



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMA
YETERLİĞİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuğba METİN
ORCID: 0000-0001-5140-0010

Danışman
Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
ORCID: 0000-0002-1175-812X

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam sürecinde her türlü desteği sağlayan araştırmanın hazırlanmasında yol gösteren ve değerli bilgi birikiminden istifade edebilme şansına sahip olduğum çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapma konusunda beni yüreklendiren, her aşamasında bana yardımcı olan biricik annem Duygu ÇAYIR ve biricik babam Hüseyin ÇAYIR'a çok teşekkür ederim.

Son olarak süreç içerisinde benim en büyük destekçim olan, bana inanan, yalnız bırakmayan, maddi ve manevi her türlü destekte bulunan eőim Coőkun METİN'e çok teşekkür ederim.

Tuğba METİN

Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayılıtlar (Varsayımlar).....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Problem Çözme Kavramı	7
2.1.1. Problem ve Problem Çözme.....	7
2.1.2. Problem Çözme Basamakları	9
2.1.3. Problem Çözme Becerisi	10
2.1.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	11
2.1.5. Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü.....	14
2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi	16
2.2.1. Eleştirel Düşünme	16
2.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	18
2.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisini Etkileyen Faktörler	20
2.2.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi	22
2.2.5. Eleştirel Düşünme Basamakları	27
2.2.6. Eleştirel Düşünmede Öğretmenin Rolü.....	28
2.3. İlgili Araştırmalar	29
2.3.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.3.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	32
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Yöntemi	35
3.2. Evreni ve Örneklemi	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Ölçeği.....	36
3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	37
3.4. Veri Toplama Süreci	38
3.5. Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR	40
4.1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	40
4.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular	40
4.3. Kişisel Bilgiler ve Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	41
4.4. Kişisel Bilgiler ve Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular	44
4.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Kazandırma Yeterlikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	47
4.6. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Kazandırma Yeterliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	48
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	50
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	50
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç..	50
5.3. Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlilikleri ve Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	51
5.4. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	54
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	56
5.6. Öneriler.....	57
KAYNAKLAR.....	59
EKLER.....	69
EK-1. Anket Formu.....	69
EK-2. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği İzni.....	72
EK-3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği İzni.....	73
EK-4. Üniversite Araştırma İzin Formu.....	74
EK-5. Etik Kurul Kararı	75

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **58** sayfalık kısmına ilişkin, **10/06/2024** tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Ön söz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/06/2024

Tuğba METİN

Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

10/06/2024

Tuğba METİN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

AKT	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
VD	: Ve Diğerleri
f	: Frekans
%	: Yüzde
N	: Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Referansı
S. Sapma	: Standart Sapma
r	: Korelasyon Katsayısı
t	: Anlamlılık Değeri

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMA YETERLİĞİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuğba METİN

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma, yeterlilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabılır örneklem yolu ile seçilen 237 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yiğit (2018) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*” ve Semerci (2016) tarafından geliştirilen “*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler normallik analizine tabi tutulduktan sonra Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği’nin normal dağılım göstermediği, Eleştirel Düşünme Ölçeği’nin ise normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ölçekler arasındaki farklılıkları belirlemek için parametrik ve non-parametrik testlerden faydalanılmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeylerinin “*oldukça yeterliyim*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdemleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeyleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “*oldukça katılıyorum*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlilik düzeyleri ve alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

INVESTIGATING THE CORRELATION BETWEEN THE EFFICIENCY OF CLASSROOM TEACHERS IN DEVELOPING STUDENTS' PROBLEM SOLVING SKILLS AND CRITICAL THINKING DISPOSITIONS OF TEACHERS

Tuğba METİN

The purpose of this study is to determine the relationship between classroom teachers' competence in fostering problem-solving skills and their tendencies toward critical thinking. In line with the aim of the research, the correlational survey model, a quantitative research method, was employed. The sample of the study consists of 237 classroom teachers determined by convenience sampling method. In the research, a questionnaire method was preferred as the data collection tool, and "Teacher Problem Solving Skill Acquisition Competence Scale" developed by Yiğit (2018) and "Critical Thinking Disposition Scale" developed by Semerci (2016) were used. After subjecting the data obtained from the scales to normality analysis, it was determined that the Teacher Problem Solving Skill Acquisition Competence Scale did not show a normal distribution, while the Critical Thinking Scale did show a normal distribution. In this context, parametric and non-parametric tests were utilized to determine the differences between the demographic characteristics of the participating classroom teachers and the scales. Additionally, correlation analysis was conducted to determine the relationship between classroom teachers' competence in fostering problem-solving skills and their tendencies toward critical thinking. As a result of the research findings, it was determined that the competence levels of classroom teachers in fostering problem-solving skills were at a "quite sufficient" level. Furthermore, it was found that there was no significant difference between classroom teachers' gender, age, professional seniority, and total scores of problem-solving skill acquisition competence levels; however, there were differences based on the education level variable. It was also found that classroom teachers' tendencies toward critical thinking were at the "strongly agree" level. There was no significant difference between classroom teachers' gender, education level, age, professional seniority, and total scores of critical thinking disposition. It was determined that there was a positive and significant relationship between classroom teachers' competence levels and sub-dimensions in fostering problem-solving skills and their tendencies toward critical thinking and sub-dimensions.

Keywords: Critical Thinking, Problem Solving Skills, ClassroomTeacher

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde “Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar” yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eleştirel düşünme, mesleki uygulama alanlarında bilgiyi geniş bir perspektiften değerlendirerek ve mesleki yargı süreçlerini geliştirerek kullanılan bilişsel bir mekanizmayı temsil etmektedir. Facione ve Facione (2008)'e göre eleştirel düşünme, özellikle karar verme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılan süreçtir. Birey profesyonel karar alabilmek bu için bu düşünce becerisinden yararlanmaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, aynı zamanda problem çözme ile iç içe geçmiş bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem çözme, farklı etkinlikleri bünyesinde barındıran geniş ve kapsamlı bir süreç olarak belirtilir (Gültekin, 2006). Problem çözme sürecinde yer alan aşamalar doğru bir şekilde kullanılsa bile bazen sonuca ulaşmak zor olabilir. Çünkü problem çözme becerisi kendi içerisinde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi farklı üst düzey düşünme becerileri bünyesinde barındırmaktadır (Gürleyürek, 2008). Buradan hareketle problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri birbiri ile ilişkili iki kavram olarak değerlendirilebilir.

Problem çözme becerisi, her meslek grubu için önem arz eden bir beceridir. Bu nedenle meslekler için nitelik kazandıran problem çözme becerisi aynı zamanda hizmet kalitesini, etkililiği ve verimliliği etkileyen bir beceri türüdür (Abaan ve Altıntoprak, 2005). Problem çözme becerisinin bireyin sahip olduğu mesleğe sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda geleceğin şekillenmesinde önemli olan öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli bir konuma sahiptir. Öğretmenler, sahip oldukları bu beceri ile öğrencileri yönlendirmekte ve farklı beceriler kazanmalarına aracılık edebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği, sadece bildiklerini öğrencilere aktaran bir meslek grubu değildir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek onların bilgiye erişmelerine olanak sağlayan, öğrendikleri bilgiyi gerçek hayata uyarlamalarına yardımcı olan bir niteliğe sahiptir. Değişen eğitim felsefesiyle birlikte eğitim öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmekte ve öğrencilere problem çözme,

eleştirel düşünme gibi farklı becerileri kazandırabilir nitelikte olması gerekmektedir. Öğretmenler bu sayede bilgiyi sorgulayan, kullanan ve topluma fayda sağlayan bireylerin yetiştirilmesinde rol oynamaktadır (Turan vd., 2012). Öğretmenlerin bu alanda etkili olabilmeleri için öncelikli olarak kendilerini geliştirmeleri, çağın gerekliliklerine uyum sağlamaları ve farklı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Değişen ve gelişen dünya düzeninde öğretmenlerin öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi farklı bilişsel becerileri kazandırabilmesi için öncelikli olarak bu becerileri kazandıracak öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle ilkökul dönemlerinde kazandırılmaya çalışılan problem çözme becerisi öğrenciler için en temel kalıplardan birisidir. Problem çözme becerisinin ilkökul döneminde basit bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenler bu becerinin kazandırılmasında kilit rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma nitelikleri, bu dönem açısından oldukça önemlidir (Kandemir ve Çelik, 2021). İlkokul döneminde kazandırılmaya başlayan problem çözme becerisi ilerleyen dönemlerde etkililiğini arttırarak devam etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki açıdan niceliksel ve niteliksel olarak kendilerini geliştirmeleri, eğitim öğretim süreçleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü çağın getirdiği yenilikler öğretmenlik mesleğinin de zamanla değişime uğramasına ve öğretmene yüklenen görevlerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Öyle ki öğretmenlerin kendileri gibi yetiştirdiği öğrencilerin de değişime ayak uydurması için problem çözme becerisini kazanması gerekmektedir. Çünkü problem çözme becerisi ile birey, değişime daha hızlı uyum sağlamak ve sorunların üstesinden gelebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde üst düzey bilişsel beceriler arasında yer alan problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler, hayatın her alanında ihtiyaç duyulur hale gelmiştir (Erdem ve Yazıcıoğlu, 2015).

Problem çözme becerisi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında okutulan derslerin genelinde birçok dersle ilişkilendirilmiş ve müfredatlarında yer almıştır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle bu beceriyi kazandıracak nitelikte olması gerekmektedir (Yiğit, 2018). Öğretmenlerin problem çözme becerisini öğrencilere kazandırabilmesi için öncelikli olarak kendisine inanması ve gerekli özyeterlik algısına sahip olması gerekmektedir.

Karşılaşılan herhangi bir problemin birden fazla çözüm yolu olabilir (Özsoy, 2005). Öğretmenler, öğrencilerine farklı çözüm yollarını sunarak problemlerin farkına varmalarını

sağlamaları gerekmektedir (Türkünlü ve Yeşildere, 2005). Öğretmenlerin problemi çözerken öğrencilere birden fazla çözüm yolunu göstermesi zamanla öğrencinin farklı düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle olayları derinlemesine analiz edebilen yani eleştirel düşünebilen, kendini bu alanda geliştirmeye açık olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırması daha kolay ve daha etkili olabilir.

Eğitim hayatının ilk yıllarında öğrenciler için önemli bir rol modeli olan sınıf öğretmenlerinin tutum ve davranışları, öğrencilerin geleceğe yönelik şekillenmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler sadece öğretmen için değil, aynı zamanda toplumun geleceği açısından da önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın temel çıkış noktası “*sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*” olarak ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda alt amaçlarda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a) Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- a) Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 6. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri problem çözme becerilerini kazandırmalarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenliği, temel eğitim aşamasında önemli bir role sahiptir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere temel bilgi ve becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine rehberlik ederler. Bu öğretmenler, sınıf içinde güvenli bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin öz güvenlerini artırır ve pozitif bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olurlar. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini anlamak ve onlara uygun öğretim stratejilerini uygulamak konusunda esneklik gösterirler. Ayrıca, öğrenci öğretmen ilişkileri kurarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verirler. Sınıf öğretmenleri, çocukların etik değerler, sosyal sorumluluk ve iş birliği gibi önemli yaşam becerilerini kazanmalarına da katkıda bulunurlar. Bu nedenle, sınıf öğretmenliği, öğrencilerin sağlıklı bir temel eğitim alarak ileri öğrenme süreçlerine hazırlanmalarını sağlayan en önemli meslektir.

Sınıf öğretmenleri, çeşitli becerilere sahip olmalıdırlar çünkü geniş bir konu yelpazesi ve farklı öğrenci profilleriyle çalışırlar. Öğretmenlerin öncelikli olarak sınıf yönetimi konusunda etkin olmaları ve sınıf içerisindeki disiplini korumaları gerekmektedir. Öğretmenler bu sayede öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunarak öğrenme süreçlerini desteklerler. İyi iletişim becerileri, öğrencilerle ve velilerle etkili bir şekilde iletişim kurmayı sağlar ve iş birliğini güçlendirir. Planlama ve organizasyon becerileri, ders içeriğini düzenli ve etkili bir şekilde sunmalarını sağlar. Adaptasyon yetenekleri, farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uyum sağlama konusunda önemlidir. Pedagojik bilgi, öğrencilere uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda kilit bir faktördür. Duygusal zekâ, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve onlara destek olma becerisini içerir. Son olarak,

sürekli öğrenme ve gelişim, öğretmenlerin güncel eğitim trendleri ve metotları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve kendilerini sürekli olarak yenilemelerini sağlar. Tüm bu beceriler, sınıf öğretmenlerinin etkili ve kapsamlı bir öğretim süreci sağlamalarına yardımcı olur. Sınıf öğretmenlerinde olması gereken en önemli becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Öğretmenin sahip olduğu bu beceri farklı becerilerin aktarımında önemli bir faktördür. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma noktasında öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliliği sayesinde öğrencilere kazandırdıkları problem çözme becerileri ile öğrencilerin kritik düşünme, analitik düşünme ve yaratıcı çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır (Aktamış ve Hiğde, 2016). Bu yeterlilik, öğretmenlerin öğrencilere problem çözme sürecini modelleme, çeşitli stratejileri öğretme ve gerçek hayat uygulamalarıyla ilişkilendirme becerilerini içerir. Öğretmenler aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeli, iş birliği ve iletişim yeteneklerini güçlendirmeli ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmelidir. Bu bağlamda, sürekli öğrenme ve gelişim önemlidir. Çünkü eğitim ortamı sürekli değişirken öğretmenler de güncel pedagojik yaklaşımları takip ederek problem çözme becerisi kazandırmada daha etkili olabilirler. Değerlendirme ve geri bildirim süreçleri de öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamalarını ve geliştirmelerini desteklemek adına önemlidir. Bu şekilde sınıf öğretmenleri, öğrencilerin gelecekteki başarıları için temel olan problem çözme becerilerini başarılı bir şekilde kazandırmaya yönelik bir rol üstlenirler.

Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliliği ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki, öğrencilerin bilişsel ve analitik yeteneklerini geliştirmek adına kritik bir öneme sahip olabilir. Sınıf öğretmenleri, problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırarak onların yaşadıkları günlük sorunları anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olabilirler. Bu süreç, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar ve onları alternatif çözüm yollarını değerlendirmeye yönlendirir. Eleştirel düşünme eğilimleri ise öğrencilerin bilgileri sorgulama, eleştirme ve bağımsız bir şekilde düşünme becerilerini içerir. Sınıf öğretmenleri, eleştirel düşünme eğilimlerini destekleyerek öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını teşvik eder ve sorgulayıcı bir zihniyet geliştirmelerine yardımcı olur. Bu iki unsuru bir araya getirmek, öğrencilerin karmaşık sorunları çözmek için analitik düşünce ve eleştirel değerlendirme yeteneklerini kullanmalarını sağlayabilir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliliği ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki bu

ilişkinin araştırılması, öğrencilerin bilgiyi anlama, değerlendirme ve uygulama süreçlerinde etkili bir şekilde yer almalarına katkı yapabilir düşüncesinden hareket edilerek önemli görülmüştür.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde yer alan soruları okuyarak kendilerine en uygun seçeneği işaretleyerek cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma Ankara ili Pursaklar ilçesinde ilkököl kademesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleriyle,
- Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerle,
- 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Problem: Olağan durumun düzenin bozulması ve kişinin bu dengeyi sağlamak için yaratıcılığını, kararlılığını ortaya koyabilmesini sağlayan farklı algılanabilen engellerdir (Sonmaz, 2002).

Beceri: Bilginin benimsenip uygulama ile somutlaştırılması, işe koşulmasıdır. Ön koşulu bilgi olmakla beraber var olan bilgi, beceriye dönüşmezse teorik düzeyde kalır. Bu da günlük rutinlere uyumu zorlaştırır (Baysal vd., 2017).

Problem çözme becerisi: Kişilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde hedefe ulaşabilmeleridir (Çolpan Kuru, 2021).

