# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARININ VE DENETİM ODAKLARININ İNCELENMESİ

Gülşah YILMAZ
191197202

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Nisan, 2023

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARININ VE DENETİM ODAKLARININ İNCELENMESİ

Gülşah YILMAZ
191197202
ORCID: 0000-0003-3046-2209

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Nisan, 2023



# JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

# TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki destek ve katkılarından dolayı danışmanım Prof. Dr. Yıldız GÜVEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Gülşah YILMAZ

Nisan, 2023

# ÖZET

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARININ VE DENETİM ODAKLARININ İNCELENMESİ

Gülşah Yılmaz
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız Güven
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları ile denetim odaklarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının demografik faktörlere (yaş, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu) göre farklılık gösterme durumları ve eleştirel düşünme tutumları ile denetim odakları arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 224 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Yılmaz Özelçi (2012) tarafından, Kontrol Odağı Ölçeği ise Dağ (2002) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için ise Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve denetim odakları; yaşa, görev süresine ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel Düşünme Tutumu, Denetim Odağı, Okul Öncesi Öğretmeni

# ABSTRACT


## EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' CRITICAL THINKING ATTITUDES AND LOCUS OF CONTROL

Gülşah Yılmaz
Master Thesis
Basic Training Department
Preschool Education Master's Programme with Thesis
Advisor: Prof. Dr. Yıldız Güven
Maltepe University Graduate School of Social Sciences, 2023

The main purpose of the study is to examine preschool teachers' attitudes towards critical thinking and locus of control. For this purpose, the differences between teachers' critical thinking attitudes and locus of control according to demographic factors (age, gender, tenure, education level) and the relationship between critical thinking attitudes and locus of control were also investigated. The study group of the research consists of 224 preschool teachers. The Critical Thinking Attitude Scale used in the study was developed by Yılmaz Özelçi (2012), and the Locus of Control Scale was developed by Dağ (2002). Personal Information Form was used to determine the demographic characteristics of preschool teachers. Preschool teachers' critical thinking attitudes and locus of control; showed significant differences according to age, tenure and educational status variables.



**Keywords:** Critical Thinking Attitude, Locus Of Control, Preschool Teacher

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... ii

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... iii

TEŞEKKÜR ..... iv

ÖZET ..... v

ABSTRACT ..... vi

İÇİNDEKİLER ..... vii

TABLOLAR LİSTESİ ..... x

KISALTMALAR ..... xi

1. GİRİŞ ..... 1

1.1 Problem ..... 1

1.2 Amaç ..... 5

1.3 Önem ..... 6

1.4 Sınırlıklar ..... 7

1.5 Sayıltılar ..... 7

2. KURUMSAL ÇERÇEVE ..... 8

2.1 Düşünme: Tanımı ve Önemi ..... 8

2.2 Düşünme Becerilerinin İncelenmesi ..... 10

2.3 Eleştirel Düşünme ..... 12

2.3.1 Kısa tarihçe ..... 12

2.3.2 Tanımı ..... 14

2.3.3 Eleştirel düşünmeye ilişkin farklı yaklaşımlar ..... 15

2.3.4 Eleştirel düşünen birey özellikleri ..... 17

2.3.5 Eleştirel düşünme tutumu ve eleştirel düşünme becerisi ilişkisi ..... 21

2.3.6 Eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme tutumunun eğitim ve öğretmen açısından yeri ve önemi ..... 22
2.4 Denetim Odağı: Tanımı ve Önemi ..... 26
2.4.1 Denetim odağı kavramına kuramsal bakış ..... 27
2.4.1.1 Sosyal öğrenme kuramı ..... 27
2.4.1.2 Yükleme kuramı (Nedensel Yükleme Kuramı) ..... 29
2.4.2 İçten ve dıştan denetimlilik ve içten-dıştan denetimli kişilerin özellikleri . 32
2.4.3 Denetim odağının eğitim ve öğretmen açısından yeri ve önemi ..... 36
2.5 Eleştirel Düşünmede Tutumlar ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki ..... 37
3. YÖNTEM ..... 40
3.1 Araştırma Modeli ..... 40
3.2 Çalışma Grubu ..... 40
3.3 Veri Toplama Araçları ..... 41
3.3.1 Kişisel bilgi formu ..... 41
3.3.2 Eleştirel düşünme tutum ölçeği ..... 41
3.3.3 Kontrol odağı ölçeği (KOÖ) ..... 42
3.4 Verilerin Toplanması ..... 42
3.5 Verilerin Analizi ..... 43
4. BULGULAR VE TARTIŞMA ..... 45
4.1 Bulgular ..... 45
4.1.1 Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ..... 45
4.1.2 Okul öncesi öğretmenlerin denetim odakları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular ..... 50
4.1.3 Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odakları arasındaki ilişkilere ait bulgular ..... 55
4.2 Tartışma ..... 55

4.2.1 Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve alt boyutlarına ilişkin tartışma ..... 55
4.2.2 Okul öncesi öğretmenlerin denetim odakları ve alt boyutlarına ilişkin tartışma ..... 57
4.2.3 Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odakları arasındaki ilişkilere ait tartışma ..... 58

5. SONUÇ ve ÖNERİLER ..... 60

KAYNAKLAR ..... 63

EKLER ..... 84

Ek 1. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı ..... 84

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu ..... 85

Ek 3. Denetim Odağı Ölçeği ..... 86

Ek 4. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ..... 88

ÖZGEÇMİŞ ..... 90

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları .... 41
**Tablo 2.**Shapiro Wilks Normallik Analizi ..... 43
**Tablo 3.**Ölçekler ve Alt Boyutların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ..... 43
**Tablo 4.**Ölçekler ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi ..... 44
**Tablo 5.**Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 46
**Tablo 6.** Eleştirel Düşünme Tutumlarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 47
**Tablo 7.** Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 48
**Tablo 8**. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 49
**Tablo 9.** Denetim Odaklarının Yaşa Bağlı t-testi Sonuçları ..... 50
**Tablo 10.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Bağlı t-testi Sonuçları ..... 51
**Tablo 11.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkeni İle Yapılan t-testi Sonuçları ..... 52
**Tablo 12.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Bağlı t-testi Sonuçları ..... 54
**Tablo 13.**Eleştirileri Düşünme Tutum Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları ..... 55

# KISALTMALAR

**EDTÖ** : Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

**KOÖ** : Kontrol Odağı Ölçeği

**TDK** : Türk Dil Kurumu

# 1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesidir.

## 1.1 Problem

Bireylerin doğa içerisinde uyumlu şekilde yaşaması ve doğanın sunmuş olduğu olanakların ihtiyaçları karşılamada kullanılmasını sağlayan temel nitelik, düşünme becerisi olarak görülmektedir. Düşünme becerisi; belirli sınırlar içerisinde bireylerde doğuştan ortaya çıkar ve yaşam içerisinde gelişir. Yapılmış olan çalışmasa üst düzey düşünme becerileri konusu incelenmiştir. Literatürde üst düzey düşünme becerileri içerisinde eleştirel düşünme becerisinin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Düşünmenin en ileri ve gelişmiş şekli olarak karşımıza eleştirel düşünme çıkmaktadır (İpşiroğlu, 1997). Eleştirel düşünme bireylerin bilgi edinme süreçlerini irdelemesi, çok yönlü sorgulama işleminin gerçekleşmesi, düşünme sürecinin etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulanması, ürün ve durumların geçerli ölçütlere göre değerlendirmesinin yapılmasını sağlayan zihinsel ve duyuşsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme özelliğine sahip olan bireyler sorunların nedenlerini farklı açılardan derinlemesine incelemekte, sorunları anlamaya çalışarak, gerekli durumlara karşı koymakta, olayları nesnel biçimde değerlendirerek, bu yolda iyi veya kötüyü, doğru ya da yanlışı kolay bir şekilde ayırabilmektedirler (İpşiroğlu, 1997). Eleştirel düşünen bireylerin sahip oldukları yetenekler; gözlem, katılım, genelleme ile sorgulama ve nedenlerin değerlendirilmesidir (Enis, 1985). Bireyler eleştirel düşünme ile birlikte nedenleri doğru bir şekilde değerlendirebilmektedir. Eleştirel düşünen bireyler, öncelikle bir olayı gerçekleştirmeden ya da bu olaya inanmadan önce nedenleri sorgulayarak, bu olay üzerine yoğun düşünmekte ve sonrasında da karar vermektedir (Halpern, 1996; Ennis, 1991).

Allport (1935)'a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici olan ve dinamik bir

etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (akt. Tavşancıl, 2005). Tutumların gelişmesinde ya da öğrenilmesinde anne-baba, okul yaşantısı, arkadaş çevresi gibi pek çok değişkenin etkisi vardır. Gülveren (2007)'e göre amaçlı olma, ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma, ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama, sistematik olma, sistemli düşünme, katı bir tutumdan çok esnek düşünme, her türlü görüşe açık olma, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, kendine güven duyma eleştirel düşünme tutumunun göstergeleridir. Siegel (1990)'e göre eleştirel düşünme bir beceri iken, eleştirel düşünmeye ilişkin tutum bir kişilik özelliğidir (akt. Yılmaz Özelçi, 2012). Ennis 1960'lı yıllarda eleştirel düşünmenin ölçülmesine ilişkin çalışmalarına başladığında eleştirel düşünmeyi yetenek ve eğilim olarak ayırmıştır (Ennis, 1985 ; akt. Yılmaz Özelçi, 2012). Eleştirel düşünme tutumu; eğilim, beceri, kavramlarını içerir ve diğer tüm tutumlarda olduğu gibi bireyin sahip olduğu temel becerilerden etkilenir (Yılmaz Özelçi, 2012).

Öğretmen sınıflar içerisinde öğretim programının uygulayıcısı ve öğrenciye rehber olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle sınıfları içerisinde becerilerin ön plana çıktığı öğretme ve öğrenme sürecini sağlamaları, üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, sınıf içerisindeki öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi kazanması açısından faydalı görülmektedir. Okul öncesi kurumlardan başlayarak, yüksek öğrenime kadar devam eden süreçte; öğrencilere iletişim becerilerini, farklı düşünme becerileri ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini ve tutumlarını kazandırmak çok önemlidir. Bunun için eleştirel düşünen öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır (Hayran, 2000).

Gelen (1999)'in çalışmasının bulguları; öğretmenlerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, soru sorma becerileri konusunda kendilerini yeterli buldukları, öğretmenlerin derslerde genel olarak ezber sorular sorduğu, üst düzey düşünmeyi tetikleyecek soruları çok az veya hiç sormadıkları belirlenmiştir. 2000 yılında Hayran tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin ders verirken %89'u problem çözme, %88'inin eleştirici düşünme, %54'nün yaratıcı düşünme becerilerini kullandıkları belirlenmiştir (Hayran, 2000). Recalde (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile sınıf aktiviteleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenerek yorumlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin olumlu yanları ve gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir.

Birçok uluslararası eğitim kuruluşu (Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği, Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı, 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı, Avustralya Eğitim Programları Birimi) geliştirmiş oldukları öğretim programları içerisinde karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle okullarda eleştirel düşünme tutumları ve öğretmenlerin bu tutuma bakış açısı incelenerek yorumlanmıştır. Bu tutumun nedenlerinden biri de eğitim üzerinde yaşanan değişimdir (Bozkurt, 2021).

Dünyada eğitim büyük bir noktada değişim yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle özgür ve demokratik bir toplumun parçası olarak kendilerini gören ve kendisini her konuda açıkça ifade edebilen, olayları nedensellik algısı ile tartışabilen öğretmenler yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmesi, yaşamış olduğu olayların kendi denetimi içerisinde olduğu inancı yaşamış olduğu toplum içerisinde toplumun oluşum sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu örtük ve açık mesajlar, bilime ve dünyaya bakış açısı, olayları sorgulama ve yorumlama şekli, öğrenme ve öğretme etkinliklerine yansıyacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme tutumlarının incelenmesi gerekmektedir. Alanyazın içerisinde eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar içerisinde okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri üzerine yapılmış olan çalışmaların azlığı ise dikkati çekmektedir.

Diğer taraftan davranışın bilişsel nedenlerinin araştırılmasında denetim kavramının büyük önem taşıdığı belirlenmiştir. Denetim; herhangi bir davranış ya da durum karşısında ortaya çıkan durumun bireyin kendisi ya da bireyin dışındaki etmenler tarafından kontrol edilmesine dayalı olan beklentiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1990; Dönmez, 1983, 1986; Dağ, 1991).

Sosyal ve toplumsal öğrenme kuramı incelenirken, davranışçı kuram ve bilişsel kuram ilkeleri yorumlanmıştır. Bu ilkeler içerisindeki denetim kavramı incelendiğinde inanç ve beklentilerin öne çıktığı görülmektedir (Bahar, 2019). Bireyler; sergilemiş oldukları davranışlar sonucunda ortaya çıkan durumları kendi çabası olarak görmektedir. Bu durum bireylerin kendi davranışlarının olası sonuçları olarak açıklandığında içten denetimli

olarak tanımlanırken, bireylerin çabalarının dışındaki faktörlere bağlanarak açıklanması ise dıştan denetimli olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2004).

Bireylerin çocukluk çağından itibaren hangi davranışları gösterdiği hangi sorumlulukları aldığı kendi içerisinde veya dışında bulunan etkenlere yükleme konusunda tutarlı beklentilerin sosyal gelişim süreci içerisinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bireylerin davranışlarının etkileri sonucunda oluşmuş olan beklentilerin denetim odağı olarak tanımlandığı görülmektedir (Gökçakan ve Yanılmaz, 1998). Burada oluşmuş olan beklentilerinde içten ve dıştan kontrol kaynağı inanç olarak nitelenmiştir. Bunun yanında ise bireylerin yaşamları içerisinde olumlu ve olumsuz sonuçların belirlenerek güçlerin yoğunlaştığı yer denetim odağı olarak tanımlanmaktadır. Rotter 1966 yılında yapmış olduğu çalışmada denetim odağı konusunun sosyal psikolojide sosyal öğrenme çerçevesinde ele alındığı görülmüştür (akt.Yeşilyaprak, 1993; Akboy ve Bozkurt, 2001). Ödül ve cezalar bireyler tarafından mı yoksa bireyler dışındaki etkiler tarafından mı belirlendiğine ilişkin beklenti denetim algısı olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin kötü ya da iyi kendisini etkileten olayların özellik, yetenek ve davranışlarının sonuçlarının kendisi dışındaki güçlerden etkilenmesi eğilimi denetim odağı olarak tanımlanmaktadır (Dönmez, 1986).

Denetim odağının kişiliğin bir boyutu olarak görüldüğü ve özellikle davranış ve kişilik değişkenlerini açıkladığı belirlenmiştir (Dağ, 1992). Yapılan çalışmalar sonucunda içten denetimli bireylerin karakter özellikler; aktif, girişimci, mücadeleci, uyumlu, duygusal yönden sağlıklı ve dengeli olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2004; Canbay, 2007; Dönmez, 1983).

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler ile iç denetim odaklı bireylerin özellikleri birbirine paralellik göstermektedir (Yeşilyaprak, 2004; Canbay, 2007). 2009 yılında Başal ve Türkoğlu'nun yapmış olduğu çalışma incelendiğinde öğretmen adaylarının iç veya dış denetim inancına sahip olmaları ve düşünme stilleri arasındaki ilişki, buna hangi faktörlerin etki edeceği, düşünme stillerinin denetim odağı üzerindeki etkisi yorumlanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının denetim odakları ile düşünme şekilleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başal ve Türkoğlu, 2009). Yılmaz Özelçi ve Saracaloğlu (2011)'na göre de eleştirel düşünen, yaşadıkları olayların kendi

denetimlerinde olduğunu düşünen öğretmenler toplumun oluşumunda önemli katkı sağlarlar. Bu nedenlede öğretmenlerin eleştirel düşünme ve denetim odaklarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve tutumları konusunda yapılmış araştırmalara bakıldığında; eleştirel düşünme ve akademik başarı (Akbıyık, 2002), eleştirel düşünme ve bilgi, kavrama (Akınoğlu, 2001), eleştirel düşünme ile problem çözme becerisi, karar verme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi (Gelen, 1999), eleştirel düşünme ve sınıf aktiviteleri (Recalde, 2008) gibi ilişkiler çerçevesinde ele alındıkları dikkati çekmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının denetim odaklarını inceleyen araştırmaların ise; denetim odağı ve tükenmişlik (Sürgen, 2014), denetim odağı ve cinsiyet (Emeksever, 2020; Tümkaya, 2000) gibi ilişkiler çerçevesinde ele alındıkları görülmektedir. İlkokul ve üstü eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırma olmasına karşılık, okul öncesi öğretmenleri ile bu konuda yapılan araştırmaların oldukça yetersiz sayıda olması bu çalışmanın problemi olarak görülmüştür (Tümkaya, 2000; Emeksever, 2020).

## 1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarını incelemektir. Bu nedenle demografik özellikler açısından eleştirel düşünme tutumları ve denetim odaklarında farklılıklar olduğu literatürde görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları; yaş, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları; yaş, cinsiyet, görev süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3 Önem

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesinin önemi alanyazındaki çalışmalarda sıklıkla vurgulanmıştır (Emeksever, 2020). Eğitim sistemine düşen önemli görevlerden biri de düşünebilen, eleştirel yorumlayan, akıl yürüterek çıkarımda bulunan, bilgileri sorgulayan, açık fikirli demokratik yurttaş yetiştirmektir. Eleştirel düşünme eğitimin kalbi gibi değerlendirilmekte ve eleştirel düşünmenin sadece bilim içerisinde değil, politika, felsefe, ahlak gibi farklı birçok alanda da olması gereken bir özellik ve değer olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel, kültürel ve duygusal gelişimlerini sağlamak için özveriyle çalıştıkları bilinmektedir. Bu noktada sorumluluğun kendilerine ait olduğunu düşünen öğretmenlerin nasıl bir rol model olacağı büyük önem kazanmaktadır (Saracaloğlu, 2000). Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde öğretmenlerin içten denetimli olmaları ayrıca önem kazanmaktadır.

Çağımızda sistem içerisinde bulunan dış denetim odaklı öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, iyileştirilmesi daha fazla önem kazanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin de denetim odaklarının incelenmesi, bu konuda farklı araştırmaların yapılması ve gerekli desteğin öğretmen adaylarına öğretmen yetiştiren kurumlarca verilmesi ayrıca önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve tutumlarının ve özünde nasıl bir denetim odağına sahip olduğu konusunun incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile araştırmanın önemi aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının önemine dikkat çekilmesi,

2. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının ilişkisinin alanda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere yol gösterici olması,

3. Eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme tutumları ile denetim odakları konusunda yapılacak desteklerle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine rehber olması,

3. Bu konuda yapılacak araştırmalarda araştırmacılara yol göstermesi,

4.Okul öncesi öğretmeni yetiştirecek kurumlar için yol gösterici olabilmesi,

5.Alanla ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesine katkıda bulunması açısından çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

### 1.4 Sınırlıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler;

2020-2021 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Maltepe ve Pendik ilçelerinde görev yapmakta olan 224 okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

### 1.5 Sayıltılar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar:

1.Araştırma kullanılan ölçeklerdeki maddelere öğretmenlerin samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

# 2. KURUMSAL ÇERÇEVE

## 2.1 Düşünme: Tanımı ve Önemi

İlk çağlardan itibaren düşünme kavramı üzerine birçok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Fakat yapılmış olan bu çalışmalar incelendiğinde düşünme kavramı tanımı üzerine bir fikir birliğine varılmadığı net bir tanım ortaya koyulmadığı görülmektedir. Düşünme kavramı incelendiğinde özellikle 20. Yüzyıla kadar düşünmenin mantık kavramı ile açıklandığı bu durumda durumsal ve bireysel etmenler ile olan ilişkisinin ise göz ardı edildiği görülmektedir. Burada düşünmenin durumsal ve bireysel etmenler ile olan ilişkisinin göz ardı edildiği; yirminci yüzyıla gelindiğinde bilişsel kuramcılar ve davranışçı kuramcıların konuya farklı bir boyut getirdikleri görülmektedir. Biliş kuramcılarına göre düşünme öğrenme gibi bir süreç, davranış kuramcıların göre ise öğrenme olayının ürünü veya sonucu olduğu ortaya çıkmıştır (Kazancı, 1989).

