T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Musa BAL

Haziran-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Musa BAL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

BOLU 2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Musa BAL'a ait "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

13/ 06/ 2011

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN …….
Üye : Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ …….
Üye : Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU ……..

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

ANALYZING THE RELATION BETWEEN THE PROBLEM SOLVING ABILITIES AND CRITICAL THINKING TENDENCIES OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Musa BAL

Master Thesis

Primary School Education / Preschool Education

Advisor (Thesis Consultant): Associate Professor Yasemin AYDOĞAN

June 2011, (xv+100 Pages)

This study aims to investigate the determination of pre-school teachers' problem solving abilities and their critical thinking tendencies, and the relationship between these two important phenomena.

This research is based on descriptive survey method. The sampling of this research was composed by 352 pre-scool teachers, working in İstanbul, Denizli and İzmir.

To Access the data of this search,there are three main techniques. One of them is "Personal Information Form" which has been developed by the researcher; the second one is "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and Peterson to assess the problem solving ability of teachers.The third one is "California Critical Thinking Tendency" developed by Kokdemir to assess critical thinking ability of pre-school teachers.

To analyze the input data; T-test, One Way Anova and Pearson Correlation Factor have been used.

As a result of the search, there is a sharp correlation between the pre-scho ol teachers problem solving ability and their level of education and the sytle of the schools they work.

According to search, pre-school teachers who have formal education are more qualified than the others. There is a big correlation between teachers critical thinking abilities and their working style, marital status and parents education level.

According to search, teachers who work as part-time teachers, single and whose parents have a high level of education have higher critical thinking tendency than other pre-school teachers.

As a result of the search; it has been determined that there is negative low meaningful correlation between problem solving abilities of pre school teachers and their critical thinking tendencies.

According to the results of the survey, some suggestions have been proposed to educators and researchers.

Key Words: Pre-school teachers, Problem Solving Ability, Critical Thinking Tendency

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Musa BAL
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Haziran 2011, (xv+100 Sayfa)

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul, İzmir ve Denizli illerinde görev yapan 352 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ve okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" (CCTDI) ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, ilişkisiz örneklemler için t-testi, tek faktörlü varyans analizi

(One- Way Anova) ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim durumlarına ve çalıştıkları okul türlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi genel sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleriyle, medeni durumlarıyla, anne eğitim durumlarıyla ve baba eğitim durumlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitimcilere ve araştırmacılara bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmenleri, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme.

Özveri abidesi AİLEME

ve Dostlarıma…

TEŞEKKÜR

Araştırmam ve yüksek lisans eğitimi boyunca desteğini, ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd.Doç.Dr. Füsun YILDIZBAŞ'a teşekkür ederim.

Lisans eğitimi süresince mesleğe farklı gözlerle bakmamı sağlayan, yüksek lisans eğitimine başlamamda desteğini esirgemeyen sayın hocam Yrd.Doç.Dr. Turan ÇAKIR'a, sonsuz teşekkür ederim.

Tez hazırlama sürecinde destek olan ve bana yol gösteren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Ercan MERTOĞLU'na teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca her zaman beni destekleyen, her zorluğa rağmen eğitim hayatımı ön planda tutan başta annem "Zeynep BAL" olmak üzere, sevgili "aileme".

Yıllardır meslekte ve alanda beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan "Önce Okul Öncesi Ekibi"nin değerli yöneticilerine ve umut kıvılcımlarımı sürekli körükleyen sevgili dostlarıma şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

13/06/2011

İmza

Ad ve Soyad

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ABSTRACT……. iii

ÖZET……..…….. v

İTHAF ……..... vii

TEŞEKKÜR ……..…..…… …..... vii

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN ……..…….. ix

İÇİNDEKİLER DİZİNİ ….……..……. x

TABLOLAR DİZİNİ ...……. …… xii

ŞEKİLLER DİZİNİ ...…… xiv

KISALTMALAR VE SEMBOLLER .…… ……..... xv

BÖLÜM I

1. Giriş ...…….. …….. 1

1.1. Araştırmanın Amacı ...…… ……...…..…….. 4

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları ...… ……...……. 4

1.3. Araştırmanın Önemi ……...…… 5

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller Ve İlgili Literatür …….……..…… 6

2.1. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller……..…. …….. 6

2.1.1. Problemin Tanımı …… ……. 6

2.1.2. Problem Çözme ve Önemi ……...…….. …….. 8

2.1.3. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler ……. 10

2.1.4. Problem Çözme Süreci …… …… 12

2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Kuramsal Temeller ….…… 14

2.2.1. Eleştirel Düşünme …… …… 14

2.2.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri …… 17

2.3. İlgili Araştırmalar …….…….. …….. 19

2.3.1. Problem Çözme İle İlgili Araştırmalar …….. 19

2.3.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar ……. 25

BÖLÜM III

3. Yöntem ……..…… …… 30

3. 1. Araştırma Modeli ……..…….. …… 30

3. 2. Çalışma Grubu ……..……. 30

3. 3. Veri Toplama Araçları ……..…..... 33

3.3.1 Kişisel bilgi formu……..…….. ……. 33

3.3.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)…… 33

3.3.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) 34

3. 4. Ölçeklerin Uygulanması ve Verilerin Toplanması .....…… 36

3. 5. Verilerin Analizi …… …… …….. 37

BÖLÜM IV

4. Bulgular..... …….. 38

4.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular 38

4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular …… 45

4.3. Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ..... …… 61

BÖLÜM V

5. Sonuç Ve Tartışma..... ……. 62

BÖLÜM VI

6. Öneriler ..... …….. 74

6.1 Eğitimcilere Öneriler……...……. 74

6.2 Araştırmacılara Öneriler……..…….. …….. 75

KAYNAKÇA 76

EKLER 81

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu……. 81

Ek 2: Problem Çözme Envanteri…….. 83

Ek 3: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği……. 85

ÖZGEÇMİŞ……... …… 87

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa No
Tablo 3-1	Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı…….	31
Tablo 4-2	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları …….	38
Tablo 4-3	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …….	39
Tablo 4-4	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ……	39
Tablo 4-5	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Meslekteki Kıdem Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ……	40
Tablo 4-6	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları ……	41
Tablo 4-7	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları …	42
Tablo 4-8	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları……..	42
Tablo 4-9	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre ANOVA Sonuçları ……..	43
Tablo 4-10	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …….	44
Tablo 4-11	Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ……	45
Tablo 4-12	Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları …….	46
Tablo 4-13	Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları ….	47
Tablo 4-14	Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …	48

Tablo 4-15 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Meslekteki Kıdem Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …… 50
Tablo 4-16 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları 51
Tablo 4-17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları …….. 53
Tablo 4-18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları …… 54
Tablo 4-19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları ……. 56
Tablo 4-20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …….. 58
Tablo 4-21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları …… 60
Tablo 4-22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanları ile PÇE Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları …… 61

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 2-1 Problem Çözme Süreci…….. 13

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu araştırmada yer alan simgeler ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kısaltma	Açıklama
PÇE :	Problem Çözme Envanteri
CCTDI:	California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
MEM:	Milli Eğitim Müdürlüğü
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OÖEGM:	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü
N:	Örneklem Büyüklüğü
P:	Anlamlılık Düzeyi
t :	t-testi Değeri
S:	Standart Sapma
r:	Pearson Korelasyon Katsayısı
$\overline{X}$:	Ortalama

BÖLÜM I

1. Giriş

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturan hassas bir dönemdir. 0-6 yaşı kapsayan bu dönemde kazanılan bilgiler ve edinilen davranışlar bireyin tüm yaşamı boyunca etkisini sürdürecek önemli kazanımlardır.

Okul öncesi dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar önemli olan bir konu da onun tüm gelişim alanlarını destekleyecek sosyal ve fiziki ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar bireyin gelecekte nasıl bir birey olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Çünkü bu dönem çocuğun dıştan gelebilecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun gelişiminin en hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu göz önünde bulundurulursa, çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerideki gelişimine etkisinin büyük olduğu söylenebilir (Oktay, 2005:11).

Bu hassas dönemde bireyin gelişimini birçok faktör etkilemektedir. Bunlar; kalıtım, aile etkisi, sosyal çevre ve eğitim kurumlarıdır. Anne babanın çocuklara gösterdiği ilgi, çocuğun temel gereksinimlerini tümüyle karşılayamayabilir. Gelişimin çok hızlı olduğu bu dönemde, okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşlarına ve düzeylerine uygun bazı yaşantılar, deneyimler kazandırmak yoluyla onların gelişmesine destek olabilmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları ailelerin çocuğa verdiklerini geliştirebildiği gibi, onların yetersizliklerinin ve hatalı davranışlarının etkilerini de ortadan kaldırabilir (Başal, 2005:16).

Bireyin 0-6 yaş döneminde gelişimi destekleyen en önemli faktörlerden birisi olan okul öncesi eğitim kurumlarının amacı başta çocuğu ilköğretime hazırlama,

bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açılardan bir bütün olarak çocuğun gelişimini destekleme konusunda bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip olması gereken en temel özelliklerden birisi de mesleki açıdan nitelikli öğretmenlerdir.

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde sistemin yapısı ne olursa olsun, bu sistemlerdeki en önemli öğelerin öğretmen, eğitim programı ve öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrenci öğesi, sistemin hem girdisi hem çıktısı olarak, eğitim programı, okul içi ve okul dışındaki öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütünü olarak öğretmen öğesi ise, hem sürecin, hem de çıktının kalite güvencesi olarak görülmektedir (Gürkan, 2005:61).

Öğretmenler eğitim sisteminin en temel öğesidir ve eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak kabul edilmektedir (Şen ve Erişen, 2002).

Okul öncesi eğitimde öğretmen bu denli önemli olduğuna göre, öğretmenlerin bir takım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler genel olarak şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Çocuk gelişimi, psikolojisi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalı ve öğretmenlik formasyonuna sahip olmalıdır.
- Çocukla çocuk olabilen, sıcak ve sevecen bir kişi olmalıdır. Bunun için çocukları sevmeli, onlarla bir arada olmaktan ve bir şeyler yapmaktan mutlu olmalıdır.
- Geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olmalıdır.
- Liderlik yapabilmeli, özgüven sahibi olmalıdır.
- Eleştiriden çok övgüyü tercih edebilmeli, çocukları motive edebilmelidir.
- İşbirliğine açık, objektif ve adil olmalıdır.
- Çocukları dinleyen, onlara değer veren, onlara saygı duyan bir kişi olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için de önce kendisine saygısı olmalıdır.

- Hareketleri yumuşak ve duyarlı olmalıdır. Böylece çocuklar kendini rahatça ifade etmekten çekinmemelidir.
- Konuşması doğru, sade, akıcı ve anlaşılır olmalıdır.
- Güler yüzlü ve neşeli olmasını bilmelidir. Ayrıca, öğretmen şakacı, espritüel ve olayların komik yanlarını gören ve gösterebilen bir kişiliğe sahip olmalıdır. Ancak, bu şakacılık ve espri yeteneği çocuklara gülmek, onlarla alay etmek biçiminde değil, çocuklarla birlikte olayların komik yanlarına gülebilmek ve sınıf ortamında mutlu bir hava ve ortam oluşturmak olarak düşünülmesi gerekmektedir.
- Sakin, sabırlı ve problemleri kolayca çözebilen bir kişi olmalıdır. Ayrıca, çocukların da sesli düşünmelerini sağlayacak bir ortam oluşturarak, onların da onların da problem çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamalıdır.
- Merhametli olmalıdır. İnsanlara, doğaya, kısaca tüm canlılara karşı duyarlı ve merhametli davranışlarıyla örnek olan bir öğretmen, sınıfındaki çocukların da bu davranışları edinmelerine yardımcı olacaktır.
- Kendine güven duyan, endişeleri az olan biri olmalıdır. Okul öncesi öğretmeni, kendi kaygılarının üstesinden gelebilecek güce sahip olmalıdır.
- Yaratıcı düşünceye sahip olmalıdır. Duygusal zekası yüksek olmalıdır (OÖGM, 1996; Gürkan, 2005: 69; Başal, 2005:59).

Araştırmaya da konu olan problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri okul öncesi öğretmenlerinde de olması gereken önemli özelliklerdendir. Problem çözme becerisine ve eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğretmen sınıf içerisinde eğitimin kalitesini arttırmanın yanı sıra, çocuklara da problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlayacaktır.

Aydoğan (2004)'a göre öğretmen, okulda çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için en önemli kaynaktır. Öğretmen çevrede bulunan materyallerin ve durumların, öğrenme durumları haline getirilmesine ve duruma yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur.

Aybek (2006)'e göre bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Bir toplumun geçmişin bilgi birikimine sahip olması önemli görülmekte, ancak daha önemli olanı özgün ve yeni bilgileri üretebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgiyi üretebilmenin de eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir ürünü olduğu belirtilmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme toplumsal sorunların çözümünde de bireylere yol gösterici olmaktadır. Bunun yanı sıra, giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemini ortaya koymaktadır.

Problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri eğitimde bu denli önemli olması nedeniyle bu araştırmaya konu olmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesini ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

1) Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile,
   - Cinsiyet,
   - Çalışma durumu,
   - Eğitim durumu,
   - Mesleki kıdem,
   - Medeni durum,
   - Sınıftaki öğrenci sayısı,

- Öğretmenlerin yaşları,
- Çalışılan okul türü,
- Annelerinin eğitim durumu,
- Babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile,

- Cinsiyet,
- Çalışma durumu,
- Eğitim durumu,
- Mesleki kıdem,
- Medeni durum,
- Sınıftaki öğrenci sayısı,
- Öğretmenlerin yaşları,
- Çalışılan okul türü,
- Annelerinin eğitim durumu,
- Babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın en önemli yılları olan okul öncesi dönemde, çocukların dünyayı ve hayatı tanımalarına, gerekli olan beceri ve donanıma sahip olmalarında onlara rehber olan, eğitim öğretim ortamında çocuklara yol gösterici olan okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri, aynı zamanda çocukların daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olmasında önemli rol oynar. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin olumsuzluklarının giderilmesi, eksikliklerinin tamamlanması açısından oldukça önemlidir.