Eleştirel düşünme becerisi: Karşılaşılan her türlü bilgi, sorun karşısında sabit bilgileri kabullenmek yerine alternatifleri ortaya çıkarabilmek, sorgulamak ve sonuca ulaşabilmek için çeşitli kriterlerden yararlanmak demektir (Erdem ve Yazıcıoğlu, 2015).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Problem Çözme Kavramı

2.1.1. Problem ve Problem Çözme

Problem çözme kavramını anlamak için öncelikle problemi tanımlamak önemlidir. Gelbal (1991) tarafından belirtildiği gibi, günlük yaşamda karşılaştığımız her türlü zihinsel veya fiziksel sorun problem olarak adlandırılır. Posamentier ve Krulik (2016), problemi çözülmesi gereken bir durum olarak tanımlar ve bu durumun doğrudan bilinmeyen çözümler içerdiğini vurgular. Bu nedenle, bir konuda başarılı olduğumuzda genellikle bilgi eksikliği nedeniyle problemi çözeriz.

Baykul (2020) eğer bir problem zihni karmaşıktırorsa problem çözme sürecini insan zihnini aydınlatma ve denge sağlama süreci olarak belirtmektedir. Altun (2016) problem çözmeyi, bir problemi çözmek için harcadığımız tüm çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, problem çözme daha çok bir süreç odaklıdır ve sonuç odaklılığından ziyade, problemle başa çıkma sürecini kapsamaktadır.

Problem çözme kavramı, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal faaliyetlerin bir araya geldiği bir gelişim evresini temsil ederken bu evre aynı zamanda bir karmaşayı içermektedir. Bu karmaşa ve zorluklar, yaşamda karşılaşılan problemlerin çözüm süreçlerine bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Problemlerin çözümü, bireylerin geçmiş deneyimlerinden faydalanması, deneme-yanılma yöntemini kullanması ve bilimsel yaklaşımlardan yararlanabilmesi gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

Bir problemle başa çıkabilmek için, bu kavramın sağlam bir tanımının yapılması önemlidir. Bu perspektifle problemin genel hatlarının belirlenmesi, bireye rahatsızlık veren olayın anlaşılması için ilk adımdır. Ayrıca, problemin içeriği hakkında gerekli bilgilere sahip olmak, mevcut çözüm yollarının etkinliğini artırabilir. Daha sonra, problemle başa çıkabilmek için kullanılacak çözüm yolları belirlenir. Bu çözüm yolları uygulandıktan sonra, bir sonraki aşamada değerlendirilir. Eğer sorun çözülmüşse yoluna devam edilir. Ancak çözümde sıkıntı yaşanıyorsa farklı yaklaşımlara başvurulur (Çilingir, 2006).

Problemi çözebilmek için öncelikle bireyin karşılaşılan durumu, problem olarak algılaması şarttır. Herhangi bir durum problem olarak nitelendirildikten sonra, birey tarafından

çözülebilir olup olmaması ile beraber, çözümün kolaylığa da değerlendirilmesi gereken etmenlerdendir. İfadeyi biraz daha zenginleştirecek olur isek;

- Öncelikli olarak, durumun problem olarak algılanması;
- Durumu problem olarak algılayan kişinin çözüm için çaba harcaması ya da çaba harcamayı isteyip istememesi;
- Hedefe ulaşma isteği ile beraber azmi,
- Probleme atfettiği önem;
- Durumu ve/veya ona benzer bir durumu tecrübe etmiş olması, problemin çözümünü etkileyen faktörlerdir (Taylan, 1990).

Problem, bireyin gündelik hayatında karşılaştığı sorunlara yönelik olarak anlık vermesi gereken tepkileri engelleyen, sağlıklı bir şekilde karar almasına engel olan bir olgudur. Bireyin karşılaştığı bu engeller dış çevreden kaynaklı olabileceği gibi bireyin kendi kişilik özelliklerinden kaynaklı da olabilir. Problem kavramının içerisinde yer alan engeller; problemin yenilik düzeyi, tahmin edilemez olması, belirsiz olması, bireyde beceri eksikliğinin bulunması ya da kaynağının azlığı olarak sıralanabilir (D’Zurilla vd., 2004). Problemin sahip olduğu bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler (Topal, 2011);

1. Var olan durum ile beklenen durum arasında belirli bir farkın olması,
2. Bireyin iki durum arasındaki farkın farkında olması,
3. Bireyin ortaya çıkan farklılıktan kaynaklı gergin olması,
4. Bireyin yaşadığı gerginlikten kaynaklı bu durumu çözüme kavuşturmak istemesi,
5. Bireyin problemin çözümü için gösterdiği çabanın engellenmesi olarak sıralanmaktadır.

Problemin tahmin edilemez ve belirsiz olması problemin karmaşık bir yapıda olmasına neden olabilmektedir. Bireyin gündelik hayatında karşılaştığı problemler duygusal, ekonomik ve bedensel olabilir. Farklı alanlarda görülen problemler zamanla birleşerek yeni bir problemin ortaya çıkmasına neden olabilir (Cüceloğlu, 2004). Bireyin gündelik hayatında karşılaştığı problemler genel olarak dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar (Eskin, 2009);

1. Kişisel Problemler: Bireylerin karşılaştıkları kişisel problemler daha çok bireyin kendisi ile alakalı olan problemlerdir. Bunlar; sağlık konuları, duygusal sorunlar ve davranışsal problemler olarak sıralanabilir. Bu problem türü, insanlık tarihinde en sık karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir. Bireylerin bu problemleri aşabilmek için

öncelikli olarak kendilerinin çaba göstermesi gerekmektedir. Bireyin sergilediği çaba sonuca ulaştığı durum da uyum sağladığı söylenebilir. Tam tersi olduğundaysa bireyin yaşadığı sorunların şiddeti de paralel olarak artacaktır.

2. Kişisel Olmayan Problemler: Bu kategori, evde tüpün bitmesi veya aracın bozulması gibi kişisel olmayan problemleri içermektedir. Bu tür problemler, tanımları nispeten daha kolay olduğu için çözümleri de genellikle daha rahattır.

3. Kişilerarası Problemler: Bireyin mutluluğu ya da mutsuzluğu, kurulan insan ilişkileriyle yakından bağlantılıdır. Diğer bireylerle yaşanan ilişkilerden kaynaklanan problemler, bireyde çeşitli sıkıntılara neden olabilir.

4. Toplumsal Problemler: Bireyin yaşadığı toplumun ortak sorunlarıyla karşılaşması kaçınılmazdır. Trafik sorunları, siyasi sıkıntılar, eğitimle ilgili zorluklar gibi sosyal problemler, hem sosyal hem de kişisel düzeyde bireyleri önemli ölçüde etkiler. Bu tür sosyal problemlerin çözümü genellikle uzun zaman alır ve çözümler genellikle kişisel düzeyde olmaz.

2.1.2. Problem Çözme Basamakları

Bu süreç, farklılıklar içeren aşamalardan meydana geliyor olmasıyla beraber, farklı araştırmacıların da farklı tanımlamalarıyla var olmuştur. Bu çerçeveden bakıldığında, problem çözme sürecinin aşamaları aşağıda konumlandırılmıştır.

1. Problemin Farkına Varma: İlk aşamada, bir problem veya sorunun varlığı sorgulanır ve tespit edilir. Bu tespit; doğal bir farkındalık, tesadüfi bir farkına varma veya sistemli bir çalışma yoluyla gerçekleşebilir. Bu süreç, genellikle bireylerde gerginlik veya çatışma gibi duygusal etkiler yaratabilir (Öğülmüş, 2001).
2. Problemi Tanımlama: Sorunun varlığından emin olduktan sonra, sorunun detaylarına inilir. Sorunun hangi kişiler veya faktörlerle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılır. Bu aşamada, karşılaşılan problemle ilgili özel bilgilere ulaşarak sorunu daha iyi anlamak amaçlanır (Öğülmüş, 2001).
3. Çözüm Arama: Bu aşamada eldeki verilerin kontrol edilmesi, çözüme yönlendirebilecek çeşitli yolların sıralanması ve problemle ilgili daha fazla veri toplanması gerekmektedir (Kösterelioğlu, 2007).
4. Karar Verme ve Uygulama: Bu aşamada, problemin çözümü için en uygun ve pratik çözüm yolunun seçilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir (Kösterelioğlu, 2007).

5. Değerlendirme Aşaması: Son aşamada, sistematik bir şekilde yürütülen çalışmaların sonuçlarına dayanarak hedeflere ne kadar ulaşıldığı değerlendirilir. Karar almadan önce hedeflerin, ihtiyaçların ve sorunun belirlenmiş olması önemlidir. Ayrıca, alınan kararların hayata geçirilmesiyle hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı ve sorunun çözülüp çözülmediği değerlendirilir (Kösterelioğlu, 2007).

2.1.3. Problem Çözme Becerisi

İnsanlar, günlük yaşamlarında zaman zaman çeşitli düzeylerde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak zorunda kalırlar. Bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için karşısına çıkan engeller, problem olarak tanımlanır. Hayatın her anında, istenmeyen ve karmaşık süreçleri içeren bu problemler, etkili bir baş etme tepkisi geliştirme veya yaratma çabasıyla problem çözme sürecini başlatır.

Bu nedenle, bireylerin yaşamlarını etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri için problem çözme becerisine sahip olmaları önemlidir. Bireyler, günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlere ve çözümlerine farklı tepkiler gösterirler. Aynı problemlerle karşılaşsalar bile bazı bireyler, hızlı bir şekilde başarılı çözümler bulabilirken diğerleri uzun süre çaba harcamalarına rağmen başarılı çözümler bulamayabilirler (Güneş, 2007).

Problem çözme becerilerinde kendini başarılı gören bireyler, genellikle problem çözmeye karşı daha motive, kararlı, tutarlı, dikkatli ve sistematik bir tutum sergilerler. Bunun aksine, kendini problem çözme becerilerinde başarısız değerlendiren bireylerin içsel çatışmaları yüksek, kişiler arası ilişkilerde aşırı duyarlı, düşmanca davranışlar sergileyen, depresif ve obsesif davranışlara eğilimli oldukları gözlemlenmiştir (Pakaslahti vd., 2002).

Problem çözme becerisi, bireylerin sosyal yeterlilikleri ve psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayan bir etkiye sahiptir. Problem çözme becerisi aynı zamanda bireyin gündelik hayatında karşılaştığı problemle baş edebilmesinde ve problemin çözümünde bireysel ve sosyal işlevselliğini sağlayan en önemli becerilerden birisidir. Problem çözme becerisi genel olarak bireyi karşılaşılan problemin çözümüne gitmesine yardımcı olacak bilgilerin öğrenilmesi ve süreç içerisinde bilgilerin kullanılmasına olanak sağlayan bir beceriyi temsil etmektedir (Bilici, 2009).

Problem çözme becerisi bireyin ilk doğduğu andan hayatının sonuna kadar her dönemde ihtiyaç duyacağı bir yetenektir. İnsanın var olduğu ilk andan itibaren ilerleyişi hakkında bilgi veren en önemli unsurlardan birisi problem çözme becerisidir. İman (2013) yaptığı

çalışmasında problem çözmeyi; bireyin karşılaştığı herhangi bir problemi tanımlaması, probleme ilişkin çözüm yollarını bulması, duruma uyum sağlama, kendi kendini yöneten davranışsal ve bilişsel süreçler olarak ifade etmektedir.

Problem çözme becerisi, bireylerin çevreleriyle uyum içinde yaşamalarını sağlayan önemli bir yetidir. İnsanlık tarihinde, çevreye uyum sağlama gerekliliği nedeniyle, problem çözme becerisinin öğrenilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bazı problemler, tek bir doğru cevaba ve çözüme sahiptir; ancak diğer problemler, farklı çözüm yollarına ve belirsiz sonuçlara sahiptir. Bu tür problemlerin çözümü için disiplinler arası bilgi ve çok yönlü düşünme gibi yetkinlikler gereklidir. Bu bağlamda, problem çözme becerisinin, insanların karmaşık ve belirsiz durumlarda etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayarak yaşamlarını kolaylaştırdığı ve geliştirdiği söylenebilir (Senemoğlu, 2005).

Problem çözme aynı zamanda bireyin belirli bir amaca ulaşmak için gösterdiği çaba zamanında ortaya çıkan güçlüklerle ettiği mücadele olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme genel olarak karşılaşılan zorluklarla mücadele etmede ne yapacağını bilme durumudur. Bu nedenle bireyin amaca yönelik gösterdiği çabada hedefe ulaşabilmek için kontrolü elden bırakmaması gerekir (Altun, 2000). Problem çözme sürecinde birey karşılaştığı zorluklara uyum sağlayarak engelleri azaltmaya ve gerginlikten kurtulmaya çalışır. Bunun için organizmayı iç dengesine kavuşturmaya çalışır. Problem çözme becerisi her bireyin öğrenmesi, elde etmesi ve sürekli olarak geliştirmesi gereken en önemli yeteneklerden birisidir. Problem çözme becerisi kendi içerisinde birçok etkinliği barındırmakta ve problem çözme becerisinin kazandırılmasında özellikle bu etkinliklerden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerin öğretilmesi gerekmektedir (Kalaycı, 2001).

2.1.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Alan yazınında en çok karşılaşılan problem çözme becerisine etki eden faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Zekâ, doğuştan gelen ve genetik kökenlere sahip olmakla birlikte çevresel etkileşimlerle gelişen bir özelliktir. Morgan (2015) tarafından yapılan tanıma göre zekâ, bireyin sözel ve sayısal kapasite gibi yeteneklerini ve problem çözme becerilerini kapsar. Bu tanıma göre zekâ, bireyin genetik potansiyeliyle başlar ancak çevresel etkileşimlerle gelişir. Zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin, genellikle problem çözme becerilerinin de gelişmiş olduğu düşünülür.

Dolayısıyla, zekâ ve problem çözüme arasında bir ilişki olduğu ve yüksek zekâ seviyesinin genellikle problem çözüme yeteneklerinin gelişiminde olumlu bir rol oynadığı kabul edilir.

Dikkat, problem çözüme sürecinde önemli bir faktördür ve zekâ ile birlikte değerlendirilir. Dikkat, beyindeki işleme süreçlerine odaklanma ve bilgiyi etkili bir şekilde işleme yeteneği olarak tanımlanır. Odaklanmış bir dikkat, belleğin yüksek bir bilişsel verimlilikle çalışmasını sağlar ve bu da maksimum zekâ kullanımına katkıda bulunur. Dolayısıyla, dikkat sürecinde etkin bir odaklanma becerisine sahip olan bireyler, genellikle problem çözüme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Bu bağlamda, dikkatin problem çözüme sürecindeki rolü, bireyin zekâ potansiyelini en iyi şekilde kullanmasını sağlar ve problem çözüme yeteneğini artırır (Goleman, 2019).

Öz güven ile problem çözüme arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Yaman ve arkadaşları (2008) çalışmasında, yüksek öz güvene sahip bireylerin karşılaştıkları problemleri daha iyi analiz edip kabul ettiklerini ve çözüm için gerekli çabayı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu bireyler ayrıca, ihtiyaç duyduklarında kendi problemlerini tanımlayabilir ve problem çözüme sürecini etkili bir şekilde uygulayabilirler. Öz güven, bireyin problem çözüme becerilerini kullanma ve geliştirme sürecini etkileyen önemli bir faktördür.

Tecrübe, psikoloji alanında sıkça vurgulanan ve geçmiş yaşantıların geleceği nasıl etkilediği konusunda önemli bir kavramdır. Problem çözüme becerileri de bu tecrübeye bağlı olarak gelişir. Bilgi ve deneyim, problem çözüme sürecinde ustalaşmayı sağlar. Örneğin, stratejik bir oyun olan satranç gibi bir oyunu ustalaşmak için çeşitli stratejilerle karşılaşmak ve bu stratejileri uygulamak gerekir. Çocukluk döneminde zengin yaşantılarla karşılaşan, kontrollü bir şekilde problemlerle baş etme deneyimi yaşayan bireyler, genellikle pozitif bir bakış açısı geliştirir ve problem çözüme becerilerini geliştirmede daha başarılı olurlar. Bu durum, bireyin yaşantıları ve tecrübelerinin problem çözüme becerileri üzerindeki etkisini açıklar (Kasap, 1997).