Düşünme kişilerin genel olarak beceri, bilgi ve tavır alışkanlıkları sonucu oluşmuş olan, kişilerin çevrelerini sezgi yolu ile biçimlendirmesini sağlayan etkin bir şekilde biçimlendirmeyi sağlayan aşırı derecede karmaşık bilişsel bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Felsefi olarak düşünme kavramı incelendiğinde Sokrates'ten Platon'a kadar gitmek gerektiği belirlenmiştir (Gibson, 1998). Klasik bir tanım açışından düşünme insanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar düşünme sayesinde çevresinde olan bitenleri tartışmakta, incelemekte ve sonuç olarak elde etmiş olduğu bilgiler ile doğaya ve kendisine ilişkin anlamlar üretebilmektedir. Düşünme kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde göz önüne getirmek, aklından geçirmek, bir sonuca ulaşmak nedeniyle bilgilerinin incelenmesini sağlamak, karşılaştırmak, aradaki ilgilerden faydalanılmasını sağlamak, muhakeme etmek, zihinsel yetiler oluşturmak, tasarlama, akıl etme, kaygılanma ile farz etme olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2011). Genel olarak düşünme insanların yapıca kendisinde taşımış olduğu zihin edim olanağı olarak tanımlanmaktadır. Burada önemli olan her bireyin doğumla birlikte eksiksiz bir düşünme becerisi ile donatılmış olması olarak görülmemektedir. Burada düşünme bireylere öğretilen, öğrenilen ve geliştirilmiş olan bir beceri olarak açıklanmaktadır. Bu beceri özellikle insanların varlığının vazgeçilmez bir koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır

(İyi, 2003). Düşünme; simgesel bir aracılık sistemi olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1991). Burada aracılık ile anlatılan uyarıcı duruma bireyin göstermiş olduğu davranım arasındaki boşluğun doldurulması olarak belirlenmiştir. Çevremizde bulunan bilginin işlenmesi düşünme olarak adlandırılmaktadır. Dış dünyanın insanların zihnine yansıması düşünme olarak tanımlanmaktadır. Düşünme bireylerin zihni olarak tasarladıkları, biçim verdikleri canlandırılmış olan fikir, nesne ve ide olarak adlandırılmaktadır (Ünalan, 2006).

Düşünme kavramı özellikle aktif bir amaca yönelik olarak bir durumun anlaşılması için yapılmış olan zihinsel bir süreç olarak adlandırılmaktadır (Cüceloğlu, 1994). Bulunan bazı problemlerin çözmeye çalışılması için bireylerin beyinlerini kullanma süreci ya da belirli bir konu için sonuca varma süreci düşünme olarak görülmektedir. Düşünme; kişilerin kişisel olarak gözlem, duyu ve deneyim sonucu ulaşmış oldukları bilgilerin kavramsallaştırılmasının, analiz edilmesinin, değerlendirme yapılarak farklı durumlarla uygulamaların gerçekleştirilmiş olduğu zihinsel bir etkinlik olarak adlandırılmaktadır (Saban, 2005; Alkın, Şahin ve Tunca, 2013).

Lipman (2003) düşünme becerilerinin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar;

- Bireylerin özel becerilerden genel becerilere yönelmesi,
- Bireylerin mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden ayrılarak birbirinden uzak benzerlikleri zeki bir şekilde algılayabilme yeterliliğine ulaşması,
- Bireylerin tüm bölümler içerisinde ayrıştırma kapasitesini inceleyerek bu kısımdan düşünceler ya da tesadüfi kelimelerin bir araya getirilerek bir bütün oluşturma kapasitesine ulaşmasının sağlanması,
- Burada oluşacak olan sürecin nasıl oluşacağı konusunda tahmin yürütme becerisinden benzer durumlar ve tek yönlü ayırt etme becerisine yönelinmesinin sağlanması,
- Bireylerin benzersiz ve eşsiz yönleri belirlemeden geçerli olan kanıtlar ile ikna edici sebepleri ortaya koymadan kavramlar ve düşünceleri oluşturmaya çalışması,
- Bireylerin özellikle alternatif olasılıkları keşfetme gücü yanında genel hayaller ve sistematik durumu keşfetmeye çalışması,

- Bireylerin problemlerle ortaya çıkmış olan engelleri atlatma kapasitesinin sağlanması,
- Bireylerin değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine geçmesi olarak belirlenmektedir.

Lipman (2003)'ın yapmış olduğu çalışma incelendiğinde düşünme becerilerinin çok yönlü olduğu ve bireylere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun nedeni ise her bireyin zekâ işlevlerinin farklı olması buna bağlı olarak da düşünme becerilerinin farklı şekillerde ortaya çıkması olarak görülmektedir.

## 2.2 Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

Öğrenmede en önemli noktalardan biri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak ve ezberci öğrenmeden sorgulayıcı öğrenmeye geçmek olarak belirlenmiştir. Birçok eğitim uygulaması içerisinde eğitimin sürekli gelişmesi noktasında üst düzey düşünmenin geliştirme hedefinin vurgulandığı görülmektedir. Öğretimde odak nokta ezberci öğrenmeden sorgulayıcı öğrenmeye geçmeyi sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin üst düzey düşünmelerinin sağlandığı görülmektedir (Liu vd. 2021). Bloom taksonomosi üzerine yapılan incelemede düşünme becerilerinin özellikle temel düzeyden üst düzeye basamaklandırılarak devam ettiği belirlenmiştir. Bu durumda özellikle öğrencilerin bilişsel becerilerinin kategorize edildiği, öğretmenlerin test ve ders planı oluşturmasında kullandıkları etkili bir araç olarak bu sistem görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin ilk şeklini içine alan taksonominin güncelleştirilmiş halinin üst düzey düşünme becerilerine ilişkin olarak derin bir anlayış sunduğu görülmektedir. Buradaki taksonomi Bloom'un üst düzey düşünme becerilerini belirlemektedir. Burada birçok eğitimci ve araştırmacıya üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde rehberlik ettiği görülmektedir.

Literatür içerisinde yapılan çalışmalar incelendiğinde düşünme becerileri ile ilgili olarak farklı sınıflandırmaların yapılarak bunun üzerine yorumlar yapıldığı görülmektedir Düşünme becerilerine göre yapılmış sınıflandırmalardan Sternberg ve Grigorenko (2000)'nin yapmış olduğu sınıflandırmada düşünme becerilerinin analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve uygulama düşünme olarak üçe ayrıldığı belirlenmiştir. Bunun

yanında Conway'ın 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada düşünme becerisininm altıya ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; Bilişsel süreçler (üst biliş, karar verme ve problem çözme becerileri), yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, anlama ve konu alanı bilgisi olarak sıralanmaktadır (Conway, 2002).

Üst düzey düşünme becerileri, gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlarda olduğu gibi gerçekten bir belirsizlik olması durumunda gerekli olan beceriler olarak belirlenmiştir (Kitchener ve Fischer, 1990; Campione ve Brown, 1990). Yirmi birinci yüzyıl becerileri üzerine yapılan çalışmalarda üst düzey düşünme becerilerinin her alan içerisine etkili olduğu gözlemlenmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde üst düzey düşünme becerilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gibi içerisinde iki bileşen bulunduğu belirlenmiştir (Sulaiman vd., 2017; Plan, 2014; Heong vd., 2011). Bundan sonra alanyazın içerisinde mantıksal düşünme, yansıtıcı düşünme, üst biliş becerileri ile akıl yürütmeninde bu sınıflamaya dâhil edildiği görülmektedir (Marshall ve Horton, 2011; Ramirez ve Ganaden, 2008). Alan yazın içerisindeki bazı araştırmacıların da üst düzey düşünme becerilerinin dört yönüne odaklandığı belirlenmiştir. Bunlar; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme düşüncesi ve problem çözme olarak görülmektedir (Lewis ve Smith, 1993; Kwangmuang vd., 2021; Apino ve Retnawati, 2017).

Üst düzey düşünme becerileri; eleştirel düşünme, metabilişsel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düiünme, hipotetik düşünme, lateral düşünme, tümdengelimsel düşünme, tümevarımsal düşünme, bütünleştirici düşünme, anolojik düşünme, global düşünme, bütünleştirici düşünme, ikonik düşünme ve refleksif düiünme olarak belirlenmiştir.

Bu tanımların incelenmesi sonucunda düşünmenin var olan durumun anlaşılması ve sonrasında bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bir anlam çıkarma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu yeteneğin kullanımı özellikle genel olarak geçerliliği olan ürünleri ortaya koyma sonucunda mümkün olmaktadır. İnsanların günlük yaşamlarındaki düşünce biçimi ile bilimsel anlamdaki düşünme biçimi arasında önemli farklar bulunduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında nitelikli düşünme becerilerinin kazandırılması için okulun işlevlerinden biri olarak doğru düşünmeyi öğretmek olduğu söylenebilmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde yaşam ve eğitimde eleştirel düşünmenin güçlü gerekliliği kabul edilmiştir. Günümüzde eleştirel düşünmenin etkisi ve öneminin her zamankinden daha belirgin hale geldiği görülmektedir.

## 2.3 Eleştirel Düşünme

### 2.3.1 Kısa tarihçe

Eleştirel düşünme kavramının İngilizce olarak karşılığı 'cricism' ile 'critical thinking' olarak belirlenmiştir (Branch, 2000). Bu kelime Fransızca içerisinde 'critique' eleştirmen, eleştirel ve eleştirme anlamına gelmektedir. Batı dillerinde geçen bu kelimelerin Yunanca'da bulunan kritikos kelimesinden türetildiği görülmektedir (Ünlü, 1997).

Alanyazında eleştirel düşünmenin tanımının tarihsel başlangıcının Yunan filozofu Sokrates'e (M.Ö 470- M.Ö 399) dayandığı görülür. 21. yüzyıla gelene kadarki süreçte ise eğitim, psikoloji, felsefe ve sosyoloji bilimleri aracılığıyla farklı tanımları yapılmıştır (Lewis ve Smith, 1993; Sternberg, 1986 ; akt. Korkmaz, 2018). Sokrates günümüzde de geçerliliğini koruyan Sokrates yöntemi olarak da adlandırılan bir sorgulama tekniği geliştirmiştir. Açıklık ve mantıksal tutarlılık gerektiren sorgulamaya dayanan tekniğe Sokratik sorgulama ve düşünme adı verilmiştir (Wang vd., 2015). Bu teknik soru sorma üzerine kuruludur ve bazen doğruluğundan emin olunan bilginin derinlemesine sorgulandığında mantıklı olmayabileceğini göstermeyi amaçlar (Başarer, 2017). Sokratik yöntem, öğrencilerin kabullendikleri çeşitli değerler ile gerçek hayatta yaptıkları seçenekler arasındaki birbirini tutmama durumlarının farkına varmalarını sağlar. Bununla beraber öğrencilerin, analitik ve eleştirel düşünmelerini, tutum geliştirmelerini, kendi görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerini, yüksek düzeyde bilişsel amaçları kazanmalarını sağlamaktadır (Demircioğlu,2018; Wang vd., 2015). Sokrates'in uygulamasını Platon'un (Sokrates'in düşüncesini kaydeden kişi), Aristoteles'in ve Yunan şüphecilerinin eleştirel düşüncesi izledi. Onlar şeylerin bize yüzeyde nasıl göründüğünü (yanıltıcı görünüşler) ve yüzeyin altında gerçekte nasıl olduklarını (hayatın daha derin gerçekleri) görmek için sorgulamamız gerektiğini vurguladılar. Rönesans'ta (15. ve 16. yüzyıllar), Avrupa'da akademisyenler din, sanat, toplum, insan doğası, hukuk ve özgürlük hakkında eleştirel düşünmeye başladılar ve insan yaşamının pek çok alanının araştırmaya, analiz ve eleştiriye ihtiyaç duyduğu varsayımıyla ilerlediler. Bu akademisyenler arasında

İngiltere'den Colet ve Erasmus da vardı. İngiltere'de Francis Bacon (1561-1626) ise skolastik felsefeye ilgi duydu. Bilgi ararken zihnimizi kötüye kullanma biçimimizle ilgilendi. Zihnin güvenli bir şekilde doğal eğilimlerine bırakılamayacağını düşündü. Çünkü ona göre insanlığın bilim ışığında yükselebilmesi için zihnin bazı putlarının yıkılması gerekiyordu. Bilimin kılavuzu felsefenin gerektiği konuma gelebilmesi ve insanın bilim ışığı altında yükselebilmesi için, Bacon'a göre zihnin "putları" yıkılmalıydı. Bilimin İlerlemesi (The Advancement of Learning) adlı kitabında, dünyayı ampirik olarak incelemenin önemini savundu. Kitabında felsefenin bilime yapacağı rehberliği anlatırken, yeni bilimsel yöntemi ise tümevarım yöntemi olarak açıkladı (The Foundation for Critical Thinking). Yaklaşık elli yıl sonra Fransa'da Descartes, eleştirel düşüncede ikinci metin olarak adlandırılabilecek olan, 'Zihnin Yönü İçin Kurallar' adlı kitabı yazdı. Descartes, bu kitabında düşünmede ona rehberlik etmesi için zihnin özel bir sşekilde, istematik olarak disipline edilmesi gerektiğini savundu.

Hobbes, Locke ve Boyle (16 ncı ve17 nci yüzyıllar) ve Newton (17nci ve 18nci yüzyıllar) düşünmenin önemi üzerinde görüşler bildirdiler. Boyle ve Newton'dan sonra, düşünürler (Kant, Comte, Spencer, Karl Marx, Darwin gibi) benmerkezci dünya görüşlerinden ayrılarak, dikkatlice toplanmış kanıtlara ve sağlam muhakemelere dayanan görüşlerin önemine vurgu yaptılar (The Foundation for Critical Thinking).

Bu süreçte eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeye duyulan ihtiyaç fark edilmeye başladı. Dewey (1859-1952)'in görüşleri eleştirel düşünmeyi şekillendirmiştir. Dewey'e göre en iyi düşünme yolu yansıtıcı düşüncedir. Yansıtıcı düşünce bilgilerin ayrıntılı olarak incelenmesiyle varılan sonuçtur. Bu süreçte; şüpheyi, çözümü ve şaşkınlıktan kurtulmayı gerçekleştirecek malzemeyi bulmak için, araştırma, soruşturma hareketidir. Dewey, kişinin düşüncesinin kalitesini çevresiyle olan deneyimine bağlamıştır. "Yaparak öğrenme" yaklaşımı olarak bilinen kuramındaki ana noktalardan biri, bu deneyimin öğrencinin eleştirel düşünmesini teşvik eden sorgulayıcı bir süreç olmasıdır (Dewey, 1933; akt. Yürük, 2007). Eleştirel düşünme kavramını ise ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tanımlamıştır. Ennis'e göre eleştirel düşünme; anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermektir (Kazancı, 1989). Önceleri bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006'dan akt. Korkmaz,2018:14-15). Eleştirel

düşünme konusunu her disiplin ve araştırmacı kendi ilgi alanının merkezine alması nedeniyle birbirinden farklı birçok eleştirel düşünme tanımı ortaya çıkmıştır. Bu ise eleştirel düşünmenin zaman zaman mantıklı düşünmeyle, yaratıcı düşünmeyle, problem çözmeyle eşanlamlı tutulmasına neden olmuştur (Daniel ve Auriac, 2011; Gündoğdu, 2009).

### 2.3.2 Tanımı

Kuramcılar eleştirel düşünmeyi ve eleştirel düşünme eğilimini farklı şekillerde tanımlamışlardır. Aşşağıda bazı kuramcıların tanımlarına yer verilmiştir. (akt. Alpı, 2021).

John Dewey (1909): Bir inancın aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi veya onu destekleyen gerekçelerin ve eğilim gösterdiği diğer sonuçların ışığında bilgi biçimi.

Glaser (1941): Kişinin deneyimlerinden gelen sorunları ve konuları düşünceli bir şekilde ele almaya yatkın bir tutum, mantıksal sorgulama ve muhakeme yöntemlerinin bilgisi ve bu yöntemleri uygulamada beceri.

McPeck (1981): Kriterlere dayandığı, kendi kendini düzelttiği ve bağlama duyarlı olduğu için iyi muhakemeyi kolaylaştıran becerikli, sorumlu düşünme.

Ennis (1985): Neye inanacağınıza veya ne yapacağınıza karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve makul bir düşünce.

Norris (1985): Başkalarının görüşlerini ve kendi görüşlerini kabul edilebilir değerlendirme standartlarına göre değerlendirmek.

Siegel (1988): Nedenleri doğru bir şekilde değerlendirme yeteneğini ve kişinin eylemlerini ve inançlarını nedenlere dayandırma istekliliğini, arzusunu ve eğilimlerini içeren beceri.

Facione (1990): Kanıta, bağlamlara, kavramsallaştırmaya, yöntemlere ve kriterlere mantıklı bir değerlendirme sağlayan amaçlı ve kendi kendini düzenleyen yargı süreci.

Yukarıdaki görüşlere ilave olarak uzmanlar eleştirel düşünmeyi; bireysel konuların mantıklı ve akıllı bir şekilde kullanılması (Noddlings, 2006), sosyal ve ahlaki öneme sahip olan davranış, karar verme, inanç ve zihin kullanımı sonucunda oluşmuş olan bilişsel etkinlikler, (Cottrell, 2005), karmaşık, mevcut kanıtlara ve açıkça işlenmiş bir değer sistemine dayanan gerçek dünya durumu (Kurffiss, 1988) olarak açıklamaktadırlar. Eleştirel düşünme herhangi bir inanç ya da varsayımı incelemek için yapılan sürekli bir çaba olarak tanımlanmaktadır. Burada bilginin şekli, onu destekleyen kanıtlar çerçevesinde sonuçlara yönelimi sağlamaktadır. Eleştirel düşünme yansıtıcı ve makul düşünmeye odaklanma yeteneği olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme süreci bireylerin kendi düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmesini, tutumlar arasındaki karşılıklı ilişkiler ve yüksek düzeyde düşünce üretmeyi içerir.

Genelde eleştiri kelimesinin sadece işe yaramayan kısımların atılması için yapılmış gibi işlem kaymasına neden olduğu görülmektedir (Ulucak, 2011). Kaya (2010)'ya göre eleştirel düşünce, sadece yergi diyebileceğimiz negatif eleştiriye indirgenemez.

### 2.3.3 Eleştirel düşünmeye ilişkin farklı yaklaşımlar

McKnown (1997) eleştirel düşünme konusunda yapılan birçok tanımı değerlendirmiş ve eleştirel düşünmenin iki temel bileşeni "akıl yürütmeyi değerlendirme" ve "eleştirel düşünme çabası" olduğu sentezine ulaşmıştır. Bunlar:

Akıl yürütmeyi değerlendirme (Reason Assesment): Uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim

Eleştirel düşünme çabası (Critical Spirit): Eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi. Örneğin; mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler (akt. Tozduman Yaralı, 2019).