Ayrıca; bu araştırma yeni araştırmalara ışık tutması, yapılacak olan eğitici eğitimlerinin programlanması bakımından önemlidir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili bir takım kuramsal temellere yer verilmiştir.

2.1. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Temeller

Bu bölümde problem çözme becerilerine ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Problemin tanımı

Literatür incelendiğinde "Problem" kavramı ile ilgili pek çok tanım karşımıza çıkmaktadır. Çalık (2003:128)' a göre problem, bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur. Başaran (2005:138) problemi, insanın bir gereksinimini doyurmasını, bir amacına ulaşmasını durduran engel olarak tanımlar. Huilt (1992) ise problemi, bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller ve zorluklar olarak görmektedir (Aktaran: Öğülmüş, 2006:4). Bingham (2004:18) da problemi, bir kimsenin istenilen amaca varmak için topladığı mevcut güçlerin karşısına dikilen engel olarak tanımlar. Adair (2000:33) ise problemi, önünüze atılan veya sizi engelleyen herhangi bir şey olarak tanımlar. Bunun yanında Adair, aslında problemlerde çözümün bütün elemanlarının açıkça ortada durduğunu, kişinin tek yapması gerekenin orda duranları düzenlemesi olduğunu savunmuştur.

Bingham (1997:280)'a göre her problemin üç temel özelliği vardır. Bunlar;

- Bireyin belirlediği bir amacı vardır.

- Bireyin amaca giden yolunda bir engel vardır.
- Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar (Aktaran: Köstereliođlu, 2007).

Öğülmüş (2006) de, problem içeren bir durumun özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır;

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması.
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması.
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması.
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi.

Güler (2006)'e göre problemlerin kendilerine özgü anatomik yapıları vardır. Problemler genel olarak;

- Genellikle kendilerini pek fazla belli etmezler.
- Beklenmedik zamanda aniden ortaya çıkarlar.
- Büyüklüklerini ve sınırlarını çizmek zordur.
- Göründüklerinden ya da algılandıklarından çok farklı olabilirler.
- Neler olup bittiğini algılamamızı güçleştirirler.
- Ortaya çıkmalarının genellikle birden çok nedeni vardır.
- Kendi kendilerine çözülmeleri neredeyse imkansızdır.
- Bireylerin yaşama biçimleri ve kurumların yapı, işleyişinin değişmesine neden olurlar.

2.1.2. Problem çözme ve önemi

Problem çözme kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde bir çok farklı tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Popper (2005:205) hayatı problem çözme olarak tanımlamıştır ve bütün organizmaları, teknik sorunların çözümünde iyi ya da daha az iyi, başarılı ya da daha az başarılı olan mucitler ve teknisyenler olarak görmüştür.

Kruger (1997)'a göre problem çözme; istenmeyen durumlara müdahalenin sistematik sürecidir. Aksu (1989)'ya göre ise; problem çözme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü etkileyerek çözme süreci olarak açıklanabilir (Aktaran: Arslan, 2005).

Özetlemek gerekirse problem çözme, problem kavramına bağlı olarak **"**Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir**"** şeklinde tanımlanabilir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması çok önemlidir. Birey anlayamadığı bir problem için, çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyamaz (Kesgin, 2006).

İnsanların, yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için yaşamlarının çeşitli dönemlerinde karşılaştıkları sorunları, sorun çözme becerilerini kullanarak çözmeleri gerekir (Turan, 2007).

İnsanlar yaşamları boyunca farklı problem durumları ile karşı karşıya kalabilmekte ve bunlarla baş edebilmek için çeşitli çözüm yolları aramaktadır. Bu problemler aile, arkadaş gibi ortamlarda yaşanan özel yaşamla ilgili problemler olabileceği gibi; yöneticilerle, iş arkadaşları ya da hizmet verilen kişilerle yaşanabilecek mesleki problemler de olabilmekte; hatta bazen bireyin ne alacağına, nereye gideceğine karar verememesi gibi günlük yaşam problemlerini dahi içerebilmektedir (Yıldız, 2009).

İnsan yaşamı çözülmesi gereken değişik sayıda ve yapıda sorunlarla doludur. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumda sorunların üstesinden gelmeyi hedefleyen problem çözme kavramı, pek çok durum ve çalışmada kendini göstermektedir (Köşterelioğlu, 2007).

Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemenin tamamı, problem çözme becerileri gelişmiş insanlar tarafından yapılmaktadır. Problem çözme gücü sayesinde,

araçlar ve yöntemler gelişmekte ve yaşam biçimlerimizde de bu ilerlemeler olumlu yönde değişikliklere neden olmaktadırlar. Ayrıca, problem çözme becerisi günlük hayatımızın da her aşamasında vazgeçilmez bir beceridir. Örneğin basit bir alışverişten önemli sorunların çözümüne kadar her durumda problem çözme becerisinden yararlanılmaktadır (Kesgin, 2006).

2.1.3. Problem çözmeyi etkileyen faktörler

Bireyin problem çözme becerisine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler problem çözme becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Problem çözmeyi etkileyen faktörleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde ele almışlardır. Saygılı (2000)'ya göre bunlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

Bireysel faktörler

- Zeka
- Güdülenme
- Kurulum (ön bilgi)
- İşleve takılma

Toplumsal Faktörler

- Sosyo-ekonomik durum ve çocuğun toplumsal gelişimi.
- Ailelerin çocuk yetiştirme uygulama ve tutumları.
- Okulun fiziki koşulları ve sınıfların kalabalıklığı.

Bingham (2004:39)'a göre problem çözmeyi geçmiş yaşantılar, değerler, algılama gücü ve takınılan tavır etkilemektedir. Bir kimsenin daha önceki yaşantılarının toplamı, onun kimliğini, mevcut kişiliğini meydana getirir. Bir kimse karşılaştığı güç bir durum karşısında bütün kişisel kaynaklarını harekete geçirdiği sırada, ipuçları ve bazı fikirler elde etmek için daha önce edindiği bilgileri gözden geçirmekten kendini alıkoyamaz. Kişisel algı, geçmiş yaşantılar ve onlara verilen anlam ile meydana gelir. Bir kimsenin güçlük karşısında neyi algıladığı, onun problemi ne şekilde çözdüğüne

bağlıdır. Kişinin bir problem üzerinde çalışması, kısmen onun değerler sistemiyle ayarlanır. Hiçbir problem bu güçlerle sıkı sıkıya ilişkili olmaktan tamamıyla kurtulamaz.

Stevens (1998:19)'a göre problem çözme sürecinde psikolojik yapımızın dış etkenler tarafından etkilenebilen dört ana unsuru söz konusudur.

Bunlar;

Algılama: Sorunların kendisini ve onların çözümünü algılamada başarısız olduğumuzda, ortaya bir takım güçlerin çıkması kaçınılmaz olur.

İfade Etme: Düşüncelerimizi ve bilgilerimizi etkili ve akıcı bir şekilde karşı tarafa iletmemiz hem karşılaştığımız sorunların çözümü, hem de ikili ilişkilerimiz açısından büyük önem taşımaktadır.

Duygular: Kendimizi her ne kadar soğukkanlı ya da mantıklı bir kişi görsek de, duygularımızın, düşünce ve eylemlerimiz üzerinde büyük etkisi vardır.

Zeka: Sorunları çözmek için zekamızı nasıl kullandığımız, bazen yeteneklerimizden ön planda gelir ve güçlüklerin en büyük sebebi olabilir.

Öğülmüş (2006)'e göre sorunlara, herkesin kazanabileceği çözümler bulmanın önündeki en önemli engel, kişilerin sorunlar karşısındaki olumsuz yönelimidir. Olumsuz yönelim, sorunlarla ilgili olumsuz düşünceleri, inançları ya da tutumları içerir.

Sorunlara olumsuz bir tutumla yaklaşıldığı sürece başarılı olma olasılığı oldukça düşüktür. Sorunlara olumlu bir tutumla yaklaşılmalı ve "Ben Çözebilirim" tutumu benimsenmelidir.

Bu öneriden de anlaşılacağı gibi olumsuz yönelimler ve ön yargılar problem çözme durumları için oldukça önemlidir.

Cüceloğlu (1997: 221)' na göre deneyimler, problem çözmede faydalı olabildikleri gibi, bazı güçlükler ve engeller de yaratabilirler. Bu güçlükler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

İşleve takılma; deneyimler nesnelerin belirli işlevlerini öğretmiştir. Bireyler de işlevlere takılı kalır, bunun sonucunda nesneleri yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemezler.

Zihinsel Kaygı; bir problem belirli bir yöntemle çözüldükten sonra, o yönteme bağlanılır. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu benzer problemlerde yeni çözüm yöntemleri uygulamayı engeller, sürekli daha önce kullanılmış olan yöntemleri uygulamaya yöneltir.

2.1.4. Problem çözme süreci

Problem çözmede en önemli aşama problem çözme sürecidir. Tüm aksiyonun yaşandığı evre problem çözme süreci denilebilir.

Morgan (1988:150)' a göre insanların her birinin kendine özgü bir düşünme tarzı olmasına ve izlenen yöntemin çözülecek problemin türüne bağlı olarak bir takım problem çözme süreçleri izlediği düşünülmektedir. Bunlar, hazırlık, kuluçka, kavrayış ve aydınlanma, değerlendirme ve düzeltme aşamalarıdır.

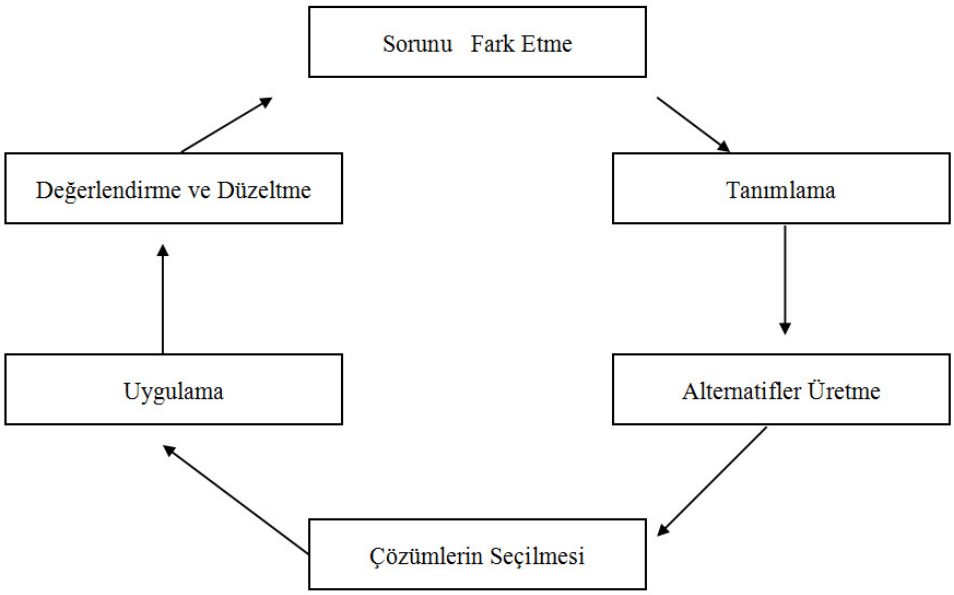
Cüceloğlu (1997: 219) da benzer bir şekilde problem çözme sürecinde atılan adımları tanıma, üretme, kuluçka ve değerlendirme aşamaları şeklinde sıralamıştır.

Tanıma aşamasında, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanımlanmaya çalışılır. Üretme aşamasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlanır. Bu seçenekleri uygulamaya koyulur ve değerlendirilir. Uygulamalardan hiçbirisi çözüm getirmiyorsa o zaman bir tür kuluçka devresine girer, problemi bir yana bırakır, başka şeylerle uğraşılır ve daha sonra probleme yeniden dönülür. Yeniden değerlendirme yapar ve problem çözüme ulaşıncaya kadar bu aşamalardan tekrar tekrar geçilir. Bu aşamalar her zaman bu sıralamada gelmeyebilir, bazen atlamalar olur ve belirli bir sırayı izlemeyebilir.

Problem çözme sürecini daha ayrıntılı açıklayan Bingham (2004: 26) problem çözme aksiyonunu aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak.
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili alt problemleri kavramaya çalışmak.
- Problemle ilgili veri ve bilgi toplamak.
- Problemin özüne en uygun olan verileri seçmek ve düzenlemek.
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak.
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Öğülmüş (2006: 47) ise göre problem çözme sürecini aşağıdaki şemada daha açıklayıcı bir şekilde göstermiştir.



Şekil 2-1: Problem Çözme Süreci

Sorunu Fark Etme: Sorun çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğün sezilmesi ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir.

Tanımlama: Sorunun belirtileri, fark edilerek başkalarının dikkatine, sunulunca, doğal olarak bazı adımların atılması gerekir. Bunlardan ilki, sorunun açıklığa kavuşturulması ve nelerle ya da kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır.

Alternatifler Üretme: İnsanlar genellikle kolay ve acele çözümler arama eğilimindedirler. Bu eğilim, sorun çözme sürecinin neden sık sık başarısızlıkla sonuçlandığını da açıklar. Genellikle mantıklı ve sonuç alıcı bir çözüm olarak algıladığımız çözüm üzerinde ilerlerken, daha uygun olabilecek başka pek çok olasılığı otomatik olarak göremeyiz.