Sardoğan ve arkadaşları (2006) belirttiğine göre, genel yetenek veya üstün zekâyı kıyasla, bilgi ve deneyim problem çözümünü kolaylaştıran bir faktördür. Bir birey, geçmişten günümüze kadar karşılaştığı problemlerle başa çıkma stratejilerini ve algılarını kullanarak tecrübe birikimini oluşturur. Tecrübe, zekâdan önce gelir ve problem çözüme sürecinde önemli bir role sahiptir. Ayrıca, Ulupınar'ın (1997) ifade ettiği gibi, problem çözüme becerisinin kolaylaşması, üstün bir zekâdan ziyade bilgi ve tecrübeyle sağlanır. Ancak, yaş, aile tutumu ve

kültür gibi faktörler tecrübeyi etkileyen önemli etmenlerdir. Yapılan çalışmalar, yaşın problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Genellikle yaşın ilerlemesiyle problem çözme becerisinin arttığı, ancak 35 yaş sonrasında bu trendin olumsuz bir şekilde değiştiği belirtilmektedir. Bu durum, yaşın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini gösteren önemli bir bulgudur.

Bireyin gelişim sürecinde çevresel faktörlerin, özellikle kalıtımın etkisi büyüktür. Ancak deneyimlerin sağlıklı bir şekilde şekillenmesi ve gelişim için uygun bir zemin oluşturulması da önemlidir. Araştırmalar, aile tutumlarının bireylerin problem çözme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Buna göre, demokratik olarak nitelendirilen anne-baba tutumuna sahip bireylerin problem çözme becerileri, otoriter tutum sergileyen ebeveynlere sahip bireylerden daha gelişmiş olabilir. Bu durum, aile içi iletişim tarzının ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin problem çözme yeteneklerini etkilediğini vurgular. Dolayısıyla, bireylerin problem çözme becerilerinin gelişiminde aile tutumlarının önemli bir rolü olduğu ve demokratik bir aile ortamının problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir (Basmacı, 1998).

Kültür, bireylerin problem çözme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Her kültür, kendi değerleri, normları ve bakış açıları doğrultusunda problem çözme becerilerini şekillendirir. Örneğin, Batı kültürlerinde genellikle analitik bir problem çözme yaklaşımı benimsenirken, Doğu kültürlerinde daha bütünsel bir yaklaşım görülebilir. Bu kültürel farklılıklar, bireylerin problem çözme süreçlerine ve tercih ettikleri çözüm yöntemlerine yansır. Dolayısıyla, kültürel bağlam, problem çözme becerilerinin gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu durum, eğitim ve öğretim süreçlerinde kültürel çeşitliliğin dikkate alınmasını ve öğrencilerin kendi kültürel bağamlarına uygun problem çözme stratejilerini geliştirmelerini gerektirir.

Yaratıcılık, bir nesneyi sıradan veya belirlenmiş işlevlerinin ötesinde kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir. Örneğin, bir nesnenin beklenmedik şekillerde veya bağamlarda kullanılması yaratıcılığın bir göstergesi olabilir. Yaratıcılık, genellikle farklı bakış açılarından bakma, esnek düşünme ve alternatif çözüm yolları bulma yeteneğiyle ilişkilendirilir. Bu yönleriyle yaratıcılık, problem çözme sürecinde önemli bir role sahiptir. Yaratıcı düşünme, karşılaşılan zorluklara yenilikçi ve etkili çözümler bulma yeteneğini içerir. Dolayısıyla, yaratıcılığın artması problem çözme becerilerini geliştirebilir ve bireyin çeşitli durumlarla başa

çıkma yeteneğini güçlendirebilir. Bu bağlamda, yaratıcılığı teşvik etmek ve geliştirmek, problem çözme yeteneklerini arttırmak için önemli bir strateji olarak kabul edilir (Butler, 1998).

Literatürde, problem çözme becerilerini etkileyen temel faktörler arasında, tecrübe, aile tutumları, kültür, ve yaratıcılığın yanı sıra kaygı, sorumluluk duygusu, duygusal etkenler ve motivasyon gibi faktörlere de rastlanmaktadır.

2.1.5. Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, eğitim süreçlerinde hayati bir rol oynamaktadır çünkü hem ders içeriğinin öğretilmesinden sorumludurlar hem de öğrencilere çeşitli becerilerin kazandırılmasında rehberlik ederler. Leikin ve Lavev-Waynberg'in (2007) belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilere farklı problem çözme yöntemlerini öğretmeli ve onlara çeşitli çözüm seçenekleri sunmalıdır. Bu, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken kendi yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme yeteneklerini kullanmalarını teşvik eder. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005), matematik öğretiminin temel hedefinin öğrencilere matematiksel düşünme sistemini öğretmek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda; problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme, genelleme, iletişim kurma gibi temel matematiksel beceriler, öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirmek amacıyla öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirmede önemli rolü vardır.

Öğrenciler, beklenmedik veya alışık olmadıkları problemlerle karşılaştıklarında, çözüm için gerekli bilgiye veya deneyime sahip olmayabilirler. Bu tür durumlarla karşılaştıklarında, genellikle problemi hızlıca çözmek ve sonuca ulaşmak isterler. Ancak, bu aceleci yaklaşım genellikle problemin yüzeysel bir şekilde ele alınmasına neden olabilir. Bu durumda, öğrenciler problemi tam olarak anlama ve çözme yeteneğine sahip olup olmadıklarından emin olamazlar ve bu da çeşitli ön yargıların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu belirsizlik ve ön yargılar, öğrencinin problem çözme sürecinde başarılı olma potansiyelini ciddi şekilde etkileyebilir (Altun ve Arslan, 2006). Bu noktada öğretmenin öğrenci ve yaşanan probleme yaklaşımı oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrencilerde var olan eksik bilgilerin giderilmesinde ya da olumsuz tutumun giderilmesinde öğrenciye destek olur ve onun öz güvenini tazelemeye çalışır. Bu nedenle de öğretmenlerin problem çözme öz yeterliğine sahip olması gerekmektedir.

Problem çözme süreci, bir bireyin karşılaştığı zorluğu anlama ve çözme aşamasını içerir. Bu süreç, bireyin geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgileri kullanarak problemi ele alması ve çözüm bulmaya çalışmasıyla karakterizedir. Dolayısıyla problem çözme süreci, sadece bir

problemi çözmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecinin etkili bir parçasıdır ve bireyin bireysel yeteneklerinin gelişimine katkı sağlar. Bu süreç; bireyin analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmesine olanak tanır ve onların gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla problem çözme süreci, bireyin bilişsel yeteneklerini ve adaptasyon kabiliyetini artırarak kişisel ve profesyonel başarıya ulaşmasına katkıda bulunur (Aydoğan, 2012). Bireyin geçmiş yaşantılarında yer alan öğrenme süreçlerinde öğretmenler etkilidir. Bu nedenle, problem çözme süreçlerinde birey öğretmenlerden öğrendikleri bilgi ve deneyimlerle problem çözme süreçlerini geliştirebilir.

Problem çözme becerisi, bireyin kişisel gelişimi açısından olduğu kadar toplumun refahı ve ilerlemesi açısından da büyük önem taşır. Toplumun karmaşık sorunlarını çözebilmek için problem çözme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç vardır. Problem çözme becerisine sahip olan bireyler genellikle daha başarılı olurlar çünkü günlük yaşamlarında veya iş hayatlarında karşılaştıkları zorlukları etkili bir şekilde aşabilirler. Bu bireyler, mevcut yeteneklerini kullanarak sorunları analiz eder, çeşitli çözüm yollarını değerlendirir ve en uygun çözümü bulurlar. Dolayısıyla problem çözme becerisine sahip bireyler, toplumun gelişimine katkı sağlarlar ve kendileri için de daha tatmin edici bir yaşam sürdürme olasılığına sahiptirler (Çalışkan vd., 2006).

Çocuklar, doğaları gereği çevrelerini keşfetme eğilimindedirler. Bu keşif sürecinde, merak duygusuyla çevrede olan biteni dikkatlice izlerler ve gözlemlerler. Bu gözlem ve keşif süreci, çocukların merak ettikleri soruların cevaplarını bulma çabalarını içerir. Çocuklar, basit araçlar ve yöntemlerle karşılaştıkları sorunları çözebileceklerine inandıklarında bu durum, kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırır. Dolayısıyla, çocuklar çevrelerini merak ederek keşfetme sürecinde, problem çözme becerilerini geliştirirler ve bu da öz güvenlerini artırır. Bu süreç, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur ve onların kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini ve çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlar (Ünal ve Aral, 2014). Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren öğretmenlerin çocukların merak duygularını destekleyecek ve problem çözme becerilerini geliştirecek yönlendirmelerde bulunmaları oldukça önemlidir.

Problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin içinde, anne-baba ve yetişkinlerin tutumları da önemli bir yer tutar. Anne-baba ve yetişkinlerin çocuklara yaklaşımı, onların problem çözme becerilerini şekillendirir ve gelişimlerini etkiler. Çocukların problem çözme sürecinde gösterdikleri tutumlar ve

yaklaşımlar, genellikle aile içinde gözlemlenen modellendirilmiş davranışlardan etkilenir. Dolayısıyla anne-baba ve yetişkinlerin olumlu ve destekleyici tutumları, çocukların problem çözme becerilerini güçlendirmeye ve sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, ailelerin problem çözme sürecinde çocuklarına sağladıkları rehberlik ve destek, onların problem çözme becerilerinin olumlu yönde etkilenmesine yardımcı olabilir (Saygılı, 2000). Çocukların gelişimindeki önemli etmenlerden biri öğretmenlerdir. Anne-babalarla birlikte öğretmenler, çocukların akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemektedirler. Öğretmenler, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların farklı yönlerde gelişimlerini teşvik ederler. Bu kapsamda öğretmenler, genellikle bireyin tüm gelişim alanlarını dikkate alarak faaliyetler düzenler ve öğrencilere model olurlar. Öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olmaları ve bu beceriyi öğrencilere aktarmaları, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlar (Durak, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olması ve bu beceriyi öğrencilere öğretmesi oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin problem çözme becerisini öğrencilere kazandırmak için öncelikle farklı deneyimler sunmaları gerekmektedir. Bu deneyimler, öğrencilerin problem çözme sürecini deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Ancak bu sürecin etkili olabilmesi için öğretmenlerin kendilerinde problem çözme becerisine ilişkin gerekli bilgi, beceri ve inanca sahip olmaları önemlidir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilere problem çözme sürecinde rehberlik edebilir ve onların bu beceriyi kazanmalarını destekleyebilirler (Aydoğan 2004; Aydoğan vd., 2012). Buradan hareketle öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma öz yeterliliğine sahip olması öğrencilere bu beceriyi kazandırma açısından olmazsa olmaz bir durumdur.

2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

2.2.1. Eleştirel Düşünme

Günümüzde, çevresiyle etkili iletişim kurabilen ve çevresindeki olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakan bireyler yetiştirmek giderek daha önemli hale gelmiştir. Görsel ve yazılı iletişim araçları olan gazete, dergi, televizyon gibi medya, insanların yaşamını kolaylaştırırken aynı zamanda yanıltıcı, gereksiz ya da yanlış bilgilerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Dış dünyadan gelen çeşitli bilgilere maruz kalan bireylerin, bu bilgileri sorgulaması, yorumlaması ve doğruluğunu araştırması gerekmektedir (Özensoy, 2011). "Eleştirel" kelimesi, kökeni Yunanca olan "kritikos"tan gelmektedir ve sorgulama, analiz etme, anlamlandırma gibi anlamları içermektedir. "Kritikos" terimi, çevredeki nesnelere, insanları veya başkalarının düşünce süreçlerini kendi düşünme süzgecinden geçirerek analiz etme anlamına gelir (Emir,

2012). Eleştirel düşünme, bu anlam çerçevesinde, kişinin bilgiyi sorgulama, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve sonuçlarını mantıklı bir şekilde anlamlandırma yeteneğini içerir. Bu süreç, bireyin bilgiyi objektif bir şekilde ele almasına ve sağlam bir mantık çerçevesinde sonuçlara varmasına olanak tanır.

Eleştirel düşünme, bir bireyin belirli varsayımları tanımlama ve sorgulama sürecinde yeni alternatifler bulmaya çalışması ve verilenleri tartışmasıdır. Bu bir durumu yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarımda bulunma ve yansıtma eğilimlerini içerir. Bilgi çağında yaşayan bireylerin, özel yaşamlarıyla ilgili gelişmeleri ve değişiklikleri tartışmada yer alabilmeleri için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Bu beceriler, bireylere katılımcı olma ve bilgi çağının dinamiklerine anlam katma yeteneği kazandırır (Tümkiye ve Aybek, 2008).

Eleştirel düşünme, genellikle insanların nasıl davranmaları gerektiği konusunda hangi inançlara dayanarak karar vermeleri gerektiği üzerinde odaklanan, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünce sürecidir. Bu kavram, bireyin bağımsız ve mantıklı bir şekilde düşünme yeteneğini içerirken tartışma veya olumsuz yargılarda bulunma anlamlarını içermez. Eleştirel düşünme, bireylerin veri ve kanıtlara dayanarak konuları objektif bir şekilde değerlendirmelerini ve mantıklı sonuçlara ulaşmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin düşünce süreçlerini analiz etmelerine, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve sonuçlarına mantıklı bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olur (Korkmaz, Yeşil, 2009). Yaşama ve yaşamaya dönük eleştirel düşünmeyi oluşturan yaklaşımlar şöyledir (Kartal, 2012);

- Değişik konulara meraklı olma hâli,
- Araştırmalarda kullanılan mantıksal sürece güven,
- Zorlu problemler karşısında akıl yürütme ve kanıtları etkili kullanabilme eğilimi,
- Başkalarının fikirlerini anlama,
- Her görüşü hoşgörüle karşılayabilme,
- Planlı ve dikkatli araştırma eğilimi,
- Kendi akıl yürütmelerine olan güven,
- Hiçbir çıkar gözetmeksizin kişinin bilgiye ve yeni şeyler öğrenmeye olan eğilimi,
- Bilişsel gelişme ve zihnin ulaştığı olgunluğu ifade etmektedir.

Eleştirel düşünme, sadece bir beceri olarak tanımlanmasına rağmen, uygun içerikte doğru becerinin etkili bir şekilde kullanımından daha fazlasını ifade eder. Bu bağlamda,

eleştirel düşünme becerilerine sahip bir birey, bu becerilerini doğru şekilde kullanma eğiliminde olmayabilir. Örneğin, tembel veya özensiz bir birey, eleştirel düşünme becerilerine sahip olsa bile bu becerilerini kullanma eğiliminde olmayabilir. Birey, becerileri kadar tutum ve eğilimleri tarafından da yönlendirilir (Kuvaç ve Koç, 2014) Eleştirel düşünmenin özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Şen, 2009):

- Değişkenler arasında anlamlı ilişkiler kurarak anlamsız bağlantıları eleme,
- Bilgi birikimlerinden yeni bilgiler üreterek yeni ve etkili çözüm önerileri geliştirerek geçerliliğini doğrulama,
- Soruna karşı çok yönlü ve bütünsel yaklaşımda bulunma,
- Düşünme süreçlerine esneklik, geliştirebilirlik ve yaratıcılık becerisi katma,
- Belirli aşamalarla problemin alanını daraltma, sorunu tanımlayarak etkili çözümleri raporlama.