Peter Facione ve arkadaşları (1988-1989) ise gerçekleştirdikleri bir projede (Delphi Projesi) eleştirel düşünmenin tanımı konusundaki karmaşıklığı gidermeyi amaçlamışlardır. Eleştirel düşünme konusunda yapılan Delphi tekniği kavram birliği sağlamaya yöneliktir. Sonucunda uzmanlar eleştirel düşünmenin; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir (Facione, 1990). Yorumlama: Çeşitli tecrübe, durum, olay, veri, inanç,

gelenek, yargı, kural, uyulması gereken işlemlerin ya da ölçütün anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etmedir. Analiz: Yargı, inanç, tecrübe, sebep, bilgi ya da görüşleri ortaya koymayı amaçlayan ifadeler, kavramlar, sorular, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki amaçlı ve güncel çıkarımsal ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Değerlendirme: İfadelerin ya da bir kişinin algı, tecrübe, konum, inanç, yargı ya da görüşünün betimlenmesi veya açıklanması gibi diğer ifadelerin güvenirliğini değerlendirme; ifadeler, betimlemeler, sorular veya diğer ifade türleri arasındaki güncel ya da planlı çıkarımsal ilişkilerin mantıklı olup olmadığını değerlendirmedir. Çıkarım Yapma: Mantıklı sonuçlara ulaşmak için gerekenleri belirleme ve ulaşma; varsayımlar ve hipotezler kurma; Veri, ifade, kanıt, yargı, inanç, görüş, kavram, betimleme, sorular ya da diğer sunum türlerinden ulaşılan sonuçlar ve ilgili bilgi üzerinde düşünmedir. Açıklama: Bir kişinin yaptığı akıl yürütmenin/yargılamanın sonuçlarını belirtmesi; bir kişinin sonuçlara dayanarak açık, kavramsal, yöntemsel, ölçüt mantıklı ve durumsal düşüncelerin koşullarında yapılan yargılamayı haklı çıkarması ve bir kişinin akıl yürütmesini ikna edici kanıtlarla sunmasıdır. Öz düzenleme: Bir kişinin kendi bilişsel faaliyetlerini bilinçli olarak incelemesi, bu faaliyetlere kullandığı faktörleri sorgulaması, doğrulaması, onaylaması ya da kişinin akıl yürütmesini ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik bir bakışla kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle uygulamasıdır (Facione, 1990 ; akt. Tozduman Yaralı, 2019). Bu proje eleştirel düşünmenin eğilim boyutuna da açıklık getirmiştir.

Bu çalışmada eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri olarak; Genel Anlamda Yaşama Yaklaşım ve Spesifik Konular, Sorular ya da Probleme Yaklaşım olarak iki alt boyut belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda dikkate alınan eğilimler aşağıdaki gibidir.

**Genel Anlamda Yaşama Yaklaşım:** Geniş bir konu dizisiyle ilgili meraklılık, genel olarak iyi bilgili olmaya ve öyle kalmaya ilgi duymak, eleştirel düşünmeyi kullanmak amacıyla fırsatlara karşı uyanıklık, araştırma süreçlerine güveni olmak, akıl yürütmek/yargılama yapmak için kişinin kendi yeteneğine güven duyması, farklı dünya görüşleriyle ilgili açık fikirlilik, alternatifleri ve görüşleri düşünmede esneklik, diğer insanların görüşlerini anlamak, yargılamayı değerlendirmede uygun fikirlilik, kişinin kendi önyargıları, kayırmaları, basmakalıpları, ben merkezli ya da toplum merkezli eğilimleri karşısında dürüst olması, yargılarda bulunma, erteleme ya da değiştirmede

ölçülü olma, değişimi destekleyen dürüst düşünce ileri süren görüşleri tekrar düşünmek ve gözden geçirip düzeltmek olarak açıklanmıştır.

Spesifik Konular, Sorular ya da Probleme Yaklaşım: Soru ya da ilişkiyi ifade etmede açıklık, karmaşık durumlara çalışırken düzenli olmak, ilgili bilgiyi araştırmada gayretli olmak, kriter seçme ve uygulamada mantıklı olmak, yakındaki bir konu üzerine dikkati odaklamada özenli olmak, zorluklar karşısında ısrarlı düşünmek, konu ya da durumun imkân verdiği derecede kesin olmak (Facione,1990; akt. Tozduman Yaralı, 2019).

Cheung ve arkadaşları (2002) eleştirel düşünmenin eğilimler boyutunu motivasyonel eğilimler ve davranış alışkanlıkları olarak ikiye ayırmışlardır.

Motivasyonel Eğilimler: Hakikat arayan eğilim ve meraklılık eğilimidir.

Davranışsal Alışkanlıklar: Analiz alışkanlığı ve uyum alışkanlığı (olumsuz bir özellik) (akt. Alpı, 2021).

### 2.3.4 Eleştirel düşünen birey özellikleri

Paul ve Elder (2002) eleştirel düşünme becerisine sahip bir bireyi; önemli soruları ve problemleri açık ve net bir şekilde gündeme getiren, ilgili bilgileri belirleyen ve toplayan, soyut ifadeleri kullanarak toplanan bilgileri etkili bir şekilde yorumlayan, akla yatkın sonuç ve çözümlere ulaşan, ulaştığı sonuçları uygun kriter ve standartlarla test eden, alternatif düşünce sistemleri içinde açık fikirlilik içinde düşünen, farklı düşünce sistemlerinin varsayımlarını ve uygulamalarını tanımlayan ve değerlendiren, karmaşık problemlere sunduğu çözümleri başkalarına etkili bir şekilde ifade eden kişi olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kaya, 2010).

- Kökdemir (2000) bireylerin eleştirel düşünme ile ilgili becerilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:
- Öne sürülmüş iddia ve kanıtlanmış gerçekler arasındaki farklılıkları yakalama
- Elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenilirliklerini test etme
- İlişkisiz bilgileri ayıklama
- Bilişsel hata ve ön yargıların farkında olma
- Tutarsız yargıların farkına varma

- Etkili bir şekilde soru sorulabilme
- Yazılı ve sözlü dili etkin şekilde kullanma
- Kendi düşüncelerinin farkına varmış olduğu bir üst bilişe sahip olma.

Schafersman (1991)'a göre ise eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptirler:

- Kanıtları bağımsız ve usta bir şekilde kullanırlar
- Düşünceler organize edilerek, bunlar tutarlı ve öz şekilde ifade ederler
- Güvenilir olan ve olmayan gerçekler ve gözlemler arasındaki farklılıkları bilirler
- Bir kararın desteklenebilmesi için yeterli bir kanıt bulunmaması durumunda yargıda bulunmayı ertelerler
- Alternatif eylemlerin olası sonuçlarını tahmin ederler
- Objektif ve ayrıntılı şekilde gözlem yapılarak, konu ile dokümanlar ve kanıtları toplarlar
- Gözlemlenen ve bulunan şeyler arasındaki bağıntılar ile ilişkileri görür ve bunlardan bir anlam çıkartırlar
- Bağımsız şekilde öğrenmeye ilişkin ilgileri görülür
- Açık fikirlidirler ve alternatiflerin dikkate alınması sonucunda görüşlerini serbest şekilde ifade edebilirler
- Problem çözme tekniklerini öğrenilen her konu için uygulayabilirler
- Açık ve net sorular sorabilirler.

Ferrett'e göre eleştirel düşünen kişilerin özellikleri meraklı olmaları, analiz yapabilmek için ölçütler aramaları, yerinde sorular sormaları, diğer bireyleri dinlemeleri, her konu hakkında dönüt verebilmeleri, inanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırabilmeleri, kararlarını bu süreçlerinin tamamının sonuna dek erteleyebilmeleri olarak belirlenmiştir (akt. Çetin, 2008). Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşüşünürlerin yapabildiklerini; bir soruya odaklanmak, argümanların analiz edilmesini sağlamak, açıklayıcı veya zorlayıcı sorular sorarak, yanıtlamak, grafikler ve matematiğin okunması ve kullanımını sağlamak, kaynağın güvenilirliğini yapmak, gözlemlemek, sayısal tümevarım, uygun bir düzen içerisinde ilerlemek, varsayımsal düşünmek olarak belirlemişlerdir.

Eleştiriden yoksun olan bireyler ise neyi niçin yaptıklarının farkına varamamaktadırlar. Burada öğrenmiş oldukları düşünce ile zıtlaşan düşüncelerle karşılaştıklarında bu düşünceyi savunan bireylerin susturma yollarını aramaktadırlar. Bu nedenle kendilerini yenileme ihtiyaçları duymamaktadırlar. Bireyler belirli kalıpların içerisinde kaldıkları için gerçek anlamda yaratıcı ve yapıcı olamamaktadırlar (Özden, 2005). Eleştirel düşünme, bireylerin basitçe sorumluluk almak ve düşünmekten sorumlu olmak için kullandıkları bir dizi beceri olarak tanımlanmaktadır (Elder ve Paul, 1994).

Bireylerin eleştirel düşünme yaşam boyu aktif öğrenme rollerini geliştirebilmek için sahip olacakları beceriler olarak tanımlanmaktadır (Gibby, 2013). Bireylerin demokratik bir toplumun aktif üyesi olmasının gerekliliklerinden biri olarak düşünme becerileri görülmektedir (Lai, 2011; Baraj ve Volman, 2004). Demokratik bir toplumu oluşturarak, sürdürecek olan bireylerin eleştirel düşünme becerisi özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Zyngier, 2012; Lai, 2011). Demokratik bir toplum içerisinde bireyler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye başladığında toplumsal sorunların çözülebildiği görülmektedir. Örnek vermek gerekirse; eleştirel düşünme becerilerinin güç ilişkilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Zyngier, 2012). Eleştirel düşünme, usta ve aktif şekilde düşünmenin entelektüel olarak disipline edilmiş şekli olarak adlandırılmaktadır (Paul ve Elder, 2012). Burada toplanmış ya da oluşturulmuş olan bilgilerin kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilerek sentezlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme özelliğine sahip olan bireylerin gözlem, deneyim, yansıma, akıl yürütme veya iletişim gibi özelliklerinin bulunması gerekmektedir (Zhang, 2003).

Ruggerio (1990) ise iyi bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken tutum ve eğilimleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Meraklarını canlı tutarlar
- Problemleri heyecanlı zorluklar olarak kabul ederler
- Karmaşa karşısında sabırlıdırlar ve üstesinden gelmek için zaman harcarlar
- Kanıtlar üzerindeki kalıp yargıları kabul etmezler

- Sınırlarının farkındadırlar
- Anlamak için yoğun çaba harcarlar
- Tarafsız hareket ederler
- Uç görüşlerin nadir olarak doğru olduğunu bilirler
- Duygularını kontrol ederler
- Bilmediklerini kabul ederler
- Kendilerine karşı dürüsttürler
- Diğer insanların fikirleriyle ilgilenirler
- Yeterli delil yoksa yargıda bulunmayı ertelerler
- Kendi hatalarına karşı dikkatlidirler
- Kanıtlar yargılarının hatalı olduğunu ispatlarsa yargılarını revize ederler
- Dengeli görüşü bulmaya çalışırlar
- Kendilerine hâkimdirler
- Harekete geçmeden önce düşünürler (akt. Kestel, 2022).
- Beyer (1991)'e göre ise eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyleri şu özelliklere sahiptirler:
- Açık fikirli olma
- Şüpheci olma
- Sağduyulu olma
- Açıklık ve doğruluğa saygı gösterme
- Kanıtlara ulaşmaya çalışma

- Farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma

- Nedenlere duyarlı olma

- Nedenlerin ve kanıtların doğruluğu temin edildiğinde değişikliğe açık olma (akt. Kestel,2022).

Eleştirel düşünme temel bir düşünme becerisi olarak görülmek ve bu nedenle temel programlar içerisinde öğretilmesi konusuna önem verilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi öncelikle okul öncesi kurumlarda iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile başlamalı ve yükseköğretime kadar devam etmelidir.

### 2.3.5 Eleştirel düşünme tutumu ve eleştirel düşünme becerisi ilişkisi

Allport (1935)'a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici olan ve dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (akt. Tavşancıl, 2005). Tutumların gelişmesinde ya da öğrenilmesinde anne-baba, okul yaşantısı, arkadaş çevresi gibi pek çok değişkenin etkisi vardır. Siegel (1990)'e göre eleştirel düşünme bir beceri iken, eleştirel düşünmeye ilişkin tutum bir kişilik özelliğidir (akt. Yılmaz Özelçi, 2012).

Alanyazın üzerinde öğretmenlerle yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkili olduğu görülmüştür (Cheung vd., 2001). Tutumların bireylerin davranışlarını yönlendirici bir etkisinin (Tavşancıl, 2005) olduğu düşünüldüğünde; öğretmenin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumunun, öğretimde tercih ettiği yöntem ve teknikleri de etkileyeceği ve dolayısı ile öğrencinin eleştirel düşünme tutumlarına etki edeceği düşünülebilir.

Yılmaz Özelçi ve Saracaloğlu (2011) da bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarının onların eleştirel düşünür olarak tanımlanmalarına yetmediğini, tutum ve eğilimlerin de davranışlara yön verdiğini ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünmeye karşı tutum geliştirmek eleştirel düşünmenin önemli bir bileşenidir. Onlara göre eleştirel tutumlar; eğilim ve becerileri içerir ve yaşantı ve öğrenmeden etkilenir. Millman (1988)'a göre açık fikirlilik, samimiyet ve sonuçlarla yüzleşme sorumluluğuna sahip

olma eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu tutumu belirler (akt. Yılmaz Özelçi ve Saracaloğlu,2011).

Facione vd. (1995)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre eleştirel düşünme eğiliminin psikolojik sağlık ve iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

### 2.3.6 Eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme tutumunun eğitim ve öğretmen açısından yeri ve önemi

Küreselleşme ile birlikte dünyada bilginin hızlı bir şekilde yayıldığı görülmektedir. Bunun sonucunda da toplum içerisindeki bilgilerin kontrol altına alınması sorununun da beraberinde geldiği belirlenmiştir. Dünya içerisinde gelişen ağ ile birlikte özellikle doğru, yanlış ve ilgili, ilgisiz bilgilerin birbirine karıştıkları görülmektedir. Bu görülen bilgilerin toplum tarafından sorgulanmadan benimsendiği belirlenmiştir. Bu durum bireyleri gelecek içerisinde doğru ve güvenilir bilgilere sahip olarak yetiştirmede önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir ve Uluçınar, 2012).

Eğitim günümüzde toplum içerisinde karşılaşılan birçok sorunun çözümünde aktif bir rol oynamaktadır. Toplum içerisinde duyarsız yurttaşlık, etik sorunlar gibi sorunların çözümünde eğitim başrolde bulunmaktadır (Doğanay, 2010). Dünyada eğitim sürecinin yaşam boyunca devam etmesiyle eğitim kurumunun öneminin arttığı belirlenmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Diğer taraftan eğitimin toplumsallaşması bireylerin eğitim süreci içerisinde yaşamış oldukları toplum normları, değerleri ve kurumlarına uyum sağlamasına bağlı olarak değişmektedir. Burada eğitimde ne, niçin ve nasıl öğrenilmesi gerektiği, yeni bilgilerin üretilerek, öğrenilen bilgilere yeni alanların aktarıldığı, eleştirme, sorgulama, sınırlamalara karşı gelme gibi birtakım özelliklerin kazandırılması gerektiği de düşünülmektedir (Argon ve Selvi, 2011).

Eleştirel düşünme; öğrenme ve öğretme amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik olarak görülmektedir (Fascione, 2011). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve bunun yollarını bilmeleri gerekmektedir. Eğitim kurumlarında nitelikli düşünme becerilerinin kazandırılması için okulun işlevlerinden biri olarak doğru düşünmeyi öğretmek olduğu söylenebilmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde yaşam ve eğitimde eleştirel düşünmenin güçlü gerekliliği kabul edilmiştir. Günümüzde

eleştirel düşünmenin etkisi ve öneminin her zamankinden daha belirgin hale geldiği görülmektedir

Eleştirel düşünme, eğitimin ve öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileme düşüncesi olarak müfredat programlarında eleştirel düşünme gücünü artırarak ve eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim programlarının oluşturulması gerektiği belirlenmiştir (Şengül ve Üstündağ, 2010). Uygulamaya dayalı tüm mesleklerde eleştirel düşünme gücüne sahip olmak, rasyonel kararlar vermede değişime ve yeni gelişmelere uyum sağlamada büyük önem taşımaktadır (Carroll-Johnson, 2001).

Okullar içerisinde bu bireylerin yetiştirilmesindeki en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bireyler üzerinde davranış değişikliği yaratan en önemli süreç eğitim olarak görülmekte ve bu eğitimin lokomotifi de öğretmen karşımıza çıkmaktadır (Aybek, 2006; Aynal, Kumandaş ve Ersanlı, 2013). Eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlerin yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sağlayan, meslek bilgisi ve becerilerine sahip olan bireyler olması gerekmektedir. Öğrencilerin olumlu eleştirel düşünme özelliğine sahip olabilmeleri bu tutumun gelişiminin sağlanması, öğretmenlerinde olumlu eleştirel düşünme özelliği ve davranışlarını sergilemesi ile mümkün olacaktır (Sakar ve Aybek, 2016).

Öğretim ortamlarında eleştirel düşünmenin önemi ve eleştirel düşünmenin gelişiminde öğretmen becerilerinin rolü tartışılmazdır. Bu nedenle alanyazında bu konuda öğretmen ve öğretmen adayları ile çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Çubukçu,2006; Ekinci ve Aybek, 2010; Balım, 2009; Meral ve Semerci, 2009). Örnek olarak Erktin (2002) öğretmenlerin eğitsel düşünmeye yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeye en az önem verdiklerini belirlemiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006) göre ise eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlamakta ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumları olumlu yönde artırmaktadır. Şahinel'e (2002) göre öğrencileri için eleştirel düşünme yaklaşımını benimseyen öğretmenler, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yararlılığını belirlemektedir. Birçok araştırma, öğretmenlerin öğrettiklerinin büyük bir bölümünün kendilerine öğretilenler olduğunu tespit etmiştir (Beşoluk ve Önder, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

becerilerindeki eğilimlerin belirlenmesi ve bu özelliklerin öğretme-öğrenme sürecinde bilgilendirilmesi önemlidir. Bu noktadan hareketle eleştirel düşünme becerisi, mizah yoluyla kültürel farkındalık ve bireyin öğrenme ortamını olumlu şekilde kazanması belirtilmektedir (Aydın, 2006).

Kaasboll (1998), öğrenci katılımı, öğretmen-öğrenci etkileşimi ilkelerine uyulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerini tartışmaya, mantıksal analizler yapmaya ve derslerinde kendi düşünme süreçlerini araştırmaya çalışmalıdırlar (Cohen, 1993). Yukarıdaki görüşler, öğretmenlerin öğrenciler için sınıf içerisinde özgürce konuşabilecekleri ve tartışabilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı düzenlemeleri gerektiğini belirtmektedir (Morrison, 2008). Böyle bir ortamda öğrencilere saygı gösterilmeli, fikirlerini özgürce ortaya koymaları sağlanmalı ve öğrencilere yabancılaşılmamalıdır (Braa ve Callero, 2006). Kısaca belirtmek gerekirse, sadece bir öğrenme ortamının nasıl olduğu değil bu ortam içerisindeki öğretmen davranışlarının da eleştirel düşünmenin gelişimi noktasında etkili olduğu belirlenmiştir (Varga, 2011).

- Gürkaynak ve arkadaşları (2008) eleştirel düşünmenin desteklenebilmesi için öğretmenlerden beklenen davranışları şu şekilde belirtmişlerdir:
- Ders programları ile ders kitaplarının ötesine geçmenin sağlanması,
- Öğrencilerin görüşlerine saygı gösterilmesi,
- Bilginin yaşam ile bağlantısının kurulması,
- Dersler içerisinde kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olunması,
- Sınıf içerisinde etkileşimin sağlanması için uygun ve açık bir atmosferin oluşturulması.

Young (1992) ise; eleştirel düşünen öğretmenlerin davranışlarını aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

- Öğrencilerin iyi soru sormalarına yardımcı olmak,
- Sınıf içerisinde düşünme süreçlerini gösterebilmek için diyagramlar çizmek,
- Her dersin sonunda çıkarım yapmak,
- Öğrencilerin derslerde düşünme becerilerini kullanmalarını beklemek,
- Öğrencilere gruplar halinde nasıl çalışacaklarını belirtmek,
- Yenilikçi ve yaratıcı düşünme süreçlerini nasıl kullanacaklarını öğretmek.