Çözümlerin Seçilmesi: Yeni veriler toplayarak alternatifler üzerinde düşünmek için zaman ayırdıktan sonra, sorunun çözümüyle ilgili her alternatifin sonuçlarını göz önünde bulundurmak gerekir. Yani bu aşamada olası her çözümün, güçlü ve zayıf yanlarının dikkatli bir biçimde değerlendirilmesi gerekir.

Uygulama: İnsanlar, kimi durumlarda dikkatle seçilen ve üzerinde anlaşmaya varılan biz çözümün, hiçbir zaman uygulanamayacak bir çözüm olduğunu çaresizlikle izlerler. Böyle bir durumla karşılaşmamak için, seçilen çözümün uygulanabilirliğinin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Değerlendirme ve Düzeltme: İnsanların yeni düşüncelere direnç göstermelerinin nedenlerinden biri, değişimden sonraki yeni statükonun da artık yeni görüşlere kapalı olacağına inanmalarıdır. Bu direnci aşmak için yeni verileri çözümleyerek gerekli düzeltmeleri yapacak olan bir değerlendirme mekanizması oluşturmak ve sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutmak gerekir.

2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Kuramsal Temeller

2.2.1. Eleştirel düşünme

Son yıllarda pek çok alanda ortaya çıkan eleştirel düşünme, özellikle eğitim çevresinde, üzerinde sıkça tartışılan, araştırılan konulardan biri olmuştur. Etkili bir

öğrenme ve üretici bir yaşam için temel olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda farklı araştırmacılar tarafından pek çok tanım yapılmıştır. Eleştirel düşünmenin daha iyi anlaşılabilmesi için bu tanımların ve bakış açılarının açıklanması gerekmektedir (Akça ve Yaman, 2009).

Şahinel (2010: 123)'e göre eleştiri sözcüğü çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme ya da eskilerin deyişiyle tenkit anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel sözcüğü de sıklıkla eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan anlamında algılanmaktadır. Fakat eleştirel düşünme kavramı bu tanımlamalardan çok farklı bir anlam içermektedir. Eleştirel düşünme, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir.

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uyarlayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Bayer (1987)'e göre ise eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir (Aktaran: Aybek, 2010:8).

Çalık (2003:128)'a göre eleştirel düşünme, tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme gibi temel kavramları içeren, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ile kullanma yeteneği ve eğilimidir.

Özdemir (2008:95)'e göre en yalın tanımıyla eleştirel düşünme, bir olayı bir konuyu sorgulamadan kabullenmek yerine, farklı yönleriyle ele alıp değerlendirmeye ve sonuç çıkarmaya yönelik bir düşünme yöntemidir. Bu yöntemde, neden, niçin, ne zaman, nerede, kim, nasıl gibi soru sözcükleri, sıkça kullanılır ve bir soruya gerçekçi yanıtlar aranır. Bu nedenle bilimsel düşünme yöntemleriyle yakınlık kurar.

Özdemir (2008:19)'a göre eleştirel düşünme, bir konuyu birden çok yönüyle ele alıp irdelemeye çalışma biçiminde tanımlanabilir. Ne var ki günlük dilde eleştirel düşünme yerine genellikle "eleştiri" sözcüğü kullanılmaktadır ve daha çok inatlaşma,

karşı çıkma, reddetme, kuşkucu olma, başkalarının açığını ortaya çıkarma gibi olumsuz etki yaratan çağrışımlar yaptırmaktadır.

Demirel (1999)'e göre eleştirel düşünmenin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki çelişkileri fark etmeli, bunları ortadan kaldırabilmelidir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncedeki çelişkileri fark etmeli, bunları ortadan kaldırabilmelidir.
- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen, düşüncenin, bütün boyutları arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi bir temele dayandırabilmelidir.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen, düşünceleri arasındaki ilişkiyi, etkili bir iletişimle, anlaşılır biçimde paylaşabilmelidir (Aktaran: Kürüm, 2002).

Kökdemir (2003)'e göre eleştirel düşünmeyi oluşturan yedi temel eğilim belirlenmiştir. Bunlar;

- *Doğruyu arama:* Seçenekleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimlerini içeren bu boyutta kişi gerçeği arama, soru sorma becerisi, kendi düşüncesine ters olan veriler karşısında bile nesnel davranma eğilimi gösterir.
- *Açık fikirlilik:* Kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Bu boyutta birey, herhangi bir karar verirken başkalarının görüşlerini de göz önüne alır.
- *Analitiklik:* Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıtları kullanma eğilimini gösterir.
- *Sistematiklik:* Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir.
- *Kendine güven:* Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni ifade eder.

- *Meraklılık:* Herhangi bir çıkar ya da beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtır.
- *Olgunluk:* Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişimi ifade eder (Kökdemir, 2003).

2.2.2. Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri

Eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özellikleri inceleyenlerden biri olan Paul, insanları eleştirel düşünme açısından üç gruba ayırmıştır. Birinci grubu düşünmeyle hiç ilgilenmeyenler oluşturmaktadır. İkinci grupta, eleştirel düşünme becerilerine sahip ancak bunu bencil biçimde kullananlar bulunmaktadır. Bu gruptakiler iyi düşünebilirler, ancak başkalarına karşı dürüst değillerdir. Genelde kendi düşünme süreçlerini değil, karşı olduklarının düşünme süreçlerini değerlendirir ve hata ararlar. Paul bunları zayıf eleştirel düşünenler olarak adlandırmaktadır. Üçüncü grupta ise, güçlü eleştirel düşünenler bulunmaktadır. Bu gruptakiler eleştirel düşünme becerilerini etik sorumluluk çerçevesinde yerine getirirler. Bu insanlar iyi düşünürler ve başkalarına karşı dürüsttürler (Aktaran: Aybek, 2006).

Şahinel (2010:132) de benzer bir şekilde eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bir sorunun problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi.
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme.
- Düşünmeden hareket etmeme.
- Çalışmalarını kontrol etme.
- Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma.
- Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenler ile kanıtları araştırma ve sunma.
- Daha çok doğmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama.
- Ön bilgileri kullanma.
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içinde olma.

Çalık, (2003:128)'a göre eleştirel düşünen kişi bağımsız düşünme, farklı

görüşlere saygı gösterme, sorgulama cesareti geliştirme, öğrendiklerini transfer edebilme, görüş geliştirme, derinlemesine inceleme, eleştirel okuma, soru sorma, mantıklı yorum yapma, sonuç çıkarma ve değerlendirme gibi bilişsel ve duyuşsal becerilere sahiptir.

Ayrıca Kökdemir (2003)'e göre eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan bireylerin, belirsizlik durumlarında karar verirlerken kendilerine verilen bilgilerin daha fazlasını kullanmaları ve eleştirel düşünme eğilimi düşük olanlara kıyasla daha rasyonel karar verme yöntemlerini seçmeleri beklenmektedir.

Şahinel (2010:123) toplumlara ve kültürlere göre değişenlik gösteren sosyal sorunları göz önünde bulundurarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gereksinimini açıklamak ve kanıtlamak için aşağıdaki gerekçeleri öne sürmüştür.

Bunlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir;

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının eğitime ilişkin genel amaçlarında eleştirel düşünen birey özelliklerine açık biçimde yer verilmektedir.
- Her vatandaş güncel, sosyal sorunları kusursuz olarak anlayabilmeli, yorumlayabilmeli, analiz edebilmeli ve sonuçta sorunun çözümünde baskı grubu olarak süreç içinde konumunu alabilmelidir. Kısaca vatandaşlar eleştirel düşünebilmelidir.
- Gençlik arasında eleştirel düşünmeyi geliştirebilmenin sorumluluğu, hem eğitim programlarının geliştirilmesinde hesaba katılmalı hem de okulların temel görevlerinden biri olmaya devam etmelidir.
- Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir ön koşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyaları kendi bakış açısına göre değerlendirebilen kişilerce oluşur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik geçmiş yıllarda yapılan çalışmalardan bir kısmına yer verilmiştir.

2.3.1. Problem çözme ile ilgili araştırmalar

Özğül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Uşak ilinde 96 okul öncesi öğretmeni üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş, eğitim durumu, meslek, kıdem yılı, görev yapılan okul türü, kurumdaki ünvan, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Köşterelioğlu (2007), okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 138 müdür ve müdür yardımcıları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamazken, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptamıştır.

Kurt (2009), İstanbul ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim, sorunu hissetme, sorunu tanımlama, alternatif çözüm seçeneklerini belirleme, çözüm seçeneğini belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde yeterli olduklarını gözlemiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yıldız (2009), hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tükenmişlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, Manisa ili sınırları içerisinde bulunan Merkez Yataklı Tedavi Kurumları ile Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi'nde çalışan 327 hemşire üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme becerilerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı, hemşirelerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin, çalışma yerlerinin fiziksel koşullarından, hasta ve hasta yakınlarının davranışlarından, meslektaşlarıyla, hekimlerle ve yöneticilerle ilişkilerinden memnun olup olmama durumuna bağlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu; problem çözme becerileri arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, kişisel başarı düzeylerinin ise arttığı bulunmuştur.

Güler (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmede yaratıcı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güçlü (2003), lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ve problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs/seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs/seminere katılma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 2002-2003 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan müdürleri dahil etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lise müdürlerinin genel olarak problem çözme becerilerini yüksek bulmuştur. Ayrıca, müdürlerin meslekteki kıdemleri, problem çözme becerilerine ilişkin algılarını farklılaştırmamıştır. Yönetimle ilgili kurs veya seminerlere katılma sayısı müdürlerin problem çözme becerisine ilişkin algılarını değiştirmemiştir.

Akça ve Yaman (2009), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri anlama ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Aksaray ilindeki 2006–2007 öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri içinden seçilmiş 100 yöneticiyi dahil etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin, kendi algılayışlarına göre problem çözme becerileri ile cinsiyet, dal ve yöneticilik yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; kontrol odağı, duygusal tükenme, duyarsızlık, mantıklı karar verme, içtepisel karar verme ve kararsızlık değişkenleri açısından .05 ve .01 düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticilerinin problemleri çözme başarılarının, içten kontrollü olmak, mantıklı karar vermek ile paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Koçak ve Eves (2010), eğitim yöneticilerinin problem çözme ve iş doyumları arasındaki ilişkileri çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarına Çorum ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 250 okul müdür ve müdür yardımcısını dahil etmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin aldıkları eğitici seminer ya da kurs sayısına göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak cinsiyet değişkeni açısından okul yöneticilerin iş doyum düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Genç ve Kalafat (2007), öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; problem çözme becerileriyle ilgili olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim şekilleri ve annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılığın olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Aksan ve Sözer (2007), Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat

Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve bunun fakülte, bölüm ve cinsiyetin ana etkisi ile fakülte ve bölümün cinsiyetle olan etkisi açısından durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya dahil olan 208 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırma bulgularına göre, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2010), öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarına Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayını dahil etmişlerdir. Yaptıkları araştırma sonucunda, problem çözme becerileriyle ilgili olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim düzeylerine göre problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, bölümlerinin öğretim biçimlerine (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve annelerinin öğrenim düzeylerine göre ise farklılığın olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Otacıoğlu (2008), müzik öğretmeni adaylarının, problem çözme ve özgüven düzeyleri ile çalgı başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını, farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla, Marmara Üniversitesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören toplam 92 kişi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda; müzik öğretmeni adaylarının özgüven ve çalgı başarı düzeyleri ile sınıf değişkeni, problem çözme düzeyleri ile özgüven ve çalgı başarı düzeyleri, cinsiyet değişkeni ile çalgı başarı düzeyleri ve son olarak özgüven ve çalgı başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Özyazıcıoğlu, Aydınoğlu ve Aytekin (2008) Uludağ Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerini ve bunları etkileyen sosyo-demografik faktörleri belirlemek amacıyla, 189 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencinin mezuniyet sonrası çalışmak istediği alan ile Problem Çözme Becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

saptanmıştır.

Kertil (2008), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin matematiksel modelleme sürecinde nasıl ortaya çıktığını ve bu becerilerin farklı çalışma ortamlarında ne gibi farklılıklar gösterdiğini ortaya koyma amacıyla, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf matematik öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının modelleme etkinlikleri sürecinde problem çözme becerilerinin yeteri kadar iyi olmadığını, öğretmen adaylarının problemin çözümü için hedefi belirginleştirme, bir matematiksel model seçme ve uygulama, grafik gösterimlerden yararlanma gibi modelleme sürecinin bazı aşamalarında zorlandıklarını belirlemiştir.

Kesgin (2006) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide rol oynayan çeşitli değişkenleri belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmada, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında çalışan 184 okulöncesi eğitim öğretmeninden veriler elde etmiştir. Araştırma sonucuna göre; Okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok "değerlendirici", "planlı", " düşünen", "kendine güvenli" yaklaşımları en az da "kaçıngan" ve "aceleci" yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Öz yeterlilik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlilik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin medeni duruma, aylık gelire, mezun olunan okul türüne (eğitim düzeyi), kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Saygılı (2000), lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla, Erzurum ilinde bulunan İbrahim Hakkı Fen Lisesi, Atatürk Lisesi, Atatürk Endüstri Meslek Liselerinde 1999-2000 eğitim öğretim yılında okuyan 300 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri, sosyal ve kişisel uyumları arasında, anne baba eğitim düzeyleri ile problem çözme

becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin, cinsiyetleriyle ve yerleşim yerleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır.

