusunda ders verebilecek uzman kişiler yetiştirilmelidir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Ancak bu konuda daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için öğrencilerin de görüşlerine başvurulmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimini uygulama düzeyi ve başarısı hakkında daha nesnel veriler elde edilebilir.
- Karma yönteme göre tasarlanan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin uygulamadaki durumlarını görmek için doküman incelemesi, gözlem gibi farklı veri toplama araçları da kullanılmalıdır.

**ETİK METNİ**

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Bu araştırmanın etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 02.04.2021 tarihli ve E-60263016-050.06.04-29055 sayılı kararı ile alınmıştır.

**Yazarların Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

#### KAYNAKÇA

- Abazov, R. (2016). How to improve your problem-solving skills. QS Top universities (UK)RA. [https://www.researchgate.net/publication/305062877\\_How\\_to\\_Improve\\_Your\\_Problem-Solving\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/305062877_How_to_Improve_Your_Problem-Solving_Skills)
- Akbıyık, C., & Kalkan Ay, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Akkuş Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Akinoğlu, O., & Karsantık, Y. (2016). Pre-service teachers' opinions on teaching thinking skills, *International Journal of Instruction*, 9(2), 61-76. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.925a>
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Alnesyan, A. (2012). *Teaching and learning thinking skills in the kingdom of Saudi Arabia: A case studies from seven primary schools* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Exeter.
- Andin, C. (2013). *Teacher educators' conceptions of thinking skills and practices for modelling thinking skills teaching* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Surrey.
- Andin, C., Nur, C., Ambotang, A., S., & Mosin, M., (2015). Teaching thinking skills in teacher education. *Educare: International Journal for Educational Studies*, 8(1), 31-44.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretime yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 61-73.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 36-41.
- Başarer, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442.
- Baysal, Z. N., Arkan, K., & Yıldırım, A. (2010). Preservice elementary teachers' perceptions of their self-efficacy in teaching thinking skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4250-4254
- Baysal Z. N., Çarıkcı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretime yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m>
- Bektaş, M., Dinçer, Ş., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 163-175.
- Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe dersine eleştirel düşünme becerilerinin kazandırmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Burke, L. A., Williams, J. M., & Skinner, D. (2007). Teachers' perceptions of thinking skills in the primary curriculum. *Research in Education*, 77(1), 1-13. <https://doi.org/10.7227/RIE.77.1>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 396-408. <http://www.iscat.info/PastConferences/ISCAT2015/ISCAT2015/papers/C4-ISCAT2015ID61.pdf>
- Çeviker Ay, Ş., & Orhan, A. (2020). The effect of different critical thinking teaching approaches on critical thinking skills: a meta-analysis study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 88-111. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561742>
- Çubukçu, Z. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi* [Konfereans sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, S. S. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Dilekli, Y. (2022). *Etkinliklerle düşünme öğretimi* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Dilekli, Y., & 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. <https://doi.org/10.9761/JASSS3056>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: teachers' self-efficacy beliefs for teaching thinking skills, *Thinking Skills and Creativity*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100624>
- Dinçer Göbel, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Doğanay, A., & Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 185-214.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 431-456. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Gafour, O. W. A., & Gafour, W. A. S. (2020). Creative thinking skills - a review article. *Journal of Education and E-Learning*, 4, 44-58.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 32, 127-146.



- Halim, A. S. A., Osman, K., Aziz, M. S. A. M., Ibrahim, M. F., & Ahmad, A. A. K. (2021). The competency of science teachers in integrating higher order thinking skills in teaching and learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1793. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1793/1/012005>
- Hamers, J. H. M., & Csapó, B. (1999). Teaching thinking. J. H. M. Hamers, J. E. H. van Luit, & B. Csapó (Eds.), In *Teaching and Learning Thinking Skills* (s. 11-36). Swets and Zeitlinge.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures, *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Kanik, F. (2010). *An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Middle East Technical University.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kazu, H., & Pullu, S. (2019). Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 59-73. <https://doi.org/10.29228/JASSS.36906>
- Khun-InKeeree, H., Yaakob, M. F. M., Maruf, I., R., Wahab, N. M. A., & Khan, F. (2022). Learning and training higher order thinking skills (pdpc hots) and teacher learning competency. *Universal Journal of Educational Research*, 10(6), 418 -426. <https://doi.org/10.13189/ujer.2022.100606>
- Koç, M. H. (2020). The relationship of self-efficacy of teaching thinking skills to effectiveness of classroom activities: A study on teachers, *İlköğretim Online*, 19(2), 803-816. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.694609>
- Kurşunlu, E. (2014). *Okulöncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Li, L. (2016). Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now?. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 267-272.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). 7 ve 8. sınıf düşünme eğitimi dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1083>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Ocak, G., Eğmir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91. <https://doi.org/10.17556/jef.27258>
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Özensoy, A. U. (2019). Eleştirel düşünme. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* içinde (s. 91-111). Pegem Akademi.

- Polat, S. (2013). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Rosnani, H., & Suhailah, H. (2003). *The teaching of thinking in Malaysia*. International Islamic University of Malaysia.
- Sedaghat, M., & Rahmani, S. (2011). A review of approaches to teaching thinking: appropriate approach for Iran education system, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1037-1042.
- Sezgin, K. A., Çarıkçı, S., & Öntaş, T. (2018). İlkokul programlarında yer alan düşünme becerilerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal*, 8(2), 24-41.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Sungur, G., & Nedim Bal, P. (2016). Analysis of 4th grade students' problem solving skills in terms of several variables. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 1-9.
- Şahin, G. (2015). Türkçe öğretiminde dil ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim durumu örneği. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 1377-1410. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8521>
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tebbs, T. J. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills* [Yayımlanmamış doktora tezi] University of Connecticut.
- Tekin, Ö. A., & Ehtiyar, V. R. (2010). Yönetimde karar verme: batı Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerindeki çeşitli departman yöneticilerinin karar verme stillerini tespit etmeye yönelik uygulamalı bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3394-3414.
- Tekin, S., & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Toshpulatova, D., & Kinjemuratova, A. (2020). Teacher perceptions on developing students' critical thinking skills in academic english module. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(1), 48-60.
- Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.tdk.gov.tr/>
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Vatansever Bayraktar, H., Doğan, C., & Toy, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(27), 195-215.
- Vural, C. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Wright, I. (1992). Critical thinking: curriculum and instructional policy implications. *Journal of Education Policy*, 7(1), 37-43. <https://doi.org/10.1080/0268093920070103>
- Yeşilpınar, M., & Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 57-82.

Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve özyeterliklerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve analitik düşünme* (4 bs.). Pegem Akademi.