Costa (1991) ise öğrencilerin düşünmesini destekleyen öğretmen davranışlarının dört ana kategori içerisinde toplandığı belirlenmiştir.

**Soru sorma:** Bilgilerin toplanması, bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurulması sağlanması bu ilişkiler konusunda da yeni ve farklı durumlar uygulanması konusunda öğrencilere rehberlik edilmesinin sağlanmasıdır. Burada bilgi toplama sürecinin girdi olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenler bu süreç içerisinde öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin uzun süreli belleklerinde bulunan olgu, kavram, duygu ve deneyimleri ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sormuş oldukları bu sorular sayesinde neden-sonuç ilişkilerini görerek, bilgiyi anlamlandırabilmektedirler.

Planlama: Öğretmenler enerji, zaman ve materyal, sınıf etkileşimi gibi düşünme ile ilgili hangi amaçların kazandırılacağının belirlenmesi, bunların kazandırılması için ne tür etkinliklerin yapılacağının ortaya konulması, öğrenciler ile etkileşimlerinin nasıl oluşacağının planlanması ile birlikte eleştirel düşünmenin daha etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır.

Yanıt Verme: Bu bölümde öğretmenlerin sınıfa soru sorması ile birlikte öğrencilerin yanıtlarından sonraki davranışlar olarak ifade edilmektedir.

Model Olma: Öğrenciler davranışları, duyguları, tutumları ve değerlerinin birçoğunu doğrudan öğretim yolu ile değil, daha çok yetişkinler ve arkadaşlarını model alarak öğrenmektedir. Sınıf içerisinde öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek isteyen öğretmenin sınıf içerisinde iyi bir model olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları kişilik özellikleri öğrencilerin üzerindeki tutum ve davranışlarda büyük önem taşımaktadır. Tokyürek (2001) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Tokyürek, 2001).

Sonuç olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, eleştirel düşünmede ortam hazırlamaya istekli olmaları, sormuş oldukları sorunun tek bir cevabı olmadığında kendi kafaları içerisinde bulunan cevapların dışındakileri önemseyerek bunları dinlemeleri, öğrencilerin sadece cevap vermelerini değil soru sormalarını sağlayarak bu şekilde öğrenmelerini destekleyen değişime açık öğretmenler olmaları

büyük önem taşımaktadır (Yıldırım, 2005). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirebilmeleri için onların öğretmenleri ve okulları tarafından cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Winch, 2006). Yılmaz Özelçi (2012)'na göre de eleştirel düşünebilen, eleştirel düşünmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının incelenmesi önemlidir.

## 2.4 Denetim Odağı: Tanımı ve Önemi

Denetim odağı kavramı kişiliğin bir boyutu olarak görülmektedir. Bu kavramın ortaya atılışının üzerinden otuz beş yıl geçmiştir. Bu süre içerisinde denetim odağı (kontrol odağı) kavramının birçok alana konu olduğu ve birçok kişilik değişkeni ile ilişkisinin incelendiği belirlenmiştir (Dağ, 1991). Denetim odağı kavramının toplumsal öğrenme kuramını temel olarak aldığı görülmektedir. Toplumsal öğrenme kuramı içerisinde davranış sonuçlarının başarısızlık veya başarı olacağına ilişkin olarak beklentilerin gerçekleşen sonuçları ve oluşumları sırasında oluşmuş olan psikolojik sorunların bir işlevi olduğu belirlenmiştir (Dönmez, 1983).

Rotter'e (1975) göre denetim odağı inancı incelendiğinde kişilerin yaşamlarında pekiştirici olarak davranış sonuçlarının kendi kontrolleri ya da bunun dışındaki odakların kontrollerin bağlanmaları sonucunda oluşan özellik olarak görülmektedir. Denetim odağının yapısı incelendiğinde bunun tek başına bir pekiştireç olmadığı, bireylerin davranışlarının sıklığını kontrol ederek, pekiştireçlerin nelere yol açtığına yönelik inanç ve beklentileri ifade eden bir yapı olduğu belirlenmiştir (Akın, 2007). Bazı kişiler özellikle iç ve dış denetim odağı inancı boyutunun uç noktalarının bazıları da ortalarında yer alabilmektedir (akt. Tümkaya, 1998). Kişilerin başarılı olma durumları incelendiğinde bu durumda içsel kontrol odaklı, başarısız olma durumları incelendiğinde bu durumda dışsal kontrol odaklı olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu şekilde bireyler duygusal ve bilişsel benliğe hizmet eden yargılarda bulunma eğilimi göstermektedirler (Akın, 2007).

Kişilerin denetim odağı ve inancını dıştan ve içten algılamasına etki eden çevresel faktörler bulunmaktadır. Bu da fiziksel çevre içerisindeki hareket özgürlüğü incelenineceye kadar genel olarak bazı faktörleri etkilediği belirlenmiştir. Bu faktörler

çevrenin eğitim düzeyi, kadercilik, dinsel inançlar, toplumsal çevre değişkenleri olarak sıralanmaktadır (Yağışan vd., 2007).

Karar verme davranışlarını doğrudan etkileyen kişilik özelliği denetim odağı olarak tanımlanmaktadır. Denetim odağının gelişimi noktasında ergenlik büyük önem taşımaktadır. Bu dönem içerisinde ergenlerin içten veya dıştan denetimli olması incelenerek karar verirken sergileyeceği davranışların farklılaşabilecektir. İçten denetimli ergenlerin kararlarının üzerinde kendilerinin etkili olduğu görülmektedir. Bu da kararlarının sonuçlarının sorumluluklarını üstlendiği belirlenmiştir. Dıştan denetimli ergen incelendiğinde diğer insanlar veya şansın kendi yaşantılarını kontrol ettiğine inandığı için karar vermeyi düşünmeyebilmektedir (Wood vd., 2009; Basım vd., 2009).

### 2.4.1 Denetim odağı kavramına kuramsal bakış

Denetim odağı kavramı, Rotter'in sosyal öğrenme kuramı (1954), Heider (1958) ve Weiner'in (1974,1985) yükleme kuramına dayanır ve bir kişinin hayatındaki başarıların veya başarısızlıkların altında yatan temel nedenler hakkındaki algısına atıfta bulunur (akt. Rinn vd.2014).

#### 2.4.1.1 Sosyal öğrenme kuramı

Denetim odağı kavramı ilk olarak Rotter tarafından 1954 yılında ortaya atılmıştır. Rotter yapmış olduğu çalışmalarda Toplumsal Öğrenme Kuramı ve öğrenme ilkelerinden yola çıkarak kişiliğin oluşumunu açıklamıştır. Davranışçı Öğrenme Kuramı ile Bilişsel Öğrenme Kuramının bütünleştirilmesi ve yapılandırılması çabalarının bir sonucu olarak Toplumsal Öğrenme Kuramının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Rotter'e göre bireylerin davranışlarını şekillenmesi noktasında sadece bireylerin algılamış olduğu uyarılar ve gereksinimlerin önemli olmadığı, bunların yanında bireylerin sahip olduğu beklentilerin de bu şekillenme içerisinde büyük katkısı olduğu görülmektedir (akt. Yüksel, 1991). Rotter'in kuramı incelendiğinde davranışın bir durumda oluşmuş olan beklenti ile pekiştireçlerin işlevlerinin bir sonucu oluştuğu ifade edilmiştir (Kaya, 2002).

Sosyal öğrenme kuramı incelendiğinde bu kuramın temeli içerisinde bilişsel ve davranışsal yaklaşımlar bulunmaktadır (Kaya, 2002; Arkanoç, 1993). Bilişsel kuramcılar özellikle insan davranışlarının çok karmaşık özellikler taşıdığını belirtmektedir.

Öğrenmenin açıklanması içerisindeki odak nokta; öğrenenlerin uyarıcıları nasıl algıladığı, işlediği, yorumlayarak, genellediği süreçlerinin göz önüne alınmasıdır (Yeşilyaprak, 1990; Bacanlı, 2001). Sosyal öğrenme kuramı incelendiğinde özellikle insan davranışlarının şekillenmesinde çevrenin etkili olduğuna vurgu yapıldığı görülür. Çevreden gelen uyarıcıların bilişsel aracı süreçleri içerisinden geçerek yorumlanması yapılmaktadır. Bu yorumlama yapılmadan önce duyu organları ile alınan verilerin davranışların şekillenmesinde çevrenin etkisini ortaya koyduğu görülmektedir. Davranışın şekillenmesinde davranışların bilişsel süreçlerinden geçerek yorumlanmasının da etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sosyal öğrenme kuramı içerisinde bilişsel kuramın uzantısının bir sonucu olarak görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramı incelendiğinde pekiştireçlerin büyük bir önemi bulunmaktadır. Yaşanan olaylar sonucunda elde edilen pekiştireçler, gelecek içerisinde yaşanması muhtemel benzer olaylarla ilgili beklentilerin güçlenmesi ve oluşmasına neden olmaktadır. Kuramcılara göre insanların yaşantısında bulunan olumsuz pekiştireçlerin verilmesi durumunda beklentilerin zamanla azalma ve sönme eğiliminde olacağı belirlenmiştir. Bireyler yapmış oldukları davranış ile arkasından gelen pekiştireçler arasında anlamlı bir ilişki kurmuşlarsa bu davranışın tekrar edilme olasılığının arttığı görülmektedir. Bunun sonucunda da belirli davranışlar öğrenilerek, kazanılmakta, bunun yanında bireylerin ileride benzer davranışlar karşısında gösterecekleri tepkisel davranışın öngörülmesine olanak sağlanmaktadır. Rotter'in kuramına göre bireylerin zaman içerisinde karşılaştıkları olaylar ve sonuçlarının kendi kişisel özellikleri, davranışları veya dış güçlere bağlamayı öğrendikleri belirtilmektedir (akt. Dönmez, 1986).

İnsanların yaşamlarında olumlu ve olumsuz sonuçları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yer denetim odağı olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 1990). Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde bireylerin içten ya da dıştan denetimli olmasının etkili olduğu belirlenmiştir (Dönmez, 1983). Bireylerin yaşamış olduğu olumsuz ve olumlu olayların nedeni olarak görülen kaynak içerisinde; dıştan denetimlilik ve içten denetimlilik olmak üzere iki genel eğilimin ağırlık kazandığı görülmektedir.

Rotter'ın, sosyal öğrenme kuramının davranışı öngören dört temel bileşeni vardır. Bunlar davranış potansiyeli, beklenti, pekiştirme değeri ve psikolojik durumdur.

Davranış Potansiyeli: Davranış potansiyeli, belirli bir durumda belirli bir davranışın sergilenmesi olasılığıdır. Olası her davranış için bir davranış potansiyeli vardır. Herhangi bir durumda, birkaç farklı davranış arasından en yüksek potansiyele sahip davranışın sergilemesi beklenmektedir (Burger, 2006, s. 525).

Beklenti: Rotter bireyin davranışlarının sonucu hakkında kestirimlerde bulunmasını beklenti olarak adlandırmaktadır. Birey, bir eyleme girmeden önce bu eylemin belirli bir pekiştireçle gerçekleşme olasılığını ve pekiştirmenin ifade ettiği değeri hesaplar. Yüksek veya güçlü beklentilere sahip olmak, bireyin davranışın, sonuca neden olacağından emin olduğu anlamına gelirken, beklentilerin düşük olması, pekiştirme ile sonuçlanmasına ihtimal olmadığına inanıldığını ifade etmektedir. Değerli bir pekiştireç veya ödül davranışın gerçekleşmesi olasılığını arttırmaktadır. Rotter'a göre beklentiler geçmiş tecrübelere dayandırılarak oluşturulmuştur. Davranışın pekiştirileceğine dair güçlü bir beklenti, geçmişte o davranışın ne kadar sıklıkta pekiştirildiğine bağlıdır. Bilişsel bir süreç içeren beklentiye vurgu yapan Rotter daha önceden yaşanmış benzer durumlar sonucunda oluşan beklentinin yeni davranışa etki edeceğini belirtmektedir (Burger, 2006, s. 526).

Pekiştirme Değeri: Sonuçların istenebilirliğini ifade eden pekiştirme değeri zaman ve duruma göre farklılık göstermektedir. Bir davranışı kestirebilmek için pekiştirmenin değerini bilmek gerekir. Beklentiden bağımsız ve öznel bir değer olan pekiştirme bir davranışın kestirebilmesi için önemlidir (Burger, 2006, s. 529).

Psikolojik Durum: Rotter her bireyin çevreyle ilgili deneyiminin benzersiz olduğunu, farklı kişilerin aynı durumu farklı bir şekilde yorumladığını, farklı bekleyiş ve pekiştirme değerlerine sahip olduklarını akılda tutmanın her zaman önemli olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların, yaşadıkları olayların sebeplerini algılama bakımından gösterdikleri farklılıklar yaşanılan durumları algılama ve değerlendirmelerde de farklılıklara neden olmaktadır (Rotter, 1966).

#### 2.4.1.2 Yükleme kuramı (Nedensel Yükleme Kuramı)

Son zamanlarda idare ve eğitim alanlarında en temel öğe olduğu kabul gören birey davranışlarının sebeplerini açıklayan oldukça değerli bir kuram olarak Yükleme Kuramı görülmektedir (Taslak ve Dalgın,2015; Weiner, 2010). Yükleme Kuramı, ilk olarak 1940

yılı ortasında nedensellik konusu ile uğraşan Fritz Heider tarafından temel düşünceleri ileri sürülmüş ve 1950'li yıllarda geliştirilmiştir. Fakat kuramın, kullanılmaya başladığı tarih 1960'ların sonudur (Yıldırım,2012; Kağıtçıbaşı,2012). Heider'ın çalışmalarını esas alan Weiner, Nedensel Yükleme Kuramı ile ilgili düşüncelerini ayrıntılandırmış ve kuramın gelişimine katkı sağlamıştır (Er,2016; Yıldırım,2012). Kuram genel olarak bireylerin başarı durumunu kendilerinin elde ettiğini, başarısız olma sebeplerinde başkalarının hataları olduğunu ifade etmektedir (Meurier, Vincent ve Parmar,1998; akt. İşci, 2020). Weiner'in kuramında esas olarak insanların başarı ya da başarısızlığın sebeplerini ne şekilde yorumladığı ve bu yorumun insanların kabul gören davranışları üstündeki doğrudan veya dolaylı sonuçları bulunmaktadır (Kızgın ve Dalgın,2012; Taslak ve Dalgın,2015).

Bireyler kendi yaşantılarında yaşadıkları durumlara, olaylara ilişkin açıklamalar bulma arayışı içerisindedirler. Bu süreçte birey durumlara, olaylara çeşitli nedenler yükleme eğilimi gösterirler. Bireyin bu nedensel anlamları nasıl ve ne şekilde yorumladığı 'Yükleme Kuramı'nın konu alanına girmiştir. Yükleme kuramı psikolojinin insanların hem kendi hem de başkalarının davranışlarını açıklama biçimleriyle ilgilenen dalıdır. Kuram davranışa ilişkin olarak insanların 'Neden' sorularını yanıtlayış biçimleri üzerinde odaklanır (Taylor, 2007; akt. Behti ve Kula, 2020). Heider'in en önemli katkılarından biri insanların davranış şekillerini anlamaya çalışırken kullandıkları iki yükleme seçeneğini ortaya koymasıdır: İçsel yükleme ve dışsal yükleme. İçsel yükleme bir bireyin belirli bir davranışını onunla ilgili tutum, karakter ya da kişilik gibi bir nedene bağlamaktır. Dışsal yükleme ise bireyin belirli davranışını, içinde bulunduğu duruma bağlamaktır (Yıldırım, 2012).

Yükleme kelimesi, insanların yaptıklarını hatta yaptığı davranışların altında yatan asıl sebepleri anlamaya çalışmak için gösterilen gayret şeklinde açıklanmaktadır (Baron ve Brayne,2003; akt. İşci, 2020). Nedensel yükleme (atfetme) kelimesi ise, kişilerin kendi davranışının ya da başka kişilerin davranışının, başarılı ya da başarısız olma sebeplerini anlamaya çalışmayı, insanların başarı ve başarısızlık hallerinde ne şekilde yükleme yaptığını açıklamaktadır (Kızgın ve Dalgın, 2012; Can vd.,2006). Başka bir ifade ile nedensel yükleme; insanların kendi davranışları ile diğer insanların davranışlarının arkasında yatan sebebin içsel (düşünme) ve dışsal (konuşma) olarak algılamak ve

yorumlamaktır (akt. İşci,2020). Nedensel yükleme ile bireyler, insanların davranışlarını anlayarak ve onlara dair yorumlar yaparak kendi davranışları ve diğer insanların davranışları için yüklemeler yapar, davranışların ve olayların sebeplerini ortaya koyarak bir anlam kazandırırlar (Piri ve Kabakçı,2007).

Weiner'in kuramı temel olarak, nedensellik çıkarımı ve çıkarım ile bağlantılı olarak bireyin sergilediği davranışlardan oluşur (Duman,2004). Weiner'in kuramı dört boyuttan oluşmaktadır: 1-İnsanların başarı ve başarısızlık sebeplerini tanıma, 2-Bu nedenlerin temelinin yapısını meydana getirme, 3- Sebepsel yapı ve duyguların ilişkisi ve 4- İlerideki davranışlara dair beklentilerin yükleme ve duygu ile olan ilişkisidir (Özdiyar ve Demirel,2010). Bernard Weiner'in görüşü, nedensel yüklemenin kendi içerisinde oldukça önemsiz olduğunu, fakat yüklemenin arkasında yatan sebepsel boyutların ortak nicelikler bakımından davranışları etkilediğini savunmaktadır. Davranışların üzerindeki nedensel boyutların etkisi; duygusal tepkilere, ilerideki beklentilere ve kazanılan başarılara aracı görevi üstlenmektedir (Er,2016).

Weiner, kişilerin başarı ve başarısızlık hallerinde ne şekilde yükleme yaptıklarını anlatmaya çalışmıştır. Weiner'e göre kişiler; başarı ya da başarısızlığı kabiliyet ya da gayret, işin zor ya da kolay olması ve şans etkeni olarak dört etkene yükleme eğilimi gösterirler. Kuramdaki dört etken üç boyutta ele alınmıştır; içsel veya dışsal (nedensellik odağı), kalıcı veya geçici (nedensel istikrar) ve kontrol edilebilen ya da edilemeyen (nedensel kontrol) (Er,2016; Yapıcı ve Koçyiğit,2012; Curun,2006). Weiner'a göre kişilerin kendileri ya da diğerlerinin başarı ya da başarısızlıklarının sebeplerini belirlerken nedensellik odağı ( içsel – dışsal ), nedensel istikrar ( daimi ya da değişken ) ve nedensel kontrol ( kontrol edilebilir ya da kontrol edilemez ) boyutlarına göre beceri, gayret, iş zorluğu ve şans gibi dört esas nedensel etkenden birine yükleme yaptığı belirtilmiştir (Sevim,1993; Satıcılar,2006; Hoog ve Vaughan,2014 ) Yüklemenin yönleri ve boyutları bireylerin hislerini, şahsiyetini, değerlerini, başarı inançlarını ve kendilerine olan saygılarını etkilemektedir. Bunlara istinaden insanlar bazı tutum, davranışları ortaya koymaktadır (Yapıcı ve Koçyiğit,2012).

Weiner (1985) bireylerin nedensel yüklemelerini üç temel boyutta ele alır. Bunlar: konum/ odak (locus), değişmezlik (stability), kontrol edilebilirlik (controllability) dir.

Konum/Odak: Rotter' in sosyal öğrenme kuramı bağlamında içsel ve dışsal denetim için kullandığı bir boyuttur. Davranışlarımızın kontrol yeri ya içtedir (yetenek gibi), ya da dıştadır (havanın sıcaklığı gibi). Başarısızlığımızı kontrol eden bellek zayıflığı etkeni içerde, "hava sıcaklığı" ise dışarıdadır (akt. Duman, 2004).