Pehlivan ve Konukman (2004), beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisindeki algılama düzeyleri arasındaki farkı analiz etme amacıyla, Mersin il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Formatör Beden Eğitimi Öğretmeni Kursuna katılan toplam 194 beden eğitimi öğretmeni ile 118 diğer branş öğretmeni (sosyal bilgiler, fen bilgisi, felsefe ve yabancı dil grubu) olmak üzere toplam 312 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada, branş ve cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasındaki faklılık önemli bulunmamıştır. Ayrıca, medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisini algılama yönünden toplam puan bakımından beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamaları diğer gruba göre düşük bulunmuştur.

Yüksel (2008), üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerini belirlemek amacıyla, Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören 397 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada şu bulgulara ulaşmıştır. Üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Sözel öğrencilerinin, eşit ağırlık ve sayısal öğrencilerine göre; problem çözme becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerilerinin, puan türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinde olduğu gibi son sınıf öğrencilerinde de sözel dalda öğrenim gören bireylerin problem çözme becerileri daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Sayısal puanla üniversiteye girmiş olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sözel puanla üniversiteyi kazanmış olan birinci ve son sınıf öğrencilerinin, kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Eşit Ağırlık puanla üniversiteye girmeye hak

kazanmış birinci ve son sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde problem çözme becerileri farkı anlamlıdır. Birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi, son sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

2.3.2. Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar

Ekinci (2009), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 2000-2001 eğitim öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 5 bölümündeki 11 öğretmenlik eğitim programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 1047 öğrenciyi dahil etmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu, ayrıca yaşın, bitirilen orta öğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin, kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin, onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Korkmaz (2009), ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev

yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla, Kırşehir İl merkezinde Süleyman Türkmani İlköğretim, 75. Yıl İMKB YİBO, Kırşehir Lisesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapmakta olan toplam 110 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Öztürk ve Ulusoy (2005), lisans ve yüksek lisans öğrenimi gören hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olarak, Cumhuriyet Üniversitesinde hemşirelikte lisans ve yüksek lisans öğrenimini sürdüren tüm öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri "düşük", yüksek lisansta "orta" olarak saptanırken bazı demografik özelliklerin ve yüksek lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerisini etkilediğini saptamışlardır.

Şen (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeye yönelik olarak, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik olarak, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde

oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/297-316.pdf, 07.04.2011 tarihinde erişildi).

Tümkaya ve Aybek (2008), üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak, Çukurova Üniversitesinde 2006-2007 bahar yarıyılında değişik fakültelerde öğrenim gören gönüllü 175'i kız, 178'i erkek toplam 353 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile "anne eğitim düzeyi" "algılanan anne-baba tutumu" ve "algılanan baskın kişilik özelliği" değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Eşer, Khorshid ve Demir (2007), yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bunları etkileyen etmenleri belirlemek amacı ile bir eğitim hastanesinin Dahili ve Cerrahi Yoğun Bakım Ünitelerinde çalışan 114 hemşire üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, hemşirelerin çalıştıkları birimlere ve yoğun bakım ünitesindeki deneyim süresine göre eleştirel düşünme eğilimi ve alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Hemşirelerin yoğun bakımla ilgili sertifika sahibi olma durumu ile toplam eleştirel düşünme eğilimi ve doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hemşirelerin yoğun bakım kursuna katılma durumu ile toplam eleştirel düşünme eğilimi ve açık fikirlilik ile kendine güven alt ölçeklerinden anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı saptanmıştır.

Narin ve Aybek (2010), ilköğretim ikinci kademe 6-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 36 devlet okulunda görev yapan 110 Sosyal Bilgiler öğretmenini dahil etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile

kullandıkları öğretim yöntemi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri ile cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Günhan ve Başer (2009), probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmak üzere, 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılında bir özel okulda 7. sınıfa devam eden 46 öğrenci ile yürüttükleri deneysel araştırmalarında, probleme dayalı öğrenme yönteminin, matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak, 2006-2007 öğretim yılı II. Yarıyıl döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmen üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt ölçeklerinde "Katılıyorum" ve "Kısmen Katılıyorum" seçeneklerine eğilim gösterdikleri; duygusal zeka anketinde "Çoğu Zaman Bana Uygun" seçeneğinde yoğunlaştıkları, eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğu ve eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Saçlı ve Demirhan (2008), beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamak ve öğrencilerin

eleştirel düşünme düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite giriş puan türü değişkenleri açısından karşılaştırmak amacıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 530 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları araştırmada, öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları, sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden düşük olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üniversite giriş puan türüne ve cinsiyete göre incelendiğinde, eleştirel düşünme puanlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği bulgularına ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesini, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, betimsel tarama tipi bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010 yılında resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2010 yılında İstanbul, İzmir, Denizli ve çevre illerinden Önce Okul Öncesi Eğitim seminerine katılan ve görev yapmakta olan 352 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 3-1'de katılımcıların anket maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan demografik değişkenler verilmiştir.

Tablo 3-1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	342	97,2
	Erkek	10	2,8
Çalışma Durumu	Kadrolu	93	26,4
	Sözleşmeli	214	60,8
	Diğer	45	12,8
Eğitim Durumu	Lise	67	19,0
	Ön Lisans	96	27,3
	Lisans Örgün	113	32,1
	Lisans A.Ö.	61	17,3
	Yüksek Lisans	15	4,3
Kıdem	0-1 Yıl	96	21,6
	2-5 Yıl	168	47,7
	6-10 Yıl	71	20,2
	11-15 Yıl	23	6,5
	16 ve üzeri	14	4,0
Medeni Durum	Evli	141	40,1
	Bekar	201	57,1
	Boşanmış	10	2,8
Öğrenci Sayısı	10-15 çocuk	120	34,1
	16-20 çocuk	106	30,1
	21-25 çocuk	80	22,7
	26 ve üzeri	28	8,0
	Diğer	18	5,1
Yaş	18-20	23	6,5
	21-25	142	40,3
	26-30	109	31,0
	31-35	47	13,4
	36-40	20	5,7
	41 ve üzeri	11	3,1
Çalıştığı Okul Türü	İlköğretim	142	42,0
	Anaokulu	174	49,4
	Kreş Bakımevi	30	8,5
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	25	7,2
	Okur -yazar	37	10,7
	İlköğretim	200	58,0
	Lise	63	18,3
	Önlisans-Lisans	15	4,3
	Lisans üstü	5	1,4
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	5	1,4
	Okur -yazar	19	5,5
	İlköğretim	181	52,5
	Lise	82	23,8
	Önlisans-Lisans	48	13,9
	Lisans üstü	10	2,9
TOPLAM		352	100

Tablo 3-1'de katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; katılımcıların

%97,2'si kadın, %2.8'i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çalışma durumları incelendiğinde, %26.4'ü kadrolu, %60.8'i sözleşmeli, %12.8 'i diğer gruba girmektedir. Tabloya göre, katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, % 19.0'ı lise mezunu, %27.3'ü ön lisans mezunu, %32.1'i örgün lisans mezunu, %17.3'ü açık öğretim lisans mezunu, %4.3'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların meslekteki kıdemleri incelendiğinde, %21.6'sı 0-1 yıl arası, %47.7'si 2-5 yıl arası, %20.2'si 6-10 yıl arası, %6.5'i 11-15 yıl arası, %4.0'ı 16 ve üzeri yıl meslekte görev yapmışlardır.

Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde, %40.1'i evli, %57.1'i bekar, %2.8'i de boşanmış öğretmenlerdir. Tabloya göre katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayıları incelendiğinde %34.1 öğretmenin sınıfında 10-15 arası çocuk, %30.1 öğretmenin sınıfında 16-20 çocuk, %22.7 öğretmenin sınıfında 21-25 çocuk, %8 öğretmenin sınıfında 26 ve üzeri çocuk, %5.1 öğretmenin sınıfında ise bu kriterlerin dışında sayıda çocuk bulunmaktadır.

Katılımcıların yaşları incelendiğinde, %6.5 öğretmenin yaşı 18-20 arası, %40.3 öğretmenin yaşı 21-25 arası, %31.0 öğretmenin yaşı 26-30 arası, %13.4 öğretmenin yaşı 31-35 arası, %5.7 öğretmenin yaşı 36-40 arası, %3.1 öğretmenin yaşı ise 41 ve üzeridir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre yüzdelik dilimleri incelendiğinde ilköğretimde çalışan öğretmenler %42.0'lik, anaokulunda çalışan öğretmenler %49.4'lük, kreş ve bakımevinde çalışan öğretmenler ise %8.5'lik dilimi oluşturmaktadır.

Tabloya göre katılımcıların anne eğitim durumuna bakıldığında, katılımcıların %7.2'sinin annesi okur yazar değil, %10.7'sinin annesi okur-yazar, %58.0'nın annesi ilköğretim mezunu, %18.3'ünün annesi lise mezunu, %4.3'ünün annesi önlisans ve lisans mezunu, %1.4'ünün annesi lisans üstü mezunudur.

Tabloya göre katılımcıların baba eğitim durumuna bakıldığında, katılımcıların %1.4'ünün babası okur yazar değil, %5.5'inin babası okur-yazar, %52.5'inin babası ilköğretim mezunu, %23.8'inin babası lise mezunu, %13.9'unun babası önlisans ve

lisans mezunu, %2.9'unun babası lisans üstü mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ve okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" (CCTDI) kullanılmıştır.

3.3.1 kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen, 13 maddelik anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu EK 1' de verilmiştir.

3.3.2. Problem çözme envanteri (PÇE)

Bu envanter, Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan "genel yönelim", "problemin tanımı", "alternatif üretme", "karar verme" ve "değerlendirme" gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988) daha sonra Taylan (1990) ile Savaşır ve Şahin (1997), tarafından yapılmıştır. Taylan (1990), Heppner'den aktararak envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmış ve psikolojik danışmada, tıpta ya da eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldığını belirtmiştir (Aktaran: Akça ve Yaman 2009).

PÇE, 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle

davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir (Güçlü, 2003).

3.3.3. California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI)

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan CCTDI, 51 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek olup her madde için verilen puan esas alınmaktadır. Ancak, olumsuz maddeler (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50) ters yönde puan almaktadır. CCTDI'nün değerlendirilmesinde; öğretmenlerin maddelere katılma durumlarına göre her maddeye verdikleri puanlar toplanıp sonuç 306 puan üzerinden değerlendirilir. Puanlama sonucunda 240'ın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta ve 300'ün üzerinde puan alanların ise yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları kabul edilir (Öztürk ve Ulusoy, 2008).

Ölçek toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, Likert tipi, eşit aralıklı, altı bölümlü küçük ölçekler kullanılarak değerlendirildiğinden ölçekle birlikte kullanılan bir yanıt sayfası da bulunmaktadır.

Orjinali İngilizce olan CCTDI'nün ana dili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla önce sadece doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçe'ye çeviri izni alınmış ve daha sonra orjinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyuşmazlık çıkmamış fakat küçük

farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda, yeniden yapılandırılmıştır (Kökdemir. 2003).

Kökdemir (2003)'in bir dizi çalışması sonucunda toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orjinal ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir. Aşağıda yeni şekillenen faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerin içeriği anlatılmaktadır.

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Analitiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin, özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'dir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entellektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Meraklılık alt ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçek toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Kendine Güven alt ölçeğinin, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi

düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 7 madde Doğruyu Arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 madde Sistematiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır. Sistematiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeği iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür (Kökdemir, 2003).

3.4. Ölçeklerin Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Önce Okul Öncesi Eğitim seminerlerine gelen okul öncesi öğretmenlerine, seminer girişinde iki sayfalık anket formları gönüllülük esasına göre verilmiştir. Anket formunun başında araştırmanın amacı anlatılmış, anket formunu nasıl dolduracakları konusunda bilgi verilmiştir.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgileri ile ilgili maddeler, ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçmeye ilişkin Problem Çözme Envanteri maddeleri, üçüncü bölümde ise California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği maddeleri yer almaktadır.

Anket formları doldurulduktan sonra, eksik ya da yanlış doldurulan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmamızda elde edilen veriler bilgisayar tabanlı istatistik programı olan SPSS 15 programıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin bağımsız değişkenlere verdikleri yanıtlar spss programına aktarılmış, problem çözme envanteri ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki t-testi ile karşılaştırılmıştır.
Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri puan ortalamaları ile, çalışma biçimi, eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin yaşları, çalışılan okul türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu sonuçları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleriyle eleştirel düşünme eğilimleri t-testi ile analiz edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ile, çalışma biçimi, eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin yaşları, çalışılan okul türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu sonuçları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki korelasyon ile tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine, problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin değişip değişmediğini bulmaya yönelik olarak cinsiyete göre gruplandırılan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama, standart sapmaları hesaplanmış ve cinsiyete göre t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin değerler Tablo 4-2'de verilmiştir.

Tablo 4-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	342	102,85	12,70	350	-0,40	0,12
Erkek	10	104,50	7,04			

Tablo 4-2'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{x} = 102,85$, erkek okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının $\bar{x} = 104,50$ olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda, öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur [$t(350)=.12$, $p>.01$].

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik olarak, çalışma durumlarına göre gruplandırılan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme envanteri ortalama puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları hesaplanmış ve varyans analizi yapılmıştır. Bu veriler Tablo 4-3'de gösterilmektedir.

Tablo 4-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Durumu Göre ANOVA Sonuçları

Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Kadrolu	93	105,51	10,28			
Sözleşmeli	214	101,86	13,52	349	2,79	0,06
Diğer	45	102,40	11,61			

Tablo 4-3'e göre kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$=105,51, sözleşmeli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$=101,86, diğer şekillerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$=102,40' dır. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında çalışma biçimleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(349)}$ =2,79, p>01].