2.2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Dünya genelinde ve Türkiye'de, eğitim sistemleri eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan çeşitli modelleri entegre etmiştir. Eleştirel düşünme, pek çok eğitim sisteminde ortak bir hedef olarak yer alır. Bu beceri, öğrencilere kendi düşüncelerini değerlendirme, çıkarımlar yapma, bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yorumlama gibi yetenekleri içerir. Eleştirel düşünme becerisi, öz denetim, açıklama, çıkarım, değerlendirme, analiz ve yorumlama gibi alt becerileri bünyesinde barındırır. Eğitim sistemlerinin bu beceriyi kazandırmak için çeşitli yöntemler ve programlar geliştirdiği gözlemlenmektedir. Bu modeller, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve günlük hayatta karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmelerine yardımcı olmayı amaçlar (Kurnaz, 2013). Kökdemir (2003) eleştirel düşünme kendi içerisinde sahip olduğu becerileri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

1. İddia edilen durumlar ve kanıtlanmış gerçeklikler arasında farklılıkları tespit edebilme,
2. Bilgiye erişim noktasında kaynakların güvenilirliğini test etme,
3. Konu ile alakası olmayan gereksiz bilgileri kanıt niteliği taşıyan bilgilerden ayırt edebilme,
4. Bilişsel açıdan hataların farkına varabilme,

5. Ön yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Tutarsız bilgilerin ayrımını yapabilme,
8. İletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilme,
9. Üstbiliş yeteneklerine sahip olabilme olarak sıralanmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan bireyde bulunması gereken özellikler şöyledir (Özdemir, 2005):

- Etkili soru sorabilme,
- Tutarsız yargıların farkında olmak,
- Ön yargıdan uzak olmak,
- Eldeki bilgilerin doğruluğunu ve güvenliğini test edebilme,
- Gerek sözlü gerekse yazılı dili etkili kullanma becerisi

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmeyi; bireyin ön yargıların farkında olabilmesi, karşılaştığı durumları analiz edebilmesi, anlatılmayan duygu ve düşüncelerin farkında olmaları ve düşüncelerin farklı anlatım biçimleri ile tespit edilmesi olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme, basit düşünme becerilerinin ötesine geçerek, herhangi bir durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme yeteneğidir. Bu beceri, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha temel düşünme becerilerini içerir. Eleştirel düşünme, bilgiyi sorgulamak, doğruluk ve doğruluk olasılığını değerlendirmek, farklı perspektiflerden bakmak ve mantıklı sonuçlar çıkarmak gibi süreçleri içerir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerisi, karmaşık sorunları ele alabilme ve çözebilme yeteneği sağlar ve kişinin entelektüel gelişimine katkıda bulunur (Sağlam ve Büyükuysal, 2013). Kaya (2015) eleştirel düşünme becerisini çeşitli kavramlarla ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirme, eleştirel düşünmenin çeşitli yönlerini ve bileşenlerini vurgulamayı amaçlamaktadır. Analitik düşünme, değerlendirme, sentez, eleştiri, dikkat ve bağımsız düşünme gibi kavramlar, eleştirel düşünme sürecinde önemli roller üstlenir. Eleştirel düşünme becerisi, bir konuyu parçalara ayırma ve analiz etme yeteneği ile başlar, ardından bu parçaları birleştirme ve yeni bir bütün oluşturma sürecini içerir. Eleştirel düşünmenin bazı dayanakları vardır. Bunlar;

- Eleştirel düşünme becerisi bulunan bireyler ortaya konan problemi bazı kriterler doğrultusunda değerlendirir,
- Konu ile alakalı bütün verilere erişim sağladıktan sonra karar verir ve sistemlidir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler herhangi bir problem durumu ile karşılaştığında problemi doğru bir şekilde anlar ve ona en uygun çözüm yollarını bulmaya çalışır. Bu bireyler aynı zamanda düşünerek hareket eder ve yeni fikirler bulma eğilimindedir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yaptıkları çalışmalarını denetler ve ortaya attıkları düşünceler hakkında deliller araştırırlar. İlgili deliller sağlanana kadar devamlı olarak şüpheli olurlar (Çalışkan, 2009).

Eleştirel düşünme, farklı düşünme becerilerini etkileyen ve onlarla etkileşim içinde olan bir yapıya sahiptir. Bu beceri, bireyin diğer düşünme becerilerini daha verimli bir şekilde kullanmasına olanak tanır. Eleştirel düşünme, bireyin bir konuyu analiz etme, değerlendirme ve sonuç çıkarma sürecinde farklı düşünme becerilerini entegre etmesini sağlar. Bu sayede, bireyin bilgiyi daha derinlemesine anlaması ve daha etkili çözümler bulması mümkün olur. Eleştirel düşünme, bireyin düşünsel süreçlerini zenginleştirir ve daha kapsamlı bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olur (Bodur, 2010). Eleştirel düşünme, düşünme sürecini zenginleştiren ve derinleştiren bir beceri olarak değerlendirilir. Bu beceri, bireyin sadece düşünme yeteneğine sahip olmasıyla değil, aynı zamanda bu düşünme sürecini bilinçli bir şekilde yönlendirme ve analiz etme kapasitesiyle de ilişkilidir. Bu nedenle, eleştirel düşünme diğer düşünme becerilerinden ayrılan özel bir niteliğe sahiptir ve diğer düşünme türlerini içeren kapsayıcı bir beceri türü olarak kabul edilebilir (Aslan, 2019). Buradan hareketle, eleştirel düşünmenin sadece bir düşünme süreci değil, aynı zamanda daha derinlemesine bir analiz ve değerlendirme yeteneği olduğunu vurgular.

2.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisini Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünme, bireyin düşünme sürecini bir davranış olarak sergilemesi ve bu düşünme becerisine karşı olan istek ve tutumuyla ilişkilendirilir. Li ve Zhang (2022) tarafından yapılan çalışmada bu boyut, eleştirel düşünme kavramının becerisel yönünü vurgulamaktadır. Buna göre, eleştirel düşünmenin sadece bir düşünme süreci olmanın ötesine geçerek bir davranış şekli haline geldiğini ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik kişisel bir istek ve tutumun önemini vurgulamaktadır. Bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmesi için öncelikli olarak eleştirel düşünme eğilimine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisi kendi içerisinde birçok beceri ve eğilimi kapsayan genel bir yapıyı temsil etmektedir.

Bu nedenle bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi aynı zamanda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda geliştirilen “*California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği*” eleştirel düşünmeyi açıklayan yedi temel eğilimin olduğunu tespit etmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir (Güven ve Kürüm, 2006);

1. Doğruyu Arama: Bu boyutta, bireyin çeşitli fikirleri değerlendirme ve objektif bir şekilde gerçeği arama eğilimi vurgulanmaktadır. Birey, kendi fikirlerine meydan okuyan bilgilerle bile objektif bir şekilde başa çıkma yeteneğine sahiptir.
2. Açık Fikirlilik: Bu boyutta, bireyin diğer fikirlere hoşgörülü olması ve farklı görüşleri değerlendirme yeteneği vurgulanmaktadır. Birey, karar verirken başkalarının görüşlerini önemser ve kabul eder.
3. Analitiklik: Analitiklik boyutunda, bireyin dikkatli bir şekilde düşünme ve karmaşık sorunları çözme yeteneği vurgulanmaktadır. Objektif kanıtları kullanarak mantıklı sonuçlara varma eğilimi bulunur.
4. Sistematiçlik: Bu boyutta, bireyin planlı bir şekilde araştırma yapma ve düzenli bir şekilde bilgi toplama eğilimi vurgulanmaktadır.
5. Kendine Güven: Kendine güven boyutunda, bireyin akıl yürütme sürecinde sahip olduğu güven vurgulanmaktadır. Birey, kendi yeteneklerine ve kararlarına güvenir.
6. Meraklılık: Meraklılık, bireyin öğrenme isteğini ifade eder. Birey, kendisi için gerekli olmayan bilgilere bile ilgi gösterir ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılır.
7. Olgunluk: Olgunluk boyutu, bilginin edinim sürecinde bireyin zihinsel gelişimini ve olgunluğunu ifade eder.

Öztürk ve Ulusoy (2008) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme becerisini etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Cinsiyet,
2. Eğitim,
3. Akademik başarı,
4. Ekonomik durum,
5. Bireyin sosyal ve kültürel etkinliklere katılma düzeyi,

6. Ailenin eğitim seviyesi,
7. Anne ve babanın mesleği şeklindedir.

Shin (1998) yaptığı çalışmada bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile klinik karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bu nedenle de klinik karar verme becerilerinin eleştirel düşünme becerisini etkilediğini tespit etmiştir. Çelik ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etki eden unsurları aşağıdaki gibi tespit etmişlerdir.

1. Cinsiyet,
2. Yaş,
3. Kitap okuma,
4. Kütüphaneye gitme gibi durumlar öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen faktörlerdir.

2.2.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eğitim yapısı gereği dinamik bir süreçtir. Bu nedenle dünya genelinde meydana gelen değişimler eğitiminde zaman içerisinde farklılaşmasına ve kendisini geliştirmesine katkı sağlamıştır. Bu nedenle değişim sonucunda eğitim de kendisini bu sürece uydurmak zorundadır. İçinde bulunduğumuz dönem itibarıyla yaşanan değişimden kaynaklı bireyler karşılaştıkları problemleri çözebilmek ve olayları kendi lehine çevirebilmek adına düşünme yetisini kullanması ve geliştirmesi gerekmektedir. Çağın gerekliliğine uyum sağlayabilmek için sadece düşünmek yetersizdir. Bireyin düşünme üzerinde bazı ölçütler kullanarak sistematik ve disiplinli bir şekilde düşünmesi gerekmektedir. Kısacası bireylerin eleştirel düşünebilir olması gerekir (Koç, 2007). Buradan hareketle eleştirel düşünmenin sonradan kazanılan bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu noktada eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere ciddi sorumluluk düşmektedir.

Günümüzde benimsenen eğitim anlayışında uzmanların üzerinde durduğu en önemli konulardan birisi de eleştirel düşünme becerileridir. Stobaugh'a (2013) göre bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmeleri ve bu beceriyi etkin bir şekilde gündelik hayatına uyarlayabilmesi için bu becerinin eğitim programlarına yerleştirilmesi ve öğretmenler tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ancak bu durum tahmin edildiği kadar kolay değildir. Eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi sürecinde öğrencilerin güdülenmesi ve bu becerilerini kullanabilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. Siegel'e göre (2010) de okullarda

verilen eğitimlerin temelinde öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanarak savundukları bir düşünceyi ispatlayacak şekilde yeteneklerinin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Eğitimin bir diğer amacı da sağlam gerekçelerle temellendirilen argümanların sebeplerinin araştırılması ve rasyonel bir şekilde değerlendirilerek mantık çerçevesinde hareket edilmesi olarak ifade edilmektedir. Willingham (2007) da eleştirel düşünmeyi herhangi bir konunun farklı bakış açıları ile ele alınması ve karşı tarafın fikirlerinin çürütülmesi ve yeni kanıtlara açık olunması olarak ifade etmektedir. Eleştirel düşünme ile bireyler tarafsız bir şekilde muhakeme yapabilmekte ve ortaya atılan iddiaların kanıtlanmasını destekleyebilmektedir.

Paul (1992) eleştirel düşünmenin eğitim süreçlerinde her alanda etkin bir şekilde var olması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre, eleştirel düşünme becerileri sadece belirli derslerle sınırlı kalmamalı, aksine tüm eğitim programlarına entegre edilmelidir. Bununla birlikte, ders kitapları ve öğretmenler de eleştirel düşünmeyi teşvik eden niteliklere sahip olmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece belirli bir konuda değil, genel olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve böylece daha bilinçli ve etkili bir şekilde bilgiye erişebilirler. İpşiroğlu (2002), eğitim sürecinde öğrencilere sadece bilgi aktarmanın ötesinde düşünme becerilerinin de öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre, düşünen birey olmak, öğrencilerin hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlar. Bu bağlamda, eğitimde düşünme becerilerinin vurgulanması, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemekle kalmayıp, onu analiz etme, eleştirme ve yeni bilgilerle sentezleme yeteneği kazanmalarını sağlar. Bu da onların sadece öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda gerçek hayatta da daha başarılı ve etkili bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Mcknown (1997) çalışmasında, eleştirel düşünme öğretiminin çeşitli yaklaşımlarla gelişim gösterdiğini öne sürmüştür. Bu yaklaşımların çeşitliliği, eleştirel düşünme becerilerini öğretme ve geliştirme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılabilceğini göstermektedir. Bu yaklaşımların incelenmesi ve değerlendirilmesi, eleştirel düşünme eğitiminin etkinliğini artırmak için önemli bir adım olabilir. Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibidir (Akt. Vural ve Kutlu, 2004):

1. Konu Temelli Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, eleştirel düşünme becerileri, bireye öğretilmesi gereken içerikle paralel olarak ele alınır. Yani, eleştirel düşünme ilkeleri, öğretilmesi gereken bilgiyle bütünleştirilir ve aynı anda işlenir.
2. Konuya Entegre Etme (İnfüzyon) Yaklaşımı: Bu yaklaşımda ise içerik ve eleştirel düşünme ilkeleri bir araya getirilir. Ancak eleştirel düşünme ilkeleri öğrenme

sürecinde açık bir şekilde vurgulanmaz. Düşünce, derslerin içeriğiyle birlikte öğretilir (Koç, 2007).

3. Beceri Temelli Yaklaşım: Bu yaklaşımda eleştirel düşünme becerisi, tek bir ders ya da konu ile sınırlı kalmaz. Tam tersi eleştirel düşünme becerisi, geniş bir yelpazede, tabandan verilir (Kökdemir, 2003). Bu yaklaşımda, farklı yöntem ve teknikler kullanılır.
4. Karma Yaklaşım: Bu yaklaşımda ise beceri temelli ve konu temelli yaklaşımların bir arada kullanılması öngörülür. Eleştirel düşünme süreci, hem bilgi içeriğiyle hem de beceri temelli yaklaşımlarla birlikte öğretilir (Koç, 2007).

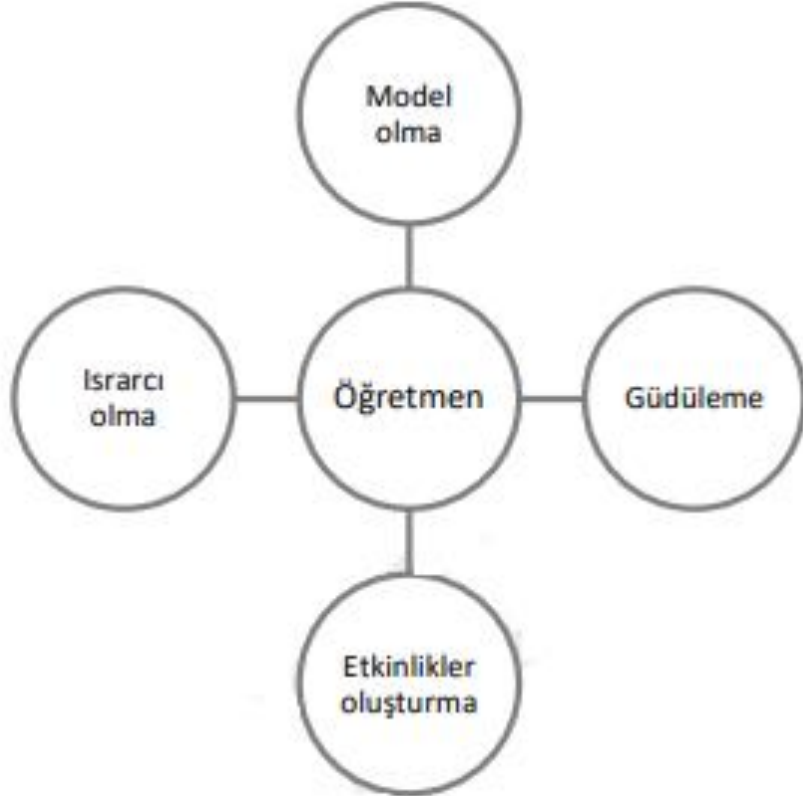
Eleştirel düşünme eğitiminde iki ana yaklaşım, konu temelli ve beceri temelli yaklaşımlar, sıkça kullanılmaktadır. Araştırmacılar, hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda ortak bir görüşe ulaşmamışlardır. Dolayısıyla, her iki yaklaşımın da belirli durumlarda ve süreç içerisinde kullanılmasının uygun olabileceği belirtilmektedir. Bu durum, eleştirel düşünme eğitiminde çeşitliliği ve esnekliği teşvik etmektedir, çünkü her öğrenci farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve özelliklerine sahip olabilir. Bu nedenle, öğretim yöntemlerinin ve içeriğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun olarak esnek bir şekilde adapte edilmesi gerekmektedir (Güzel, 2005).