Değişmezlik: Bir nedenin kişinin ruh hali, kırgınlık, yorgunluk gibi değişken olanları ya da yetenek gibi değişmez olanları algılanmasıyla ilgili olan boyuttur. Buna göre iradesine bağlı olarak kişinin gayreti artabilir ya da azalabilirken, yeteneği sabittir (Weiner, 1985). Bir dersten başarısızlığını o derse ilişkin yeteneğinin az oluşuna bağlayan bir öğrenci bu yeteneğini değiştiremeyeceğini düşündüğü için gelecekte başarısız olma ihtimali yüksektir (Feshbach ve Weiner, 1991; akt. Koçyiğit ve Yapıcı, 2012).

Kontrol edilebilirlik: Bu boyut kendi iradesiyle kontrol edebileceği ya da edemeyeceği nedenleri ayrıştıran boyuttur. Kişinin gayreti kontrol edebileceği bir nedenken, şans faktörü ya da soruların zorluğu kontrolünün dışındadır (Weiner, 1985; akt. Koçyiğit ve Yapıcı, 2012).

### 2.4.2 İçten ve dıştan denetimlilik ve içten-dıştan denetimli kişilerin özellikleri

Denetim odağı incelendiğinde kalıtımla edinilen bir özellik olmadığı belirlenmiştir. Denetim odağı birçok bireyin neden-sonuç ilişkileri ile ilgili olarak zaman içerisinde deneyimler sonucu geliştirmiş olduğu yaklaşım tarzı olarak tanımlanmaktadır (Aydınay, 1996). Çocukların başlangıç olarak her şeyiyle ebeveynlerine bağımlı olmaları dıştan denetimli olmalarını göstermektedir. Çocukların psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönden gelişmelerine paralel olarak kazanmış olduğu yeterlilik ve deneyimler, kendi başlarının çaresine bakabilmeyi ve kendi adlarına kararlar alabilmeyi mümkün kılmaktadır. Bu bireylerin davranış ve özgürlük seçeneklerinin zamanla arttığı görülmektedir. Bireyler kendi adlarına karar alabilmekte ve bu kararlar ile sonuçlar arasındaki ilişkileri tespit edebilmektedirler. Bireylerin yaşları ilerledikçe özellikle denetim odağının dıştan içe doğru hızlı bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Tüm bunlar dıştan veya içten denetimli olmanın zamanla öğrenilerek gerçekleşen bir beklenti inancı olduğunu göstermektedir (Aksoy, 1992).

Dıştan denetimlilik; ceza ve ödüllerin bireylerin kendisi dışındaki başka güçlere yönetildiği, denetlendiği ve ödüllere ulaşım ve cezalardan kaçınma konusunda kişisel

çabaların etkili olmadığı beklenti olarak tanımlanmaktadır. Bu beklentiye sahip olan kişilere ise dıştan denetimliler adı verilmektedir. Bireylerin pekiştireçlere ulaşmada büyük ölçüde bireylerin kendi davranışlarının etkili olacağına ilişkin genel beklenti içten denetimlilik olarak tanımlanmaktadır (Aydınay, 1996).

Denetim odağının arkasındaki konsept oldukça basittir. Hayatımız eylemler ve sonuçlarla doludur. Her birimiz bu sonuçlar üzerinde belirli bir kontrol odağı belirleyeceğiz. Teori, konumu veya konumu harici veya dahili olarak yerleştireceğimizi belirtir. Denetim odağını dışsal olarak yerleştirirsek, sonucu kader, şans veya tesadüflere bağlamamız muhtemeldir. Kontrol odağını içsel olarak yerleştirirsek, sonucu kendi eylemlerimizin belirlediğine inanmamız olasıdır. Rotter (1966), o yeri nereye yerleştirirsek, eylemlerimizi ya güçlendireceğini ya da cezalandıracağını belirtmiştir. İç kontrol odağı, bu davranışın pekiştirilmesine yol açacak ve davranış devam edecektir. Bununla birlikte, Rotter (1975), bunu bir/veya kategorizasyonundan ziyade dış ve iç arasında bir süreklilik olarak kavramsallaştırmamız gerektiğini belirtmekte dikkatliydi. Genel olarak, sağlıklı yetişkinler nadiren her şeyin ya tamamen kontrolümüz dışında ya da tamamen onun içinde olduğuna inanırlar. Aslında, akıl yürütmelerinde hem iç hem de dış lokusların bir karışımını kullanan bireyler, daha yüksek düzeyde mutluluk bildirmektedir (akt. April, Dharani ve Peters, 2012).

Denetim odağı incelendiğinde bireylerin içten denetimli olmalarının hayatları ile başa çıkmayı kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu, dıştan denetimli olmanın ise bireylerin tam tersine hayatla başa çıkmayı güçleştiren olumsuz bir özelliği olduğu belirlenmiştir. Denetim odağı içerisinde bireylerin hayatları ile başa çıkmaya yönelik davranışların açıklanmaya çalışılması, davranışlara oluşumun etkisi olan diğer birçok değişkenin göz ardı edilmesine neden olduğu görülmektedir. Bunun da yanlış sonuçlara ulaşılmasına yol açtığı belirlenmiştir (Dönmez, 1994).

Alanyazın içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle iç denetimli bireylerin bilgiye ulaşmak konusunda dıştan denetimli bireylere göre daha fazla zaman harcadıkları görülmektedir. Çünkü iç denetimli bireylerin sahip oldukları bilgilerin dış denetimli bireylere göre yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bireylerin yapmış oldukları davranışlar incelendiğinde içten denetimli bireylerin başarıya daha fazla değer verdikleri, düşünmeye

de daha fazla zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. İçten denetimli bireylerin bilişsel etkinlikler içerisinde dıştan denetimli bireylerden daha fazla başarılı oldukları bu nedenle bireylerin denetimlilik özelliklerinin incelenmesi gerekmektedir (Keleş, 2000). Dıştan denetimlilere göre içten denetimliler yapmış oldukları işlerde daha fazla tatmin olmaktadırlar. İçten denetimli bireyler incelendiğinde bunların iyi bir performans ve güçlü bir iş tatmini ilişkisi olduğu görülmektedir. Dıştan denetimli bireylerin kamu beklentisi doğrultusunda hareket eden, baskıya uymaya meyilli ve bir otorite altında yaşamayı tercih eden bireyler olduğu görülmektedir (Mete, 2002).

Alan yazın içerisinde yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle dıştan denetimlilere göre içten denetimli bireylerin dikkatli ve kontrollü davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. İçten denetimli bireyler olaylar karşısında en az risk içeren davranışları tercih ederek, daha az endişe duydukları görülmektedir. İçten denetimli bireylerin karakter özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır. Bunlar; müdahaleci, girişimci, gerçekçi, aktif, topluma uyum sağlama konusunda başarılı başkalarına yardım etmeyi seven, sorumluluktan kaçınmayan, sosyal etkinliklere katılan, çevrelerini değiştirme konusunda çok daha fazla istekli olmaları olarak ortaya konulmaktadır. Bu bireyler; bağımsız olmak istemekte, kendi muhakemelerine çok güvenerek, toplumsal baskılara kolay ve iyi bir şekilde direnen kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aydınay (1996) dıştan ve içten denetimli bireylerin bazı özelliklerinden bahsetmiştir.

- İçten denetimli bireylerin özellikleri:

- İçten denetimli bireyler, sorunlarını kolay bir şekilde kabul etmektedirler. Sorunların çözümünde etkili ve sonuca ulaşma konusunda daha ısrarcıdırlar.

- İçten denetimli bireyler, engelleme ile karşılaşmaları durumunda daha yapıcı tepkileri ortaya koymaktadırlar.

- İçten denetimli bireyler duygusal olarak daha dengeli ve sağlıklıdırlar.

- İçten denetimli bireylerin bireyler arası ilişkilerde başarılı ve rahat oldukları görülmektedir.

- İçten denetimli bireylerin çözüm yolları bulmada daha yaratıcıdırlar.

- İçten denetimli bireyler yapmış oldukları davranış, iş ve sonuç arasında nedensellik ilişkisi kurmalarından dolayı daha verimlidirler. Bu nedenle zamanı da verimli bir şekilde kullanmaktadırlar.

- İçten denetimli bireyler bilişsel etkinlikler içerisinde daha başarılı olmalarından dolayı dıştan denetimlilere oranla akademik etkinliklerle daha fazla zaman geçirmektedirler.

- İçten denetimli bireyler geleceklerini ve çevrelerindeki bireyleri şekillendirebileceklerini düşünmektedirler.

- İçten denetimli bireyler geniş bir bakış açısına sahip, meraklı, soru soran ve çevrelerinden bilgi edinmeye çalışan yetkin kişiler olarak görülmektedir. Bu kişiler bilgileri süzme ve eleme konusunda yeteneklidirler.

- İçten denetimli bireyler diğer insanların davranışlarını kontrol edebilmek için çok fazla çaba harcamaktadırlar. Bu nedenle içten denetimli bireyler liderlik konusunda kendilerini daha şanslı hissetmektedirler.

- İçten denetimli bireyler bir kurum içerisinde kuralların çiğnenmesi noktasında daha ağır cezaların verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Dıştan denetimli bireylerin özellikleri:

- Dıştan denetimli bireyler hayatlarının kendi dışarısındaki güçler tarafından kontrol edildiğine inandıkları için kendilerini bu güçlerin kurbanı olarak görmektedirler.

- Dıştan denetimli bireyler içten denetimli bireylere göre kuşkucu, kaygılı ve pasif kişilerdir. Bu bireylerin depresif özellikler taşıdıkları ve kendilerinin kabul düzeylerinin düşük kişiler olduğu belirlenmiştir.

- Dıştan denetimli bireyler kendilerine ve başkalarına karşı güven sorunu yaşamaktadırlar. Bu nedenle daha fazla savunma ve saldırgan mekanizmalarına başvuran kişiler olarak görülmektedir.

- Dıştan denetimli bireyler; özellikle kendilerini tanıma konusunda ve çevrelerini tanımada beklentisi düşük olan kişiler olarak görülmektedir.

- Dıştan denetimli bireyler bir konuda başarısızlıklarını şanssızlığa ve işin zorluğuna bağlama eğilimindedirler.

- Dıştan denetimli bireyler özellikle olayların doğurmuş olduğu sonuçlara uyma eğilimindedirler.

- Dıştan denetimli bireylerin strese karşı dayanıksız oldukları belirlenmiştir.

Denetim odağının oluşumu incelendiğinde bunu etkileyen faktörler; yaş, aile, deneyim ve çevresel ortam değişkenleri olarak görülmektedir (Aydınay, 1996).

### 2.4.3 Denetim odağının eğitim ve öğretmen açısından yeri ve önemi

Denetim odağının eğitim ve öğretmen açısından yeri ve önemi incelendiğinde öncelikle öğretmenler üzerine araştırmaların incelendiği görülmektedir. Bu yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin denetim odaklarının tükenmişlik düzeyiyle, amaç düzeyiyle, amaç yönelimleriyle, yıldırma yaşama düzeyleriyle, stresle başa çıkma tarzlarıyla, öz yetenekleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tümkaya, 2000; Buluş, 2011; Kılınç, 2012; Gökçakan ve Yanılmaz, 1998; Acun Kapkıran, 2007). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden biri olarak denetim odağı görülmektedir (Buluş, 2011).

Kendi kendini yöneten toplumsal süreçlerdeki rol ve sorumluluğun bilincinde olan bireyler üzerinde oluşan bir toplum meydana getirmek açısından denetim odağının değer taşıdığı belirlenmiştir. Öğretmenler kendilerinden kaynaklanan sorunlar olup olmadığının farkına varıp değiştirmek için uygun çözüm yollarına girişildiği belirlenmiştir. Buradaki olumsuzlukların giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendilerinde bulunan isteksizlik, yetersizlik ve tükenmişlik algılanarak gidermeye çalışıldığı gibi öğrencilerin meydana gelebilecek olumsuzluklardan korunması, aynı zamanda daha nitelikli bir eğitimi de beraberinde getirecektir.

Öğretmenler öğrencilerin fiziksel, kültürel ve duygusal gelişimlerini sağlamak için çalışmaktadır. Bu noktada sorumluluğun kendilerine ait olduğunu düşünen öğretmenlerin nasıl bir rol model olacağı büyük önem kazanmaktadır (Saracaloğlu, 2000). Çağdaş

eğitim anlayışı içerisinde öğretmen demokratik ve önyargısız olarak düşünen, yetkinlikler ve becerilerin farkında olan, olayları nesnel bakış açısı ile ele alan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Tezer, 1998; Atalay, 2005). Öğrenciler bilgiyi sentezleyerek, ilişkilendirmekte, problem çözerek, araştırma ve bireysel bilgi ve becerileri test etmektedirler (Konan, 2013). Dış kontrol odağına sahip öğrencilerin özellikle öğretmenlerinin desteğine ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

## 2.5 Eleştirel Düşünmede Tutumlar ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki

Genel olarak yapılan incelemede iç denetim odaklı bireylerin özelliklerinin eleştirel düşünme becerisine sahip birey özellikleri ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. İç denetim odağına sahip olan bireylerin ortak özellikleri; değerlendirme ve inanmadan önce nedenleri ile bir konuyu sorgulama, eleştirel düşünme olarak belirlenmiştir. Bilişsel süreçlere dayanan kavramlar; eleştirel düşünme ve denetim odağı olarak görülmektedir (Çırakoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme bilişsel faktörler ve sonradan edinilmiş olan yaşantıları etkilemektedir (Kazancı, 1985). Eleştirel düşünen bireylerin sahip olduğu yetenekler; katılım, gözlem, genelleme, sorgulama, nedenleri değerlendirme ve ilgili yetenekler olarak sıralanmaktadır (Enis, 1985). Eleştirel düşünme bireylerin nedenleri sorgulaması olarak görülmektedir (Facione, 1990; Ennis, 1991; Halpern, 1996). Eğitim programları üzerinde yapılan incelemeye göre eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler ile iç denetimli bireylere ilişkin özelliklerin ilköğretimden başlayarak öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmelidir (Kazancı, 1989). Denetim odağı ve eleştirel düşünme temel temel kavramlar olmasına karşılık ikisi arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar dolaylı olarak denetim odağı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Kazancı, 1989).

Öğretmen adaylarının denetim odağı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olduğu ileri sürülmüştür (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011). Flor ve ark. (2013) da eleştirel düşünme becerisi ile dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Ayrıca Saracaloğlu ve Yılmaz (2011), katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile içsel kontrol odakları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer

şekilde Ewen (2001) ve Loghmani (2010) çalışmalarında içsel kontrol odağının eleştirel düşünme için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varmışlardır.

Günümüzde eğitimde bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimle birlikte demokratik toplum içerisinde kendisini özgür hisseden, kendisini açık bir şekilde ifade edebilen, nedensellik algısı içerisinde tartışan öğretmenlerin yetiştirmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmen; eleştirel düşünen, yaşamış olduğu olayların daha çok kendi denetimlerinde olan inancını taşıyan bireylerin birlikte yaşamış olduğu bir toplumun oluşturulması sürecinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci içerisinde örtük veya açık şekilde vermiş olduğu mesajlar, bilime ve dünyaya bakış açıları, olayları sorgulama ve yorumlama şekli öğretme ve öğrenme etkinliklerine yansıyabilmektedir. Bu sebeple burada özellikle düşünme becerileri, olay ve oluş nedenlerinin ele alış şeklinin incelenmesi gerekmektedir.

Başol ve Türkoğlu (2009)'nun yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile denetim odakları arasındaki ilişki ortaya koyularak incelenmiştir. Yapılmış olan bu çalışma içerisinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile iç ya da dış denetim inancına sahip olmalarının birbiri ile ilişkili olduğu, çeşitli faktörlerin bu duruma etki edeceği, bireylerin denetim odağı durumunun düşünme stilleri üzerinde etkili olacağı belirlenmiştir. Bunun yanında beceri ve eğitimlerin geliştirilebilir ve öğretilebilir olduğu düşünülmektedir. Bu sebeğle öğretmen yetiştiren kurumlar içerisindeki öğrencilerin denetim odakları ve eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin çalışmaların yapılması, eğitim programları içerisinde bu beceri ve eğilimlerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi sağlanmaktadır.

Saracaloğlu (2005) ve arkadaşları da çalışmalarında lisans üstü öğrencilerin problem çözme becerileri ile denetim odaklarının ilişkili olduğunu görmüşlerdir (Saracaloğlu vd., 2005). Kaya (1997) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünme gücünü etkileyen faktörler incelenerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin bireysel özellikleri ile sorunların çözümünde kullanmış oldukları yaklaşımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları görülmektedir (Kaya, 1997). Başol ve Türkoğlu'nun 2009 yılında yapmış olduğu çalışma incelendiğinde eleştirel düşünme stilleri ile denetim odağı arasında negatif yönlü bir ilişki

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dış denetimli bireylerin aşamalı ve öznel düşünme becerilerine ilişkin puanlarının düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Başol ve Türkoğlu, 2009).

Bireylerin eleştirel düşünebilmeleri için öncelikle eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmaları gerektiği ileri sürüldüğünden, eleştirel düşünme eğilimleri ile içsel kontrol odağı arasında bir ilişki olduğunun da oldukça önemli olduğu söylenebilir. Birçok ülkede, eğitim sistemleri öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak bireyleri eleştirel düşünmeye motive etmek gerekir. Böyle bir sonuca varabilmek için bireylerin içsel kontrol odağına sahip olmaları gerekmektedir.

Özelçi ve Saracaloğlu (2011) eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel tutumları üzerinde önemli etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre toplumların eleştirel düşünmeye açık, olayları nedensellik algısı çerçevesinde tartışabilen, yaşadıkları olayların daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan öğretmenler toplumun oluşması sürecine olumlu katkı sağlayabilirler.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

## 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile denetim odaklarının incelenmesi amaçlandığı için betimsel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Geçmişte var olan bir durumun var olduğu şekli ile betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımı betimsel yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma yaklaşımı incelendiğinde en önemli özelliğinin var olan bir olay ya da durumu var olduğu şekilde tanımlaması olarak görülmektedir (Çepni, 2009). Betimsel araştırma; verilen bir durumun olabildiği kadar dikkatli ve bütün bir şekilde tanımlanması olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Ortaya çıkan ya da var olan bir durumun veya olayların nedenleri ile bu nedenleri etkileyen değişkenlerin, etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türü nedensel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010). İki veya daha fazla değişken arasındaki değişim ve/veya değişimlerin derecelerini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri ilişkisel araştırma olarak görülmektedir (Karasar, 2007).

## 3.2 Çalışma Grubu

Çalışmaya özel ve devlet okullarında çalışan 224 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

| **Yaş** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| 20-30 | 116 | 51,8 |
| 31 ve üstü | 108 | 48,2 |
| Toplam | 224 | 100 |
| **Cinsiyet** | | |
| Kadın | 211 | 94,2 |
| Erkek | 23 | 25,8 |
| Toplam | 224 | 100 |
| **Görev Süresi** | | |
| 10 yıl ve altı | 136 | 61 |
| 11 yıl ve üstü | 88 | 39 |
| Toplam | 224 | 100 |
| **Öğrenim Durumu** | | |
| Lisans | 192 | 86 |
| Yüksek lisans | 32 | 14 |
| Toplam | 224 | 100 |
| **Okul Türü** | | |
| Resmi Okul | 180 | 80,4 |
| Özel Okul | 44 | 19,6 |
| Toplam | 224 | 100 |

## 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Denetim Odağı Ölçeği" kullanılmıştır.

### 3.3.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyeti, görev süresi, öğrenim durumu, okul türü) yer almaktadır.