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını bulmaya yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumları gruplandırılmış, eğitim durumlarına göre problem çözme envanteri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları hesaplanmış ve eğitim durumlarına göre varyans analizi yapılmıştır. Bu değerler Tablo 4-4'de verilmiştir.

Tablo 4-4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
1. Lise	67	99,46	15,51				
2. Ön Lisans	96	102,38	13,40				
3. Lisans Örgün	113	105,80	9,07	347	2,97	0,01	1-3
4. Lisans A.Ö.	61	101,90	12,33				
5. Yüksek Lisans	15	103,73	13,04				

Tablo 4-4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre PÇE puanları; Lise $\bar{x}$ = 99,46, Ön lisans, $\bar{x}$ = 102,38, Lisans Örgün, $\bar{x}$ = 105,80, Lisans Açık Öğretim, $\bar{x}$ = 101,90 ve Yüksek Lisans $\bar{x}$ = 103,73'dür.

Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumları ile problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$F_{(347)}$ =2,79, p<,05]. Verilere göre örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanları, lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamasından yüksektir. Dolayısıyla örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin, lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için mesleki kıdemlere göre öğretmenler gruplandırılmış ve problem çözme envanterine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma puanları hesaplanmış, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4-5'de gösterilmiştir.

Tablo 4-5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Meslekteki Kıdem Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
0-1 Yıl	76	102,76	13,81			
2-5 Yıl	168	103,52	12,02			
6-10	71	102,63	12,69	347	0,39	0,80
11-15	23	100,17	13,47			
16 ve üzeri	14	102,00	10,75			

Tablo 4-5 incelendiğinde 0-1 yıl görevde bulunan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$ = 102,76, 2-5 yıl görevde bulunan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$ = 103,52, 6-10 yıl görevde bulunan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$ = 102,63, 11-15 yıl görevde bulunan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$ = 100,17, 16 yıl ve üzeri görevde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$ = 102,00'dır. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları

yıl ile PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(347)}$ =0,39, p>,05].

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik olarak, okul öncesi öğretmenleri medeni durumlarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Medeni Durum	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Evli	141	104,12	11,52			
Bekar	201	102,15	13,30	349	1,20	0,30
Boşanmış	10	100,50	11,34			

Tablo 4-6'ya göre evli okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 104,12, bekar okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 102,15, boşanmış okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 100,50'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre PÇE puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(349)}$ =1,20, p>,05].

Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumuna göre problem çözme becerisi arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamasına rağmen evli öğretmenlerin PÇE puan ortalaması, bekar ve boşanmış öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarının problem çözme becerilerine etki edip etmediğini tespit etmeye yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre problem çözme envanteri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Puan dağılımlarına göre varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-7'de verilmiştir.

Tablo 4-7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
10-15 çocuk	120	101,30	13,12			
16-20 çocuk	106	101,79	13,87			
21-25 çocuk	80	105,00	11,04	347	2,01	0,09
26 ve üzeri	28	106,75	10,17			
Diğer	18	104,72	8,10			

Tablo 4-7'ye göre 10-15 öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$=101,30, 16-20 öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 101,79, 21-25 öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 105,00, 26 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin $\overline{x}$= 106,75, diğer öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 104,72'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci sayılarına göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(347)}$ =2,01, p>,05].

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını saptanmaya yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme puanları yaşlarına göre gruplandırılmış, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre problem çözme envanteri puan ortalamaları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-8'de sunulmuştur.

Tablo 4-8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
18-20 yaş	23	100,04	16,76			
21-25 yaş	142	102,92	13,39			
26-30 yaş	109	103,71	10,95	346	0,57	0,71
31-35 yaş	47	101,31	13,24			
36-40 yaş	20	104,85	8,41			
41 ve üzeri	11	103,72	10,97			

Tablo 4-8'e göre 18-20 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 100,04, 21-25 yaş arası öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\overline{x}$= 102,92,

26-30 yaş arası öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\bar{x}$= 103,71, 31-35 yaş arası öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\bar{x}$= 101,31, 36-40 yaş arası öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\bar{x}$= 104,85, 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin PÇE puan ortalaması $\bar{x}$=103,72'tür. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile PÇE puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(346)}$ =0,57, p>,05].

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türleri gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre problem çözme envanteri aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerden yararlanarak çalışılan okul türü ve problem çözme envanteri puan ortalamaları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-9'da verilmiştir.

Tablo 4-9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre ANOVA Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
1. İlköğretim	148	104,75	10,77				
2. Anaokulu	174	102,04	13,28	349	3,72	0,02	1-3
3. Kreş Bakımevi	30	98,73	15,26				

Tablo 4-9'a göre ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$=104,75, anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$=102,04, Kreş ve Bakımevinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\bar{x}$= 98,73'tür. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü ile PÇE puan ortalamaları arasında ,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır [$F_{(349)}$ =3,72, p<,05]. İlköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması, Kreş ve Bakımevlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Bu

amaca yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme puanları annelerinin eğitim durumlarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme envanteri puan ortalamaları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4-10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Anne Eğitim durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Okur-yazar değil	25	106,04	10,42	339	0,91	0,46
Okur -yazar	37	103,86	12,65			
İlköğretim	200	102,98	13,10			
Lise	63	100,74	12,82			
Önlisans-Lisans	15	104,60	6,84			
Lisans üstü	5	98,00	16,37			

Tablo 4-10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin anne eğitim durumuna göre PÇE puanları incelendiğinde; annesi okul yazar olmayan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 106,04, annesi sadece okur yazar olan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 103,86, annesi ilköğretimden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 102,98, annesi lise mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 100,74, annesi önlisans veya lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 104,60, annesi lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları ise $\overline{x}$= 98,00'dır. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumuna göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [$F_{(339)}$ =0,91, p>,05].

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmek istenmiştir. Bu amaca yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme envanteri puanları babalarının eğitim durumlarına göre gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin babalarının eğitim durumlarına göre problem çözme envanteri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-11'de gösterilmektedir.

Tablo 4-11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Baba Eğitim durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Okur-yazar değil	5	104,00	13,09			
Okur -yazar	18	104,36	11,14			
İlköğretim	181	103,49	12,49	339	0,46	0,79
Lise	82	101,10	13,79			
Önlisans-Lisans	48	103,10	12,07			
Lisans üstü	10	102,20	13,14			

Tablo 4-11'e göre okul öncesi öğretmenlerinin baba eğitim durumuna göre PÇE puanları incelendiğinde; babası okul yazar olmayan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$=104,00, babası sadece okur yazar olan öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$=104,36, babası ilköğretimden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$= 103,49, babası lise mezunu öğretmenlerin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$=101,10, annesi ön lisans veya lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları $\overline{x}$=103,10, babası lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerinin PÇE puan ortalamaları ise $\overline{x}$=102,20'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumuna göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [$F_{(339)}$ =0,46, p>,05].

4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için okul öncesi öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre gruplandırılmıştır. Daha sonra CCTDI toplam puanlarının ve alt boyutları puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile CCTDI toplam puanları ve alt boyutları puan ortalamaları arasında ayrı ayrı tek yönlü t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-12'de verilmiştir.

Tablo 4-12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Toplam		Kadın	342	203,09	18,11	350	0,465	0,61
		Erkek	10	200,40	16,62			
Eleştirel Düşünme Alt Boyutları	**Analitik Düşünme**	Kadın	342	49,72	5,34	350	-0,51	0,26
		Erkek	10	50,60	3,53			
	Açık Fikirlilik	Kadın	342	36,40	7,90	350	1,61	0,87
		Erkek	10	32,30	8,08			
	Merak	Kadın	342	44,35	5,54	350	-0,02	0,88
		Erkek	10	44,40	6,75			
	Kendine Güven	Kadın	342	31,02	4,88	350	-0,42	0,64
		Erkek	10	31,70	3,88			
	Doğruyu Arama	Kadın	342	21,82	4,96	350	-0,54	0,14
		Erkek	10	22,7	6,97			
	Sistemlilik	Kadın	342	19,76	3,68	350	0,89	0,78
		Erkek	10	18,70	4,37			

Tablo 4-12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI toplam puanları; kadınların $\bar{x}$=203,09, erkek öğretmenlerin $\bar{x}$= 200,40'dir. Yapılan t-testi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmektedir [t(350)= ,465, p>.01]. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme alt boyutları puanları incelendiğinde yine cinsiyete göre bir farklılaşma olduğu görülmemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanları çalışma biçimlerine göre gruplandırılmıştır. Gruplanan puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalama puanlar üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanları ve eleştirel düşünme alt boyutları ortalama puanları ile çalışma durumları arasında ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-13'de verilmiştir.

Tablo 4-13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel Düşünme Alt Boyutlar	Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Düşünme	1. Kadrolu	93	48,75	5,13	349	3,49	0,03	2-1
	2. Sözleşmeli	214	50,34	5,39				
	3. Diğer	45	49,00	4,89				
Açık Fikirlilik	1. Kadrolu	93	34,45	7,01	349	3,81	0,02	2-1
	2. Sözleşmeli	214	37,14	8,31				
	3. Diğer	45	36,02	7,30				
Merak	1. Kadrolu	93	43,94	5,72	349	0,40	0,66	
	2. Sözleşmeli	214	44,56	5,54				
	3. Diğer	45	44,24	5,50				
Kendine Güven	1. Kadrolu	93	30,22	4,91	349	2,08	0,12	
	2. Sözleşmeli	214	31,44	4,78				
	3. Diğer	45	30,86	5,01				
Doğruyu Arama	1. Kadrolu	93	21,51	4,62	349	0,32	0,72	
	2. Sözleşmeli	214	21,92	4,93				
	3. Diğer	45	22,17	6,16				
Sistemlilik	1. Kadrolu	93	19,84	3,65	349	0,08	0,92	
	2. Sözleşmeli	214	19,66	3,61				
	3. Diğer	45	19,77	4,2				
Eleştirel Düşünme TOPLAM	1. Kadrolu	93	198,74	16,57	349	4,13	0,01	2-1
	2. Sözleşmeli	214	205,07	18,84				
	3. Diğer	45	202,08	15,73				

Tablo 4-13'e göre kadrolu olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puanı $\overline{X}$ = 198,74, sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puanı $\overline{X}$ = 205,07, diğer şekillerde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puanı $\overline{X}$ = 202,08'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleri ile eleştirel düşünme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F_{(349)}$ =4,13, p<01].

Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile analitik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$F_{(349)}$ =3,49, p<05].

Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleri ile açık fikirlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [$F_{(349)}$ =3,81, p<05].

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme

eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna yanıt olarak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları eğitim durumlarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalama puanlar üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanları arasında ve eleştirel düşünme alt boyutları puan ortalamaları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-14'de verilmiştir.

Tablo 4-14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Düşünme	1. Lise	67	50,22	6,18	347	1,02	0,39	
	2. Ön Lisans	96	49,85	5,64				
	3. Lisans Örgün	113	49,37	4,70				
	4. Lisans A.Ö	61	50,29	4,40				
	5. Yüksek Lisans	15	47,66	6,33				
Açık Fikirlilik	1. Lise	67	37,20	7,65	347	5,66	0,00	2-3, 2-4
	2. Ön Lisans	96	38,92	6,97				
	3. Lisans Örgün	113	34,12	7,14				
	4. Lisans A.Ö	61	35,03	9,51				
	5. Yüksek Lisans	15	36,66	8,79				
Merak	1. Lise	67	44,29	6,14	347	0,91	0,45	
	2. Ön Lisans	96	44,40	5,77				
	3. Lisans Örgün	113	44,04	5,28				
	4. Lisans A.Ö	61	45,34	4,99				
	5. Yüksek Lisans	15	42,66	6,01				
Kendine Güven	1. Lise	67	31,49	5,50	347	1,15	0,33	
	2. Ön Lisans	96	31,11	5,03				
	3. Lisans Örgün	113	30,30	4,49				
	4. Lisans A.Ö	61	31,62	4,32				
	5. Yüksek Lisans	15	31,93	5,22				
Doğruyu Arama	1. Lise	67	20,97	5,31	347	2,50	0,04	2-3, 2-4
	2. Ön Lisans	96	22,96	4,72				
	3. Lisans Örgün	113	21,89	4,55				
	4. Lisans A.Ö	61	20,78	6,02				
	5. Yüksek Lisans	15	22,53	2,77				
Sistemlilik	1. Lise	67	19,43	4,00	347	0,47	0,75	
	2. Ön Lisans	96	19,59	3,89				
	3. Lisans Örgün	113	19,73	3,46				
	4. Lisans A.Ö	61	20,27	3,68				
	5. Yüksek Lisans	15	19,66	3,08				
Eleştirel Düşünme TOPLAM	1. Lise	67	203,62	18,93	347	2,27	0,06	
	2. Ön Lisans	96	206,86	18,94				
	3. Lisans Örgün	113	199,46	16,06				
	4. Lisans A.Ö	61	203,36	18,17				
	5. Yüksek Lisans	15	201,13	19,05				

Tablo 4-14'e göre lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme

toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 203,62, ön lisans mezunu öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 206,86, örgün eğitim lisans mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 199,46, açık öğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 203,36, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 201,13'tür. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$F_{(347)}$ =2.27, p>05]. Ancak eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [$F_{(347)}$ =5,66, p<05]. Ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin açık fikirlilik puan ortalamaları, örgün eğitim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ve açık öğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tabloya göre doğruyu arama alt boyutu incelendiğinde ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanları ile diğer öğretmenlerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(347)}$ =2,50, p<05].