Astleitner (2002) eleştirel düşünme öğretiminin eğitim programlarında tam manasıyla yer bulamadığını ifade etmiştir. Eleştirel düşünme öğretimi hususunda eğitim programında olması gereken özellikleri de aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

1. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin önemsinmesi ve değerlendirilmesi gerektiği,
2. Eleştirel düşünmeyi genel bir beceri olarak ele alarak farklı konularla ilişkilendirmeleri gerektiği,
3. Öğretim sürecinde, belirli becerilerin geliştirilmesi ve bölünmesi yoluyla genel bir eğitim fırsatı sunulması,
4. Eleştirel düşünmeyi destekleyici diğer becerilerin kullanılmasını teşvik etme,
5. Bilginin aktarılmasında farklı sistemlerin kullanılması,
6. Öğrencilerin öz düzenleme faaliyetlerine ve üst düzey düşünme becerilerine yer verilmesi,
7. Günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlere odaklanılmasını teşvik etme,
8. Öğrencilerin belirli aralıklarla değerlendirilmesi ve eğitilmesi,

9. Öğrencilerin sınırlı ortamlarda örgütlenmelerine olanak sağlanması olarak sıralanmaktadır.

Eleştirel düşünmenin, iyi yetişmiş, yetkin, bilgili ve deneyimli öğretmenler tarafından öğretilmesi mümkündür. Öğretmenin bu beceriyi başarılı bir şekilde öğretebilmesi için öncelikle kendisinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması ve eleştirel düşünmeye olumlu bir tutumla yaklaşması gerekmektedir (Gök ve Erdoğan, 2011). Ayrıca, öğretmenin öğrencilerinde üstbilişsel becerilerini arttırmayı hedeflemesi ve onların kendi düşünme süreçlerinin farkına varmalarını sağlaması beklenmektedir. Bu süreçte öğretmen, akıl yürütme ve üst düzey düşünme ile birlikte bilgiyi teşvik edici bir rol üstlenmelidir (Daniel ve Gagnon, 2012). Beyler'e (1991) göre, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmene düşen görevler Şekil 2.1'de görülebilir.



Şekil 2.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmene Beklenenler (Beyer, 1991)

Beyer (1991), öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir öğretmenin bu becerileri modellemesi, istenen becerileri yansıtan öğrenci davranışlarında kararlılık göstermesi, bu davranışları teşvik eden etkinlikler düzenlemesi ve öğrencileri bu davranışları sergilemeleri konusunda teşvik etmesi gerektiğini önermektedir. Eleştirel düşünme

becerisine sahip bir öğretmen, dersin her aşamasında bu becerileri kullanmalı, öğrencilere nedenlerini açıklamalı ve bu düşünme becerileri hakkında farkındalık oluşturmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini göstermeleri konusunda kararlı olmalıdır. Farklı fikir ve görüşlere saygı gösterme, bu görüşlerin arkasındaki varsayımları ve nedenleri anlama, kararların nedenlerini savunma ve öğrenilen bilginin kaynağını sorgulama gibi eleştirel düşünme davranışlarını teşvik etmelidir. Ders sırasında yaptığı etkinliklerin tamamı öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirmelidir. Tasarladığı ve uyguladığı bütün etkinlikler, eleştirel düşünme becerilerini içermelidir. Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmen, eleştirel düşünme becerilerinin göstergesi olan modelleme, güdüleme, etkinlik düzenleme ve ısrarcı olma davranışlarını vurgulamalı ve öğrencilerini bu davranışları sergilemeleri konusunda güdülemelidir.

Nosich (2016), eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin temel görevinin öğrencilere çıkarımlar yapma ve yorumlamalar yapma fırsatı tanımak olduğunu vurgular. Öğretmen, demokratik bir ortamda öğrencilerle iş birliği yaparak dersin merkezine aldığı sorunu belirlemeli, kavramlar, bilgiler ve olaylar arasında ilişkiler kurmalı ve öğrencilerinin ön yargılarını fark etmelidir. Ayrıca öğrencilerin gerçekçi ve mantıklı düşünce yeteneklerini geliştirmek, iletişim kurmalarını sağlamak, fikir alışverişinde bulunmalarını teşvik etmek ve farklı görüşlere saygılı olmalarını sağlamak, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini cesaretlendirmek eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin diğer sorumluluklarıdır (Paul, 1990). Fisher (2005) ise eleştirel düşünme becerilerini öğretirken öğretmenin önemli bir sorumluluğunun öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırmak olduğunu belirtir. Öğretmen, her öğrencinin görüşüne saygı göstermeli, her öğrenciyle ilgilenmeli, her öğrenciye fikirlerini paylaşma olanağı tanımalı ve düşünme konusunda iyi bir rol modeli olmalıdır (Fisher, 2005). Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003), eleştirel düşünme öğretim sürecinde öğretmenden beklenen ve beklenmeyen davranışları Tablo 2.1'deki gibi özetlemektedir.

Tablo 2.1. Eleştirel Düşünme Öğretim Sürecinde Öğretmenlerden Beklenen ve Beklenmeyen Davranışlar

Beklenen Davranışlar	Beklenmeyen Davranışlar
Sınıfta hoşgörülü davranmak,	Dersi geleneksel yöntemlerle işlemek
Etkili iletişimde bulunmak,	Öğrencileri pasif konumda tutmak
Ders için etkinliklerde farklı materyaller kullanmak	Ezber sistemini ön planda tutmak
Farklı görüşlere karşı saygılı olmak, sınıf içi katılımı artıracak etkinliklere yer vermek	Baskıcı eğitim felsefesini benimsemek
Bilginin gerçek yaşamla ilişki kurulmasını sağlamak	Kendisini bilginin tek kaynağı olarak görmek
Eleştirel düşünme öğretiminde öz değerlendirilmede bulunmak	Öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmesine engel olmak

2.2.5. Eleştirel Düşünme Basamakları

Eleştirel düşünme, bilgileri analiz etmek, değerlendirmek ve mantıklı sonuçlara ulaşmak için kullanılan bir düşünme sürecidir. Eleştirel düşünme basamakları, bu süreci daha yapılandırılmış ve etkili hale getirmek için izlenen adımları içerir. Literatürde yer alan bilgilerden hareketle eleştirel düşünme becerisinin basamakları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Argüden, 2005, Akt. Güzel, 2022):

- **Sorunu veya Konuyu Tanımlama:** İlk adım, ele alınacak sorunu veya konuyu açık ve net bir şekilde tanımlamaktır. Bu, düşünme sürecinin odak noktasını belirler ve hangi bilgilerin gerekli olduğunu anlamaya yardımcı olur.
- **Bilgi Toplama:** Tanımlanan konu veya sorun hakkında bilgi toplamak, eleştirel düşünmenin önemli bir parçasıdır. Bu adımda, güvenilir kaynaklardan elde edilen veriler, araştırmalar, gözlemler ve diğer bilgi kaynakları toplanır.
- **Bilgiyi Analiz Etme:** Toplanan bilgileri dikkatlice analiz etmek gerekir. Bu, verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmeyi, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmayı ve bilgileri organize etmeyi içerir.
- **Varsayımları Belirleme:** Ele alınan konu veya sorunla ilgili yapılan varsayımları belirlemek önemlidir. Varsayımlar, düşünme sürecinde önyargıların ve yanlış anlamaların farkına varılmasını sağlar.

- **Mantıklı Sonuçlar Çıkarma:** Analiz edilen bilgiler ve belirlenen varsayımlar temelinde mantıklı sonuçlar çıkarılır. Bu aşamada, elde edilen verilerle tutarlı ve desteklenmiş sonuçlara ulaşmak amaçlanır.
- **Alternatif Çözümleri Değerlendirme:** Farklı çözüm yolları ve yaklaşımlar üzerinde düşünmek, en iyi sonuca ulaşmak için kritik bir adımdır. Her bir alternatifin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirerek en uygun çözümü seçmek gerekir.
- **Karar Verme ve Uygulama:** Analiz ve değerlendirmeler sonucunda bir karar verilir ve bu karar uygulanır. Bu süreçte, seçilen çözümün etkilerini izlemek ve gerektiğinde düzeltici adımlar atmak da önemlidir.
- **Geri Bildirim ve Değerlendirme:** Son adım, alınan kararın ve uygulanan çözümün sonuçlarını değerlendirmek ve geri bildirim toplamaktır. Bu, gelecekteki eleştirel düşünme süreçlerinde daha etkili olmayı sağlar.

Bu basamaklar, eleştirel düşünme sürecinin yapılandırılmış ve sistematik bir şekilde yürütülmesine yardımcı olur ve daha sağlıklı, mantıklı ve etkili sonuçlara ulaşmayı mümkün kılar.

2.2.6. Eleştirel Düşünmede Öğretmenin Rolü

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmenler, öğrencilerin bilgiye sorgulayıcı bir yaklaşımla yaklaşmalarını sağlayarak önemli bir rol oynar. Öğretmenler, derslerinde açık uçlu sorular sorarak ve tartışmalar teşvik ederek öğrencilerin konuları derinlemesine incelemelerini sağlarlar. Bu süreçte, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve kendi fikirlerini mantıklı bir şekilde savunmalarını teşvik ederler. Öğretmenler ayrıca öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak isterken aşağıda belirtilen unsurları deneyebilir (Üstündağ, 2014):

- Rol model olarak kendi düşünme süreçlerini çözümleyerek sınıf içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalar açısından mantıklı gerekçeler bildirerek durumları ilişkilendirmek.
- Öğrencileri cesaretlendirerek düşünme süreçlerinde açık görüşlü bir tutum izlemek.
- Düşünme süreçlerinde yapılan hataları doğru bir yöntemle açıklamak.
- Öğrencilere farklı etkinlikler sunarak içlerinde seçim yapma fırsatı sunmak.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun etkinlikleri tespit etmek.
- Karşılaşılan probleme en uygun çözüm yolları sunmak.

- Öğrencilerle etkileşim kurarken onların duygularını anlamak.
- Sınıf düzenini oluştururken kazanımlara uygun hareket etmek.
- Öğrencilere öz değerlendirme yapma imkânı sunmak.

Yukarda yer alan uygulamalardan farklı olarak öğretmenler eleştirel düşünme becerisini kazandırma sürecinde; aktif öğrenme ortamları yaratan öğretmenler, grup çalışmaları ve proje bazlı öğrenme gibi yöntemlerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini pratiğe dökmelerine imkân tanır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin işbirliği yaparak problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler ayrıca, öğrencilere çeşitli kaynaklar ve materyaller sunarak, onların bilgiye erişimini kolaylaştırır ve farklı perspektifler kazanmalarını sağlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Altunçekiç ve arkadaşları (2005) çalışmasında, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının okudukları bölüm, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü ve cinsiyetlerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ancak, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aybek (2007) çalışmasında, konu ve beceri odaklı eleştirel düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir.. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmada, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu bir gelişim olduğu belirlenmiştir.

Kantek ve Gezer (2010) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme becerileri orta seviyede bulunurken, eleştirel düşünme becerileri düşük seviyede bulunmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin okudukları bölümler ile problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında belirgin bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile her iki beceri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Koç (2011) çalışmasında, geleneksel öğretim metotları ile aktif öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin metinleri anlama yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri

üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, aktif öğrenme metotlarının geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği görölmüştür.

Arkan (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterlik algılarının öğrencilerin problem çözme yetenekleriyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, probleme dayalı öğrenmeye yönelik bilgi düzeyleri ve probleme dayalı öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına göre bu algıların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmüştür.

Arslan ve arkadaşları (2012) çalışmasında, bireylerin problem çözme tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, problem çözme becerisinin bireylerin bağlanma stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılanların kişilerarası problem çözme yetenekleri ile güvenli bağlanma stilleri arasında en güçlü ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin yapıcı problem çözme yöntemlerini kullanırken kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu ve sorumluluk almaktan kaçınmadıkları ortaya konmuştur.

Yenice (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, okudukları anabilim dalı türü, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karademir (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenlik öz yeterlik algılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu, ancak öğretmenlik öz yeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, anne-baba eğitim düzeyleri arasında belirgin bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Küçük ve Uzun (2013) çalışmasında, müzik öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belirgin bir ilişki bulunmazken, öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kanbay (2013) çalışmasında, hemşirelik bölümünde eğitim gören öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, hemşirelik öğrencilerinin problem çözme yetenekleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Erözkan (2014) çalışmasında, katılımcıların sosyal yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların sosyal özyeterlik algıları ile problemlere olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk alma konuları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oğuz (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğretmenlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ortalaması yüksek bulunmuştur. Ayrıca, problem çözme becerileri ile öğretmenlik öz yeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2022) çalışmasında, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri, yaşları ve mesleki kıdemleri arasında belirgin farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Barut ve Gündoğdu (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile program okuryazarlık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tekin (2023) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma kapsamında öğretmenlerin problem çözme becerilerinin oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin demografik

özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilemezken sınıf yönetimi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Oçan ve arkadaşları (2024) yaptıkları çalışmada branş öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi yeterliklerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde bir bakış açısına sahi olduklarını ancak müfredattaki kısıtlamalardan kaynaklı yeteri düzeyde uygulamalara yer veremediklerini tespit etmiştir.

Yurt (2024) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programlarına bağlılık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Collins ve Onwuegbuzie (2000) çalışmasında, öğrencilerin metodolojik yorumlama ve uygulama yetenekleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile metodolojik yorumlama ve uygulama yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Reinecke ve arkadaşları (2001) çalışmasında, bireylerin sosyal problem çözme becerileri, duygu durumları ve intihar eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların problem çözme stillerinin intihar eğilimleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Onwuegbuzie (2001) çalışmasında, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, doktora düzeyinde eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Appling (2001) çalışmasında, üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik öz değerlendirme değişimini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Myers ve Dyer (2006) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyetlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Miri ve arkadaşları (2007) çalışmasında, fen eğitimi kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişme durumlarını incelemiştir. Yapılan araştırma kapsamında eleştirel düşünme değerlendirme araçlarını kullanarak, deney grubunun eleştirel düşünme becerileri bileşenleri ve hakikati arama, açık fikirlilik, kendine güven ve olgunluk gibi eleştirel düşünme alt ölçeklerine yönelik eğiliminde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan kontrol grubuna öğretmenlerin kasıtlı olarak ve ısrarla üst düzey düşünme stratejileri uyguladıklarında, örneğin sınıfta gerçek dünyadaki problemlerle uğraştıklarında, açık uçlu sınıf tartışmalarının teşvik edildiklerinde ve araştırmaya yönelik deneylere teşvik edildiklerinde, sonuç olarak eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Steffen (2011) çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri öğretimini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, düşünme odaklı sınıf ortamlarının eleştirel düşünme öğretimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, eğitim programlarının eleştirel düşünme perspektifinde geliştirilmesi gerektiği öne çıkarılmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme algılarının olumlu düzeyde olduğu da araştırma kapsamında belirlenmiştir.