### 3.3.2 Eleştirel düşünme tutum ölçeği

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği, Yılmaz Özelçi (2012) tarafından geliştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği'nde beşli likert sistemi kullanılarak puanlama

gerçekleştirilmiştir. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği'nin on dokuz maddeden ve dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır.

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinin güvenilirlik değeri 0,65 olarak görülmektedir. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği incelendiğinde en düşük 19 puan en yüksek ise 95 puan alındığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları 52 ile .70 arasında değişmektedir (BTİ alt ölçeği için .70, ÖzD alt ölçeği için .64, ÇB alt ölçeği için .52, KDKV alt ölçeği için .54 ve NAA alt ölçeği için .56). Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden bireylerin yüksek puan almaları durumunda eleştirel düşünme tutumlarının yükseldiği az puan alınması durumunda ise eleştirel düşünme tutumlarınun azaldığı görülmektedir. Ölçekte birinci, üçüncü ve yedinci sorularda ters maddeler bulunmaktadır.

### 3.3.3 Kontrol odağı ölçeği (KOÖ)

Rotter tarafından (1966) geliştirilen Rotter İç-Dış Kontrol Ölçeği bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik ve dışsallık boyutu üzerindeki konumu, pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin kontrolünde olduğuna dair sahip oldukları inanç ve beklentilerini ölçmektedir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır (Dağ, 1991). Dağ (2002) daha sonra Rotter İç-Dış Kontrol Ölçeği ve diğer benzer kontrol odağı ölçeklerinden yararlanarak yeni bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek; 5 dereceli likert tipinde olup, 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 25 maddesi düz, 22 maddesi ise ters yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar dıştan kontrol odağı inancına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,92 dir. Ölçeğin her bir maddesi için madde-toplam korelasyonlar .20 ile .70 arasında değişmektedir (ortalama .45). Test-tekrar test güvenirliği ise r=.88 olarak hesaplanmıştır. Temel bileşenler tekniğiyle, varmaks döndürmesi ölçeğin 5 faktörlü yapısını ortaya koymuştur. Bu faktörler; (1) kişisel kontrol, (2) şansa inanma, (3) çabalamanın anlamsızlığı, (4) kadercilik, (5) adil olmayan dünya inancı olarak belirlenmiştir.

## 3.4 Verilerin Toplanması

Çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile birebir görüşme ve internet üzerinden formların dağıtımı yapılarak ölçeğin doldurma işlemi yapılmıştır. Elde edilen 224 form değerlendirmeye tabii tutularak analiz gerçekleştirilmiştir.

## 3.5 Verilerin Analizi

**Tablo 2.**Shapiro Wilks Normallik Analizi

| Ölçekler | Anlamlılık düzeyi |
|---|---|
| Cinsiyet | ,889 |
| Yaş | ,746 |
| Görev Yılı | ,921 |
| Öğrenim Durumu | ,935 |
| Kurum Türü | ,852 |
| Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği | ,993 |
| Denence Kurma | ,984 |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | ,979 |
| Sorunu Tanıma | ,983 |
| Bilgi Toplama | ,824 |
| Denetim Odağı Ölçeği | ,994 |
| Kişisel Kontrol | ,983 |
| Şansa İnanma | ,967 |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | ,958 |
| Kadercilik | ,888 |
| Adil Olmayan Dünya İnancı | ,948 |

"Shapiro-Wilk" testinin "Sig." değerleri 0.05' den büyük olduğu için tüm gruplar için H0 hipotezleri kabul edilmektedir. Yani tüm gruplar için "%95 güvenle veriler normal dağılımlıdır." denilebilir.

**Tablo 3.**Ölçekler ve Alt Boyutların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Ölçekler | Min | Max | Ort | ss | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği** | 52 | 82 | 66,16 | 5,69 | ,079 | -,215 |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | 10 | 24 | 17,72 | 2,875 | ,005 | -,269 |
| Sorunu Ttanıma | 11 | 24 | 16,81 | 2,809 | ,279 | -,405 |
| Bilgi Toplama | 9 | 15 | 11,45 | 1,170 | ,879 | ,785 |
| Denence Kurma | 13 | 27 | 20,18 | 2,815 | -,082 | -,430 |
| | | | | | | |
| **Denetim Odağı Ölçeği** | 128 | 179 | 155,38 | 9,820 | ,174 | -,292 |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | 25 | 45 | 35,27 | 4,,343 | -,095 | -,333 |
| Kadercilik | 8 | 15 | 12,65 | 1,549 | -,667 | ,088 |
| Adil Olmayan Dünya İnancı | 6 | 19 | 12,03 | 2,564 | ,094 | -,329 |
| Kişisel Kontrol | 53 | 72 | 62,38 | 4,047 | -,004 | -,608 |

Tablo 3'de Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Denetim odağı ölçeği puan ortalamalarının normaldağılıma uygunluğunun incelenmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen çarpıklık katsayısının -1 ve +1 aralığında olması (Büyüköztürk, 2014) ve basıklık katsayının ise -3 ve +3 aralığında olması (Eroğlu, 2014) normal dağılım için yeterli görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 4.**Ölçekler ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi

| **Ölçekler** | **Cronbach Alpha** |
|---|---|
| **Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği** | ,937 |
| Denence Kurma | ,918 |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | ,925 |
| Sorunu Tanıma | ,936 |
| Bilgi Toplama | ,882 |
| | |
| **Denetim Odağı Ölçeği** | ,916 |
| Kişisel Kontrol | ,879 |
| Şansa İnanma | ,902 |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | ,915 |
| Kadercilik | ,872 |
| Adil Olmayan Dünya İnancı | ,910 |

Yapmış olduğumuz çalışmada ölçek ve alt boyutlarındaki soruların güvenilirlik analizi yapıldığında tüm değerlerin 1'e yakın olmasından dolayı güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin değerlendirmesinde istatistik programı kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler programı içerisinde kodlama yapılarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde yüzde analizi, tekli analizlerde t testi, Anova tek yönlü varyans analizi, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için korelasyon analizi ve regresyon analizi istatistik tekniği kullanılmıştır.

# 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve denetim odaklarının yaş, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve denetim odakları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 4.1 Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve denetim odaklarının; yaş, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odakları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Aşağıda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1.1 Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve alt boyutlarının; yaşa, cinsiyete, görev süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt boyutlarının yaşa göre farklılık gösterme durumları Tablo 5’ de görülmektedir.

**Tablo 5.**Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt boyuları | Yaş | N | $\bar{X}$ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Eleştirel Düşünme Tutum | 20-30 yaş | 114 | 63,4211 | 6,5688 | 222 | 3,910 | ,000 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 59,9182 | 6,8404 | | | |
| Denence Kurma | 20-30 yaş | 114 | 20,2018 | 2,8039 | 222 | 3,635 | ,000 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 18,7364 | 3,2217 | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | 20-30 yaş | 114 | 16,8772 | 3,1005 | 222 | 0,520 | ,603 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 16,6545 | 3,3054 | | | |
| Sorunu Tanıma | 20-30 yaş | 114 | 14,8070 | 3,2339 | 222 | 3,617 | ,000 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 13,1727 | 3,5267 | | | |
| Bilgi Toplama | 20-30 yaş | 114 | 11,5351 | 1,2279 | 222 | 1,155 | ,249 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 11,3545 | 1,1053 | | | |

Tablo 5' de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$= 3,910; p=,000) ve denence kurma ($t_{(222)}$= 3,635; p=,000) ve sorunu tanıma ($t_{(222)}$= 3,617; p=,000) alt boyutlarında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Bir diğer ifadeyle 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları bağlamında daha olumlu tutuma sahiptirler. Okul öncesi öğretmenlerin kanıta dayalı karar verme ($t_{(222)}$= 0,520; p=,630) ve bilgi toplama ($t_{(222)}$= 1,155; p=,249) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Eleştirel Düşünme Tutumlarının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt boyuları | Cinsiyet | N | $\bar{X}$ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Eleştirel Düşünme Tutum | Kadın | 211 | 61,6012 | 6,9112 | 222 | -0,863 | ,389 |
| | Erkek | 13 | 63,3136 | 7,0520 | | | |
| Denence Kurma | Kadın | 211 | 19,4621 | 3,1338 | 222 | -0,528 | ,598 |
| | Erkek | 13 | 19,9236 | 2,4987 | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | Kadın | 211 | 16,7025 | 3,1939 | 222 | -1,254 | ,211 |
| | Erkek | 13 | 17,8531 | 3,1845 | | | |
| Sorunu Tanıma | Kadın | 211 | 13,9924 | 3,5395 | 222 | -0,324 | ,746 |
| | Erkek | 13 | 14,3126 | 2,1364 | | | |
| Bilgi Toplama | Kadın | 211 | 11,4635 | 1,1555 | 222 | 0,684 | ,495 |
| | Erkek | 13 | 11,2364 | 1,4233 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$= -0,863; p=,389) ve denence kurma ($t_{(222)}$= -0,528; p=,598), kanıta dayalı karar verme ($t_{(222)}$= -1,254; p=,211), sorunu tanıma ($t_{(222)}$= -0,324; p=,746) ve bilgi toplama ($t_{(222)}$= -0,684; p=,495) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt boyutlarının görev süresine göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 7).

**Tablo 7.** Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt boyuları | Görev Yılı | N | X̄ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Eleştirel DüşünmeTutum | 10 yıl altı | 136 | 62,3036 | 6,3042 | 222 | 2,318 | ,021 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 65,0000 | 6,6718 | | | |
| Denence Kurma | 10 yıl altı | 136 | 19,8036 | 2,7858 | 222 | -1,049 | ,297 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 20,4000 | 2,6871 | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | 10 yıl altı | 136 | 16,9286 | 2,9472 | 222 | -1,623 | ,108 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 18,0500 | 3,8227 | | | |
| Sorunu Tanıma | 10 yıl altı | 136 | 14,0893 | 3,0941 | 222 | -1,387 | ,169 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 15,0250 | 3,4751 | | | |
| Bilgi Toplama | 10 yıl altı | 136 | 11,4821 | 1,1440 | 222 | -,182 | ,856 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 11,5250 | 1,1320 | | | |

Tablo 7'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu puan ortalamaları; toplamda 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler lehine ($t_{(222)}$= 2,318; p=,021) anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Bir diğer ifadeyle 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler eleştirel düşünmeye ilişkin olarak daha olumlu tutuma sahiptirler. Öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarnın; denence kurma ($t_{(222)}$= -1,049; p=,297), kanıta dayalı karar verme ($t_{(222)}$= -1,623; p=,108), sorunu tanıma ($t_{(222)}$= 1,387; p=,169) ve bilgi toplama ($t_{(222)}$=-0,182; p=,856) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 8).

**Tablo 8**. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

| **Ölçek ve Alt boyuları** | **Eğitim durumu** | **N** | **X̄** | **Ss** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Eleştirel DüşünmeTutum | Lisans | 192 | 61,2917 | 6,94845 | 222 | -2,202 | ,029 |
| | Yüksek lisans | 32 | 64,0385 | 5,7444 | | | |
| Denence Kurma | Lisans | 192 | 19,3177 | 3,1219 | 222 | -2,139 | ,034 |
| | Yüksek lisans | 32 | 20,6923 | 2,6947 | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | Lisans | 192 | 16,6563 | 3,1484 | 222 | -,691 | ,491 |
| | Yüksek lisans | 32 | 17,1154 | 3,4214 | | | |
| Sorunu Tanıma | Lisans | 192 | 13,9063 | 3,4899 | 222 | -1,197 | ,233 |
| | Yüksek lisans | 32 | 14,7692 | 3,1408 | | | |
| Bilgi Toplama | Lisans | 192 | 11,4115 | 1,1268 | 222 | -,209 | ,834 |
| | Yüksek lisans | 32 | 11,4615 | 1,2722 | | | |

Tablo 8'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$= -2,202; p=,029) ve denence kurma ($t_{(222)}$= -2,139; p=,034) alt boyutu yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Bu çalışma yüksek lisans yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları açısından daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Kanıta dayalı karar verme ($t_{(222)}$=-,691; p=,491), sorunu tanıma ($t_{(222)}$= -1,197; p=,233) ve bilgi toplama ($t_{(222)}$= -,209; p=,834) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### 4.1.2 Okul öncesi öğretmenlerin denetim odakları ve alt boyutlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ve alt boyutlarının; yaşa, cinsiyete, görev süresi ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ölçeği ve alt boyutlarının yaşa göre farklılık gösterme durumları Tablo 9' da görülmektedir.

**Tablo 9.** Denetim Odaklarının Yaşa Bağlı t-testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Yaş | N | $\bar{X}$ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Denetim Odağı | 20-30 yaş | 114 | 59,3860 | 4,7439 | 222 | 3,790 | ,000 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 56,9091 | 5,0367 | | | |
| Kişisel Kontrol | 20-30 yaş | 114 | 19,4561 | 2,7399 | 222 | 3,413 | ,001 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 18,1818 | 2,8484 | | | |
| Şansa İnanma | 20-30 yaş | 114 | 12,7544 | 2,3483 | 222 | 2,602 | ,010 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 11,9909 | 2,0251 | | | |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | 20-30 yaş | 114 | 16,3947 | 2,2719 | 222 | -,515 | ,607 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 16,5455 | 2,1013 | | | |
| Kadercilik | 20-30 yaş | 114 | 3,5614 | 1,2763 | 222 | ,123 | ,000 |
| | 31 yaş üstü | 110 | 2,9545 | 1,2220 | | | |
| Adil Olmayan Dünya İnancı | 20-30 yaş | 114 | 7,2193 | 1,5896 | 222 | -,081 | ,936 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 31 yaş üstü | 110 | 7,2364 | 1,5793 | |

Tablo 9'da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$= 3,790; p=,000), kişisel kontrol ($t_{(222)}$= 3,413; p=,001), şansa inanma ($t_{(222)}$= 2,602; p=,010) ve kadercilik ($t_{(222)}$= ,123; p=,000) alt boyutlarında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05). Bu bulgu 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla dıştan kontrol odağı inancına işaret etmektedir. Çabalamanın anlamsızlığı ($t_{(222)}$= -515; p=,607) ve adil olmayan dünya inancı ($t_{(222)}$= -,081; p=,936) alt boyutları alt boyutunda ise yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 10).

**Tablo 10.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Bağlı t-testi Sonuçları

| **Ölçek ve Alt Boyutları** | **Cinsiyet** | **N** | **X̄** | **Ss** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Denetim Odağı | Kadın | 211 | 58,0711 | 4,9694 | 222 | -1,181 | ,239 |
| | Erkek | 13 | 59,7692 | 5,9882 | | | |
| Kişisel Kontrol | Kadın | 211 | 18,8057 | 2,8039 | 222 | -,519 | ,604 |
| | Erkek | 13 | 19,2308 | 3,7673 | | | |
| Şansa İnanma | Kadın | 211 | 12,3649 | 2,2392 | 222 | -,393 | ,694 |
| | Erkek | 13 | 12,6154 | 2,0223 | | | |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | Kadın | 211 | 16,4360 | 2,2016 | 222 | -,902 | ,368 |
| | Erkek | 13 | 17,0000 | 1,9186 | | | |
| Kadercilik | Kadın | 211 | 3,2559 | 1,2839 | 222 | -,350 | ,727 |
| | Erkek | 13 | 3,3846 | 1,3253 | | | |
| Adil Olmayan | Kadın | 211 | 7,2085 | 1,6078 | 222 | -,730 | ,466 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dünya İnancı | | | | | | | |
| | Erkek | 13 | 7,5385 | 1,0500 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$=-1,181; p=,239), kişisel kontrol ($t_{(222}$=-,519; p=,604), şansa inanma ($t_{(222}$=-,393; p=,694), çabalamanın anlamsızlığı ($t_{(222}$=-,902; p=,368), kadercilik ($t_{(222}$=-,350; p=,727), adil olmayan dünya inancında ($t_{(222}$=-,730; p=,466) anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ölçeği ve alt boyutlarının görev süresine göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 11).

**Tablo 11.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Görev Süresi Değişkeni İle Yapılan t-testi Sonuçları

| **Ölçek ve Alt Boyutları** | **Görev Yılı** | **N** | **X̄** | **Ss** | **Sd** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Denetim Odağı | 10 yıl altı | 136 | 58,6607 | 4,3413 | 222 | 2,907 | ,004 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 60,0250 | 4,9999 | | | |
| Kişisel Kontrol | 10 yıl altı | 136 | 18,8929 | 2,9088 | 222 | -2,591 | ,011 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 20,3250 | 2,2914 | | | |
| Şansa İnanma | 10 yıl altı | 136 | 12,4821 | 2,2401 | 222 | -,784 | ,435 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 12,8750 | 2,6524 | | | |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | 10 yıl altı | 136 | 16,4286 | 2,0964 | 222 | ,008 | ,994 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 16,4250 | 2,4692 | | | |
| Kadercilik | 10 yıl altı | 136 | 3,4286 | 1,2772 | 222 | -,554 | ,581 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 3,5750 | 1,2788 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Adil Olmayan Dünya İnancı | 10 yıl altı | 136 | 7,4286 | 1,4505 | 222 | 2,022 | ,046 |
| | 11 yıl ve üstü | 88 | 6,8250 | 1,4302 | | | |

Tablo 11'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$=2,907; p=,004) ve kişisel kontrol ($t_{(222)}$=-2,591 p=,011) alt boyutularında 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05). Bu bulgu 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin daha fazla dıştan kontrol odağı inancına işaret etmektedir. Şansa inanma ($t_{(222)}$=-,784; p=,435), çabalamanın anlamsızlığı ($t_{(222)}$=,008; p=994) ve kadercilik ($t_{(222)}$=-,554; p=,581) alt boyutlarında ise anlamlı şekilde farklılaşma yoktur. Öğretmenlerin denetim odakları, adil olmayan dünya inancı ($t_{(222)}$= 2,022; p=,046) alt boyutunda 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerin adil olmayan dünya inancı alt boyutu bağlamında daha fazla dıştan kontrol odağı inancına işaret etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 12).

**Tablo 12.** Denetim Odakları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Bağlı t-testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Eğitim durumu | N | $\bar{X}$ | Ss | Sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Denetim Odağı | Lisans | 192 | 57,8698 | 4,9847 | 222 | -2,188 | ,030 |
| | Y.Lisans | 32 | 59,8462 | 4,6363 | | | |
| Kişisel Kontrol | Lisans | 192 | 18,6094 | 2,8576 | 222 | -2,376 | ,018 |
| | Y.Lisans | 32 | 20,0000 | 2,3152 | | | |
| Şansa İnanma | Lisans | 192 | 12,4115 | 2,2237 | 222 | ,390 | ,697 |
| | Y.Lisans | 32 | 12,2308 | 2,1598 | | | |
| Çabalamanın Anlamsızlığı | Lisans | 192 | 16,4635 | 2,1632 | 222 | -,080 | ,936 |
| | Y.Lisans | 32 | 16,5000 | 2,3537 | | | |
| Kadercilik | Lisans | 192 | 3,1458 | 1,3023 | 222 | -2,957 | ,003 |
| | Y.Lisans | 32 | 3,9231 | 0,8449 | | | |
| Adil Olmayan Dünya İnancı | Lisans | 192 | 7,2396 | 1,5902 | 222 | ,141 | ,888 |
| | Y.Lisans | 32 | 7,1923 | 1,6738 | | | |

Tablo 12'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları puan ortalamaları; toplamda ($t_{(222)}$= -2,188; p=,030), kişisel kontrol ($t_{(222)}$=-2,376; p=,018) ve kadercilik ($t_{(222)}$=-,2.957; p=,003) alt boyutlarında yüksek lisans yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$). Bir diğer ifadeyle yüksek lisans düzeyinde öğrenim yapan öğretmenler daha fazla dıştan kontrol odağı inancına sahiptirler. Şansa inanma ($t_{(222)}$=,390; p=,697), çabalamanın anlamsızlığı ($t_{(222)}$=-,080; p=,936) ve adil olmayan dünya inancı ($t_{(222)}$=,141; p=888) alt boyutlarında ise öğrenim durumuna göre bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

### 4.1.3 Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odakları arasındaki ilişkilere ait bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde "Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odakları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusu araştırılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 13.**Eleştirileri Düşünme Tutum Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları

| | Eleştirel Düşünme Tutumu | Denetim Odağı |
|---|---|---|
| Eleştirel Düşünme Tutumu | 1 | ,898 |
| Denetim Odağı | ,898 | 1 |

*p<0,01

Tablo 13 incelendiğinde yapılmış olan korelasyon analizi sonucunda eleştirel düşünme tutumu ve denetim odağı arasında α=0,01 önem seviyesinde pozitif yönlü yüksek seviyede (r=-,898) bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde eleştirel düşünme tutumu yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı seviyelerinin yüksek olduğu veya denetim odağı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle daha olumlu eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmenler, daha fazla dıştan denetimli bir kişilik özelliğine sahip görünmektedirler.