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaca yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI'den aldıkları puanlar gruplandırılmış, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalamalar üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI puan ortalamaları ve CCTDI alt boyutları ortalamaları ile meslekteki kıdem yılları grupları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 4-15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Meslekteki Kıdem Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Kıdem	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Analitik Düşünme	0-1 Yıl	76	50,61	6,04	347	1,02	0,39
	2-5 Yıl	168	49,79	4,65			
	6-10 Yıl	71	49,22	6,12			
	11-16 Yıl	23	48,56	4,29			
	16 Yıl +	14	49,14	5,27			
Açık Fikirlilik	0-1 Yıl	76	35,17	7,51	347	1,41	0,22
	2-5 Yıl	168	36,76	7,87			
	6-10 Yıl	71	37,36	8,90			
	11-16 Yıl	23	34,26	6,06			
	16 Yıl +	14	34,50	7,58			
Merak	0-1 Yıl	76	44,22	5,52	347	0,55	0,69
	2-5 Yıl	168	44,70	5,28			
	6-10 Yıl	71	43,59	6,48			
	11-16 Yıl	23	44,26	4,19			
	16 Yıl +	14	45,00	6,57			
Kendine Güven	0-1 Yıl	76	30,96	5,29	347	0,69	0,59
	2-5 Yıl	168	31,16	4,54			
	6-10 Yıl	71	31,47	5,37			
	11-16 Yıl	23	29,78	3,94			
	16 Yıl +	14	30,07	4,89			
Doğruyu Arama	0-1 Yıl	76	21,59	5,34	347	0,83	0,50
	2-5 Yıl	168	21,98	4,86			
	6-10 Yıl	71	22,39	5,14			
	11-16 Yıl	23	20,43	5,05			
	16 Yıl +	14	21,07	4,37			
Sistemlilik	0-1 Yıl	76	19,26	3,88	347	1,52	0,19
	2-5 Yıl	168	19,60	3,86			
	6-10 Yıl	71	20,61	3,45			
	11-16 Yıl	23	19,86	2,54			
	16 Yıl +	14	19,00	3,16			
Eleştirel Düşünme TOPLAM	0-1 Yıl	76	201,82	18,97	347	1,15	0,32
	2-5 Yıl	168	204,01	16,60			
	6-10 Yıl	71	204,67	21,18			
	11-16 Yıl	23	197,17	11,86			
	16 Yıl +	14	198,78	20,37			

Tablo 4-15'e göre 0-1 yıllık okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 201,82, 2-5 yıllık öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,01, 6-10 yıllık okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,67, 11-16 yıllık okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 197,17, 16 yıl ve daha uzun süre çalışan okul öncesi

öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 198,78'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri ile eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [$F_{(347)}$ =1,15, p>05]. Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde hiçbir alt boyut için öğretmenlerin çalışma süreleri ile eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinde farklılaşma olup olmadığı tespit etmeye yönelik olarak, okul öncesi öğretmenleri medeni durumlarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puanları toplanmış, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Medeni durumlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları puan ortalamaları ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4-16'da verilmiştir.

Tablo 4-16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Düşünme	1. Evli	141	49,56	5,35	349	0,21	0,80	
	2. Bekar	201	49,91	5,27				
	3. Boşanmış	10	49,30	5,59				
Açık Fikirlilik	1. Evli	141	35,26	7,79	349	1,98	0,13	
	2. Bekar	201	36,93	8,07				
	3. Boşanmış	10	37,60	5,25				
Merak	1. Evli	141	43,66	5,50	349	2,09	0,12	
	2. Bekar	201	44,75	5,59				
	3. Boşanmış	10	46,10	5,48				
Kendine Güven	1. Evli	141	30,21	4,96	349	3,47	0,03	1-2
	2. Bekar	201	31,61	4,65				
	3. Boşanmış	10	31,40	6,25				
Doğruyu Arama	1. Evli	141	21,57	5,07	349	0,40	0,66	
	2. Bekar	201	22,05	5,02				
	3. Boşanmış	10	21,50	4,27				
Sistemlilik	1. Evli	141	19,60	3,49	349	2,00	0,13	
	2. Bekar	201	19,92	3,85				
	3. Boşanmış	10	17,60	2,83				
Eleştirel Düşünme TOPLAM	1. Evli	141	199,90	17,68	349	3,60	0,02	1-2
	2. Bekar	201	205,18	18,18				
	3. Boşanmış	10	203,02	18,05				

Tablo 4-16'ya göre evli okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 199,90, bekar öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 205,18, boşanmış okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 203,02'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ile eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$F_{(349)}$ =3,60, p<05].

Tabloya göre eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde, bekar olan okul öncesi öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu ortalama puanlarının, evli olan okul öncesi öğretmenleri kendine güven alt boyutu eleştirel düşünme ortalama puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir [$F_{(349)}$ =3,47, p<05].

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puanları çalıştıkları kurumlara göre gruplandırılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarla eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ve alt boyutları puan ortalamaları arasında ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-17'de verilmiştir.

Tablo 4-17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Okul Türü	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Analitik Düşünme	İlköğretim	148	49,98	4,88	349	0,33	0,71
	Anaokulu	174	49,64	5,34			
	Kreş, Bakımevi	30	49,20	6,94			
Açık Fikirlilik	İlköğretim	148	35,52	7,92	349	1,95	0,14
	Anaokulu	174	37,12	7,66			
	Kreş, Bakımevi	30	35,20	9,14			
Merak	İlköğretim	148	43,95	5,54	349	0,77	0,46
	Anaokulu	174	44,72	5,44			
	Kreş, Bakımevi	30	44,23	6,48			
Kendine Güven	İlköğretim	148	30,64	4,64	349	0,97	0,37
	Anaokulu	174	31,27	5,08			
	Kreş, Bakımevi	30	31,73	4,52			
Doğruyu Arama	İlköğretim	148	22,42	4,92	349	1,85	0,15
	Anaokulu	174	21,50	5,10			
	Kreş, Bakımevi	30	20,96	4,80			
Sistemlilik	İlköğretim	148	19,35	3,75	349	1,41	0,24
	Anaokulu	174	20,04	3,45			
	Kreş, Bakımevi	30	19,76	4,69			
Eleştirel Düşünme TOPLAM	İlköğretim	148	201,88	16,60	349	0,91	0,40
	Anaokulu	174	204,32	17,77			
	Kreş, Bakımevi	30	201,10	25,40			

Tablo 4-17'ye göre ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ortalama puanları $\overline{X}$ = 201,88, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ortalama puanları $\overline{X}$ = 204,32, kreş ve bakımevlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ortalama puanları $\overline{X}$ = 201,10'dur. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(347)}$ =0,91, p>05].

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik olarak, okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre gruplandırılmış, eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları ve eleştirel düşünme eğilimi alt

boyutları puan ortalamaları arasında ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-18'de gösterilmektedir.

Tablo 4-18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PÇE Puanlarının Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel Düşünme Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Analitik Düşünme	10-15 çocuk	120	49,95	4,99	347	1,49	0,20
	16-20 çocuk	106	49,72	5,20			
	21-25 çocuk	80	50,43	5,60			
	26 ve üzeri	28	48,21	4,87			
	Diğer	18	47,94	6,67			
Açık Fikirlilik	10-15 çocuk	120	37,13	8,27	347	1,58	0,17
	16-20 çocuk	106	37,00	8,24			
	21-25 çocuk	80	34,93	6,94			
	26 ve üzeri	28	35,07	7,45			
	Diğer	18	34,33	7,94			
Merak	10-15 çocuk	120	44,41	5,36	347	0,27	0,89
	16-20 çocuk	106	44,25	5,95			
	21-25 çocuk	80	44,77	5,46			
	26 ve üzeri	28	43,64	6,21			
	Diğer	18	43,83	4,38			
Kendine Güven	10-15 çocuk	120	30,80	4,79	347	0,19	0,94
	16-20 çocuk	106	31,03	5,24			
	21-25 çocuk	80	31,17	5,01			
	26 ve üzeri	28	31,46	4,22			
	Diğer	18	31,55	3,23			
Doğruyu Arama	10-15 çocuk	120	21,83	5,21	347	0,42	0,78
	16-20 çocuk	106	22,22	4,93			
	21-25 çocuk	80	21,41	5,13			
	26 ve üzeri	28	22,17	5,04			
	Diğer	18	21,11	3,80			
Sistemlilik	10-15 çocuk	120	19,79	3,70	347	1,07	0,36
	16-20 çocuk	106	19,51	3,46			
	21-25 çocuk	80	19,38	4,02			
	26 ve üzeri	28	20,92	3,76			
	Diğer	18	20,22	3,50			
Eleştirel Düşünme TOPLAM	10-15 çocuk	120	203,92	18,55	347	0,43	0,78
	16-20 çocuk	106	203,76	19,20			
	21-25 çocuk	80	202,12	18,21			
	26 ve üzeri	28	201,50	12,99			
	Diğer	18	199,00	14,24			

Tablo 4-18'e göre sınıfında 10-15 arası öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puan ortalaması $\overline{X}$ = 203,92, 16-20 öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 203,76, 21-25 öğrencisi olan öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 202,12, 26 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 201,50, diğer sayılarda öğrenciye sahip okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 199,00'dur. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında öğrenci sayıları ile eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [$F_{(347)}$ =0,43, p>05]. Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin her alt boyut için puan ortalamaları ile öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamaları ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutu ortalama puanları arasında varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-19'da verilmiştir.

Tablo 4-19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Yaş	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Analitik Düşünme	18-20 Yaş	23	52,21	5,73	346	1,44	0,20
	21-25 Yaş	142	49,59	4,99			
	26-30 Yaş	109	49,76	5,26			
	31-35 Yaş	47	49,25	6,23			
	36-40 Yaş	20	50,25	5,15			
	41 ve Üzeri	11	47,81	3,70			
Açık Fikirlilik	18-20 Yaş	23	36,52	5,88	346	0,98	0,42
	21-25 Yaş	142	37,27	8,11			
	26-30 Yaş	109	35,90	8,16			
	31-35 Yaş	47	34,68	7,94			
	36-40 Yaş	20	35,05	6,46			
	41 ve Üzeri	11	35,90	9,01			
Merak	18-20 Yaş	23	45,00	5,75	346	0,81	0,54
	21-25 Yaş	142	44,47	5,46			
	26-30 Yaş	109	44,35	5,46			
	31-35 Yaş	47	43,51	6,52			
	36-40 Yaş	20	45,80	4,51			
	41 ve Üzeri	11	42,45	5,33			
Kendine Güven	18-20 Yaş	23	32,00	5,75	346	1,30	0,26
	21-25 Yaş	142	31,21	4,47			
	26-30 Yaş	109	30,65	5,10			
	31-35 Yaş	47	31,42	4,88			
	36-40 Yaş	20	31,70	4,86			
	41 ve Üzeri	11	28,09	4,72			
Doğruyu Arama	18-20 Yaş	23	19,86	5,37	346	2,06	0,06
	21-25 Yaş	142	22,29	4,92			
	26-30 Yaş	109	22,43	4,58			
	31-35 Yaş	47	20,59	5,47			
	36-40 Yaş	20	21,50	5,88			
	41 ve Üzeri	11	20,36	4,71			
Sistemlilik	18-20 Yaş	23	19,30	4,60	346	1,18	0,31
	21-25 Yaş	142	19,29	3,84			
	26-30 Yaş	109	20,32	3,64			
	31-35 Yaş	47	20,12	3,02			
	36-40 Yaş	20	19,25	2,91			
	41 ve Üzeri	11	19,54	4,10			
Eleştirel Düşünme TOPLAM	18-20 Yaş	23	204,91	15,02	346	1,04	0,39
	21-25 Yaş	142	204,14	18,37			
	26-30 Yaş	109	203,43	19,20			
	31-35 Yaş	47	199,59	17,12			
	36-40 Yaş	20	203,55	11,05			
	41 ve Üzeri	11	194,18	21,41			

Tablo 4-19'a göre 18-20 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,91, 21-25 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,14, 26-30 yaş arası öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 203,43, 31-35 yaş arası öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 199,59, 35-40 yaş arası öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları $\overline{X}$ = 203,55, 40 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması $\overline{X}$ = 194,18'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(346)}$ =1,04, p>05].

Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde, her bir alt boyut için, öğretmenlerin yaşlarıyla alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin anne eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerin anne eğitim durumlarına göre CCTDI puanları üzerinden aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerin annelerinin eğitim durumları ile CCTDI puan ortalamaları ve CCTDI alt boyutları puan ortalamaları arasında ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4-20'de verilmiştir.

Tablo 4-20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Düşünme	1.Okur-yazar değil	25	49,52	5,17	339	3,17	0,00	2-6, 4-6, 5-6
	2. Okur -yazar	37	49,48	4,77				
	3. İlköğretim	200	50,13	5,37				
	4. Lise	63	48,26	5,36				
	5. Önlisans-lisans	15	48,66	4,63				
	6. Lisans üstü	5	56,80	2,58				
Açık Fikirlilik	1.Okur-yazar değil	25	36,44	7,22	339	1,36	0,23	
	2. Okur -yazar	37	34,43	9,95				
	3. İlköğretim	200	36,81	7,87				
	4. Lise	63	36,36	7,08				
	5. Önlisans-lisans	15	32,86	6,72				
	6. Lisans üstü	5	40,00	10,07				
Merak	1.Okur-yazar değil	25	42,32	6,08	339	1,43	0,21	
	2. Okur -yazar	37	43,45	6,23				
	3. İlköğretim	200	44,79	5,45				
	4. Lise	63	44,04	5,48				
	5. Önlisans-lisans	15	44,26	4,99				
	6. Lisans üstü	5	47,40	6,02				
Kendine Güven	1.Okur-yazar değil	25	29,68	5,22	339	1,46	0,20	
	2. Okur -yazar	37	29,86	5,47				
	3. İlköğretim	200	31,37	4,83				
	4. Lise	63	30,84	4,48				
	5. Önlisans-lisans	15	31,73	3,23				
	6. Lisans üstü	5	34,00	7,81				
Doğruyu Arama	1.Okur-yazar değil	25	20,56	5,42	339	0,50	0,76	
	2. Okur -yazar	37	21,83	4,90				
	3. İlköğretim	200	21,77	5,12				
	4. Lise	63	22,28	4,81				
	5. Önlisans-lisans	15	22,33	4,90				
	6. Lisans üstü	5	23,00	2,54				
Sistemlilik	1.Okur-yazar değil	25	20,60	3,58	339	1,02	0,40	
	2. Okur -yazar	37	18,67	4,04				
	3. İlköğretim	200	19,83	3,54				
	4. Lise	63	19,49	4,12				
	5. Önlisans-lisans	15	20,20	3,23				
	6. Lisans üstü	5	19,20	4,26				
Eleştirel Düşünme TOPLAM	1.Okur-yazar değil	25	199,12	14,27	339	2,35	0,04	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6
	2. Okur -yazar	37	197,75	17,95				
	3. İlköğretim	200	204,72	18,25				
	4. Lise	63	201,30	19,08				
	5. Önlisans-lisans	15	200,06	14,58				
	6. Lisans üstü	5	220,40	17,92				

Tablo 4-20'ye göre annesi okur yazar olmayan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 199,12, annesi sadece okur yazar olan

öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ =197,75, annesi ilköğretim mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,72, annesi lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 201,30, annesi önlisans veya lisans mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 200,06, annesi lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 220,40'dır. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları ile annelerinin eğitim durumları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(349)}$ =2,35, p<05].

Tabloya göre eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumlarına göre ortalama puanları karşılaştırıldığında sadece analitik düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir [$F_{(349)}$ =3,17, p<05].

Okul öncesi öğretmenlerinin baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını bulmaya yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin baba eğitim durumlarına göre CCTDI puanları üzerinden aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerin babalarının eğitim durumları ile CCTDI puan ortalamaları ve CCTDI alt boyutları puan ortalamaları arasında ayrı ayrı varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4-21'de verilmiştir.

Tablo 4-21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanlarının Öğretmenlerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eleştirel düşünme alt boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Analitik Düşünme	1.Okur-yazar değil	5	51,4	4,72	339	2,07	0,06	
	2. Okur -yazar	18	49,52	3,67				
	3. İlköğretim	181	49,94	5,75				
	4. Lise	82	49,02	4,68				
	5. Önlisans-lisans	48	48,97	4,90				
	6. Lisans üstü	10	54,20	5,49				
Açık Fikirlilik	1.Okur-yazar değil	5	34,40	6,58	339	1,13	0,34	
	2. Okur -yazar	18	34,47	8,68				
	3. İlköğretim	181	36,66	7,55				
	4. Lise	82	36,67	7,98				
	5. Önlisans-lisans	48	34,68	8,74				
	6. Lisans üstü	10	39,70	9,61				
Merak	1.Okur-yazar değil	5	46,40	5,59	339	1,09	1,09	
	2. Okur -yazar	18	42,21	7,15				
	3. İlköğretim	181	44,38	5,69				
	4. Lise	82	44,53	4,98				
	5. Önlisans-lisans	48	44,04	5,57				
	6. Lisans üstü	10	46,70	5,37				
Kendine Güven	1.Okur-yazar değil	5	33,20	3,96	339	4,01	0,00	2-3, 2-4, 2-5, 2-6
	2. Okur -yazar	18	27,00	5,98				
	3. İlköğretim	181	31,07	4,51				
	4. Lise	82	30,92	4,94				
	5. Önlisans-lisans	48	31,89	4,70				
	6. Lisans üstü	10	34,00	6,07				
Doğruyu Arama	1.Okur-yazar değil	5	19,2	5,35	339	0,63	0,67	
	2. Okur -yazar	18	22,21	4,88				
	3. İlköğretim	181	22,04	5,27				
	4. Lise	82	21,68	4,79				
	5. Önlisans-lisans	48	21,16	4,83				
	6. Lisans üstü	10	22,90	2,92				
Sistemlilik	1.Okur-yazar değil	5	19,80	2,16	339	0,39	0,85	
	2. Okur -yazar	18	19,21	4,96				
	3. İlköğretim	181	19,58	3,40				
	4. Lise	82	19,79	4,32				
	5. Önlisans-lisans	48	20,31	3,26				
	6. Lisans üstü	10	19,30	3,94				
Eleştirel Düşünme TOPLAM	1.Okur-yazar değil	5	204,40	21,04	339	2,16	0,05	2-6
	2. Okur -yazar	18	194,63	15,01				
	3. İlköğretim	181	203,69	17,64				
	4. Lise	82	202,63	18,56				
	5. Önlisans-lisans	48	201,08	18,89				
	6. Lisans üstü	10	216,80	19,34				

Tablo 4-21'e göre babası okur yazar olmayan okul önce öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları $\overline{X}$ = 204,40, babası sadece okur yazar olan öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 194,63, babası ilköğretim mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalaması $\overline{X}$ = 203,69, babası lise mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 202,63, babası lisans veya ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 201,08, babası lisans üstü eğitim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları $\overline{X}$ = 216,80'dir. Yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumları ile eleştirel düşünme toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F_{(349)}$ =2,16, p<05].

Tabloya göre eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumlarına göre kendine güven alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [$F_{(349)}$ =4,01, p<05].

4.3. Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4-22'de verilmiştir.

Tablo 4-22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin CCTDI Puanları İle PÇE Puanlarına Göre Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

	CCTDI	
	r	**p**
PÇE	-342	,000

Tablo 4-22 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi puanları arasında negatif yönde düşük bir ilişki [r: -342, (p<,01)] saptanmıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuç Ve Tartışma

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul, İzmir ve Denizli ilinde resmi ve özel kurumlarda görev yapmakta olan 352 öğretmen oluşturmuştur.

Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen, Şahin ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem çözme Envanteri (PÇE)" ve okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" (CCTDI) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların % 97,2'si kadın, %2.8'i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çalışma durumları incelendiğinde, %26.4'ü kadrolu, %60.8'i sözleşmeli, %12.8 'i diğer gruba girmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, % 19.0'ı lise mezunu, %27.3'ü ön lisans mezunu, %32.1'i örgün lisans mezunu, %17.3'ü açık öğretim lisans mezunu, %4.3'ü yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların meslekteki kıdemleri incelendiğinde, %21.6'sı 0-1 yıl arası, %47.7'si 2-5 yıl arası, %20.2'si 6-10 yıl arası, %6.5'i 11-15 yıl arası, %4.0'ı 16 ve üzeri yıl meslekte görev yapmışlardır.

Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde, %40.1'i evli, %57.1'i bekar, %2.8'i de boşanmış öğretmenlerdir. Katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayıları incelendiğinde % 34.1 öğretmenin sınıfında 10-15 arası çocuk, % 30.1 öğretmenin sınıfında 16-20 çocuk, % 22.7 öğretmenin sınıfında 21-25 çocuk, % 8 öğretmenin sınıfında 26 ve üzeri çocuk, % 5.1 öğretmenin sınıfında ise bu kriterlerin dışında sayıda çocuk bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde, %6.5 öğretmenin yaşı 18-20 arası, % 40.3 öğretmenin yaşı 21-25 arası, % 31.0 öğretmenin yaşı 26-30 arası, % 13.4 öğretmenin yaşı 31-35 arası, % 5.7 öğretmenin yaşı 36-40 arası, % 3.1 öğretmenin yaşı ise 41 ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre yüzdelik dilimleri incelendiğinde ilköğretimde çalışan öğretmenler % 42.0'lik, anaokulunda çalışan öğretmenler % 49.4'lük, kreş ve bakımevinde çalışan öğretmenler ise %8.5'lik dilimi oluşturmaktadır. Katılımcıların anne eğitim durumuna bakıldığında, katılımcıların %7.2'sinin annesi okur yazar değil, %10.7'sinin annesi okur-yazar, %58.0'nın annesi ilköğretim mezunu, %18.3'ünün annesi lise mezunu, %4.3'ünün annesi önlisans ve lisans mezunu, %1.4'ünün annesi lisans üstü mezunudur. Katılımcıların baba eğitim durumuna bakıldığında, katılımcıların %1.4'ünün babası okur yazar değil, %5.5'inin babası okur-yazar, %52.5'inin babası ilköğretim mezunu, %23.8'inin babası lise mezunu, %13.9'unun babası önlisans ve lisans mezunu, %2.9'unun babası lisans üstü mezunudur.

Okul öncesi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, bağımsız değişkenlere göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan t-testi sonucunda, öğretmenlerin PÇE puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 4-2). Dolayısıyla cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yüksel (2008), Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 397 öğrenci üzerinde yaptığı problem çözme becerileri konulu araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur.

Güler (2006), İstanbul ili Fatih ilçesindeki 200 öğretmen üzerinde yaptığı

problem çözme konulu araştırmasında, öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Daha önce yapılan bu araştırmalar, elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında çalışma durumları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 4-3). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli çalışmalarının problem çözme beceri puanları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4-3'de birimler arası farklar anlamlı olmamakla birlikte, öğretmenlerin problem çözme puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun kadrolu öğretmenlerin geleceğe yönelik iş kaygısı taşımamalarından ve bulundukları kurumlarındaki çalışma sürelerinin diğer gruplardan daha uzun soluklu olmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri üzerine yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki statüleriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Özgül (2009)'ün yaptığı bu araştırma elde edilen bu bulgularla paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını bulmaya yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumları ile problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 4-4). Verilere göre örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puanları, lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamasından yüksektir. Dolayısıyla örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin, lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Özgül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri üzerine

yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuştur. Ancak lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme puan ortalamalarının diğer eğitim durumlarına sahip okul öncesi öğretmenlerinden az da olsa yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar da elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yıl ile PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4-5).

Kesgin (2006) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını saptamıştır. Kesgin (2006)'in bulduğu sonuçlar bu araştırmayı desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre PÇE puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 4-6).

Kesgin (2006) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerine yönelik yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Kesgin'in yaptığı çalışmada yine evli okul öncesi öğretmenlerin problem çözme puan ortalamaları diğer öğretmenlere göre yine yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarının problem çözme becerilerine etki edip etmediğini tespit etmeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci sayılarına göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 4-7).

Tablo 4-7'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, 26 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme toplam puan ortalamalarının diğer öğrenci sayısına sahip öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeninin de bir sınıftaki standart öğrenci sayısı olan 25'in üzerinde öğrenci sayısının doğurduğu olumsuz sonuçlar, problemler ve öğretmenin bu tür sorunlarla baş ederkenki yaşam tecrübeleri olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını saptanmaya yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile PÇE puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 4-8).

Özgül (2009) okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşlarıyla problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Özgül (2009)'ün bulguları, araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü ile PÇE puan ortalamaları arasında ,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır (Tablo 4-9).

İlköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalaması, kreş ve bakımevlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin PÇE puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu verilere göre ilköğretimde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin kreş ve bakımevlerinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim bünyesinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, kreş bakım evi ve anaokullarında çalışan öğretmenlere göre özellikle donanım ve anlayış eksikliğinden

dolayı bir çok problemle karşılaştığı bilinmektedir. Bu denli problemle karşı karşıya gelen okul öncesi öğretmenlerinin yaşam tecrübelerinin daha fazla olması sebebiyle diğer öğretmenlerden, problem çözme becerilerinin daha yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmamıştır.

Özğül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerine yönelik yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma saptamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumuna göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 4-10).

Tablo 4-10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen annesi okur-yazar olmayan öğretmenlerinin problem çözme ortalama puanlarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeninin, okula gitmeyen annelerin kendileri okumadıkları için çocuklarının eğitimlerini desteklemesi olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumuna göre PÇE puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 4-11).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin

farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t-testi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmektedir (Tablo 4-12). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetle bir ilgisi olmadığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları incelendiğinde kadın okul öncesi öğretmenlerinin CCTDI puan ortalamasının erkek okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak genel anlamda bayanların erkeklerden daha ayrıntılı ve sorgulayıcı düşündüğü yargısına varılmıştır.

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1047 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Korkmaz (2009), 110 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur.

Ekinci (2009), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Daha önce elde edilen bu bulgular, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleri ile eleştirel düşünme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 4-13).

Sözleşmeli olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme toplam puanları, kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Bu bilgilerden yararlanarak sözleşmeli olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile analitik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Verilere göre sözleşmeli olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin analitik düşünme becerilerinin, kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 4-13'e göre okul öncesi öğretmenlerinin çalışma durumları ile açık fikirlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (Tablo 4-13). Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin açık fikirlilik puan ortalamaları incelendiğinde sözleşmeli öğretmenlerin açık fikirlilik puan ortalaması kadrolu öğretmenlerin açık fikirlilik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerden daha açık fikirli olduğu söylenebilir.

Yine tablo 4-13'e göre sözleşmeli öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yüksek olmasının, kadrolu öğretmenlere göre gelecek kaygısı nedeniyle sürekli hayatlarını sorgulamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin açık fikirlilik puan ortalamaları, örgün eğitim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ve açık öğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Tablo 4-14). Dolayısıyla ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin örgün lisans mezunu ve açık öğretim lisans mezunu öğretmenlerden daha açık fikirli olduğu söylenebilir.

Tablo 4-14'e göre doğruyu arama alt boyutu incelendiğinde ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin ortalama puanları ile diğer öğretmenlerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 4-14).

Bu verilerden yararlanarak ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla doğruyu arama eğiliminde olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin de ön lisans eğitimi gören öğretmenlerin ön lisans eğitimindeki sıkışıklığın onları daha fazla çalışmaya ve sorgulamaya ittiği düşünülmektedir.

Korkmaz (2009), öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Korkmaz (2008)'ın elde ettiği bulgular, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri ile eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde hiçbir alt boyut için öğretmenlerin çalışma süreleri ile eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (Tablo 4-15). Bu verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Korkmaz (2008) öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem yılları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinde farklılaşma olup olmadığı tespit etmeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ile eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür (Tablo 4-16).

Bekar olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanlarının, evli olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden yararlanarak bekar olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin evli olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4-16'ya göre eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde, bekar olan okul öncesi öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu ortalama puanlarının, evli olan okul öncesi öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu eleştirel düşünme ortalama puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Tablo 4-16). Bu verilerden yararlanarak bekar olan okul öncesi öğretmenlerinin, evli olan okul öncesi öğretmenlerinden kendine güven duygusunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4-17). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 4-17'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları incelendiğinde, tüm alt boyutlar için çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin CCTDI puan ortalamaları, diğer okul öncesi öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da, anaokullarındaki öğretmenlerin daha fazla zümre sayısına sahip olması, materyal ve donanım açısından daha zengin olmaları olduğu düşünülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bulmaya yönelik olarak yapılan

varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında öğrenci sayıları ile eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin her alt boyut için puan ortalamaları ile öğrenci sayıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (Tablo 4-18).

Bu verilerden yararlanarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarının eleştirel düşünme eğilimlerine etki etmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde, her bir alt boyut için, öğretmenlerin yaşlarıyla alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4-19). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etki etmediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin anne eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme puan ortalamaları ile annelerinin eğitim durumları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Tablo 4-20). Ortalama puanlar incelendiğinde annesi lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin annesi diğer okul mezunu veya okur yazar olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu verilerden yararlanarak annesi lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4-20'ye göre, eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin annelerinin eğitim durumlarına göre ortalama puanları karşılaştırıldığında sadece analitik düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir (Tablo 4-20). Verilerden yararlanarak annesi lisansüstü eğitim mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin analitik düşünme puan ortalamaları ankete katılan diğer

öğretmenlerden daha yüksektir. Dolayısıyla annesi lisansüstü eğitim mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin, diğer okul öncesi öğretmenlerinden daha analitik düşündüğü söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını bulmaya yönelik olarak yapılan varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumları ile eleştirel düşünme toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Tablo 4-21). Babası lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının, babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla babası lisansüstü eğitim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin, babası okur-yazar olan okul öncesi öğretmenlerinden daha eleştirel düşündüğü söylenebilir.

Tablo 4-21'e göre, eleştirel düşünme alt boyutları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin babalarının eğitim durumlarına göre kendine güven alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (Tablo 4-21). Babası sadece okur-yazar olan okul öncesi öğretmenlerinin kendine güven alt boyutu puan ortalamalarının, babası diğer eğitim durumuna sahip okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Bu verilerden yararlanarak babası sadece okur-yazar olan okul öncesi öğretmenlerinin kendine güven duygusunun, babası diğer eğitim durumuna sahip olan okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri puanları ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi puanları arasında negatif yönde düşük bir ilişki saptanmıştır (Tablo 4-22).

Tablo 4-22'ye göre bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına göre, eğitimcilere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6. Öneriler

6.1 Eğitimcilere Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerine teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik uygulama örnekleriyle desteklenmiş seminerler ve atölye çalışmalarını kapsayan hizmet içi eğitimler uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel gelişimlerini destekleyecek kurslara katılmaları için uygun koşullar hazırlanarak gerekli resmi işlemler kolaylaştırılabilir.
- Yapılacak hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere, problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yeni yayınların (kitap, dergi, broşür vs.) tanıtımı sağlanabilir.
- Okullarda eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yapılacak seminerler öncesinde ihtiyaç analizi yapılarak, öğretmenlerin hangi konularda bilgi ve deneyime gereksinimleri olduğu saptanmalıdır. Bu doğrultuda belirlenen öncelikli konularda derinlemesine uygulamalı eğitim seminerleri planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, eğitimsel aktiviteler dışındaki boş zaman etkinliklerine (Sanat, spor vb) katılımı teşvik edilerek, kurumsal çalışmalarda fotoğraf, etkinlik, bilgi paylaşımı yoluyla etkinliklere katımların artırılması sağlanabilir.

- Üniversitelerde mevcut okul öncesi eğitim programlarına problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme konularına ilişkin seçmeli dersler konulabilir.

6.2 Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Bunun yanında problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri başka olgularla da yan yana incelenebilir.
- Eğitimcilere yönelik konuya ilişkin uygulamaya dönük ve günlük hayata uyarlanabilir bilgiler içeren kitaplar, dergiler, broşürler hazırlanabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutları incelenirken, problem çözme becerileri alt boyutları incelenmemiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda problem çözme becerilerinin alt boyutları da incelenebilir.
- Bu araştırmada yurtdışında geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan ölçekler kullanılmıştır. Türkiye'de de benzer şekilde daha geniş kapsamlı ölçekler geliştirilerek uygulanabilir.
- Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin dışındaki problem çözme ve eleştirel düşünme ölçekleri, bu araştırmanın uygulandığı bölgelerdeki eğitimcilere uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adair J. (2000). *Karar Verme Ve Problem Çözme*. (Çev. N. Kalaycı) Ankara: Şafak Matbaacılık.

Akça F., Yaman B. (2009). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17, 767-780

Aksan N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksan N., Sözer M.A., (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1). 31-50.

Arslan C. (2005). Kişiler Arası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aybek B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aybek B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Nobel Kitabevi.

Aydoğan Y. (2004). *İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başal H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Başaran E. İ. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bingham A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Cüceloğlu D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalık T. (2003). *Yönetimde Problem Çözme Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Dutoğlu G., Tuncel M. (2008). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi. 8 (1). 11-32.

Eşer İ., Khorshid L., Demir Y. (2007). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 11(3).

Ekinci Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç S. Z., Kalafat T. (2007*) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (22), 10-22.

Genç S., Kalafat T. (2010). *Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri.* Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi. 3(2), 135-147.

Güçlü N. (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*. Milli Eğitim Dergisi. 160, 272-300

Güler A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günhan B. C., Başer N. (2009). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (2), 451-482.

Gürkan, T. (2005). Öğretmen Nitelikleri, Görev Ve Sorumlulukları. A. Oktay, Ö. Polat (ed). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.* (ss. 61-84) İçinde. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kalaycı N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Baran Ofset.

Kesgin E. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanmaları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kökdemir D. (2003) . *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme.* Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köstereliođlu M. A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kertil M. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçak R. Eves S. (2010). *Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki.* Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi. 7 (1), 193-212

Korkmaz Ö. (2009). *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Düzeyleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1), 1-13.

Kurt A. (2009). *Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kürüm D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB, Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı. (2006). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Narin N. Aybek B. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 19 (1), 336-350

Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. A. Oktay, Ö. Polat (ed). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.* (ss. 11-24) İçinde. İstanbul: Morpa Yayınları.

Otacıoğlu S. G. (2008). *Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme, Özgüven Düzeyleri İle Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 26, 143-154.

Öğülmüş, Selahaddin. *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Nobel Yayınları. Ankara, 2006

Özdemir O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Özgül E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyazıcıoğlu N., Aydınoğlu N., Aytekin G. (2009). *Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Empatik ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi. 12 (3). 46-53.

Özdemir M.S. 2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/297-316.pdf, 07.04.2011 tarihinde erişildi.)

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları

Öztürk N., Ulusoy H. (2008). *Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.* Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi. 1 (1), 15-25.

Pehlivan Z., Konukman F. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenleri İle Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri Açısından Karşılaştırılması*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2 (2), 55-60.

Popper K. R. (2010). *Hayat Problem Çözmektir*. (Çev. A. Nalbant). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Saygılı H. (2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal Ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saçlı F., Demirhan G. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması Ve Karşılaştırılması.* Spor Bilimleri Dergisi. 19 (2), 92-110.

Stevens M. (1998). *Sorun Çözümleme*. (Çev. A. Çimen) İstanbul: Timaş Yayınları.

Şahinel S. (2010), *Eleştirel Düşünme*. Ö. Demirel (ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler. (ss 123-136) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Şen, Ş.G., Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22 (1), 99-116.

Şen Ü. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks. 1(1), 69-89.

Turan H. (2007). *Çankaya İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Müdürlerinin Yönetim*

İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tümkaya S. Aybek B. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17 (2), 387-402.

Yıldız H. (2009). *Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel Ç. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Kişiler Arası İlişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Eğitimciler;

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Hazırlanan anket formunu titizlikle okuyarak samimi cevaplar vermeniz bu araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgi formu, II. Bölüm eleştirel düşünme eğilimi soruları, III. Bölümde ise problem çözme ölçeği soruları yer almaktadır. Sorulan sorular için size uygun tek bir seçeneği [X] şeklinde işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler yalnız bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bize ayırdığınız değerli zamanınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Musa BAL
Okul Öncesi Öğretmeni
(AİBU Yüksek Lisans Öğrencisi)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Açıklama: Bu kişisel bilgiler formunda size uygun olan bölüme (x) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir maddeyi eksik bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz:
Kadın ( )
Erkek ( )

2. Medeni durumunu:
Evli ( )
Bekar ( )
Boşanmış ( )

3. Kaç çocuğunuz var:
Yok ( )
1 çocuk ( )
2 çocuk ( )
3 çocuk ( )
4 çocuk ve üzeri ( )

4. Yaşınız:
18-20 ( )
21-25 ( )
26-30 ( )
31-35 ( )
36-40 ( )
41 ve üzeri ( )

5. Eğitim durumunuz:
Lise ( )
Önlisans ( )
Lisans "Örgün" ( )
Lisans "Açıköğretim" ( )
Yüksek Lisans ( )
Doktora ( )
Diğer (yazınız)……

6. Çalıştığınız okul türü:
İlköğretim ( )
Anaokulu ( )
Kreş, Bakımevi ( )

7. Çalışma durumunuz:
Kadrolu öğretmen ( )
Sözleşmeli Öğretmen ( )

8. Görev yaptığınız il:
Yazınız…….

9. Meslekteki kıdeminiz:
0-1 yıl ( )
2-5 yıl ( )
6-10 yıl ( )
11-16 yıl ( )
16-20 yıl ( )
21 ve üzeri ( )

10. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:
10-15 çocuk ( )
16-20 çocuk( )
21-25 çocuk ( )
26 ve üzeri ( )

11. Sınıfınızdaki öğrenci grubu:
0-3 yaş ( )
4 yaş ( )
5 yaş ( )
6 yaş ( )

12. Annenizin eğitim durumu:
Okur yazar değil ( )
Okul yazar ( )
İlköğretim ( )
Lise ( )
Önlisans ( )
Lisans ( )
Lisans üstü ( )
Diğer (yazınız)……

13. Babanızın eğitim durumu:
Okur yazar değil ( )
Okul yazar ( )
İlköğretim ( )
Lise ( )
Önlisans ( )
Lisans ( )
Lisans üstü ( )
Diğer (yazınız)……

Ek 2: Problem Çözme Envanteri

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

AÇIKLAMA: Bu ankette, maddelere günlük yaşamda karşılaştığınız durumlara verdiğiniz tepkilere göre cevap veriniz. Her soru maddesine ***"Bu davranışı ne sıklıkta yaparım?"*** sorusuna yanıt düşünerek cevaplandırınız. Cevaplarınızın kutucuğunun üzerine (X) işareti koyunuz. Anketin geçerliliği için lütfen tüm maddelere eksiksiz cevap veriniz.						
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu **araştırmam**.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
2. Zor bir durumla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu **düşünmem.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak **düşünmem.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye **uğraşmam.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
10. Başlangıçta çözümü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
11. Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
14. Bazen durup sonuçların üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek **değerlendirmem.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
17. Genellikle aklıma gelen ilk fikir doğrultusunda hareket ederim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek **üretmem.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**

27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye **çalışmam.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate **almam.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
31. Bir sorunla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile **almam.**	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
33. Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	**Her zaman**	**Çoğunlukla**	**Sık sık**	**Arada sırada**	**Ender olarak**	**Hiçbir zaman**

Ek 3: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

CALİFORNİA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ *(CCTDI)* ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek cevap veriniz. Cevaplarınızın kutucuğunun üzerine (X) işareti koyunuz. Anketin geçerliliği için lütfen hiçbir maddeyi boş geçmeyiniz ve sadece 1 seçeneği işaretleyiniz.

TEŞEKKÜR EDERİM.

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırıcı kişiliğimi takdir ederler.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
16. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**

28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
36. Benzetmeler ve anolojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
47. Her şey göründüğü gibidir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**

ÖZGEÇMİŞ

Musa BAL

Doğum Tarihi **:** 10.12.1981
Doğum Yeri **:** Bahçe /Osmaniye

Eğitim
İlköğretim **:** Üzümlü İlkokulu- 1992 Düziçi / Bahriye İlköğretim Okulu-1995 Mersin
Ortaöğretim **:** Düziçi Atatürk Lisesi 1998 /Düziçi
Lisans **:** Sakarya Üniversitesi- 2005

Çalıştığı Kurumlar:
İslahiye Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu 2005-2011/ Gaziantep