Whitney ve arkadaşları (2016) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilim üzerinde cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin zaman içinde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Junsay (2016) çalışmasında, reflektif öğrenme ve öğretmen adaylarının kavramsal anlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve matematiksel iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Lombardi ve arkadaşları (2022) çalışmasında, ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme algılarını belirlemeye odaklanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenleri eleştirel düşünmeye teşvik eden unsurların başında akıl yürütme, grup tartışmaları ve aktif öğrenme yöntemleri gelmektedir.

Irwanto (2023) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma kapsamında işbirlikçi öğrenme rolünün özellikle eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi noktasında etkili bir yapıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Danday (2024) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile farklı ders çalışma yöntemlerinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının aktif mikro öğretim ders çalışma yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde desteklediğini tespit etmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada bilimsel araştırma yaklaşımları arasında yer alan nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri izleme ve deneyler aracılığı ile ölçülebilen olguların değerlendirildiği, değişkenler arasında sebep sonuç ilişkilerinin ortaya konduğu bir araştırma yöntemidir. Bu nedenle nicel araştırmalarda daha çok sayısal verilerden faydalanılmaktadır (Yıldız, 2019). Araştırmada ayrıca nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve şiddeti hakkında bilgi elde etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile eleştirel düşünme becerisi eğilimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini Ankara ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenine ulaşmanın zaman ve maliyet açısından zor olmasından kaynaklı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Pursaklar İlçesinde görev yapan ve kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile seçilen 237 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

Kişisel Bilgileri		f	%
Cinsiyet	Kadın	155	65,4
	Erkek	82	34,6
Eğitim Durumu	Lisans	176	74,3
	Lisansüstü	61	25,7
Yaş	25-30	17	7,2
	31-36	46	19,4
	37-42	83	35,0
	43 ve üzeri	91	38,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	16	6,8
	6-10 yıl	25	10,5
	11-15 yıl	42	17,7
	16 ve üzeri	154	65,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine bakıldığında öğretmenlerin %65,4'ü kadın %34,6'sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %74,3'ü lisans %25,7'si lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarına bakıldığında %7,2'si 25-30, %19,4'ü 31-36, %35'i 37-42 ve %38,4'ü 43 ve üzeri yaş aralığına sahiptir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde %6,8'i 1-5 yıl, %10,5'i 6-10 yıl, %17,7'si 11-15 yıl ve %65'i 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak konu ile ilgili geliştirilmiş ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada veriler 3 bölümde toplanmıştır. Araştırmada; kişisel bilgi formu, problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır. Bu bölümde bulunan sorular katılımcıların cinsiyetleri, eğitim durumları, yaş ve mesleki kıdemlerine ilişkindir (Ek- 1).

3.3.2. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Ölçeği

Araştırma kapsamında veri toplama aşamasının ikinci bölümünde Yiğit (2018) 'in "Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği (ÖPÇBKYÖ)" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla; doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi uygulama ve motive etme olarak belirtilmiştir. Ölçek "Yetersizim(1), Çok az yeterliyim(2), Biraz yeterliyim(3), Oldukça yeterliyim(4), Çok yeterliyim(5)" şeklinde beşli likert tipindedir. Ölçekten alınan

puan arttıkça katılımcıların yeterlilik düzeyleri de artmış kabul edilmektedir. Yiğit (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğinin Güvenirliğine Dair Cronbach’s Alfa Değerleri Tablosu

Ölçekler	Ölçeğin Cronbach’s Alfa Değerleri	Araştırma Grubundaki Cronbach’s Alfa Değerleri
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	,918	,872
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	,887	,816
İlgili Yöntemi Uygulama	,822	,802
Motive Etme	,787	,847

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan problem çözme becerisi kazandırma yeterlik ölçeğine ilişkin toplam güvenirlik katsayısı, 918 olarak tespit edilirken, doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutu, 888; ilgili yöntemi uygulama alt boyutu, 822 ve motive etme alt boyutu, 787 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre problem çözme becerisi kazandırma yeterlik ölçeğine ilişkin toplam güvenirlik katsayısı, 872 olarak tespit edilirken, doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutu, 816; ilgili yöntemi uygulama alt boyutu, 802 ve motive etme alt boyutu, 847 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırma kapsamında veri toplama aşamasının üçüncü bölümünde Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 49 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla üstbilmiş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik olarak belirtilmiştir. “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Semerci (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Güvenilirliğine Dair Cronbach's Alfa Değerleri Tablosu

Ölçekler	Ölçeğin Cronbach's Alfa Değerleri	Araştırma Grubundaki Cronbach's Alfa Değerleri
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanı	,963	,975
Üstbiliş	,899	,929
Esneklik	,892	,919
Sistematiklik	,903	,923
Azim ve Sabır	,836	,888
Açık Fikirlilik	,672	,832

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ilişkin toplam güvenilirlik katsayısı, 963 olarak tespit edilirken; üstbiliş alt boyutu, 899; esneklik alt boyutu, 892; sistematiklik alt boyutu, 903; azim ve sabır alt boyutu, 836 ve açık fikirlilik alt boyutu, 672 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ilişkin toplam güvenilirlik katsayısı, 975 olarak tespit edilirken; üstbiliş alt boyutu, 929; esneklik alt boyutu, 919; sistematiklik alt boyutu, 923; azim ve sabır alt boyutu, 888 ve açık fikirlilik alt boyutu, 832 olarak tespit edilmiştir.

Seçer (2015) ölçekler için hazırlanan güvenilirlik katsayısının .70'den büyük olduğu durumlarda ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgidен hareketle araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan anket formu Google forms üzerinden hazırlanarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle paylaşılmış olup veri toplama süreci yaklaşık 15 gün sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında hangi analiz yönteminin uygulanacağını tespit etmek amacıyla yapılan normallik analizi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.4. Normallik Analizi

Ölçekler	N	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği	237	3,79	-1,818	3,308

Ölçeği Toplam Puan				
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	237	3,79	-1,971	4,535
İlgili Yöntemi Uygulama	237	3,67	-1,679	2,593
Motive Etme	237	3,93	-3,443	11,036
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanı				
Üstbiliş	237	4,26	-,012	-,890
Esneklik	237	4,24	-,034	-,727
Sistematiklik	237	4,23	-,080	-,498
Azim ve Sabır	237	4,25	-,165	-,658
Açık Fikirlilik	237	4,25	-,509	,203

Literatürde Tabachnick ve Fidel (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerine yönelik normallik varsayımını karşılaması bu değerlerin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu değer dışına çıktığında verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmelidir. Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçeklere yapılan normallik analizlerine göre problem çözme becerisi kazandırma yeterliliği ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının normal dağılım göstermediği, eleştirel düşünme ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda problem çözme ölçeği ve katılımcıların kişisel bilgileri arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla non-parametrik testlerin kullanılması, eleştirel düşünme ölçeği ile kişisel bilgileri arasındaki farklılığı tespit etmek içinse parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği Ölçeği Toplam Puan	3,79	,25
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	3,79	,24
İlgili Yöntemi Uygulama	3,67	,46
Motive Etme	3,93	,21

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçek toplam puanına ilişkin ortalama 3,79 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin alt boyutlara bakıldığında ise doğru yaklaşımı benimsetme 3,79; ilgili yöntemi uygulama 3,67 ve motive etme 3,93 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak problem çözme becerisi kazandırma yeterlilik düzeylerinin “*oldukça yeterliyim*” düzeyinde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puanı	4,24	,45
Üstbilgi	4,26	,48
Esneklik	4,24	,48
Sistematiklik	4,23	,48
Azim ve Sabır	4,25	,51
Açık Fikirlilik	4,25	,60

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçek toplam puanına ilişkin ortalama 4,24 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin alt boyutlara bakıldığında ise üstbilgi 4,26; esneklik 4,24; sistematiklik

4,23; azim ve sabır 4,25 ve açık fikirlilik 4,25 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin “*oldukça katılıyorum*” düzeyinde olduğu ve yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Kişisel Bilgiler ve Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde problem çözme becerisi kazandırma yeterliliği ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet ve Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra ortalama	U	p
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği Ölçeği Toplam Puan	Kadın	155	121,85	5913,000	,371
	Erkek	82	113,61		
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	Kadın	155	121,82	5917,500	,371
	Erkek	82	113,66		
İlgili Yöntemi Uygulama	Kadın	155	122,66	5788,000	,220
	Erkek	82	112,09		
Motive Etme	Kadın	155	121,61	5950,000	,130
	Erkek	82	114,06		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleriyle problem çözme becerisi kazandırma yeterlik puanları arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında cinsiyet ile hiçbir alt boyut arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Eğitim Durumu ve Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalama	U	p
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Lisans	176	124,66	4371,500	,028*
	Lisansüstü	61	102,66		
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	Lisans	176	123,62	4554,500	,070
	Lisansüstü	61	105,66		
İlgili Yöntemi Uygulama	Lisans	176	124,22	4449,500	,031*
	Lisansüstü	61	103,94		
Motive Etme	Lisans	176	122,07	4828,000	,028*
	Lisansüstü	61	110,15		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarıyla problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < 0.05$). Sıra ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında eğitim durumları ile ilgili yöntemi uygulama ve motive etme alt boyut arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < 0.05$). Her iki alt boyutta sıra ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ancak eğitim durumları ile doğru yaklaşımı benimsetme arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.5. Kıdem ve Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ölçek	Kıdem	N	Sıra ortalama	X ²	p
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği Ölçeği Toplam Puan	1-5 yıl	16	95,53	7,674	,053
	6-10 yıl	25	90,64		
	11-15 yıl	42	124,49		
	16 ve üzeri	154	124,55		
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	1-5 yıl	16	89,25	10,264	,016*
	6-10 yıl	25	88,34		
	11-15 yıl	42	123,46		
	16 ve üzeri	154	125,85		
İlgili Yöntemi Uygulama	1-5 yıl	16	107,28	4,040	,257
	6-10 yıl	25	98,00		
	11-15 yıl	42	120,38		
	16 ve üzeri	154	123,25		
Motive Etme	1-5 yıl	16	131,50	2,148	,542
	6-10 yıl	25	116,60		
	11-15 yıl	42	119,81		
	16 ve üzeri	154	117,87		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında mesleki kıdemleri ile ilgili yöntemi uygulama ve motive etme alt boyut arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ancak mesleki kıdemleri ile doğru yaklaşımı benimsetme arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda farklılaşmanın 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

4.4. Kişisel Bilgiler ve Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyet ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama	S. Sapma	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan	Kadın	155	4,28	,47	1,404	,162
	Erkek	82	4,19	,41		
Üstbilis̃	Kadın	155	4,28	,50	,967	335
	Erkek	82	4,22	,44		
Esneklik	Kadın	155	4,27	,50	1,273	,204
	Erkek	82	4,18	,43		
Sistematiklik	Kadın	155	4,26	,51	1,268	,206
	Erkek	82	4,17	,44		
Azim ve Sabır	Kadın	155	4,28	,52	1,338	,182
	Erkek	82	4,19	,48		
Açık Fikirlilik	Kadın	155	4,32	,58	2,438	,016*
	Erkek	82	4,12	,62		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında cinsiyetleri ile üstbilis̃, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ancak cinsiyetleri ile açık fikirlilik arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Eğitim Durumu ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Ortalama	S. Sapma	t	p																																																				
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan	Lisans	176	4,25	,45	,511	,610																																																				
	Lisansüstü	61	4,22	,46			Üstbiliş	Lisans	176	4,27	,48	,297	,767	Lisansüstü	61	4,25	,48	Esneklik	Lisans	176	4,25	,48	,422	,673	Lisansüstü	61	4,22	,48	Sistematiklik	Lisans	176	4,23	,48	,204	,838	Lisansüstü	61	4,22	,50	Azim ve Sabır	Lisans	176	4,26	,51	,446	,656	Lisansüstü	61	4,22	,51	Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*	Lisansüstü
Üstbiliş	Lisans	176	4,27	,48	,297	,767																																																				
	Lisansüstü	61	4,25	,48			Esneklik	Lisans	176	4,25	,48	,422	,673	Lisansüstü	61	4,22	,48	Sistematiklik	Lisans	176	4,23	,48	,204	,838	Lisansüstü	61	4,22	,50	Azim ve Sabır	Lisans	176	4,26	,51	,446	,656	Lisansüstü	61	4,22	,51	Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*	Lisansüstü	61	4,10	,65								
Esneklik	Lisans	176	4,25	,48	,422	,673																																																				
	Lisansüstü	61	4,22	,48			Sistematiklik	Lisans	176	4,23	,48	,204	,838	Lisansüstü	61	4,22	,50	Azim ve Sabır	Lisans	176	4,26	,51	,446	,656	Lisansüstü	61	4,22	,51	Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*	Lisansüstü	61	4,10	,65																			
Sistematiklik	Lisans	176	4,23	,48	,204	,838																																																				
	Lisansüstü	61	4,22	,50			Azim ve Sabır	Lisans	176	4,26	,51	,446	,656	Lisansüstü	61	4,22	,51	Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*	Lisansüstü	61	4,10	,65																														
Azim ve Sabır	Lisans	176	4,26	,51	,446	,656																																																				
	Lisansüstü	61	4,22	,51			Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*	Lisansüstü	61	4,10	,65																																									
Açık Fikirlilik	Lisans	176	4,30	,58	2,219	,027*																																																				
	Lisansüstü	61	4,10	,65																																																						

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında eğitim durumları ile üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ancak eğitim durumları ile açık fikirlilik arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p<0.05$). Öğretmenlerin ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Kıdem ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Ölçek	Kıdem	N	Ortalama	S. Sapma	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan	1-5 yıl	16	4,15	,42	,355	,785
	6-10 yıl	25	4,30	,44		
	11-15 yıl	42	4,24	,42		
	16 ve üzeri	154	4,25	,47		
Üstbilgi	1-5 yıl	16	4,22	,44	,049	,986
	6-10 yıl	25	4,27	,47		
	11-15 yıl	42	4,25	,41		
	16 ve üzeri	154	4,27	,50		
Esneklik	1-5 yıl	16	4,11	,48	,699	,553
	6-10 yıl	25	4,33	,46		
	11-15 yıl	42	4,25	,46		
	16 ve üzeri	154	4,24	,49		
Sistematiçlik	1-5 yıl	16	4,13	,45	,550	,649
	6-10 yıl	25	4,32	,49		
	11-15 yıl	42	4,19	,46		
	16 ve üzeri	154	4,23	,49		
Azim ve Sabır	1-5 yıl	16	4,09	,55	,574	,633
	6-10 yıl	25	4,28	,55		
	11-15 yıl	42	4,26	,46		
	16 ve üzeri	154	4,26	,51		
Açık Fikirçilik	1-5 yıl	16	4,22	,49	,096	,962
	6-10 yıl	25	4,30	,66		
	11-15 yıl	42	4,27	,58		
	16 ve üzeri	154	4,24	,62		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin farklılıklara bakıldığında mesleki kıdemleri ile hiçbir alt boyut arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır ($p>0.05$).

4.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Kazandırma Yeterlikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Korelasyon Analizi Sonucu

ÖLÇEKLER	Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Doğru Yaklaşımı Benimsetme	İlgili Yöntemi Uygulama	Motive Etme
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam Puan	r: ,587 p: ,000 N: 237	r: ,512 p: ,000 N: 237	r: ,572 p: ,000 N: 237	r: ,381 p: ,000 N: 237
Üstbiliş	r: ,552 p: ,000 N: 237	r: ,480 p: ,000 N: 237	r: ,555 p: ,000 N: 237	r: ,318 p: ,000 N: 237
Esneklik	r: ,554 p: ,000 N: 237	r: ,511 p: ,000 N: 237	r: ,507 p: ,000 N: 237	r: ,347 p: ,000 N: 237
Sistematiklik	r: ,531 p: ,000 N: 237	r: ,451 p: ,000 N: 237	r: ,529 p: ,000 N: 237	r: ,356 p: ,000 N: 237
Azim ve Sabır	r: ,512 p: ,000 N: 237	r: ,440 p: ,000 N: 237	r: ,499 p: ,000 N: 237	r: ,351 p: ,000 N: 237
Açık Fikirlilik	r: ,513 p: ,000 N: 237	r: ,426 p: ,000 N: 237	r: ,489 p: ,000 N: 237	r: ,440 p: ,000 N: 237

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,587, $p < 0.05$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlik ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılacak olursa;

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,512, $p<0.05$).
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili yöntemi uygulama alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,572, $p<0.05$).
3. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile motive etme alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,381, $p<0.05$).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri ile eleştirel düşünme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılacak olursa;

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbiliş alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,552, $p<0.05$).
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile esneklik alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,554, $p<0.05$).
3. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sistematiklik alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,531, $p<0.05$).
4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile azim ve sabır alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,512, $p<0.05$).
5. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile açık fikirlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r: ,513, $p<0.05$).