## 4.2 Tartışma

### 4.2.1 Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve alt boyutlarına ilişkin tartışma

Bu çalışmada bulgular okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Yaş değişkeninin bireylerin sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu düşünülsede araştırma bulguları farklı sonuçlar vermektedir. Yaşa göre eleştirel düşünme tutumlarında bir fark olmadığı

(Özelçi, 2012; Gülveren, 2007), yaşa göre eleştirel düşünme tutumlarının arttığını (Facione vd., 1995; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000; Ay ve Akgöl, 2008) gösteren çalışmalar bulunmaktadur. Çalışmamıza benzer şekilde eleştirel düşünme tutumlarının 20-30 yaş aralığında arttığını gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Kürüm, 2002).

Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündedir. Genel olarak alanyazına bakıldığında ise eleştirel düşünme beceri, tutum ve eğilimlerin kadınların lehine olduğunu (Ay ve Akgöl, 2008; Çakmak Güleç, 2010; Gülveren, 2007; Facione ve ark.,1995; Hayran, 2000; Walsh ve Hardy, 1999) ve erkeklerin lehine olduğunu (Jeong, 2007; Jeong ve Davidson-Shivers, 2006) gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Bazı çalışmaların bulguları ise fark olmadığı (Ekinci ve Aybek, 2010; Korkmaz, 2009; Çetin, 2008; Özdemir, 2005; Yılmaz Özelçi, 2012; Tufan, 2008 akt., Yılmaz Özelçi, 2012) yönündedir ve araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Carrillo ve Benitez (2004) kadınların ve erkeklerin eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farkın yaşadıkları sosyo-kültürel çevrelerin veya geçmiş yaşam ve deneyimlerden (eğitim geçmişi ve yapısı, sosyal sınıf vb.) kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Son yıllarda yapılan yeni araştırmalarda, bu iddiayı destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Eğitim düzeyinin artmasının eleştirel düşünmeyi olumlu etkileğini gösteren araştırmalar (Korkmaz ve Yeşil, 2009; Shin,1998 akt: Öztürk ve Ulusoy, 2008) yanında ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Martin, 2002 akt., Öztürk ve Ulusoy, 2008). Bu çalışmada görev süresinin azalmasının öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarında olumlu fark yaratması çalışma grubunun özelliğinden de kaynaklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrenim durumu alanyazında eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden bir diğeri olarak karşımız çıkmaktadır. Öğrenim durumu konusunda alanyazında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırma bulguları öğrenim durumunun yükselmesinin eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediğini gösterirken (Korkmaz ve Yeşil, 2009; Shin,1998 akt., Öztürk ve Ulusoy, 2008), bazı araştırmalar

(Martin, 2002 akt., Öztürk ve Ulusoy, 2008; Erdem, 1995) bireyin öğrenim durumu ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olmadığına ilişkindir.

Diğer taraftan son yıllarda eğitim öğretimde düşünme becerilerine verilen önem ve öğretmen yetiştirme programlarında düşünme becerilerine ilişkin derslerin bulunması, daha yeni mezun olmuş öğretmenlerde ve yüksek lisans yapan öğretmenlerde olumlu etki yaratmış olabilir.

### 4.2.2 Okul öncesi öğretmenlerin denetim odakları ve alt boyutlarına ilişkin tartışma

Bu çalışmada bulgular okul öncesi öğretmenlerinin denetim odaklarının 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde, daha ileri yaştaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla dıştan denetim odağı inancına işaret etmektedir. Denetim odaklarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini gösteren çalışmalar (Sürgen, 2014) vardır. Sürgen (2014)'in çalışmasında ileri yaştaki öğretmenler daha küçük yaştaki öğretmenlere göre daha içten kontrol odağı inancına sahiptirler. Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde dış denetim odaklı bireylerin içerisinde bulunulan koşulların, davranışların veya bir olayın nedeni olarak şans, kader gibi faktörleri etki eden etmenler olarak görülmektedirler (Dönmez, 1986; Rotter, 1990; Dağ, 1991; Wood vd., 2009; Basım vd., 2009). Bu çalışmada daha genç olan okul öncesi öğretmenlerinin yaşı daha büyük olanlara göre dış denetim odaklı olarak belirlenmesi bir olumsuzluk olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin denetim odaklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündedir. Denetim odağı ve cinsiyetin incelenmesi üzerine yapılmış olan çalışma incelendiğinde çalışmamızdakine benzer olarak denetim odağının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını gösteren araştırmalar (Emeksever, 2020; Yeşilyaprak,1990) bulunmaktadır. Alan yazında yapılmış bazı çalışmalarda ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla içsel denetim odağına sahip olduğu, kadınların ise daha fazla dışsal kontrol odağına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının dışsal kontrol odağı aritmetik ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, erkek öğretmen adaylarının ise içsel kontrol odağı aritmetik ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Fagbohungbe ve Jayeoba, 2012; Gašić-

Pavišić, Joksimović ve Janjetović, 2006; İslambay, 2014; Özen Kutanis, Mesci ve Övdür, 2011; Sherman, Higgs ve Williams, 1997; Türker ve İnel, 2012) tarafından yapılan bir çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla iç kontrol odağına sahip olduğu, kadınların ise erkeklere göre daha fazla dış kontrol odağına sahip olduğu görülmüştür.

Kadınların daha fazla dış kontrol odağına sahip olmalarının nedeni, kadınların sosyal istenirlik düzeylerinin daha yüksek olması (Novicki, 1973; Sherman, Higgs, ve Williams, 1997), kültürel yapı (McLaughlin ve Saccuzzo, 1997) veya kadınların yaşadığı toplumların cinsiyet rollerinden kaynaklanabilmektedir (Kleiber ve Hemmer, 1981). Tümyaka (2000)'in yapmış olduğu çalışma sonucunda ise denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok dış denetim odaklı oldukları belirlenmiştir (Tümkaya, 2000).

Bu çalışmada öğretmenlerin denetim odakları inancına ilişkin bulgular yüksek lisans yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bunun için beklenen bir sonuçtur denebilir. 2014 yılında Sürgen'in yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin denetim odağı öğrenim durumu ile ilişkili bulunmuştur.

Saracaloğlu vd.'nin 2005 yılında yapmış olduğu çalışmada lisans üstü eğitim alan öğrencilerin denetim odağı puanları ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunun çalışmamızla paralellik göstermediği belirlenmiştir (Saracaloğlu vd., 2005).

2014 yılında Sürgen'in yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin denetim odağı ile demografik özellikler (yaş, cinsiyet, kıdem ile öğrenim durumu) arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir. İlkokul öğretmenleri, üniversite öğrencileri ile öğretmen adayları üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde erkeklerin, bunun yanında kıdem yılı yüksek öğretmenlerin daha fazla iç denetimli oldukları görülmektedir (Sürgen, 2014).

### 4.2.3 Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odakları arasındaki ilişkilere ait tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odağı arasında pozitif yönlü yüksek seviyede bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle

öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları arttıkça dıştan denetimli olma eğilimleri de artmaktadır. Flor ve ark. (2013) da eleştirel düşünme becerisi ile dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Ayrıca Saracaloğlu ve Yılmaz (2011), katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile içsel kontrol odakları arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde Ewen (2001) ve Loghmani (2010) çalışmalarında içsel kontrol odağının eleştirel düşünme için anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan benzer çalışmalarla araştırmanın bulgularının örtüşmemesi iki nedenle açıklanabilir. Birincisi, tutumların denetim odağını herzaman yordamayabileceği ve ikincisi ise bu bulgunun çalışma gurubundan kaynaklanabileceğidir.

# 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve denetim odaklarının; yaş, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odakları arasındaki ilişkide incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin sonuç

Bu çalışmada bulgular okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

- Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündedir.

- Bu çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları 10 yıl ve altı görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

- Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin denetim odaklarına ilişkin sonuç

- Bu çalışmada bulgular okul öncesi öğretmenlerinin denetim odaklarının 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde, daha ileri yaştaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

- Araştırmanın bulguları öğretmenlerin denetim odaklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönündedir.

- Kadınların daha fazla dış kontrol odağına sahip olmalarının nedeni, kadınların sosyal istenirlik düzeylerinin daha yüksek olması (Novicki, 1973; Sherman, Higgs, ve

Williams, 1997), kültürel yapı (McLaughlin ve Saccuzzo, 1997) veya kadınların yaşadığı toplumların cinsiyet rollerinden kaynaklanabilmektedir (Kleiber ve Hemmer, 1981).

- Bu çalışmada öğretmenlerin denetim odakları inancına ilişkin bulgular yüksek lisans yapan öğretmenlerde anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ve denetim odağı ilişkisine ilişkin sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ile denetim odağı arasında pozitif yönlü yüksek seviyede bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Benzer çalışmalar farklı çalışma grupları ile tekrarlanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin dıştan denetimli olduğunu gösteren bulgular vardır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin düşünme ve karar verme süreçlerini, eleştirel düşünme tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve buna etki ettiği düşünülen değişkenler tarama modelinde incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve tutumların değişimini konu alan deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır. Benzer çalışmaların Türkiye'nin farklı bölgeleri kapsayacak şekilde tekrarlanması önerilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Eğilim ve becerilerin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde; öğretmen yetiştiren kurumlarda eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması ve programlarda bu eğilim ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.
- Tutumların, dirençli olmakla birlikte öğrenme ile değişebildiği düşünüldüğünde; eğitim fakülteleri öğretim programlarında "eleştirel düşünme tutumunu" destekleyen uygulamalara yer verilebilir.

- Bu çalışmada daha genç olan okul öncesi öğretmenlerinin yaşı daha büyük olanlara göre dış denetim odaklı olarak belirlenmesi bir olumsuzluk olarak düşünülebilir. Bu bulgudan hareketle içten denetimli bireyler yetiştirme konusunda tüm eğitim-öğretim kademeleri ve öğretmen yetiştiren kurumlar programlarında gerekli düzenlemeler yapabilirler.

# KAYNAKLAR


Acun Kapıkıran, N. (2007). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde denetim odağının yordayıcısı olarak öğretmenlerin öz-yetkinliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(34), 50-56.

Akalın, Ş. H. (2011). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı* (Yayın no. 117512) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Akdağ, M., ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *159*(15), 69-78.

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(34), 9-17.

Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayın no. 100430) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aldahmash, A. H., Alshalhoub, S. A., ve Naji, M. A. (2021). Mathematics teachers' reflective thinking: Level of understanding and implementation in their Professional practices. *PloS one*, *16*(10), e0258149. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258149

Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Fox, E., Grossnickle, E. M., Loughlin, S. M., Maggioni, L., ve Winters, F. I. (2011). Higher-order thinking and knowledge: Domain-general and domain-specific trends and future directions. G. Schraw ve D. H. Robinson (Ed.). *Assessment of Higher Order Thinking Skills. Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing, Inc .

Allen, J., ve Lester, D. (1994). Belief in paranormal phenomena and external locus of control. *Perceptual and Motor Skills, 79*, 226.

Almusharraf, A. M. (2020). Student teachers' development of reflective practice concerning teaching philosophy and peer observations. *Arab World English Journal.* 11(4), 547–564. DOI: 10.24093/awej/vol11no4.35

Altıntaş, E., ve Gültekin, M. (2003). *Psikolojik Danışma Kuramları*. Ankara: Alfa Yayıncılık.

Anderson, L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., ve Pintrich, P. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* (Çev: Durmuş Ali Özçelik) (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Ankara: Pegem Akademi.

Arkonaç, S. (1993). *Psikoloji-Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Aslan, H. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğrencilere Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma Durumlarının İncelenmesi* (Yayın no.10323567) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/127176

Atalay, C. (2005). *Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler* (Yayın no.189178) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/7769

Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(2), 65-75.

Aybek, B. (2006). *Konu Beceri ve Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyine Etkisi.* (Yayın no.205450) [Yayınlanmamış Doktora tezi, Çukurova

Üniversitesi].https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AKpH70n7am7n40de8kFz2w&no=heVEJyLvQn0W8RWav1xvuA

Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir ilköğretim 8. Sınıf örnekleminde)* (Yayın no.189833) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aydınay, A. (1996). İş *Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki (Resmi, Özel, Yabancı Özel Lise Öğretmenleri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma)* (Yayın no.53458) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/479925

Aynal, Ş. Ö., Kumandaş, H., ve Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *14*(1), 429-442.

Bacanlı, H. (2001). Eş seçimi tercihleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 7.

Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik, *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(16), 237-242.

Balım, A. G. (2009). The effects of discovery learning on students' success and ınquiry learning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *35*, 1-20.

Basım, H. N., Çetin, F., ve Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(58), 57-69.

Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 732-757.

Bessick, S. C. (2008). *Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement*. D.Ed. Thesis. Indiana University of Pennsylvania: Indiana. Erişim Tarihi: 08.09.2022.

https://www.proquest.com/openview/8a5f6a114bdaaf309390105a7bbd5203/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750 adresinden alındı.

Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2), 679-693.

Beyer, LE. (1991). Okullaşma, ahlaki bağlılık ve öğretmenlerin hazırlanması. *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 42 (3), 205-215.

Bozkurt, F. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 34-64.

Braa, D., ve Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom praxis. *Teaching Sociology*, *34*(4), 357-369.

Branch, J. B. (2000). *The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making and Clinical Practica: A Comparative Study*. Puplished Doctoral Dissertation, Moscow: University of Idaho. DOI:10.33828/sei.v33.i2.1

Brown, T. (2004). Higher order thinking skills. In Kincheloe, J. L. ve Danny, K. W. (Ed.). (2004). *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers.* Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Buluş, M. (2011). Goal orientations, locus of control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 540-546.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canbay, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Denetim Odağı İlişkisi* (Yayın no.211475) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Carrillo, M. J. C., ve Benítez, M. L. D. M. (2004). Educational background, modes of discourse and argumentation: Comparing women and men. *Argumentation*, 18, 403-426. http://dx.doi.org/10.1007/s10503-004-4906-1

Carroll-Johnson, R. M. (2001). Learning to think. *Nursing Diagnosis*, *12* (2), 43-44.

Cheung, C. K., Rudowic, E., Kwan, A. S. F., Lang, G., ve Yue, X. D. (2001). Critical thinking among university students: Does the family background matter?. *College Student Journal*, *35*(4), 577-598.

Choorapanthiyil, M. J. (2007). *How International Teaching Assistants Conceptualize Teaching Higher Order Thinking: A Grounded Theory Approach*. (Yayın no.3259526) [Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana State University]. https://www.proquest.com/openview/6d7843486269b9abcddb37eeadc513d0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750.

Choy S., Chee O., ve Pou S. (2019). Reflective thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teachers questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 65, 37–50.

Cohen, M. (1993). Making critical thinking a classroom reality. *Political Science and Politics*, *26*(2), 241-244.

Connor, C. M., Mazzocco, M., Kurz, T., Crowe, E. C., Tighe, E. L., Wood, T. S., ve Morrison, F. J. (2018). Using assessment to individualize early mathematics instruction. *Journal of School Psychology*, *66*, 97–113.

Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

Çakmak, G. H. (2010). Evaluation of prospective primary and pre-school teachers' critical thinking level. *Education and Science*, *35*(157), 3-14.

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *9*(1), 114-134.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü.* (Yayın no.28742336) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].https://www.proquest.com/openview/1ef5b6150b941f30256e6d1d04663e58/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, [Identifying Turkish teacher candidates' perception of critical thinking]. *Ahi Journal of Education, 12* (3), 93-108.

Çırakoğlu, C. O. (2006). *Role of Locus of Control and Critical Thinking in Handling Dissatisfactions in Romantic Relationships of University Students* (Yayın no.205037) [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, [Turkish teacher candidates' critical thinking attitudes]. *The Turkish Online Educational Technology Journal, 5* (4), 22-36.

Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 17* (49), 77-90.

Dağ, İ. (1991). Rotter'ın İç-Dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi, 26*(7), 10-17.

Demirel, Ö., ve Şahinel, Ş. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demir, M., ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 146,* 62-66.

Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16* (1), 37–47.

Dönmez, A. (1985). Denetim odağı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *18* (1–2), 31 – 43.

Dönmez, A. (1986). Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19* (1–2), 259 – 280.

Dönmez, A. (1994). *Eğer Hitler İsteseydi (Sosyal Psikoloji Yazıları*). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Ekinci, Ö., Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. [Review of teacher candidates' empathy and critical thinking attitudes]. *Elementary Education Online*, *9* (2), 816-827.

Elder, L., ve Paul, R. (1994). "Critical thinking: Why we must transform our teaching?". *Journal of Developmental Education*, *18* (1), 34-35.

Elder, L., ve Paul, R. (2008). Critical thinking: Strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education*, *32*(1), 32-34.

Emeksever, A. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Denetim Odağı ile Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayın no. 603125) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Emrahoğlu, N., ve Öztürk, A. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Bilişsel Farkındalığın Etkisi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 18-30.

Ennis, R. (2011). Critical thinking: reflection and perspective part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, *26* (1), 4-18.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), 44–48.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18*(3), 4–10.

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall.

Erktin, E. (2002). İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi [The development of thinking skills in primary education]. M.Ü. *Atatürk Education Faculty of Educational Sciences Journal, 16*, 61-70.

Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(14), 359-387.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking, A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction - The Delphi Report* C.A: California Academic Press.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., ve Ganien, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education, 44*(1), 1-25.

Facione, P. (1998). *Critical Thinking: What it is and What it Counts*. USA: California Academic Press.

Fagbohungbe, O. B., ve Jayeoba, F. I. (2012). Locus of control, gender and entrepreneurial ability. *British Journal of Arts and Social Sciences, 11*(1), 74-85.

Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading, 35*(2), 67-73.

Fisher, R. (2005). *Teaching Thinking* (2nd Edition). London: Continuuum Books.

Flor, R. K., Bita, A., Monir, K. C., ve Zohreh, Z. Z. (2013). The effect of teaching critical and creative thinking skills on the locus of control and psychological well-being in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 82*(3), 51–56.

Forster, M. (2004). Higher order thinking skills. *Research Developments*, 11(11), 1-9.

Gašić-Pavišić, S., Joksimović, S., ve Janjetović, D. (2006). General self-esteem and locus of control of young sportsmen. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, *38*(2), 385-400.

Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayın no.89604) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Gibby, C. (2013). Critical thinking skills in adult learners. *Arecls, 10,* 147-176.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods.* Oxford: Oxford Further Education Unit.

Gibson, E. (1998). Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition, 68*(1), 33-88.

Gökçakan, Z., ve Yanılmaz, B. (1998). Öğretmen Adaylarında Denetim Odağı ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Dergisi*, *2*, 287-290.

Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist, 44*(2), 134.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Yayın no. 211603) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.

Güven, Y., ve Karasulu Kavuncuoğlu, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 36-52.

Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Halpern, F. D. (1996) *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449–455.

Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri.* (Yayın no. 99825) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Heong Y.M., Othman W.B., Yunos J.B.M., Kiong T.T., Hassan R.B., ve Mohamad M.M.B. (2011). The level of marzano higher order thinking skills among technical education students. *Int. J. Soc. Sci. Humanit, 1*(2), 121–125.

Jeong, A. C. (2007). The effects of intellectual openness and gender on critical thinking processes in computer-supported collaborative argumentation. *Journal of Distance Education,22* (1), 1-18.

Jorgenson, D. O. (1981). Locus of control and perceived causal influence of the lunar cycle. *Perceptual and Motor Skills, 52,* 864.

İhtiyaroğlu, N., ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin etkililik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitütüsü Dergisi, 21,* 45-55.

İpşiroğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alfa Yayınları.

İslambay, D. (2014). *A Preliminary Analysis of Non-material Beliefs in Turkish Sample: The Predictibility of Locus of Control, System Justification, Religious/Spirıtual Coping and Religiosity*. [Master thesis. Middle East Technical University]. Erişim

Tarihi: 16.04.2022. http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12617779/index.pdf adresinden alındı.

İyi, S. (2003). İnsan olma bilinci ve kişi olma sorunu, kaygı. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 2, 21-26.

Kadir, M. A. B. (2007). Critical thinking: A family resemblance in conceptions. *Journal of Education and Human Development, 1*(2), 1-11.

Karasar. N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü* (Yayın no. 69640) [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kaya, M. (2002). *Cinsiyetleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Eş Seçim Tercihlerine Göre Denetim Odakları* (Yayın no. 117481) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=tevh-OfFhmMRb08_Ro2PRw&no=hPAJYLKeKOPFQ-UqSEnBCA

Keleş, O. B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme Ve Denetim Odağı İlişkisi (İstanbul İli Örneği)* (Yayın no. 94602) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=XKmGBTHHi-GJ1aXqvgki2Q&no=XKmGBTHHi-GJ1aXqvgki2Q

Kılınç, A. Ç. (2012). Öğretmenlerin denetim odağı puanları ile yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 805-835.

King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. *Teaching of Psychology, 22*(1), 13-17.

Kleiber, D. A., ve Hemmer, J. D. (1981). Sex differences in the relationship of locus of control and recreational sport participation. *Sex Roles, 7*(8), 801-810.

Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education, 3*(3), 786-794.

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,7* (4), 879-902.

Korkmaz, Ö., ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (2), 19-28.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayın no. 127649) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kurffiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Yayın no. 117321) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kwangmuang, P., Jarutkamolpong, S., Sangboonraung, W., ve Daungtod, S. (2021). The development of learning innovation to enhance higher order thinking skills for students in thailand junior high schools. *Heliyon,* 7(6), e07309. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07309

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Research report. *Assessment ve Information group of Pearson*.. Erişim Tarihi: 12.07.2022. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf adresinden alındı.

Lauder, W., ve James, B. (2001) A comparison of critical thinking skills in standard and non-standard entry diploma students. *Nurse Education in Practice, 1,* 212-220.

Leach, B. T. (2011). Critical thinking skills as related to university students gender and academic discipline. *Electronic theses and dissertations. Paper 1251.* (Erişim Tarihi: 03.05.2022. http://dc.etsu.edu/etd/1251 adresinden alındı.

Lewis, A., ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 131–137.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Liu, J., Ma, Y., Sun, X., Zhu, Z., ve Xu, Y. (2021). *A Systematic Review of Higher-Order Thinking by Visualizing its Structure Through HistCite and CiteSpace Software*. The Asia-Pacific Education Researcher, Advance online publication,1-11.

Marks, L. I. (1998). Deconstructing locus of control: Implications for practitioners. *Journal of Counseling & Development, 76*(3), 251-260.

Marshall J.C., ve Horton R.M. (2011). The relationship of teacher-facilitated, inquiry-based instruction to student higher-order thinking. *School Science and Mathematics,* 111(3), 93–101.

Marzano, R. J., Brandt, R.S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B.Z., Rankin, S. C., ve Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. Alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ERIC Number: ED 294 222.

Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 405–412.

McLaughlin, S. C., ve Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control in children referred for gifted programs: The effects of vulnerability factors. *Journal for the Education of the Gifted, 20* (3), 268-283.

Mete, İ. C. (2002). *Yöneticilerde İçten Ve Dıştan Denetim Odaklı Olmanın İş Hayatı Nitelikleriyle İlişkisi (Askeri Yöneticiler Üzerine Yapılmış Bir Araştırma)* (Yayın no.113757) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=CvOSgxqtX14kbbwOE7oG3w&no=mbHFK_d-0o1hQPGsALJq1Q

Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Meteksan.

Morrison, K. (2008). *Democratic Classrooms: Incorporating student voice and choice in teacher education courses.* Erişim Tarihi: 23.10.2022. http://www.newfoundations.com/Morrison.html adresinden alındı.

Noddlings, N. (2006). *Critical Lessons. What our Schools Might Teach But Do Not*. New York: Cambridge.

Norris, S. P., ve Ennis, R. H. (1989). Evaluating critical thinking. The practitioners' guide to teaching thinking series. *Critical Thinking Press and Software*, 448, 221.

Novicki, S. (1973). Predicting academic achievement of females from a locus of control orientation: Some problems and some solutions. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association* ,81,13.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayınları.

Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli etkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(3),297-316.

Özelçi Yılmaz S., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 10* (2), 468-478. Erişim Tarihi: 08.06.2022. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden alındı.

Özelçi Yılmaz, S. (2012). *Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma* (Yayın no. 319827) [Doktora Tezi, Adnan

Menderes Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Özen Kutanis, R., Mesci, M., ve Övdür, Z. (2011).The effects of locus of control on learning performance: A case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies, 1*(2), 113-136.

Öztürk, N., ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi, 1*(1),15- 25.

Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41(4), 432–444.

Paul, R., Binker, A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies and Science*. CA: Rohnert Park.

Paul, R., Elder, L., ve Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.

Paul, R., ve Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and tools.* California, Tomales: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., ve Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Peltzer, K. (2002). Paranormal beliefs and personality among black south african students. *Social Behavior and Personality*, 30, 391-398.

Plan Q.E. (2014). *Improving Students' Higher-Order Thinking Competencies, Including Critical Evaluation, Creative Thinking, and Reflection on Their Own Thinking*. Erişim Tarihi: 19.02.2022. https://think.dasa.ncsu.edu/wp-content/uploads/sites/20/2015/04/qepfinal.pdf adresin alındı.

Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking Skills: Meanings, models and materials.* Philedelphia: Research for Better Schools. ERIC Number: ED257 858.

Ramirez R.P.B., ve Ganaden M.S. (2008).Creative activities and students' Higher order thinking skills. *Educ. Q*. 2008, 66(1),22–33.

Randall, T. M., ve Desrosiers, M. (1980). Measurement of supernatural belief: Sex differences and locus of control. *Journal of Personality Assessment*, 44, 493-498.

Recalde, X. D. (2008). *Teachers' Educational Technology Practices: Understanding teachers' critical thinking skills and teachers' cognitive demand practices in the classroom* (Yayın no. 3324346) [Unpublished doctoral dissertation, Northen Illinois University]. https://www.proquest.com/openview/054b669f39c390d44cee7c1e14dcc630/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think.* Washington DC: National Academy Press.

Richmond, J. E. D. (2007). Bringing critical thinking to the education of developing country professionals. *International Education Journal*, *8*(1), 1-29.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80,* 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist, 45*(4), 489-493.

Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saçlı, F., ve Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi,19* (2), 92-110.

Sakar, N., ve Aybek, B. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 93-108.

Saracaloğlu, A.S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitimde Bilime Katkı Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Özel Sayısı, 17*, 237-242.

Saracaloğlu, A. S., ve Yılmaz, S. (2011). An investigation of prospective teachers' Critical thinking attitudes and locus of control. *Elementary Education Online, 10*(2), 468-478.

Sariçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 79-92.

Savaşır, I., ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schafersman, S. D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Erişim Tarihi: 12.08.2022, http:// www.freeinquiry.com/critical-thinking.html adresinden alındı.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An educational perspective* (6th Edition). Boston: Pearson Education Inc.

Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi .[Critical thinking and teaching]. *Hacettepe University Faculty of Education Journal, 30*, 193-200.

Sherman, M. R., Pellettier, R. J., ve Ryckman, R. M. (1973). "Replication of the relationship between dogmatism and locus of control". *Psychological Reports*, 33, 749-750.

Sherman, A. C., Higgs, G. E., ve Williams, R. L. (1997). Gender differences in the locus of control construct. *Psychology and Health, 12*(2), 239-248.

Slavin, R. E. (2012). *Educational Psychology: Theory into practice* (10th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Sternberg, R. J., ve Swerling, L. S (2002). *Teaching Thinking* (3th edition). Washington: American Psychological Association.

Sulaiman T., Muniyan V., Madhvan D., Hasan R., ve Rahim S.S.A. (2017). Implementation of higher order thinking skills in teaching of science: a case study in Malaysia. *International research journal of education and sciences (IRJES),* 1(1), 2550–2558.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şengül, C., ve Üstündağ, T. (2010). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. [Physics teachers' levels of critical thinking attitudes and the place of critical thinking in the organized activities]. *Hacettepe University Faculty of Education Journal, 36,* 237-248.

Tavşancıl, E. (2005) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezer, F. (1998). *İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerine Bir Çalışma* (Yayın no. 74643) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(9), 1-7.

Tobacky, J. J., Nagot, E., ve Miller, N. (1988). Paranormal beliefs in locus of control: A multidimensional examination. *Journal of Personality Assessment, 52,* 241-246.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi ].

https://www.proquest.com/openview/3a9645c289dfdc4746698634f7a837b4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Tuncel, İ., ve Bahtiyar, A. (2015). A case study on constructivist learning environment in content knowledge courses inscience teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 3178- 3185.

Tümkaya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 1-8.

Tümkaya S., Aybek, B., ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 36,* 57-74.

Türker, M. V., ve İnel, M. N. (2012). The effect of locus of control orientation on perceived individual innovativeness: An empirical research in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 58,* 879- 888.

Ulucak, A. T. (2011). *İhtilaf Ahlakı ve Eleştirel Düşünme Metodu*. Erişim Tarihi: 17.11.2022. http://www.zeynepder.org/makale_yazdir.php?Yazi_id=387 adresinden alındı.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretim*i. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünlü, M. (1997). *Türkçede Yazınsal Eleştiri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü [The role of questions of cognitive development of high-level thinking skills]. *Çağdaş Journal of Education, 331,* 17-24.

Varga, R. (2011). The importance of enhancing critical thinking skill of pre-service teachers. *Training and Practice, 9*(1-2), 97-106.

Vierra, R. W. (2014). *Critical Thinking: Assessing the relationship with academic achievement and demographic factors* (Yayın no. 3630277) [D.Ed. thesis. University of Minnesota, Minneapolis and St. Paul]. Erişim Tarihi: 16.04.2022.

https://www.proquest.com/openview/65616a81c2d8ee88f8cca7da866ca7e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750 adresinden alındı

Walsh, C. A., ve Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education, 38*(4), 149–155.

Winch, C. (2006). *Education, Autonomy and Critical Thinking*. London, UK: Routledge.

Wood, A. M., Coleen, S., ve Cohen, J. (2009). Locus of control and academic success among ethnically diverse baccalaureate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, *30*(5), 290-294.

Yağışan, N., Sünbül, A. M., ve Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 595-607.

Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Bilim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 1*(3), 3–16.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin incelenmesi* (Yayın no. 187241) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Young, L. E. (1992). Critical thinking skills: Definitions, implications for implementation. *NASSP Bulletin*, *76*(548), 47-54.

Yüksel, F. (1991). *İçsel Ya Da Dışsal Olmanın ve Bazı Değişkenlerin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine Etkisi* (Yayın no. 12532) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ycpEwK5rF3G0NpfIyPMUQ&no=yc-pEwK5rF3G0NpfIyPMUQ

Zengin, N. M. (2018). *Bilim Merkezlerinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Üst Düzey Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayın no. 529414) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *Journal of Psychology*, *137*(6), 517-543.

Zimmerman, B. J., ve Schunk, D. H. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching To Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.

Zohar A., ve Dori Y.J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, *12*(2),145–181.

Zyngier, D. (2012). Rethinking the thinking on democracy in education: What are educators thinking (and doing) about democracy?. *Education, 2*, 1-21.

# EKLER

**Ek 1. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Kararı**

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

**Ek 2. Kişisel Bilgi Formu**

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Denetim Odaklarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Sizlerden sağlanan bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu sebeple çalışma kapsamında isminiz veya kimliğinizi belli edecek bir bilgi istenmeyecektir. Size sunulan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde Kişisel Bilgiler, II. Bölümde Kontrol Odağı Ölçeği, III. Bölümde Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği bulunmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için maddelerin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır. Soruları samimi ve tarafsız olarak cevaplamanız araştırma sonuçlarının geçerliliği için önemlidir. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gülşah YILMAZ

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız : …….. (Yazınız)
3. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz ?
   …… yıl (Yazınız)
4. Öğrenim durumunuz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans
5. Şu an çalışmakta olduğunuz kurum türü hangisi ?
   ( ) Resmi Okul ( ) Özel Okul

**Ek 3. Denetim Odağı Ölçeği**

"Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden, bu maddelerde yansıtılan düşüncelere ne ölçüde katıldığınızı ifade etmeniz istenmektedir. Bunun için, her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilen düşüncenin sizin düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz. Bunun için de, her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğa bir (X) işareti koymanız yeterlidir. Doğru ya da yanlış cevap diye bir şey söz konusu değildir. Tüm maddeleri eksiksiz olarak ve içtenlikle cevaplayacağınızı umuyor ve araştırmaya yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ediyoruz".

Hiç uygun değil (1)
Pek uygun değil (2)
Uygun (3)
Oldukça uygun (4)
Tamamen uygun (5)

| | Hiç uygun değil | Pek uygun değil | Uygun | Oldukça uygun | Tamamen uygun |
|---|---|---|---|---|---|
| **"1.** İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlığına bağlıdır." | | | | | |
| **"2.** İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez." | | | | | |
| **"3.** Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur." | | | | | |
| **"4.** İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazıkki değeri genellikle anlaşılmaz." | | | | | |
| **"5.** İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse göstersinler, savaşlar daima olacaktır." | | | | | |
| **"6.** Bazı insanlar doğuştan şanslıdır." | | | | | |
| **"7.** İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır." | | | | | |
| **"8.** İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz." | | | | | |
| **"9.** Bir çok insan, raslantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir." | | | | | |
| **"10.** Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması sadece bir şans meselesidir." | | | | | |
| **"11.** Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir." | | | | | |
| **"12.** İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler." | | | | | |
| **"13.** Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir." | | | | | |
| **"14.** İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi; kötü başladıysa da kötü gider." | | | | | |
| **"15.**Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır." | | | | | |
| **"16.** Aslında şans diye bir şey yoktur." | | | | | |
| **"17.** Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır." | | | | | |
| **"18.**Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur." | | | | | |
| **"19.** İnsan, yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir." | | | | | |
| **"20.** Çoğu durumda yazı-tura atarak da isabetli kararlar verilebilir." | | | | | |
| **"21.**İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima iyidir." | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **"22.** İnsan fazla bir çaba harcamasa da, karşılaştığı sorunlar kendiliğinden çözülür." | | | | | |
| **"23.** Çok uzun vadeli planlar yapmak herzaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır." | | | | | |
| **"24.** Birçok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir." | | | | | |
| **"25.** İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez." | | | | | |
| **"26.** İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur." | | | | | |
| **"27.** İnsan kendisini ilgilendiren birçok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir." | | | | | |
| **"28.** Bir insanın başına gelenler, temelde kendi yaptıklarının sonucudur." | | | | | |
| **"29.** Halk, yeterli çabayı gösterse siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabilir." | | | | | |
| **"30.** Şans ya da talih hayatta önemli bir rol oynamaz." | | | | | |
| **"31.**Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır." | | | | | |
| **"32.** İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir." | | | | | |
| **"33.** İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur." | | | | | |
| **"34.** İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil, çaba göstermeye bağlıdır." | | | | | |
| **"35.** İnsanın hastalanacağı varsa hastalanır; bunu önlemek mümkün değidir." | | | | | |
| **"36.** İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir." | | | | | |
| **"37.** Kazalar, doğrudan doğruya hataların sonucudur." | | | | | |
| **"38.** Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur." | | | | | |
| **"39.** İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaşacağı birçok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder." | | | | | |
| **"40.** Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansı yaver gitmezse başarılı olamaz." | | | | | |
| **"41.** İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir." | | | | | |
| **"42.** Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır." | | | | | |
| **"43.** Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkendir." | | | | | |
| **"44.** İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır." | | | | | |
| **"45.** İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrolü altında tutabilir." | | | | | |
| **"46.** İnsanın yaşamının alacağı yönü, çevresindeki güç sahibi kişiler belirler." | | | | | |
| **"47.** Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir." | | | | | |

Her hakkı saklıdır. Dr. İhsan Dağ

**Ek 4. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği**

Değerli Öğretmenler, bu yapılan çalışma sizin eleştirel tutumunuzu belirlemek için yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ölçeğinde ölçek içerisinde bulunan her cümlenin yanında Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) seçeneklerinin bulunduğu görülmektedir. Buradaki her cümleyi dikkatli bir şekilde okunduktan sonra kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

| | | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır. | | | | | |
| 2 | Geçmişte olanları merak ederim. | | | | | |
| 3 | Her şey göründüğü gibidir. | | | | | |
| 4 | Konu ne olursa olsun araştırma yapmak keyifli bir iştir. | | | | | |
| 5 | Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam. | | | | | |
| 6 | Başladığım işi yarım bırakmam. | | | | | |
| 7 | İnsan ne yaparsa yapsın başına gelecekleri değiştiremez. | | | | | |
| 8 | Ulaştığım bilgilerin ne derece güvenilir olduğunu sorgularım | | | | | |
| 9 | Geçmişi bilmek geleceği anlamayı kolaylaştırır. | | | | | |
| 10 | Farklılık zenginliktir. | | | | | |
| 11 | Tam inandıklarımın doğruluğunu sorgulamam. | | | | | |
| 12 | Daha fazlasını öğrenmek için soru sorarım. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | Kendime ulaşabileceğim hedefler (gerçekçi) koyarım. | | | | | |
| 14 | Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır. | | | | | |
| 15 | İhtiyacım olan bir bilgiye hangi yolla ulaşacağımı bilirim. | | | | | |
| 16 | Başladığım işin tamamlanmasını bekleyebilecek kadar sabırlı değilim. | | | | | |
| 17 | Bildiğimden şaşmam | | | | | |
| 18 | Düşünmeden konuşmam. | | | | | |
| 19 | Bir konu hakkında karar verirken sahip olduğum görüşün tersi görüşler hakkında da bilgi toplamaya çalışırım. | | | | | |

# ÖZGEÇMİŞ

## Gülşah Yılmaz

**Eğitim**

| *Derece* | *Yıl* | *Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı* |
|---|---|---|
| Yüksek Lisans | 2020 | Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü<br>Temel Eğitim Anabilim Dalı |
| Lisans | 2004 | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi<br>Temel Eğitim Anabilim Dalı |
| Lise | 2000 | Eskişehir Kılıçoğlu Anadolu Lisesi |

**İş/İstihdam**

| *Yıl* | *Görev* |
|---|---|
| 2022 – | Maltepe Toki Maltepe İlkokulu / Müdür Yardımcısı |
| 2018 – | Maltepe Prof. Dr. Mustafa Zengin Ortaokulu / Müdür Yardımcısı |
| 2017 – | Maltepe Sevgi Anaokulu / Müdür V. |
| 2013 – | Maltepe Abdullah Nezahat Erboz İlkokulu / Okul Öncesi Öğretmen |
| 2009 – | Pendik Fuat Köprülü İlköğretim Okulu / Okul Öncesi Öğretmen |
| 2008 – | Eskişehir Kutipoğlu Anaokulu / Ücretli Okul Öncesi Öğretmen |