4.6. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Kazandırma Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Regresyon Analizi Sonucu

Model	Bağımsız Değişken	B	t	p	Beta	R ²	p(sig)	F
Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliliği	Sabit	2,371	18,121	,000	,587	,345	,000	123,687
	Eleştirel Düşünme Becerisi	,335	11,121	,000				

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (F: 123,687, $p < 0.05$). Ayrıca yukarıda yer alan tablodan hareketle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde meydana gelecek değişimlerin %34,5'i problem çözme becerisi ile açıklanabilmektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeylerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği, çeşitli öğrenme ve davranış sorunlarıyla başa çıkmayı gerektirir, bu da öğretmenlerin doğal olarak güçlü problem çözme yetenekleri geliştirmelerini sağlar. Eğitim süresince, öğretmenler pedagojik formasyon ve sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenir, bu programlar da onlara problem çözme stratejileri ve teknikleri kazandırır. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerin karşılaştıkları akademik ve sosyal problemleri çözmek için çeşitli yöntemler kullanır ve bu süreçte deneyim kazanırlar. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmak amacıyla planlı ve sistematik yaklaşımlar benimser. Eğitim programları, öğretmenleri bu alanda yetkin hale getirmek için kapsamlı içerikler sunar. Son olarak, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturma becerisi, onların problem çözme yeterlik düzeylerini artırır. Tüm bu faktörler, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin yüksek olmasını sağlar. Elde edilen sonuç doğrultusunda öğretmenlerin eğitim süreçlerinde problem çözme becerisi kazandırma konusunda öğrencilere olumlu yönde katkı sağlayabileceği söylenebilir. Gürbüz ve Güder (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin problemi sonuca ulaştırma konusunda yeterli olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çeker ve Çimen (2017) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin problem çözme süreçlerinde yeterli düzeyde etkili olduklarını tespit etmiştir. Oğraş (2011) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin problem çözme yeterliklerinin verilen eğitimlerle daha çok geliştiğini tespit etmiştir. Vatansever Bayraktar ve Uygur (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin problem çözme konusundaki becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında öğretmenlerde bu becerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği doğası gereği sürekli sorgulama ve analiz gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerine en etkili öğrenme deneyimlerini sunmak için sürekli olarak yeni yöntemler ve stratejiler araştırır ve

uygularlar. Ayrıca, öğretmenler, ders içeriklerini ve eğitim materyallerini değerlendirirken, bilgi ve kaynakların doğruluğunu sorgulamak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek durumundadır. Bu süreç, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda, sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için problem çözme yeteneklerini kullanmak zorunda kalan öğretmenler, bu süreçte eleştirel düşünme becerilerini daha da pekiştirirler. Son olarak, öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla onları teşvik eder ve bu da kendi eleştirel düşünme eğilimlerini artırır. Bu nedenlerle, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri genellikle yüksektir. Konuya ilişkin literatüre bakıldığında Akdemir (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Altaş (2021) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit etmiştir. Tunçer (2020) yaptığı çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.3. Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlilikleri ve Kişisel Bilgilere İlişkin

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleriyle problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeyleri arasında farklılaşmanın olmamasının birkaç önemli nedeni vardır. İlk olarak, öğretmen eğitimi programları ve mesleki gelişim kursları, cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğretmenlere eşit fırsatlar ve kaynaklar sunar. Bu programlar, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik standart ve kapsamlı bir müfredat izler, bu da tüm öğretmenlerin aynı becerileri kazanmasını sağlar. Ayrıca, öğretmenlik mesleği, bireylerin cinsiyetlerine bakılmaksızın profesyonel bilgi, beceri ve yetkinliklere dayanan bir alandır. Eğitim kurumları ve okullar, öğretmenlerin performansını değerlendirirken cinsiyete dayalı bir ayırım yapmazlar; bu da tüm öğretmenlerin eşit şekilde gelişimini teşvik eder. Ek olarak, öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri ve uygulamaları, cinsiyetten bağımsız olarak benzer zorluklar ve durumlarla başa çıkmayı gerektirir. Bu süreçte, öğretmenler, problem çözme becerilerini sürekli olarak geliştirme fırsatı bulur ve bu da cinsiyetler arasında bir fark oluşmamasına katkı sağlar. Son olarak, eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci ve politikaları, öğretmenlerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak eşit imkanlara sahip olmasını destekler. Bu nedenlerle, öğretmenlerin cinsiyetleri ile problem çözme becerisi kazandırma

yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmamaktadır. Konuya ilişkin olarak literatüre bakıldığında Zincirli (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Akan ve Günek (2021) problem çözme becerisi üzerinde cinsiyet rollerinin önemli bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Arkan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik öz yeterlik alguları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarıyla problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından ilgili yöntemi uygulama ve motive etme alt boyutları ile eğitim düzeyleri arasında da anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Her iki alt boyutta farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeylerinin daha fazla olmasının birkaç nedeni bulunabilir. İlk olarak, lisans programları genellikle öğretmenlik mesleği için temel bilgi ve becerileri sağlamayı amaçlar. Bu programlar, öğretmen adaylarına pedagojik yaklaşımlar, sınıf yönetimi teknikleri ve öğretim stratejileri gibi temel unsurları öğretir. Bu sağlam temel, öğretmenleri problem çözme süreçlerinde daha güvenli ve etkili hale getirebilir. İkinci olarak, lisans eğitimi sırasında öğretmen adayları genellikle staj veya öğretim uygulamaları gibi pratik deneyim fırsatlarına sahip olurlar. Bu uygulamalar, öğretmenleri gerçek dünya senaryolarıyla karşı karşıya getirir ve problem çözme becerilerini pratikte kullanmalarını sağlar. Bu deneyimler, öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, lisans programları genellikle geniş bir öğrenci kitlesini hedefler ve farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi sağlar. Bu, öğretmenleri farklı problemleri tanımlama, analiz etme ve çözme konusunda daha esnek hale getirebilir. Ayrıca, çeşitli öğrenci gruplarıyla çalışma deneyimi, öğretmenlerin problem çözme becerilerini çeşitli ortamlarda ve senaryolarda uygulamalarını sağlar. Son olarak, lisans programları genellikle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri ve öğrenci performansıyla ilgili değerlendirme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu, öğretmenleri öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve onlara uygun destek ve rehberlik sağlamaya teşvik eder. Bu da problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir, çünkü öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilirler. Eroğlu

(2001) yaptığı çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerisini kazandırılmasında eğitim durumunun önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Arkan (2011) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik öz yeterlik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanamamıştır. Ancak problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri kazandırma yeterlilikleri alt boyutlarından doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutu ile yaşları arasında farklılaşma saptanmıştır. Farklılaşmanın 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği, tecrübe kazandıkça gelişen bir süreçtir ve bir öğretmenin mesleki kıdemine bağlı olarak problem çözme becerilerinde belirgin bir farklılık olması beklenir. Ancak, bu durumun olmamasının arkasındaki en önemli etken, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğrenmeye ve sürekli gelişime dayalı olmasıdır. Yani, bir öğretmenin mesleki kıdemine bakılmaksızın, her öğretmenin problem çözme becerilerini geliştirmeye ve güçlendirmeye yönelik bir motivasyon ve fırsatları değerlendirme isteği vardır. Mesleki kıdem, tecrübe ve deneyimle birlikte gelir, ancak bu deneyimlerin değeri, öğretmenin kendini sürekli olarak yenileme, mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirme ve öğrencilere daha etkili bir şekilde yardımcı olma isteğiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeyleri arasında belirgin bir farklılık bulunmaması, her öğretmenin mesleki gelişimine ve öğrencilere daha iyi hizmet etme hedefine yönelik ortak bir çaba içinde olduğunu gösterir. Bu, öğretmenlik mesleğinin temel değerlerinden biridir ve mesleki kıdem ne olursa olsun, her öğretmenin bu değerlere sadık kalması beklenir. Bu durum, öğretmenlerin problem çözme becerileri açısından herhangi bir ayrımın ortaya çıkmasını engeller ve tüm öğretmenlerin öğrencilerine en iyi eğitimi sağlama konusundaki kararlılığını vurgular. Konuya ilişkin olarak literatüre bakıldığında Anık (2018) çalışmasında mesleki kıdem ile problem çözme arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Arslan (2019) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Arkan (2011) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik öz yeterlik

algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Özgenel ve Bozkurt (2019) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.4. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Ancak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutlarından açık fikirlilik alt boyutu ile cinsiyet arasında farklılaşma olduğu saptanmıştır. Farklılaşmanın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi, bireyin eğitim düzeyi, deneyimleri ve kişisel nitelikleri gibi birçok faktörün etkileşimiyle gelişir. Cinsiyet bu faktörlerden sadece biridir ve eleştirel düşünme becerisini etkilemede tek belirleyici değildir. Ayrıca, modern eğitim sistemleri, cinsiyet ayrımcılığını önlemeye ve eğitimde cinsiyet eşitliğini teşvik etmeye yönelik politikalar izler. Bu politikalar, öğretmenlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın aynı eğitim fırsatlarına ve kaynaklara erişimini sağlar, böylece eleştirel düşünme becerilerini geliştirme şanslarını eşitler. Ayrıca, öğretmenlik mesleği, eğitimde farklı düşünme tarzlarını ve perspektifleri kabul etmeyi teşvik eder. Bu da cinsiyetten bağımsız olarak, her öğretmenin öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için aynı çaba ve özeni göstermesine yol açar. Son olarak, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimler ve kadınların işgücüne katılımındaki artış, öğretmenlik gibi geleneksel olarak kadın mesleklerinde bile cinsiyetler arası farklılıkların azalmasına yol açabilir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında farklılaşmanın olmaması, eğitimde cinsiyet eşitliği ve adaletin sağlanmasına yönelik ilerlemelerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Konuya ilişkin olarak literatüre bakıldığında Kahraman (2008) çalışmasında araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer şekilde Karabacak (2011) çalışmasında iki değişken arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edememiştir. Kaloç (2005) yaptığı çalışmasında katılımcıların cinsiyetleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanamamıştır. Ancak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutlarından açık fikirlilik

alt boyutu ile eğitim durumu arasında farklılaşma olduğu saptanmıştır. Farklılaşmanın lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi genellikle bireyin bilişsel yetenekleri, deneyimleri ve kişisel nitelikleri gibi birçok faktörün etkileşimiyle şekillenir. Öğretmenlik eğitimi sırasında ve sonrasında alınan dersler, atölye çalışmaları ve pedagojik uygulamalar, tüm öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Bu eğitim süreci, öğretmenlerin analitik düşünme, eleştirel inceleme ve problem çözme becerilerini güçlendirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca, öğretmenlik mesleği, sürekli sorgulama, öğrenme ve gelişme üzerine kuruludur. Dolayısıyla, öğretmenler, kendi eleştirel düşünme becerilerini sürekli olarak geliştirme eğilimindedirler ve mesleki gelişim fırsatlarına açıktırlar. Bununla birlikte, modern eğitim sistemleri, eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmeye ve öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere aktarma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak programlar sunar. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında farklılaşma olmamasının nedeni, eğitim sürecinin ve mesleki uygulamaların tüm öğretmenleri eleştirel düşünmeye teşvik etmesi ve desteklemesidir. Konuya ilişkin olarak literatüre bakıldığında Gelen (2002) öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Korkmaz (2009) çalışmasında öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin olarak değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Bir öğretmenin mesleki kıdem süresi, onun deneyim kazanma ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimini artırabilir, ancak eleştirel düşünme becerisi kazanmada tek belirleyici değildir. Öğretmenlik mesleği, sürekli öğrenme ve gelişme üzerine kuruludur; bu da kıdemli öğretmenlerin bile yeni fikirlere ve perspektiflere açık olmalarını sağlar. Ayrıca, modern eğitim sistemleri, eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmeye ve öğretmenlerin bu becerileri geliştirmelerine olanak tanıyan çeşitli profesyonel gelişim fırsatları sunar. Bu fırsatlar, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini sürdürmelerini ve geliştirmelerini destekler. Son olarak, öğretmenlik mesleği, işbirliği ve mentorluk kültürünü teşvik eder. Kıdemli öğretmenler genellikle deneyimlerini paylaşır ve genç meslektaşlarına rehberlik eder, bu da eleştirel düşünme becerilerinin her seviyede öğretmen arasında benzer seviyede olmasını sağlar. Tüm bu faktörler, öğretmenlerin kıdemleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında

farklılaşma olmamasının altında yatan nedenleri açıklar. Konuya ilişkin olarak literatüre bakıldığında Kökdemir (2003) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan katılımcıların mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Gelen (2002) çalışmada mesleki kıdem ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca sınıf öğretmenlerinin hem eleştirel düşünme becerileri hem de problem çözme becerilerine ilişkin alt boyutlar arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile eleştirel düşünme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmasının birkaç temel nedeni vardır. İlk olarak, her iki yeterlik de öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme üzerine odaklanır. Bir öğretmen, problem çözme becerilerini etkili bir şekilde öğretebilmek için eleştirel düşünme yeteneklerine sahip olmalıdır çünkü problem çözme süreci, mevcut durumu analiz etme, alternatif çözüm yolları geliştirme ve bu çözümleri değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Dolayısıyla, bu iki yeterlik arasında doğal bir etkileşim bulunmaktadır. İkinci olarak, problem çözme becerisi kazandırma süreci genellikle eleştirel düşünme süreciyle iç içedir. Bir öğretmen, öğrencilere problem çözme stratejileri öğretirken eleştirel düşünme becerilerini kullanır; öğrencilerin çeşitli seçenekleri analiz etmelerine, alternatif çözümler geliştirmelerine ve bu çözümleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirirken aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Son olarak, hem problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri hem de eleştirel düşünme yeterlikleri, öğretmenin öğrencileriyle etkileşimde bulunduğu sınıf ortamında önemli bir rol oynar. Bir

öğretmenin bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir ve onları daha bağımsız düşünmeye teşvik edebilir. Dolayısıyla, problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile eleştirel düşünme yeterlikleri arasındaki bu anlamlı ilişki, öğretmenin başarılı bir eğitim ortamı oluşturmaya ve öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunmasına yardımcı olur. Bu nedenlerle, öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile eleştirel düşünme yeterlikleri arasında sıkı bir ilişkinin olmasının gerekçeleri açıkça görülebilir.

Konuya ilişkin olarak literatürde her iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında Zincirli (2014) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Erdem ve Yazıcıoğlu (2015) yine araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikte eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Konuya ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Lismayani ve arkadaşları (2017) çalışmalarında eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Amanda ve arkadaşları (2022) çalışmalarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

5.6. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin düşük olmasının temel nedeni, deneyim eksikliği olabilir. Yeni öğretmenler, sınıf yönetimi, öğrenci davranışları ve çeşitli eğitim ihtiyaçları gibi pratik sorunlarla başa çıkma konusunda yeterince deneyim sahibi olmadıklarından, problem çözme becerileri yeterince gelişmiş olmayabilir. Bu durum, teorik bilgi ile pratiğin örtüşmediği durumlarda daha belirgin hale gelir. Bu nedenle öğretmenlerin bu yeterliklerini artırmak için mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük programları uygulanabilir.
- Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin düşük olmasının nedeni, genellikle teori ve pratik arasındaki kopukluk olarak düşünülebilir. Yüksek lisans programları, öğretmenlere derinlemesine teorik bilgi ve araştırma becerileri kazandırsa da, bu bilgilerin sınıf ortamında nasıl uygulanacağı konusunda yeterince pratik deneyim

sunmayabilir. Ayrıca, yüksek lisans programlarının odaklandığı akademik ve araştırma odaklı beceriler, günlük öğretim pratiğinde karşılaşılan sorunları çözme becerilerinden farklı olabilir. Bu yeterlikleri artırmak için pratik uygulama ve sürekli mesleki gelişim programları uygulanabilir.

- Mesleğin ilk yıllarında ve son döneminde olan öğretmenlerin mesleki doyumları ve iş tatmin düzeyleri farklı nedenlerden kaynaklı düşük olabilir. Bu nedenle bu kıdeme sahip öğretmenlerin genel olarak motivasyonlarını artıracak ve farklı beceriler kazandıracak çalışmalarda bulunmalarının sağlanması önerilebilir.
- Araştırmanın farklı veri toplama araçları ve araştırma yöntemleri ile yeniden yapılması, özellikle de nitel araştırma yöntemi alınarak öğretmen görüşleri ile ilişkilendirilmesi de önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abaan, S., & Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde Problem Çözme Becerileri: Öz Değerlendirme Sonuçlarının Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 62-76.
- Akan, Y., & Günek, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 44-52.
- Akdemir, M. (2019). *Coğrafya Öğretmenlerinin Girişimcilik Özellikleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ve Yaratıcılıklarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 49-65.
- Ali Kandemir, M., & Çelik, Y. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilere Problem Çözme Becerisi Kazandırma Sürecinin Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 199-217.
- Altaş, M. A. (2021). *İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Altun, M. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Öğrenmeleri Üzerine Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Amanda, F. F., Sumitro, S. B., Lestari, S. R., & Ibrohim, F. (2022). The Correlation Of Critical Thinking And Concept Mastery To Problem Solving Skills:The Role Of Complexity Science-Problem Based Learning Model. *Pedagogika*, 146(2), 80-94.
- Anık, S. (2018). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Appling, S. A. (2001). *A Model of Influences on Students' Self Rating of Change in Problem Solving and Critical Thinking Abilities After Four Years of College*. ED 464 087.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri İle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*,

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2022). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Muaalim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1–21.
- Arslan, E., Arslan, C. & Arı, R. (2012). An Investigation of Interpersonal Problem Solving Approaches With Respect to Attachment Styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 15-23.
- Arslan, V. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinde Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aslan, H., M. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Astleitner, H. (2002). Teaching Critical Thinking Online. *Journal Of Instructional Psychology*, 29(2), 53-76.
- Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydoğan Ertuğrul, Y. (2004). *İlköğretim İkinci Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme ve Problem Becerilerinin Desteklenmesi*, (Ed. Ömeroğlu E.), 2. baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. Ömeroğlu, E. Büyüköztürk, Ş. & Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*, Ankara: Karaca Eğitim Yayınları ve Tic. A.Ş.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baykul, Y. (2020). *Ortaokulda Matematik Öğretimi (5-8.Sınıflar)*. (4.baskı). Ankara: Pegem.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7–28.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook For Elementary School Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bilici, Z. (2009). *Çocuk Sahibi Olan Ve Olmayan Ailelerin Problem Çözme Becerilerinin Ve Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Butler, G. (1998). *Psikolojinin ABC'si*. (Z. İ. Babayiğit, Çev.) İstanbul, Cağaloğlu, Türkiye: Kabalcı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Funda, D. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Collins, K. M., & Onwuegbuzie, A., J. (2000). *Relationship between Critical Thinking and Performance in Research Methodology Courses*, <https://eric.ed.gov/?id=ED448199>, adresinden erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., & Erol, M. (2006). Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81
- Çeker, F., & Çimen, E., E. (2017). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Stratejilerine İlişkin Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(1), 44-60.
- Çelik, S., Yılmaz, F., Karataş, F., Al, B., & Karakaş, N., S. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Etkileyen Faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 74-85.
- Çınar, O, Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Çolpan Kuru, B. (2021). Problem Çözme Yaklaşımının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 50–58.
- D' Zurilla, T.J., Nezu, A., M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. In Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Eds), *Social problem solving: Theory, research and training*. American Psy. Asso, Washington, DC.

- Danday, B. A. (2023). *Fostering Critical Thinking Among Pre-Service Teachers Through A Multiple Representation-Based Collaborative Pedagogical Approach*. *Brain, Decision Making And Mental Health*. New York: Springer.
- Daniel, M., & Gagnon, M. (2012). Pupils' Age And Philosophical Praxis: Two Factors That Influence The Development Of Critical Thinking İn Children. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 115-142.
- Durak, T. (2011). *Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni*. *Okul Öncesi*. (Ed. Mücella Ormanlıoğlu Uluğ ve Gülçin Karadeniz), 1. Baskı, Ankara: Nobel.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1): 34-57.
- Erdem, A. R., & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 9(15), 27-41.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 447- 455.
- Eskin, M. (2009). *Sorun Çözme Terapisi*. HYB Basım Yayın, Ankara
- Facione, N. C., & Facione, P.A. (2008). *Critical thinking and clinical judgment (from critical thinking and clinical reasoning in the health sciences: A teaching anthology)*. Milbrea CA: Published by Insight Assessment/ The California Academic Press.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children To Think*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Goleman, D. (2019). *Sosyal Zeka İnsan İlişkilerinin Yeni Bilimi*. (O. Deniztekin, Çev.) İstanbul, Şişli, Türkiye: Varlık Yayınları.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Güneş, D. (2007). *Boşanma Sürecindeki Eşlerin Aile İçi İlişkileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gürbüz, R., & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmeye kullandıkları stratejiler, *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2).
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Gürleyürek, G. C. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-89
- Güzel, İ. (2023). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- Irwanto, I. (2023). Improving Preservice Chemistry Teachers' Critical Thinking And Science Process Skills Using Research-Oriented Collaborative Inquiry Learning. *JOTSE*, 13(1), 23-35.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu*. İstanbul: Papirüs Yayınevi
- Junsay, M., L. (2016). Reflective Learning And Prospective Teachers' Conceptual Understanding, Critical Thinking, Problem Solving, And Mathematical Communication Skills. *Research in Pedagogy*, 6(2), 43-58.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi, Kültürel Psikolojide Kuram ve Uygulamalar*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4.ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanbay, Y., Aslan, Ö., Işık, E., & Kılıç, N. (2013). Hemşirelik Lisans Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 244-251.
- Kantek, F., & Gezer, N., (2010). Bir Sağlık Yüksekokulunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (11), 186-190.

- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karademir, A., Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kartal, T., (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kaya, B. (2015). *Sosyal Bilgilerde Beceri Öğretimi*. C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (263-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, C. (2007). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(19), 114-143.
- Koç, C., (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri, *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö., & 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*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kösterelioğlu, M. A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri* (2 b.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kuvaç, M., & Koç, I., (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Küçük, D. P., & Uzun, Y. B., (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 327-345.
- Leikin, R., & Levav-Waynberg, A., (2007). Exploring Mathematics Teacher Knowledge to Explain the Gap between Theory-Based Recommendations and School Practice in the Use of Connecting Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Li, D., & Zhang, L. (2022). Exploring Teacher Scaffolding in A CLIL-Framed EFL Intensive Reading Class: A Classroom Discourse Analysis Approach. *Language Teaching Research*, 26(3), 333-360.

- Lismayani, I., Parno, P. & Mahanal, S. (2017). The Correlation Of Critical Thinking And Science Problem Solving Ability Of Junior High School Students. *Jurnal Pendidikan Sains*, 5(3), 96-101.
- Lombardi, L., Mednick, F. J., Backer, F. De, & Lombaerts, K. (2022). Teachers ' Perceptions Of Critical Thinking İn Primary Education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1-16.
- MEB (2005). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(9-12. Sınıflar)*. Ankara
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z., (2007). Purposely Teaching For the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37 (4): 353-369.
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye Giriş*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Myers, B. E., & Dyer, J. E. (2006). The Influence of Student Learning Style on Critical Thinking Skill, *Journal of Agricultural Education*, 47(81), 43-52.
- Nosich, G. (2016). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev: B. Aybek) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oçan , E., Koçdemir , U., Yolcu , S., & Çevik, Y. (2024). Branş Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Eleştirel Düşünme Becerileri Yeterliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 263-276.
- Oğraş A, 2011, *İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiksel Problem Çözme Aşamalarını ve Üstbilişsel Düşünme Becerilerini Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Oğuz, V. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi ile Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Onwuegbuzie, A. (2001). Critical Thinking Skills: A Comparison Of Doctoral And Masters Level Student, *College Student Journal*, 35 (3), 447-480.
- Öğülmüş, S. (2001). *Ben Sorun Çözebilirim*. Babil Kitabevi
- Özdemir, S. M., (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özensoy, A. U., (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 13-25
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2019). Öğretmenlerin Politik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.

- Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas, L. (2002). Relationships Between Adolescent Prosocial Problem-Solving Strategies, Prosocial Behaviour, And Social Acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2):137–144.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. (1992). Critical Thinking: What, Why, And How? *New Directions For Community Colleges*, 77, 3–24.
- Posamentier, A. S., & Krulik S. (2016). *Matematikte Problem Çözme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Reinecke, M. A., DuBois, D. L., & Schultz, T. M. (2001). Social Problem Solving, Mood, and Suicidality among Inpatient Adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25(6), 743-756.
- Sağlam, A. Ç., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 258- 278.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., & Kaygusuz, C. (2006, Haziran). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 78-97.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik. In *Journal of Turkish Studies* 11(9), 725-740.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shin, K., R. (1998). Critical Thinking Ability And Clinical Decision-Making Skills Among Senior Nursing Students In Associate And Baccalaureate Programmes in Korea. *Journal of Advanced Nursing*. 27(2): 414-421.
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*, 6, 141-145.

- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık Ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Steffen, C. (2011). *Perceptions of how teachers perceive their teaching of critical thinking skills and how Students perceive their learning of critical thinking skills*.
- Stobaugh, R. (2013). *Assessing Critical Thinking in Middle and High Schools*. New York: Routledge.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th Edn. Northridge. CA: California State University.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tekin, D., P. (2023). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topal, H. (2001). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Yönelimleri İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tunçer, E. (2020). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Uygulama Alguları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Turan, H., Kolayis, H., & Ulusoy, Y. O. (2012). Comparison Of The Faculty Of Education Students' Critical Thinking Disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2020–2024.
- Tümkiye, S., & Aybek, B., (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo- Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107–123.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). Deney Yöntemine Dayalı Eğitim Programının 6 Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Vatansever Bayraktar H., & Uygur, M. (2021). Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, 88, 199-224.
- Vural, R. A., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Whitney, E. M., Aleksejuniene, J., & Walton, J. N. (2016). Critical Thinking Disposition and Skills in Dental Students: Development and Relationship to Academic Outcomes, *Journal of Dental Education*, 80(8), 948- 958.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking: Why Is It So Hard To Teach. *American Educator*, 31, 8–19.
- Yaman, Ç., Teşneli, Ö., Koşu, S., Yalvarıcı, N., Tel, M., & Gelen, N. (2008). Elit Seviyedeki Değişik Spor Branşlarının Fiziksel Benlik Algısı Üzerine Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yıldız, A. (2019). *İşletme alanında nicel araştırma yöntemleri ve yayın etiği spss komutlu*.
- Yiğit, Y. (2018). Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenilirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 60–77.
- Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 152-169.
- Zincirli, Ö. (2014). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

EK-1. Anket Formu

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin "Problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada 3 bölüm bulunmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgiler, 2. bölümde " Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği" ölçeği, 3. bölümde ise "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" yer almaktadır. Çalışma için etik izin alınmıştır. Akademik bir çalışma amacı güden bu uygulamadan elde edilecek veriler hiçbir şekilde 3. kişilerle paylaşılmayacak ve hiçbir kişisel değerlendirme için kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına uygun ve bilimsel açıdan doğru yürütülmesi adına vereceğiniz cevapların samimi ve içten olması oldukça önem arz etmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız: () 25-30 () 31-36 () 37-42 () 43 ve üzeri

Öğrenim Düzeyiniz: () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri

2. BÖLÜM

ÖĞRETMEN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMA YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadelere ilişkin yeterlik düzeyinizi belirtiniz.						
Madde No	Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili tutum ve davranışlar	Yetersizim	Çok Az Yeterlivim	Biraz Yeterlivim	Oldukça Yeterlivim	Çok Yeterlivim
Doğru Yaklaşımı Benimsetme						
26	Öğrencileri problem hakkında akıl yürütmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
22	Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
13	Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
21	Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
16	Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
27	Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin sorunlarını kendim çözmek yerine onlara çözüm için yol gösteririm.	1	2	3	4	5
İlgili Yöntemi Uygulama						
18	Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözmeye açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluştururum.	1	2	3	4	5
2	Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanırım.	1	2	3	4	5
29	Derslerimde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
28	Derslerimde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
Motive Etme						
8	Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
7	Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem veririm.	1	2	3	4	5

3. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

1-Hiç katılmıyorum 2-Çoğunlukla katılmıyorum 3-Kısmen katılıyorum
4-Çoğunlukla katılıyorum 5-Tamamen katılıyorum

1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım. []
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım []
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim. []
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım. []
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim []
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim []
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım []
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım. []
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım. []
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım []
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabiliyorum. []
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim. []
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım. []
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım. []
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim []
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım []
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim. []
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm []
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım []
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim []
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim []
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim []
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim []
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım []
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim []
26. Herhangi bir yazı okuduğumda anafikri çabucak bulabilirim []
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim []
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum []
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım []
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım []
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim []
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam []
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım []
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım []
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım []
36. Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim []
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim []
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim []
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım []
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm []
41. Kendime güvenirim []
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim []
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem. []
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm []
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım. []
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum []
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem []
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım []
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim []

EK-2. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği İzni

Kimden: tuğba çayır

Gönderilme: 3 Aralık 2022 Cumartesi 15:06

Kime: YİĞİT AİLESİ

Konu: Re: Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği

Teşekkür ederim hocam.

YİĞİT AİLESİ <

>, 3 Ara 2022 Cmt, 15:04 tarihinde şunu yazdı:

Evet ben de onu anlamıştım . Kazandırma yerine kazanma yazıyordu. Uygun kullanabilirsiniz.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden: tuğba çayır

Gönderilme: 3 Aralık 2022 Cumartesi 15:03

Kime: .

Konu: Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği

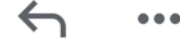
Özür dilerim.Kullanmak istediğim ölçeğiniz "Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği" sınıf öğretmenleri için uygunsa kullanabilir miyim?

EK-3. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği İzni



Nuriye SEMERCİ 7 Ara

alıcı: ben v



Tuğba Hanım Merhaba,

Çetin Bey, bana mailinizi ilettiler. Daha önce bana e-mail gönderdiğinizi belirtmişsiniz. Ancak, ben öyle bir mail almadım. Bir ara bizim sistemde biraz sıkıntı vardı ondan kaynaklanmış olabilir. Almış olsam mutlaka cevap verirdim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin alt boyutlarının olduğu sayfayı da ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

ede ölçeği
boyutlar.docx

 Doküman

EK-4. Üniversite Araştırma İzin Formu



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-48178250-300-350807
Konu : Araştırma İzni (Tuğba METİN)

05.06.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.05.2023 tarihli ve E-71052239-050-345601 sayılı yazımız.

Enstitünüz Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba METİN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 31.05.2023 tarih ve 77275067 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİREKUL
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)

EK-5. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :12/04/2023 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2023/153
Araştırmanın Başlığı	Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Tuğba METİN
Etik Kurul Kararı	13749 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
12/04/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan