

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE
MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KILAVUZ

1312010052

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Haziran 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE
MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KILAVUZ

1312010052

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Serenay BAŞALEV ACAR

Haziran 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ile Mesleki Yeterlilik Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Enstitü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Merve KILAVUZ



ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın temel amacı; çağdaş eğitimin gerekliliklerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin öğretmen yeterlilikleri üzerindeki yansımalarını ortaya koymak ve okul öncesi eğitim alanına katkı sunmaktır.

Çalışmam boyunca bilgi ve deneyimiyle beni yönlendiren, akademik rehberliği ve anlayışıyla yolumu aydınlatan değerli Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aydın YÜKSEL danışman hocama en içten teşekkürlerimi sunarım. Pozitif duruşunuz, her daim içten gelen bir güvenle cesaret vermeniz ve samimi yaklaşımınız, yalnızca akademik değil, insani olarak da bana çok şey kattı. İyi ki yolum sizin gibi ilham verici bir hocayla keşişti...

Araştırmanın uygulama sürecinde katkı sunan, anketleri samimiyetle yanıtlayan ve zaman ayırarak çalışmamı destekleyen tüm okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bu yolculukta en büyük gücüm, yanımda hissettiğim kalplereydi. Başta ailem ve sevgili kardeşim Büşra Kevser KILAVUZ, her adımda desteğin, sabrın ve inancınla bana cesaret verdin. Can yoldaşım Begüm KIRKAN, dostluğun, anlayışın ve yoldaşlığın bu süreci benim için çok daha anlamlı kıldı. İyi ki varsınız, iyi ki hep yanımdasınız. Bu başarının kalbimdeki en kıymetli ortakları...

Bu çalışmanın, okul öncesi eğitimin niteliğine katkı sağlamasını ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenlik mesleği açısından önemine dair farkındalık oluşturmasını temenni ederim.

Merve KILAVUZ
Haziran, 2025

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ..... | i |
| ÖNSÖZ..... | ii |
| İÇİNDEKİLER | iii |
| TABLO LİSTESİ | vi |
| ÖZET..... | vii |
| ABSTRACT | viii |
| BÖLÜM 1..... | 1 |
| 1.1. PROBLEM DURUMU..... | 1 |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI..... | 3 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 3 |
| 1.4.VARSAYIMLAR | 5 |
| 1.5. SINIRLILIKLAR..... | 6 |
| 1.6. TANIMLAR..... | 6 |
| BÖLÜM 2..... | 7 |
| 2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME | 7 |
| 2.1.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN BİLEŞENLERİ | 8 |
| Yorumlama | 8 |
| Analiz..... | 8 |
| Değerlendirme | 8 |
| Akıl Yürütme..... | 9 |
| Açıklama | 9 |
| Öz Düzenleme | 9 |
| 2.1.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ..... | 9 |
| 2.1.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME STANDARTLARI | 10 |
| 2.1.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE DAİR TEMEL KURAMSAL YAKLAŞIMLAR..... | 11 |
| 2.1.4.1. Facione'un Eleştirel Düşünme Bileşenleri | 12 |
| 2.1.4.2. Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Kuramı..... | 12 |
| 2.1.4.3. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ve Eleştirel Düşünme | 12 |
| 2.1.4.4. Ennis'in Eleştirel Düşünme Modeli..... | 13 |
| 2.1.4.5. Paul ve Elder'ın Eleştirel Düşünme Çerçevesi | 14 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.4.6. Lipman’ın Felsefi Yaklaşımı | 14 |
| 2.1.4.7. Glaser’in Eleştirel Düşünme Modeli | 15 |
| 2.1.5. EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN YERİ | 16 |
| 2.1.6. ERKEN ÇOCUKLUKTA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ..... | 17 |
| 2.2. MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK | 19 |
| 2.2.1 Yeterlilik..... | 19 |
| 2.2.2. Öz Yeterlilik Tanımı | 19 |
| 2.2.3. Öz yeterlilik Algısına Etki Eden Faktörler | 20 |
| 2.2.4. Öğretmen Mesleki Öz Yeterlilik Algısı | 21 |
| 2.2.5. Mesleki Öz Yeterlilik Kuramsal Temeller | 22 |
| 2.2.5.1. Rotter’in Denetim Odağı Kuramı..... | 22 |
| 2.2.5.2. Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramı | 23 |
| 2.2.5.3. Tschannen-Moran ve Hoy Modeli | 24 |
| 2.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliklerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi | 26 |
| 2.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliklerinin Hukuki Boyutu ve Yasal Düzenlemeler | 27 |
| 2.2.8. Öğretmen Bilgi Alanları | 28 |
| 2.2.8.1. Alan Bilgisi..... | 28 |
| 2.2.8.2. Pedagojik Alan Bilgisi..... | 28 |
| 2.2.8.3. Eğitim Bilgisi | 29 |
| 2.2.9. Öğretmen Beceriler | 29 |
| 2.2.9.1. Sınıf Yönetimi Becerisi | 29 |
| 2.2.9.2. İletişim ve Etkileşim Becerisi | 29 |
| 2.2.9.3. Teknoloji Kullanım Becerisi..... | 30 |
| 2.2.9.4. Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri | 30 |
| 2.2.10. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Yaklaşım | 30 |
| 2.2.11. Değerler Eğitimi ve Rol Model Olma | 31 |
| 2.2.12. Öğretmen Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme..... | 31 |
| 2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 32 |
| 2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar | 32 |
| 2.3.2. Öğretmen Öz Yeterliliği ile İlgili Araştırmalar | 34 |
| BÖLÜM 3..... | 38 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM..... | 38 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI | 40 |
| 3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği | 40 |
| 3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği | 42 |
| 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI..... | 43 |
| 3.5. VERİLERİN ANALİZİ | 43 |
| BÖLÜM 4..... | 46 |
| 4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ SORUSUNA DAİR BULGULAR | 46 |
| 4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ SORUSUNA DAİR BULGULAR..... | 52 |
| 4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ SORUSUNA DAİR BULGULAR | 55 |
| 4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ SORUSUNA DAİR BULGULAR..... | 57 |
| BÖLÜM 5..... | 60 |
| 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA..... | 60 |
| 5.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma..... | 60 |
| 5.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma | 62 |
| 5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma | 64 |
| 5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma | 65 |
| 5.2. SONUÇ | 67 |
| 5.3. ÖNERİLER | 68 |
| KAYNAKÇA | 70 |
| EKLER..... | 84 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 3.1: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları..... | 39 |
| Tablo 3.2: Eleştirel Düşünme Ölçek Alt Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlilik Katsayıları..... | 41 |
| Tablo 3.3: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçek Alt Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlilik Katsayıları..... | 42 |
| Tablo 3.4: Eleştirel Düşünme ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçekleri ve Alt Boyutları Betimsel İstatistik Analizleri..... | 43 |
| Tablo 4.1: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 46 |
| Tablo 4.2: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4.3: Kurum Türüne Göre Kendine Güven Alt Boyutu Bonferroni Testi Sonuçları..... | 48 |
| Tablo 4.4: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 49 |
| Tablo 4.5: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 4.6: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 52 |
| Tablo 4.7: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 4.8: Eleştirel Düşünme Puanları ile Öz Yeterlilik Puanları için Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları. | 54 |
| Tablo 4.9: Eleştirel Düşünme Puanları ile Öğretmen Öz Yeterlilik Puanları için Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları..... | 56 |

Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans-Haziran 2025

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

MERVE KILAVUZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, İstanbul ilinde farklı kurum türlerinde (devlet, özel, yerel yönetimler) görev yapan 242 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ve öğretmen öz yeterlik puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle “öz düzenleme” ve “öz denetim” gibi eleştirel düşünme alt boyutlarının öğretmen öz yeterliği üzerinde yordayıcı etkileri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve kurum türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; yalnızca “kendine güven” alt boyutunda kurum türüne bağlı anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin mesleki yeterlik algılarını etkileyebileceğini ortaya koymakta ve bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları ile hizmet içi eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme becerilerinin daha güçlü biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Öğretmen Yeterliliği, Öz Yeterlik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Erken Çocukluk Eğitimi.

Bilim Dalı Sayısal Kodu:

University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Basic Education

Programme: Preschool Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ebru AYDIN YÜKSEL

Degree Awarded and Date: Master Thesis-June 2025

ABSTRACT

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ile Mesleki Öz Yeterlilik Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi

Merve KILAVUZ

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' critical thinking skills and their self-efficacy levels. Employing a correlational survey model, which is a quantitative research design, the study was conducted with 255 preschool teachers working in public, private, and municipal early childhood education institutions in Istanbul. Data were collected using the Critical Thinking Disposition Scale and the Teacher Self-Efficacy Scale. The findings revealed a significant and positive relationship between teachers' critical thinking tendencies and their self-efficacy scores. In particular, the sub-dimensions of "self-regulation" and "self-monitoring" within critical thinking were found to be significant predictors of teacher self-efficacy. Additionally, teacher self-efficacy levels did not differ significantly based on variables such as age, years of professional experience, or type of institution; however, a significant difference was observed in the "self-confidence" sub-dimension with respect to institution type. These results suggest that preschool teachers' critical thinking skills may influence their perceptions of professional competence. In this regard, the study highlights the need to strengthen critical thinking components within teacher education programmes and in-service training initiatives.

Key words: Critical Thinking, Teacher Competence, Self-Efficacy, Preschool Teachers, Early Childhood Education.

Science Code:

BÖLÜM 1

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen en temel süreçlerden biridir. Bu sürecin en önemli aktörlerinden biri de öğretmenlerdir. Özellikle okul öncesi dönem, bireyin öğrenmeye yönelik temel becerileri kazandığı, zihinsel ve sosyal gelişiminin büyük ölçüde şekillendiği kritik bir evredir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ve bilişsel becerileri, eğitim sürecinin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilişsel becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi sorgulama, değerlendirme, analiz etme ve mantıklı çıkarımlarda bulunma sürecidir (Ennis, 1985). Eğitim ortamında eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerine daha aktif ve sorgulayıcı öğrenme süreçleri sunarak onların problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilirler (Chowning ve diğerleri, 2012; Tsui, 2002). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerisi, öğretmenlerin ders planlama, sınıf yönetimi, öğrenci gelişimini değerlendirme ve pedagojik kararlar alma süreçlerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yürütmelerini sağlayabilir (Chaffee, 1992; Crenshaw ve diğerleri, 2011).

Bu bağlamda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin yalnızca öğrencilerin öğrenme deneyimlerine değil aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarına da etki edebileceği düşünülmektedir. Bu noktada, özellikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerine dair öz değerlendirmeleri anlamına gelen öz

yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Bandura (1997), öz yeterliği bireyin belirli bir görevi başarma konusundaki yetkinliğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Eğitim bağlamında ise öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğretme sürecini etkili bir şekilde planlama, uygulama, değerlendirme ve sınıf içi zorluklarla başa çıkma konusundaki inancını ifade eder (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması hem pedagojik uygulamaların niteliğini artırmakta hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen öz yeterliği; bilgi, beceri ve tutumları kapsayan, öğretmenin mesleki görevlerini ne ölçüde etkili bir biçimde yerine getirebileceğine dair inançlarını yansıtan çok boyutlu bir yapıdır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda pedagojik ve akademik bilgilerini daha etkili biçimde kullanabilir, öğrenme ortamlarını başarıyla yönetebilir ve öğrencilerin gelişimlerini daha etkili şekilde destekleyebilirler (Shulman, 1987). Bu yönüyle öğretmen öz yeterliği, yalnızca bireysel performans üzerinde değil, öğretim süreçlerinin genel niteliği üzerinde de belirleyici bir faktördür.

Araştırmalar, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişiminde de önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin kendi eleştirel düşünme becerileri ile bu becerileri öğretim süreçlerine entegre etme yeterlikleri, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme kapasitelerini doğrudan etkileyebilmektedir (Tok, 2010). Bununla birlikte, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi, özellikle okul öncesi eğitim bağlamında ele alan çalışmalar bulunsa da, bu konunun hâlâ daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde çocuklarla doğrudan etkileşim hâlinde olan okul öncesi öğretmenleri, çocukların düşünme biçimlerinin ve öğrenme alışkanlıklarının şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Petek ve Bedir (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu gösterilmiştir. Benzer şekilde, Buranova ve Rakhmonova (2024), öğretmenlerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini teşvik etmelerinin, öğrencilerin bağımsız düşünme, varsayımları

sorgulama ve farklı bakış açıları geliştirme kapasitelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu tür bir araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine, hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılandırılmasına ve erken çocukluk eğitiminde etkili öğretim stratejilerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyleri; yaş, çalışılan kurum türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri; yaş, çalışılan kurum türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri öz yeterlilik düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temelini atıldığı kritik bir dönemdir (OECD, 2022; UNICEF, 2021). Bu süreçte öğretmenler, çocukların öğrenme becerilerini destekleyen en önemli aktörlerden biridir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri, mesleki benlik algıları ve bilişsel becerileri çocuklara sunulan eğitim ortamlarının niteliğini doğrudan etkilemektedir (Manning ve diğerleri, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öz

yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, erken çocukluk eğitiminin kalitesini artırmak adına büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi analiz etme, değerlendirme, mantıksal çıkarımlarda bulunma ve bilinçli kararlar alma süreci olarak tanımlanmaktadır (Facione, 2011). Bu beceri, bireyin sadece bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulamasını, yeniden yapılandırmasını ve farklı bağlamlarda kullanabilmesini sağlar. Eğitim bağlamında eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerileri kazanmalarında önemli bir rol oynayabilirler.

Öğretmen öz yeterliği ise öğretmenlerin öğretme sürecine ilişkin kendi yetkinliklerine duydukları inancı ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturabilir, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi uyarlayabilir ve böylece öğretim sürecinin niteliğini artırabilirler (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu çerçevede, öğretmenlerin hem eleştirel düşünme becerileri hem de yeterlik inançları, eğitim süreçlerinin kalitesini etkileyen iki önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (Hayırsever & Oğuz, 2017).

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin bilimsel bir çerçevede ele alınmasını sağlayarak literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme ve mesleki öz yeterlilik kavramları öğretmenlik mesleği açısından ayrı ayrı önemli olmakla birlikte, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olabileceği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ennis (1987), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin, eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunları analiz etme, değerlendirme ve çözme kapasitelerini artırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Bandura (1997) tarafından geliştirilen öz yeterlilik kuramı, bireylerin kendi yeterlilik algılarının mesleki performansları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olması, onların mesleki yeterliliklerini daha olumlu algılamalarına katkı sağlayabilir. Nitekim Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik

düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, söz konusu iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin özellikle okul öncesi öğretmenleri bağlamında daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kuramsal Katkı: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu iki kavramı erken çocukluk eğitimi bağlamında bir arada ele alan çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, literatürdeki boşluğu doldurarak eleştirel düşünme ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiye dair kuramsal tartışmalara özgün bir perspektif kazandırabilir.

Eğitim Politikalarına Katkı: Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve öz yeterlilik düzeylerinin yaş, kurum türü ve mesleki kıdeme göre nasıl farklılaştığını ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde bu değişkenlerin dikkate alınması gerektiğine dair politika yapıcılara veri temelli ipuçları sunabilir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin öz yeterliliği yordama gücüne ilişkin elde edilecek bulgular, öğretmen yeterliklerini geliştirmeye yönelik stratejilerin oluşturulmasında yol gösterici olabilir.

Uygulamalı Katkı: Bu araştırma, öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin öz yeterlikleriyle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koyarak, uygulamada öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının planlanmasına temel oluşturabilir. Bulgular, eğitimciler ve yöneticiler için öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek stratejilerin belirlenmesinde yol gösterici olabilir.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların anket ve ölçeklere dürüst ve içten yanıt verdiği, veri toplama sürecinde dışsal faktörlerin katılımcı yanıtlarını etkilemediği varsayımları araştırmanın bilimsel geçerliliğini desteklemek amacıyla kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle, eleştirel düşünme becerileri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri, yalnızca ilgili ölçekler aracılığıyla toplanan öz-bildirim verilerine dayanmaktadır. Bu durum, katılımcıların yanıtlarında öznel değerlendirmelerin etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmada yaş, mesleki kıdem ve kurum türü gibi bazı demografik değişkenler dikkate alınmış olsa da öğretmenlerin bireysel ve kurumsal deneyimleri derinlemesine incelenmemiştir. Bu sınırlılıklar doğrultusunda, elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkatli olunması gerekmektedir.

1.6. Tanımlar

Mevcut araştırmada geçen “Okul Öncesi Eğitim” ifadesi, 0-6 yaş arasındaki çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen, onları okul yaşamına hazırlayan eğitim faaliyetleri (MEB, 2013) olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM 2

Araştırmanın bu bölümünde, eleştirel düşünme kavramı, temel kuramsal yaklaşımlar, eğitimde eleştirel düşünmenin yeri ve öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili kavramsal çerçeve ele alınmıştır. Ayrıca, eleştirel düşünme ve öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişki incelenerek çalışmanın kuramsal temelleri ortaya konmuştur.

2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve mantıklı çıkarımlarda bulunma sürecini içeren üst düzey bir bilişsel beceridir (Ennis, 2018). Bu beceri, bireyin yalnızca mevcut bilgiyi anlaması değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulaması, yeniden yapılandırması ve yeni durumlara uyarlayabilmesi açısından da önemlidir. Özellikle eğitim ortamlarında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri; derslerin planlanmasından öğretim sürecinin yönetilmesine, öğrenci performanslarının değerlendirilmesinden öğrenme ortamlarının tasarlanmasına kadar pek çok alanda belirleyici bir rol oynamaktadır (Lipman, 1988).

Eleştirel düşünme aynı zamanda bireyin bilgiyi bilinçli, sistematik ve mantıklı bir şekilde analiz etmesini, değerlendirmesini ve uygulamasını sağlayan çok boyutlu bir düşünme biçimidir (Facione, 2011; Şenşekerci & Bilgin, 2008). Bu beceri, bireyin karmaşık problemleri çözebilmesine, çeşitli durumlar arasında bağlantılar kurarak akıl yürütebilmesine ve kararlarını kanıta dayalı biçimde almasına yardımcı olur. Diğer yandan, bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşma becerisi, bireyin düşünme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları aktif şekilde kullanmasını gerektirir.

Facione'un (2011) modeline göre, eleştirel düşünmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için belirli bilişsel becerilerin (yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz denetim), eleştirel düşünme eğilimlerinin (fikirlere açık olma, doğruluk arayışı vb.) ve düşünme standartlarının (doğruluk,

kesinlik, tutarlılık vb.) bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Paul ve Elder (2019) da eleştirel düşünmeyi, düşünmenin yapısal öğeleri ve düşünme standartları çerçevesinde değerlendirerek bireyin düşünme sürecine yönelik bilinçli farkındalığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme hem bireysel öğrenme süreçlerinde hem de öğretimsel karar alma süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır.

2.1.1. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri

Eleştirel düşünme, belirli bilişsel becerilere dayanan yapılandırılmış bir zihinsel süreçtir. Facione (2011), eleştirel düşünme sürecini oluşturan temel bilişsel bileşenleri yorumlama, analiz, değerlendirme, akıl yürütme, açıklama ve öz düzenleme olarak tanımlamıştır. Bu beceriler, bireyin bilgiyi sorgularken ve değerlendirirken kullandığı zihinsel süreçleri temsil eder ve eleştirel düşünmenin uygulamaya dönük yönünü oluşturmaktadır.

Yorumlama

Yorumlama, bireyin verileri anlamlandırma, kategorize etme ve değerlendirme becerisini ifade eder. Facione (2011), yorumlamanın eleştirel düşünmenin ilk adımı olduğunu ve bireyin olayları, ifadeleri veya bilgileri anlamlı bir bağlam içinde değerlendirmesini sağladığını vurgulamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin bir makaledeki temel argümanı belirlemesi veya bir grafiksel veriyi açıklaması, yorumlama becerisinin bir göstergesidir (Erdem & Yazıcıoğlu, 2015).

Analiz

Analiz, bilgileri bileşenlerine ayırarak aralarındaki ilişkileri belirleme sürecidir. Facione (2011), eleştirel düşünme sürecinde analiz becerisinin, varsayımlar ve iddialar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmada kritik bir rol oynadığını belirtir. Analiz süreci, özellikle akademik çalışmalarda, bir hipotezin dayandığı kanıtları inceleme ve değerlendirme aşamasında önemli bir yer tutar (Şenşekerci & Bilgin, 2008).

Değerlendirme

Değerlendirme, bir argümanın veya bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini ölçme sürecidir. Facione'ye (2011) göre değerlendirme, bireyin elde ettiği bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirmesini ve sağlam bir yargıya varmasını sağlar. Örneğin, bir

haber kaynağının güvenilir olup olmadığını sorgulamak veya bir araştırmanın metodolojisini eleştirel olarak incelemek, değerlendirme becerisine örnek gösterilebilir (Deringöl, 2017).

Akıl Yürütme

Akıl yürütme, eldeki kanıtlardan mantıklı sonuçlar çıkarma sürecidir. Facione (2011) akıl yürütmenin eleştirel düşünmenin en temel bileşenlerinden biri olduğunu ve bireyin mevcut verileri analiz ederek doğru sonuçlara ulaşmasını sağladığını vurgular. Bu beceri, bilimsel araştırmalarda hipotez oluşturma ve test etme süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Sönmez, 2019).

Açıklama

Açıklama, düşünme sürecini ifade etme ve savunma becerisidir. Facione (2011) bireyin neden belirli bir sonuca vardığını açıklayabilmesi gerektiğini belirtir. Açıklama becerisi, özellikle eğitimde öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Hastaoğlu ve diğerleri, 2016).

Öz Düzenleme

Öz düzenleme, bireyin kendi düşünme süreçlerini izleme, hatalarını fark etme ve düzeltme yeteneğidir. Facione'ye (2011) göre, eleştirel düşünmenin en ileri aşaması olan öz düzenleme, bireyin kendi düşünme biçimini değerlendirmesini ve sürekli iyileştirmesini gerektirir. Bu beceri, bireyin eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirmesi açısından önemlidir (Ocak ve diğerleri, 2016).

2.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Facione (2011), eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin sahip olduğu belirli eğilimlerle de yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu eğilimler, bireyin düşünme süreçlerini etkileyen tutumlar ve yönelimler olarak tanımlanmakta ve eleştirel düşünmenin hayata geçirilmesini kolaylaştırmaktadır. Facione'a göre bu eğilimler şunlardır:

- Meraklılık (*Curiosity*): Yeni bilgiye açık olma ve öğrenmeye karşı içsel bir istek duyma.

- Açık fikirlilik (*Open-mindedness*): Farklı görüş ve düşünceleri önyargısız bir biçimde değerlendirme becerisi.
- Sağduyu (*Fair-mindedness*): Değerlendirmelerde adil, tarafsız ve dengeli bir tutum sergileme.
- Özdenetim (*Self-control*): Düşünme sürecini bilinçli şekilde yönetme ve kişisel önyargıları fark etme.
- Şüphencilik (*Skepticism*): Bilgi ve durumlara karşı sorgulayıcı, temkinli bir yaklaşım sergileme.

Bu eğilimler, bireyin eleştirel düşünmeyi yalnızca bir beceri olarak değil, bir yaşam biçimi olarak benimsemesini sağlar. Özellikle öğretmenlerde bu eğilimlerin gelişmiş olması hem kendi düşünme süreçlerini denetlemelerini hem de öğrencilere eleştirel düşünme kültürü kazandırmalarını kolaylaştırır. Literatürde, bu eğilimlerin öğretmenlerin karar alma, problem çözme ve sınıf yönetimi gibi birçok alandaki davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Erdem & Yazıcıoğlu, 2015; Ekinci & Aybek, 2010; Sönmez, 2019). Nitekim bazı araştırmalar, özellikle erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin doğrudan incelendiğini ve bu eğilimlerin, çocukların erken yaşta düşünme becerileri kazanmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Şahin & Akman, 2018).

2.1.3. Eleştirel Düşünme Standartları

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi analiz etme, değerlendirme, akıl yürütme ve bilinçli kararlar alma sürecini kapsayan bilişsel bir yetkinliktir (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Bu süreçte, düşüncenin kalitesini artıran belirli standartların uygulanması gerekmektedir. Paul ve Elder'a (2020) göre eleştirel düşünme standartları arasında açıklık, doğruluk, kesinlik, mantıklılık, derinlik, genişlik ve önemlilik yer almaktadır. Bu standartlar, bireyin bilgiye dayalı kararlar almasını ve eleştirel akıl yürütme süreçlerini etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Erdem & Yazıcıoğlu, 2015).

Öncelikle, açıklık (*clarity*), bir düşüncenin ya da ifadenin net bir şekilde ifade edilmesini gerektirir. Açık olmayan ifadeler, yanlış anlaşılmalara neden olabilir ve eleştirel düşünme sürecini sekteye uğratabilir (Ennis, 2018). “Öğrenciler eleştirel düşünme konusunda yetersizdir” gibi genel bir ifade yerine, “Yapılan araştırmalara

göre, öğrencilerin %60'ı eleştirel düşünme becerilerini kullanırken zorlanmaktadır” gibi daha açık ve somut ifadeler tercih edilmelidir (Yıldırım & Şensoy, 2017). Doğruluk (accuracy), sunulan bilgilerin gerçeğe uygun olup olmadığının sorgulanmasını gerektirir. Eleştirel düşünen bireyler, bilgilerin doğruluğunu nesnel kanıtlarla destekleyip desteklemediğini inceler (Halpern, 2013). Kesinlik (precision) ise bilgilerin yeterince detaylandırılmış olmasını ifade eder. Örneğin, “Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler eğitimde zorlanır” ifadesi yerine, “Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %70'i, matematik derslerinde kavramsal anlama konusunda zorluk çekmektedir” gibi daha kesin ifadeler kullanmak eleştirel düşünme standartlarına daha uygundur (Lipman, 2003). Mantıklılık (logic), düşünceler arasında tutarlı bir ilişki olup olmadığını kontrol etmeyi gerektirir. Bir argümanın tüm parçaları birbirini desteklemeli ve akıl yürütme süreci tutarlı olmalıdır (Paul & Elder, 2019).

Derinlik (depth), bir konunun yüzeysel değil, çok yönlü bir biçimde ele alınmasını ifade eder. Genişlik (breadth) ise konunun farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesini sağlar. Örneğin, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ele alınırken yalnızca pedagojik bilgileri değil, sınıf yönetimi, öğrenci psikolojisi ve eleştirel düşünme becerileri gibi unsurların da dikkate alınması gerekmektedir (Kurnaz, 2019). Önemlilik (significance), bir konunun gerçekten dikkate alınması gereken yönlerinin belirlenmesini ve gereksiz detaylardan kaçınılmasını ifade eder. Eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerini artırmalarını ve öğrencilerin analitik düşünme becerilerini desteklemelerini sağlamaktadır (Sönmez, 2019). Bu nedenle, eleştirel düşünme standartlarının eğitim süreçlerine entegre edilmesi, bireylerin daha bilinçli ve etkili düşünmesini teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Ocak ve diğerleri, 2016).

2.1.4. Eleştirel Düşünmeye Dair Temel Kuramsal Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme, bireyin olayları, olguları ve bilgileri sistematik bir şekilde analiz ederek değerlendirme sürecini içeren bilişsel bir beceridir. Bu beceri, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi unsurları içinde barındırarak bireylerin bilinçli ve mantıklı çıkarımlar yapmasını sağlar (Hastaoğlu ve diğerleri, 2016).

Eleştirel düşünme, eğitim süreçlerinde öğrenme kalitesini artırarak öğrencilerin sorgulayıcı ve analitik bireyler olmalarına katkıda bulunur (Gürsan ve diğerleri, 2021).

2.1.4.1. Facione'un Eleştirel Düşünme Bileşenleri

Facione (1990), eleştirel düşünmeyi altı temel bileşene ayırarak incelemiştir: yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme. Bu model, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Türkiye'de yapılan araştırmalar, Facione'un (1990) eleştirel düşünme modelinin eğitimde uygulanabilirliğini ve öğretmen adaylarının bu becerileri geliştirme süreçlerini incelemiştir. Örneğin, Gürsan, Tapan Broutin ve İpek (2021), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, teknoloji destekli öğretim uygulamalarının Facione'un belirlediği eleştirel düşünme alt becerileriyle uyumlu olduğunu ve öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir.

2.1.4.2. Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Kuramı

Yansıtıcı düşünme süreci, bireyin mevcut deneyimlerini yeniden organize etmesi ve yapılandırması yoluyla deneyimlerine anlam kazandırmasını sağlar. Bu süreç, bireyin karşılaştığı sorunları analiz etmesine, alternatif çözüm yolları geliştirmesine ve bu çözümleri uygulayarak deneyimlerinden öğrenmesine olanak tanır. Dewey'e göre, bu tür bir düşünme, bireyin hem kişisel hem de öğretmen gelişimine katkıda bulunur (Dönmez, 2013). Eğitim alanında yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeleri yapmalarına yardımcı olur. Öğretmenler için yansıtıcı düşünme, öğretim yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmeyi ve geliştirmeyi teşvik ederken, öğrenciler için öğrenme stratejilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı sunar (Tekkol & Bozdemir, 2018). Türkiye'de yapılan çalışmalar, Dewey'in kuramının eğitim sistemine entegrasyonu konusunda çeşitli yöntemler önermektedir (Şenşekerci & Bilgin, 2008).

2.1.4.3. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ve Eleştirel Düşünme

Vygotsky'nin kuramı, günümüzde özellikle iş birlikli öğrenme, proje tabanlı eğitim ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi eğitim yaklaşımlarına temel oluşturmaktadır (Mercer & Howe, 2012). Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel

kuramı, bireylerin bilişsel gelişiminin sosyal etkileşimler ve kültürel bağlamlar tarafından şekillendiğini vurgular. Bu kurama göre, bireylerin düşünme süreçleri ve öğrenme biçimleri, içinde buldukları toplumun kültürel ve sosyal dinamikleri tarafından belirlenir. Eğitim ortamlarında, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ve eleştirel düşünme becerileri arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için zengin sosyal etkileşim fırsatları sunmalı ve kültürel araçları etkili bir şekilde kullanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırmalarına, kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Ünveren Kapanadze, 2019). Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar, iş birlikli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel & Dağyar, 2015).

2.1.4.4. Ennis'in Eleştirel Düşünme Modeli

Ennis'in eleştirel düşünme modeli, bireylerin neye inanacakları veya ne yapacakları konusunda bilinçli kararlar almalarına yardımcı olan, mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ennis, 1985). Bu model, eleştirel düşünmeyi hem bilişsel beceriler hem de duyuşsal eğilimler açısından bütüncül bir şekilde ele alır. Modelin temelinde, yalnızca bilgiye ulaşmak değil, ulaşılan bilginin eleştirel bir süzgeçten geçirilerek anlamlandırılması ve uygulanması yer alır.

Modelin bilişsel boyutunda, odaklanma, öz-denetim, bağlantılar kurma, bakış açısı alma ve etkili iletişim gibi beceriler öne çıkmaktadır. Odaklanma, bireyin dikkatini sürdürmesini ve bilgiyi etkin şekilde işlemesini; öz-denetim, düşünme süreçlerini bilinçli biçimde kontrol edebilmesini; bağlantılar kurma, farklı bilgiler arasında ilişki kurarak alternatif çözümler üretebilmesini; bakış açısı alma, farklı perspektifleri değerlendirme ve empati kurabilme yetisini; iletişim ise düşünceleri açık ve etkili biçimde ifade etme becerisini ifade eder (Özensoy, 2019). Eleştirel düşünme bu yönüyle yalnızca bilgiyi analiz etmeyi değil, bireyin kendi bilişsel süreçlerini sürekli olarak değerlendirmesini ve geliştirmesini de gerektirir (Yaralı, 2020).

Ennis'in modeli, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel bir süreçle sınırlı olmadığını, aynı zamanda duyuşsal eğilimleri de içerdiğini vurgulamaktadır. Açık fikirlilik, bireyin farklı görüşlere karşı esnek ve kapsayıcı bir tutum geliştirmesini;

analitiklik, sorunlara dikkatle yaklaşarak kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunmasını; sistematiklik, düşünme sürecini planlı ve düzenli biçimde yürütmesini ifade eder. Bunun yanı sıra, bireyin kendi düşünme yetilerine güvenmesi (kendine güven), yeni bilgilere karşı içsel bir motivasyon taşıması (meraklılık) ve entelektüel esneklik kazanarak bilişsel olgunluğa ulaşması (olgunluk) da duyuşsal eğilimler kapsamında ele alınmaktadır (Özensoy, 2019).

2.1.4.5. Paul ve Elder'ın Eleştirel Düşünme Çerçevesi

Paul ve Elder tarafından geliştirilen eleştirel düşünme çerçevesi, bireyin düşünme süreçlerini bilinçli ve sistematik bir şekilde değerlendirerek daha doğru ve mantıklı sonuçlara ulaşmasını sağlayan bir model sunmaktadır. Bu çerçeveye göre, eleştirel düşünme; netlik, doğruluk, kesinlik, alaka, derinlik, genişlik, mantıklılık ve adillik gibi temel düşünme standartlarına dayanmalıdır (Paul & Elder, 2014). Bu standartlar, bireyin düşünme sürecini disipline etmesine ve daha tutarlı değerlendirmeler yapmasına yardımcı olmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık 2006).

Paul ve Elder'in eleştirel düşünme modeli sekiz temel unsurdan oluşmaktadır: amaç, soru, bilgi, çıkarımlar ve sonuçlar, kavramlar, varsayımlar, bakış açıları ve sonuçların etkileri. Bu unsurlar, bireyin düşünme sürecini daha sistematik hale getirmesine olanak tanımaktadır (Paul & Elder, 2006). Yapılan araştırmalar, bu çerçevenin eğitim süreçlerinde kullanıldığında öğrencilerin eleştirel sorgulama becerilerini geliştirdiğini ve daha bilinçli kararlar almalarına katkı sağladığını göstermektedir (Hastaoğlu ve diğerleri, 2016).

Özellikle öğretmen eğitiminde, Paul ve Elder'in çerçevesine dayalı eleştirel düşünme etkinliklerinin, öğretmen adaylarının problem çözme, değerlendirme ve akıl yürütme becerilerini artırdığı belirlenmiştir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Bu bağlamda, eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlar geliştirilmeli ve öğrencilerin bu çerçevede düşünme alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır (Karademir, 2013).

2.1.4.6. Lipman'ın Felsefi Yaklaşımı

Matthew Lipman, eğitimi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bir araç olarak görmüş ve özellikle eleştirel düşünmenin erken yaşlardan itibaren

kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, çocuklar doğuştan meraklı ve sorgulayıcıdır; ancak bu doğal eğilimlerinin sistematik bir düşünme süreciyle desteklenmesi gerekir (Lipman, 2005). Matthew Lipman, eğitimin ezberden ziyade sorgulamaya dayalı olması gerektiğini vurgulayarak, felsefi düşünmenin çocukların eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar İçin Felsefe (P4C) programı, çocukların felsefi hikâyeler ve Sokratik diyaloglar aracılığıyla analiz yapma, eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerini kazanmalarına yardımcı olur (Bor, 2024).

Lipman'ın geliştirdiği “düşünen topluluk” yaklaşımı, bireylerin bir grup içinde etkileşim yoluyla düşünme süreçlerini derinleştirmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin demokratik bir ortamda fikirlerini ifade etmelerine, başkalarının düşüncelerini anlamalarına ve mantıklı akıl yürütmelerine olanak tanır (Başerer, 2021). Bu bağlamda, Lipman'ın felsefi pedagojisi, çocukların soru sorma, mantık yürütme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim anlayışı sunmaktadır.

Lipman'ın eğitim anlayışı, Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children – P4C) olarak bilinen programla somutlaştırılmıştır. Bu program, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamakta ve felsefi diyaloglar aracılığıyla düşünme alışkanlıklarını desteklemektedir (Uluçay, 2025). Türkiye’de, Lipman'ın geliştirdiği Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımına yönelik çalışmalar yapılmakta ve okul öncesi eğitimde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır. Lafcı-Tor (2023) tarafından gerçekleştirilen bir sistematik derlemede, Türkiye’deki P4C uygulamalarının okul öncesi eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

2.1.4.7. Glaser’in Eleştirel Düşünme Modeli

Eleştirel düşünme, bireyin mevcut bilgileri analiz etme, değerlendirme ve bilinçli kararlar alma sürecini içeren üst düzey bir bilişsel beceridir. Glaser (1941), eleştirel düşünmeyi bireyin bir problemi veya konuyu fark etmesi, akıl yürütme ilkelerine dair bilgi sahibi olması ve bu ilkeleri kullanarak değerlendirme yapabilmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel becerileri değil,

aynı zamanda bireyin tutumlarını ve zihinsel eğilimlerini de kapsadığını göstermektedir (Potur, 2014).

Glaser'in eleştirel düşünme modeli, bireyin eleştirel düşünmeyi gerektiren bir durumun farkında olmasını, akıl yürütme ilkelerine dair bilgi sahibi olmasını ve bu ilkeleri kullanarak değerlendirme yapma becerisini geliştirmesini esas alır (Kestel, 2022). Bu model, eleştirel düşünmenin hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenler içerdiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel bileşenler, bireyin analiz yapma, verileri değerlendirme ve mantıklı çıkarımlarda bulunma yetilerini kapsarken; duyuşsal bileşenler, açık fikirli olma, sorgulayıcı bir yaklaşım sergileme ve tarafsız değerlendirme yapma gibi düşünme eğilimlerini içermektedir (Yüksel ve diğerleri, 2021).

Glaser'in eleştirel düşünme tanımı, günümüzde eğitim programlarının geliştirilmesinde önemli bir referans noktası olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda karmaşık problemleri çözme, bilinçli kararlar alma ve toplumsal hayata aktif katılım sağlama yetkinliklerini de güçlendirmektedir (Glaser, 1941).

2.1.5. Eğitimde Eleştirel Düşünmenin Yeri

Yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği beceriler arasında eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye ulaşma, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde etkin rol oynamalarını sağlayan temel bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinin bu beceriyi kazandırmaya yönelik düzenlemeleri hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de yapılan güncel araştırmalar, eleştirel düşünmenin eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Örneğin, Duman ve Koç (2024), ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve bu yönde öğretim uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yeterliklerinin, sınıf içi uygulamalara yansıdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

İlkokul düzeyinde yapılan bir diğer çalışmada, Oğuz ve Aybek (2024), ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin; akademik başarı, kitap okuma sıklığı ve baba eğitim durumu gibi faktörlerle anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, aile ve çevresel faktörlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları da eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Bir çalışmada, öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki dolaylı etkide eleştirel düşünme tutumunun aracılık rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Yılmaz & Yıldız, 2024). Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının, öğretmen yeterlilikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yapıya kavuşturulması da önemlidir. Bir çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin toplumsal sorunlara daha duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi için eleştirel bilinci geliştiren eğitim süreçlerin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Demir & Güven, 2025). Bu durum, öğretim programlarının daha demokratik, kapsayıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir yapıya kavuşturulmasının önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde etkin rol oynamalarını sağlar. Eğitim sistemlerinin bu beceriyi kazandırmaya yönelik düzenlemeleri hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.

2.1.6. Erken Çocuklukta Eleştirel Düşünme Becerileri

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı, gelişimin hızlı ve çok yönlü ilerlediği kritik bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceriler, çocukların ileriki yaşantılarındaki akademik başarıları, problem çözme yetenekleri ve sosyal ilişkilerindeki yeterlilikleri üzerinde belirleyici

rol oynamaktadır (Akdağ, 2015). Eleştirel düşünme becerileri de bu gelişimsel süreç içinde yapılandırılması gereken önemli zihinsel becerilerden biridir.

Erken çocuklukta eleştirel düşünme; çocuğun olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmesi, gözlemler yapması, sorgulaması, karar vermesi ve çözüm yolları üretmesi gibi zihinsel süreçleri kapsar. Bu tür düşünme süreçleri, çocuğun bilişsel gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar (2-7 yaş), henüz soyut düşünme düzeyine ulaşmamış olsalar da somut yaşantılar yoluyla temel düşünme becerilerini geliştirebilirler. Dolayısıyla, bu yaşlarda eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim ortamları sunulması büyük önem taşımaktadır (Akbaba & Kaya, 2021).

Sosyal-duygusal gelişim açısından bakıldığında, eleştirel düşünme becerileri çocukların duygu kontrolü, empati, iş birliği ve problem çözme gibi alanlarda da gelişim göstermelerine katkı sağlar. Öğretmen rehberliğinde yürütülen akıl yürütme, tartışma, açık uçlu soru sorma gibi etkinlikler, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine ve başkalarının görüşlerini dikkate alarak düşünme alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olur (Şahin & Akman 2018).

Araştırmalar, eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda bir tutum ve eğilim meselesi olduğunu vurgulamaktadır. Meraklılık, açık fikirlilik, özeleştirme yapabilme ve şüphecilik gibi eğilimlerin küçük yaşlardan itibaren gelişebilmesi için öğretmenlerin bu konularda farkındalık sahibi olmaları ve çocuklara düşünmeye dayalı ortamlar sunmaları gerekmektedir (Ekinci & Aybek, 2010). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması, öğrenme ortamlarının niteliğini ve düşünsel derinliğini artırmakta; bu durum, çocukların gelişimsel açıdan desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Eleştirel düşünen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirerek, onların daha derinlemesine düşünmelerini ve öğrenmelerini teşvik etmektedir (Bangir, 2017).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; bilişsel, sosyal ve duygusal alanların tümünü etkileyen çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin desteklenmesi hem çocukların öğrenmeye yönelik tutumlarını hem de yaşam boyu karşılaştıkları problemlere karşı geliştirecekleri düşünsel yaklaşımları şekillendirmektedir.

2.2. Mesleki Öz Yeterlilik

2.2.1 Yeterlilik

Yeterlilik, Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre, "bir şeyi yapabilme gücü, yeterli olma durumu, yetkinlik" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bu tanım, bireyin herhangi bir alandaki bilgi, beceri ve tutum düzeyini yeterli şekilde kullanabilmesini ifade eder. Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen yeterliliği; öğretmenin öğretim sürecini etkili bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini kapsayan bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

2.2.2. Öz Yeterlilik Tanımı

Öz yeterlilik (self-efficacy), bireyin belirli bir görevi ya da davranışı başarıyla gerçekleştirme konusundaki kişisel inancıdır. Bu kavram, ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılan Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde geliştirilmiştir (Bandura, 1977). Bandura'ya göre öz yeterlilik, bireyin belirli durumlar karşısındaki davranışlarını etkileyen en önemli kişisel faktörlerden biridir ve bireyin çaba düzeyi, direnç gösterme kapasitesi ve başarıya ulaşma motivasyonu üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Bandura, 1997). Öz yeterliliği yüksek bireyler, zorluklar karşısında daha kararlı davranır, başarısızlık durumlarında kolayca vazgeçmek yerine yeni stratejiler geliştirerek sürece devam ederler.

Bandura (1994), öz yeterliliğin dört temel kaynağından söz eder: doğrudan yaşantılar (başarı deneyimleri), dolaylı yaşantılar (modelleme yoluyla öğrenme), sözel ikna (teşvik edici geribildirimler) ve fizyolojik/duygusal durumlar (heyecan, stres, kaygı düzeyi). Bu kaynaklar, bireyin bir alandaki yeterliliğine dair algısını biçimlendirir. Öz yeterlilik inancı yalnızca bireyin akademik ya da mesleki performansını değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılığını, karar alma becerilerini ve toplumsal etkileşimlerini de etkiler (Schunk & Pajares, 2002).

Eğitim alanında öz yeterlilik, özellikle öğretmenler ve öğrenciler açısından kritik bir kavramdır. Öğrencilerin akademik başarılarıyla güçlü ilişkiler gösteren bu inanç, öğrenme motivasyonu, hedef belirleme, problem çözme ve akademik direnç

gibi faktörlerle de yakından ilişkilidir (Zimmerman, 2000). Öz yeterlilik, bireyin sahip olduğu gerçek becerilerden ziyade, bu becerileri kullanabileceğine dair algısını yansıtır. Bu nedenle bireyin objektif düzeyde yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, öz yeterliliği yüksek olacağı anlamına gelmez.

Pajares (1996) ise öz yeterliliğin, bireyin akademik başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu ve diğer psikolojik değişkenlerle (özgüven, kontrol odağı, motivasyon) yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, eğitim psikolojisi literatüründe yapılan birçok çalışma, öz yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin belirsiz veya stresli durumlar karşısında daha dirençli olduğunu ve hedeflerine ulaşmada daha ısrarcı davrandığını göstermektedir (Klassen & Chiu, 2010).

Sonuç olarak, öz yeterlilik bireyin yalnızca kişisel değil, sosyal ve mesleki gelişimini de etkileyen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterlilik, bireyin yaşamının çeşitli alanlarında göstereceği başarıyı doğrudan etkileyen temel bir psikolojik yapı taşıdır.

2.2.3. Öz yeterlilik Algısına Etki Eden Faktörler

Öz yeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirme yetisine sahip olduğuna dair inancını ifade eder (Bandura, 1977). Bu inanç sistemi durağan bir yapı olmayıp, çeşitli bireysel, çevresel ve deneysel faktörlerin etkisiyle zamanla değişebilir. Öz yeterlilik algısını şekillendiren bu faktörler, Bandura'nın (1989) tanımladığı dört temel kaynaktan (başarı deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik durumlar) yola çıkılarak genişletilmiş ve farklı çalışmalarda daha detaylı olarak sınıflandırılmıştır.

1. Doğrudan Başarı Deneyimleri (Mastery Experiences): Öz yeterliliği en güçlü biçimde etkileyen unsur, bireyin doğrudan yaşadığı başarı deneyimleridir. Geçmişte başarılı bir şekilde tamamlanan görevler, bireyin benzer durumlarda kendine olan güvenini artırır (Bandura, 1997). Başarısızlıklar ise öz yeterliliği zayıflatabilir, özellikle bu başarısızlıklar erken dönemde ve yeterli destek olmadan yaşanmışsa (Pajares, 1996).

2. Gözlemsel Öğrenme (Vikaryöz Deneyimler): Birey, başkalarının başarılarını veya başarısızlıklarını gözlemleyerek de kendi yeterliliği hakkında fikir sahibi olabilir. Özellikle bireyin kendine benzer özellikler taşıyan modellerden etkilenme düzeyi yüksektir (Schunk, 1987). Bu nedenle, etkili model kişiler öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkileyebilir.

3. Sosyal İkna (Sözel Teşvik): Diğer bireylerden alınan olumlu geribildirimler, bireyin kendine olan inancını artırabilir. Öğrencilerin veya öğretmenlerin, güven duydukları kişilerden (örneğin danışman, yönetici, akran) gelen destekleyici ifadeler, öz yeterliliklerini olumlu yönde etkileyebilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar: Kaygı, stres, yorgunluk gibi fiziksel ve duygusal durumlar da öz yeterlilik algısını doğrudan etkileyebilir. Örneğin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin, sınav başarısına dair öz yeterliliği olumsuz etkilenebilir (Zimmerman, 2000). Tam tersi şekilde, olumlu duygular bireyin göreve dair yaklaşımını güçlendirebilir.

5. Kişisel Özellikler ve Demografik Değişkenler: Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve sosyo-ekonomik düzey gibi bireysel farklılıklar da öz yeterlilik üzerinde dolaylı etkiler yaratabilir. Özellikle öğretmen öz yeterliliği bağlamında yapılan çalışmalarda, deneyimli öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlilik düzeylerine sahip oldukları görülmektedir (Klassen & Chiu, 2010). Bununla birlikte, öz düzenleme becerileri, içsel motivasyon düzeyi ve akademik benlik kavramı da bu inanç sistemini şekillendiren önemli bireysel faktörler arasındadır (Usher & Pajares, 2008).

2.2.4. Öğretmen Mesleki Öz Yeterlilik Algısı

Öğretmen mesleki öz yeterlilik algısı, öğretmenin öğretim faaliyetlerini etkili biçimde planlama, uygulama, değerlendirme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlama konularındaki yetkinlik inancını ifade eder (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu inanç sistemi, öğretmenin sınıf yönetimi, pedagojik uygulamalar, öğrenci ile etkileşim kurma biçimi ve öğretme stratejilerini seçme süreçlerinde önemli rol oynar. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli

olurken, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir, öğrenme ortamlarını daha etkili yönetebilirler (Bandura, 1997).

Öğretmen öz yeterlilik kavramının temelleri, ilk olarak RAND araştırmacıları tarafından yürütülen çalışmalarla şekillenmiş; bu çalışmalar, Rotter'ın (1966) "Denetim Odağı" (Locus of Control) kuramına dayandırılmıştır (Özerkan, 2007, s. 34). Rotter'ın bu kuramı, bireylerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini içsel ya da dışsal faktörlere bağlama eğilimini açıklamaktadır. Daha sonra, Bandura (1977) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram ve öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını açıklamada yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen öz yeterliliğiyle ilgili birçok kuramsal ve uygulamalı çalışma literatürde yer bulmuştur. Özetle, "Denetim Odağı" yaklaşımı Rotter'ın kuramsal çerçevesini, "öz yeterlilik" kavramı ise Bandura'nın teorik modelini oluşturmaktadır.

2.2.5. Mesleki Öz Yeterlilik Kuramsal Temeller

2.2.5.1. Rotter'in Denetim Odağı Kuramı

Julian B. Rotter tarafından geliştirilen Denetim Odağı (Locus of Control) kuramı, bireylerin yaşadıkları olayların sorumluluğunu ne ölçüde kendilerine ya da dışsal etkenlere atfettiklerine ilişkin inanç sistemlerini açıklamaktadır. Bu kurama göre bireyler, olayların kontrolünün kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünenler içsel denetim odağına; başarı veya başarısızlıklarının şans, kader ya da dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünenler ise dışsal denetim odağına sahiptir. Eğitim bilimleri bağlamında değerlendirildiğinde, bu kuram öğrenci ve öğretmenlerin akademik ve mesleki davranışlarını açıklamada önemli bir teorik temel sunmaktadır (Rotter, 1966; Lefcourt, 1982).

Rotter'in kuramı temel alınarak yapılan araştırmalarda, özellikle öğretmenlerin denetim odağı yönelimi ile öz yeterlilik inançları ve mesleki davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. İçsel denetim odağına sahip öğretmenlerin mesleki görevlerine daha fazla sahip çıktıkları, öğrencilerin gelişiminde daha etkili oldukları ve sınıf yönetimi konusunda daha sorumlu davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Findley & Cooper, 1983). Diğer yandan, dışsal denetim odağına sahip

öğretmenlerin ise çevresel faktörleri daha fazla sorumlu tutma eğiliminde oldukları ve kontrol duygularının daha zayıf olduğu ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin denetim odağı yönelimlerinin mesleki tutum ve davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. İçsel denetim odağına sahip öğretmenlerin öğrencilerin gelişiminde daha aktif rol üstlendikleri, yenilikçi öğretim yöntemlerini daha fazla benimsedikleri ve sınıf yönetiminde daha etkili oldukları belirlenmiştir (Findley & Cooper, 1983). Ayrıca, bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve stresle başa çıkmada daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Cadavid & Lunenburg, 1991).

2.2.5.2. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram, bireylerin davranışlarının, kişisel faktörler, çevresel etkiler ve davranışların karşılıklı etkileşimiyle şekillendiğini savunur. Bu kuramın temel bileşenlerinden biri olan öz yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki inançlarını ifade eder. Bandura, öz yeterliliğin dört ana kaynaktan etkilendiğini belirtir: başarı deneyimleri, dolaylı deneyimler (model alma), sözel ikna ve fizyolojik tepkiler. Bu kaynaklar, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını şekillendirir ve özellikle öğretmenlerin mesleki uygulamalarında önemli rol oynar (Bandura, 1997).

Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini uygulama konularındaki inançlarını ifade eder. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, sınıf içi disiplin sağlama ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirme konusunda daha etkilidirler (Lazarides & Warner, 2020).

Bandura'nın kuramı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öz yeterliliğin önemini vurgular. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada daha dirençli olup, öğretim süreçlerinde daha yenilikçi ve etkili yöntemler kullanma eğilimindedirler (Bandura, 1997).

Sonuç olarak, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve öz yeterlilik kavramı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmede temel bir çerçeve sunar. Bu kuram,

öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirerek, eğitim süreçlerinde daha etkili ve verimli olmalarını sağlar.

2.2.5.3. Tschannen-Moran ve Hoy Modeli

Öğretmen öz-yeterlik algısı, bireyin mesleki yeterliliğine ilişkin inançlarını ifade eden ve öğretim sürecinin niteliği, öğrenci başarısı ve öğretmenin mesleki doyumunu üzerinde belirleyici rol oynayan kritik bir psikolojik yapı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde ele alınan öz-yeterlik kavramı, bireyin belirli bir görevi başarma kapasitesine olan inancını ifade ederken, bu inançların davranışlar üzerindeki etkisini ve öğrenme süreçlerindeki motivasyonel rolünü vurgular. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), bu kuramsal temeli öğretmenlik mesleğine uyarlayarak geliştirdikleri modelde, öğretmen öz-yeterliğini, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine dair algılarının çok boyutlu ve dinamik bir yapı olduğunu savunmuşlardır.

Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) modelinin en dikkat çekici yönlerinden biri, öğretmen öz-yeterlik algısını yalnızca bireysel bir inanç sistemi olarak değil, öğretmenlerin görev zorluklarını nasıl değerlendirdikleri ve bu zorluklarla başa çıkmak için hangi kaynaklara sahip oldukları bağlamında ele alan bir yapı olarak kurgulamasıdır. Bu doğrultuda model, öğretmen öz-yeterliğini üç temel boyut altında incelemektedir: öğrenci katılımını destekleme, etkili öğretim stratejileri kullanabilme ve sınıf yönetimi becerisi.

Öğrenci Katılımını Destekleme (Student Engagement): Öğretmenin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımını sağlama, onların ilgisini çekme ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut, öğretmenlerin özellikle farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara yönelik pedagojik yaklaşımlar geliştirme kapasiteleriyle ilişkili bulunmuştur (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Etkili Öğretim Stratejileri Kullanabilme (Instructional Strategies): Bu boyut, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme, ders içeriklerini planlayabilme ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre öğretim sürecini uyarlayabilme kapasitelerine dair inançlarını kapsamaktadır. Özellikle farklılaştırılmış

öğretim, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturma gibi çağdaş öğretim yaklaşımlarında öğretmen öz-yeterliğinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Fackler & Malmberg, 2016; Klassen ve diğerleri, 2009).

Sınıf Yönetimi Becerisi (Classroom Management): Öğretmenlerin, sınıf ortamında düzeni sağlama, kurallar belirleme, olumsuz davranışlarla başa çıkma ve sınıf içi etkileşimi sağlıklı bir şekilde yönetebilme kapasitelerine yönelik inançlarını ifade etmektedir. Bu boyut, öğretmenin yalnızca disiplin sağlamaktan öte, öğrenme ortamını destekleyici bir iklim oluşturma ve öğrenciler arası etkileşimleri yönetme becerilerini de kapsamaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) modelinin teorik çerçevesi, öğretmen öz-yeterliğinin sabit ve tek yönlü bir yapı olmadığı, aksine görev talepleri, kişisel kaynaklar ve çevresel desteklerin etkileşimiyle şekillenen bir yapı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu bağlamda model, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirleyen unsurları görev analizi ve öz kaynak değerlendirmesi olmak üzere iki temel süreç etrafında açıklamaktadır. Görev analizi, öğretmenin karşılaştığı öğretim görevlerinin zorluk düzeyini ve karmaşıklığını nasıl değerlendirdiğini ifade ederken; öz kaynak değerlendirmesi, öğretmenin bu zorlukları aşmak için sahip olduğu bilgi, beceri ve destek kaynaklarını nasıl algıladığını içermektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Modelin uygulamada yaygınlık kazanmasının en önemli nedenlerinden biri, öğretmen öz-yeterlik algısını ölçmek amacıyla geliştirilen Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) ölçeğidir. Ölçeğin kısa (12 madde) ve uzun (24 madde) formları, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını yukarıda açıklanan üç boyut üzerinden değerlendirmektedir. TSES, uluslararası literatürde farklı kültür ve eğitim bağlamlarında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, öğretmen öz-yeterlik araştırmalarında standart bir ölçüm aracı olarak kabul edilmiştir (Klassen ve diğerleri, 2009; Zee & Koomen, 2016).

Öte yandan, literatürde modelin eleştirel değerlendirmelerine de yer verilmektedir. Özellikle öğretmen öz-yeterliğinin bireysel bir algı olduğu ve bu nedenle öznel bir değerlendirmeye dayandığı, dolayısıyla öğretmen performansını

doğrudan ölçmekte sınırlı bir gösterge olabileceği ifade edilmektedir (Fackler & Malmberg, 2016). Ayrıca, öz-yeterlik algısının bağlamsal değişkenlere duyarlılığı nedeniyle, farklı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde değişkenlik gösterebileceği ve bu durumun ölçeğin yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Klassen ve diğerleri, 2009).

Tüm bu tartışmalar ışığında, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) modeli, öğretmen öz-yeterliği araştırmalarında teorik bir temel sunmanın yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının tasarlanması, sınıf içi uygulamaların desteklenmesi ve öğretmen eğitime yönelik politikaların geliştirilmesinde yol gösterici bir çerçeve olarak önemli bir yere sahiptir.

2.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliklerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin objektif bir şekilde belirlenmesini sağlamaktadır.

Son yıllarda, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Örneğin, Toran ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmeni Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, öğretmenlerin izleme ve değerlendirme, planlama ve uygulama, sınıf yönetimi ve teknoloji okuryazarlığı gibi alanlardaki yeterliliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek, öğretmenlerin kendi yeterlilik düzeylerini değerlendirmelerine olanak tanımakta ve öğretmen gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır.

Ayrıca, Gelebek Üstün ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği”, öğretmenlerin değerlendirme konusundaki tutumlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yaklaşımlarını ve bu süreçlerdeki yeterliliklerini ortaya koymak için kullanılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesine yönelik çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. MEB tarafından 2023 yılında yayımlanan Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları belirlemektedir (MEB, 2023). Bu yönetmelik, öğretmenlerin performanslarının objektif kriterlere göre değerlendirilmesini ve öğretmen gelişimlerinin planlanmasını amaçlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, eğitim sisteminin başarısı için kritik bir unsurdur. Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması ve bu süreçlerin sistematik bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek ve eğitim kalitesini artıracaktır.

2.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliklerinin Hukuki Boyutu ve Yasal Düzenlemeler

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olup, bu yeterliliklerin yasal çerçevede tanımlanması ve güvence altına alınması, eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri, çeşitli yasal düzenlemeler ve politikalarla belirlenmiş ve bu düzenlemeler, öğretmenlerin öğretmen gelişimlerini desteklemeyi amaçlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017 yılında yayımladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesiyle, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları tanımlamıştır. Bu belge, öğretmenlerin öğretmen gelişimlerini desteklemek ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla oluşturulmuştur (MEB, 2017). 2022 yılında yürürlüğe giren 7354 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Kanunu” ile öğretmenlik mesleği, yasal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu kanun, öğretmenlerin mesleğe giriş koşullarını, kariyer basamaklarını ve öğretmen gelişim süreçlerini düzenlemektedir (MEB, 2022).

Kanunun 8. maddesi, öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin Bakanlıkça belirleneceğini ve bu yeterliliklerin teorik ve uygulamalı derslerden oluşan hazırlık eğitimiyle kazandırılacağını belirtmektedir. Bu düzenleme, öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Kanunu, öğretmenlerin meslek dışı görevlerde rızaları dışında görevlendirilemeyeceğini ve meslekleriyle ilgili olmayan işlerde

çalıştırılmayacaklarını hükme bağlamaktadır. Bu düzenleme, öğretmenlerin öğretmen rollerinin korunmasını ve öğretmen yeterliliklerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (MEB, 2022).

2.2.8. Öğretmen Bilgi Alanları

2.2.8.1. Alan Bilgisi

Öğretmenlerin alan bilgisi, öğrettikleri dersin kavramsal yapısını derinlemesine bilmelerini ve öğrencilerine doğru bilgiyi aktarabilmelerini sağlar (Çelikten, 2005). Öğretmenlerin alan bilgisi yetersizliği hem öğretim sürecinde hem de öğrenci başarısında ciddi eksikliklere yol açabilmektedir. Güreş ve Bahşi (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik alan eğitimi bilgisi yeterlikleri incelenmiş ve bazı öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde ve öğrenci başarısında olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri için alan bilgisi; çocuk gelişimi, erken çocukluk dönemi özellikleri, öğrenme kuramları, oyun temelli eğitim ve program içerikleri gibi alanlara hâkim olmayı gerektirir. Alan bilgisi, öğretmenin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını doğru analiz edebilmesini ve buna uygun öğretim stratejileri geliştirebilmesini sağlar.

2.2.8.2. Pedagojik Alan Bilgisi

Shulman'ın (1987) kavramsallaştırdığı pedagojik alan bilgisi, öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun yöntemlerle nasıl aktarabileceğini bilmesini kapsar. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin öğretim yöntemlerini seçmesinde ve öğrencilerle etkili iletişim kurmasında kritik rol oynamaktadır (Hastaoğlu ve diğerleri, 2016).

Okul öncesi öğretmenleri için pedagojik alan bilgisi, yalnızca erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerini bilmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu bilgiyi, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına uygun etkinliklerle, oyun temelli öğrenme yöntemleriyle ve yaratıcı öğretim teknikleriyle pekiştirebilme yeteneğini de içerir. Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşturabilmesini sağlar. Bu bilgiye sahip bir öğretmen, çocukların öğrenme süreçlerini en verimli şekilde yönlendirebilir ve öğrenme

materyallerini gelişimsel düzeylerine uygun şekilde tasarlayarak, çocukların etkin katılımını sağlar.

2.2.8.3. Eğitim Bilgisi

Eğitim bilgisi, öğrenme teorileri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim, rehberlik ve eğitim teknolojileri gibi genel öğretim süreçlerine ilişkin bilgileri içermektedir (Tosuntaş, 2020). Eğitim bilgisi, öğretmenin öğretim hedefleri, müfredat tasarımı, öğrenci değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejilerini nasıl birleştireceğini bilmesini sağlar. Bu bilgi, öğretmenin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve gelişim seviyelerini göz önünde bulundurarak etkili öğretim uygulamaları geliştirmesine olanak tanır.

Okul öncesi öğretmenleri açısından eğitim bilgisi, erken çocukluk eğitimine özgü pedagojik yaklaşımları, çocukların doğal öğrenme süreçlerine uygun biçimde tasarlanmış programları ve öğretim materyallerini içerir. Okul öncesi eğitim, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini sağlayan bir öğretim ortamı gerektirir. Dolayısıyla, eğitim bilgisi; çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde hazırlamayı ve onların merak duygusunu uyandıracak, sorgulama becerilerini destekleyecek öğrenme aktiviteleri düzenlemeyi kapsar (Göktaş & Demirel, 2019). Eğitim bilgisi, okul öncesi öğretmenlerinin müfredat tasarımı, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve değerlendirme gibi kritik alanlarda etkili kararlar almasını mümkün kılar.

2.2.9. Öğretmen Beceriler

2.2.9.1. Sınıf Yönetimi Becerisi

Sınıf yönetimi, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın temel koşuludur. Sınıf kurallarını oluşturmak, sınıf içi disiplini sağlamak ve olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmak, öğretmenin sınıf yönetimi becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Altan, 2017).

2.2.9.2. İletişim ve Etkileşim Becerisi

Öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla etkili iletişim kurmak, öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazlarından. İyi iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimlerini daha etkin desteklemektedir (Bayraktar & Çelik, 2018).

2.2.9.3. Teknoloji Kullanım Becerisi

Dijitalleşen dünyada öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri büyük önem taşımaktadır. Eğitim teknolojilerini etkili şekilde kullanabilen öğretmenler, öğrenmeyi daha etkileşimli ve kalıcı hale getirebilmektedir (Şimşek & Yazar, 2018).

2.2.9.4. Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri

Öğretmenler, hem kendi karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede hem de öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmede rol modeldirler (Erdem & Yazıcıoğlu, 2015). Eleştirel düşünme becerileri, öğretmenin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesine ve farklı bakış açıları geliştirmesine olanak sağlar (Aydın, 2020).

2.2.10. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Yaklaşım

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi ve beceriye dayalı bir meslek olmaktan öte, güçlü bir etik duruş ve öğretmen sorumluluk bilinci gerektirir. Adalet, eşitlik, gizlilik, saygı ve sorumluluk gibi temel etik değerler, öğretmenlerin öğretmen davranışlarını ve karar alma süreçlerini doğrudan etkiler. Bu değerler, öğretmenlerin öğrencilere adil ve eşit davranmalarını, gizliliğe saygı göstermelerini ve öğretmen sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlar (Aydın, 2011). Etik ilkelere bağlılık, öğretmenin hem öğrencilere hem de topluma karşı güvenilir bir rol model olmasını sağlar.

Okul öncesi öğretmenliği söz konusu olduğunda etik yaklaşımın önemi daha da artmaktadır. Bu dönemde çocuklar, kişilik gelişiminin temellerini atmakta ve sosyal normları ilk kez deneyimlemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin, her çocuğa eşit fırsatlar sunması, ailelerin özel bilgilerini gizli tutması, gelişimsel farklılıklara saygı göstermesi ve her çocuğun bireyselliğini gözetmesi etik sorumlulukların bir parçasıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmenin, duygusal gelişimi hassas olan çocuklarla empatik ve sabırlı bir iletişim kurması da öğretmen etik çerçevesinde değerlendirilir (Sakin, 2007).

Etik ilkelere dayalı bir öğretmenlik anlayışı, sadece çocukların değil, aynı zamanda velilerin ve meslektaşların da güvenini kazanmak için temel bir unsurdur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri içinde etik yaklaşım, vazgeçilmez bir boyut olarak değerlendirilmelidir.

2.2.11. Değerler Eğitimi ve Rol Model Olma

Değerler eğitimi, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri, ahlaki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sağlıklı bir kişilik yapısı kazanmaları açısından temel bir yere sahiptir. Bu sürecin en önemli aktörlerinden biri ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda öğrenciler için rol modellerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, toplumsal değerleri yaşatarak öğrencilerine kazandırmaları ve kendi davranışlarıyla örnek olmaları büyük önem taşımaktadır (Çakmak, 2012). Öğrenciler, özellikle okul öncesi dönemde, çevrelerinde gördükleri davranışları taklit ederek öğrenirler. Bu nedenle öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar ve değer odaklı davranışlar, öğrenciler için doğrudan öğrenme kaynağı hâline gelmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin bireysel değerlerinin, verdikleri eğitimin niteliğini ve öğrencilerde değer gelişimini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle dürüstlük, adalet, saygı ve sorumluluk gibi temel insani değerler, öğretmenin hem sözlü hem de davranışsal olarak örnek olması yoluyla öğrencilerde içselleştirilmektedir (Ergün & Koç, 2022). Bu nedenle değerler eğitimi, yalnızca bir ders ya da içerik değil, öğretmenin tüm davranışlarına yansımaya gereken bütüncül bir yaklaşımdır. Ayrıca öğretmenlerin değerler konusunda farkındalık sahibi olmaları, öğretmen tutumlarını ve öğrenciyle kurdukları ilişkiyi de olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Zümrütkal & Arslantaş (2021), değerler eğitiminde etkili olabilmenin, öğretmenin kendi yaşamında bu değerleri içselleştirmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin rol model olma niteliği, değerler eğitiminin etkili ve kalıcı biçimde öğrenciye aktarılmasını sağlayan temel unsurlardan biridir.

2.2.12. Öğretmen Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme

Hizmet İçi Eğitimler

Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanmaları için hizmet içi eğitimlere katılmaları gerekmektedir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkıda bulunur (Avalos, 2011).

Reflektif Düşünme ve Öz Değerlendirme

Reflektif düşünme, öğretmenin kendi öğretim süreçlerini değerlendirmesi, güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemesi için önemli bir yöntemdir (Fidan, 2012).

Sürekli öz değerlendirme yapan öğretmenler hem bireysel hem de öğretmen anlamda gelişim göstermektedir.

Akademik ve Profesyonel Gelişim

Akademik çalışmalar yürütmek, kongrelere katılmak, yeni öğretim yöntemlerini takip etmek ve güncel literatürü izlemek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine büyük katkı sağlar (Voogt ve diğerleri, 2013).

Öğretmenlikte öğretmen bilgi ve beceriler, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin temel taşlarını oluşturmaktadır. Alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve eğitim bilgisi ile desteklenen öğretmenler, öğretmen becerileri sayesinde öğrenme ortamını yönetebilmekte, öğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirebilmekte ve toplumsal değerlerin taşıyıcısı olabilmektedirler. Ayrıca yaşam boyu öğrenme anlayışıyla kendini geliştiren öğretmenler, değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak nitelikli bireylerin yetişmesine katkı sunmaktadırlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerini desteklemek amacıyla ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. İlgili araştırmalar, çalışmanın iki temel değişkeni olan eleştirel düşünme becerileri ve öğretmen öz yeterliği başlıkları altında gruplanmıştır. Her iki alt başlık altında yer verilen çalışmalar, kronolojik sırayla sunularak alandaki gelişimin izlenebilmesine olanak sağlanmıştır. Bu yaklaşım, hem kavramların zaman içindeki teorik ve ampirik dönüşümünü göstermeyi hem de araştırmanın dayandığı literatürü bütüncül bir bakış açısıyla sunmayı amaçlamaktadır.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Eleştirel düşünme, bireylerin bilgileri sorgulama, analiz etme, alternatif bakış açıları geliştirme ve sorun çözme yeteneklerini ifade eder (Gözüyeşil & Dikici, 2012). Bu beceri, öğretmenlerin sınıf içindeki kararlarını etkileyerek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirebilir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sürecine katkılarının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, öğrencilerine daha etkili öğretim yöntemleri sunmalarına olanak tanır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerinin daha yaratıcı ve analitik düşüncelerini teşvik eder (Demir & Güven, 2025). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin güçlendirilmesi hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından önem taşır.

Günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar da dikkat çekicidir. Öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerini artırmak, onların sadece bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda bu bilgileri ne kadar etkili kullandıklarını da belirler. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını zenginleştirir ve öğrencilerinin katılımını artırır (Erdem & Yazıcıoğlu, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması hem öğretmenlerin kişisel gelişimini hem de öğretim kalitesini artırabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan eğitim programları, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde daha fazla yaratıcı düşünme ve problem çözme fırsatları sunmalarını sağlar. Tok ve Sevinç (2010), okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitim programlarının, öğretmenlerin öğrencilerine daha kapsamlı bir şekilde rehberlik etmelerini sağladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırmak, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sunar. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin empati kurma, kendilerini ifade etme ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme gibi becerilerini geliştirir (Gürbüz, 2021).

Birçok çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki güçlü ilişki vurgulanmaktadır. Yalnızca öğretmenlerin akademik bilgileri değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacakları ve öğrencilere nasıl aktaracakları da önemlidir. Potur (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin arttıkça, öğrencilerinin daha etkili öğrenme deneyimleri yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin

öğretmen yeterliliklerinin artırılmasının, eğitim sisteminin genel verimliliğini iyileştirebileceğine işaret etmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitime entegrasyonu, günümüzde önemli bir eğitim politikası haline gelmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hem öğretmenlerin öğretmen yeterliliklerini hem de öğrencilerin öğrenme başarılarını artırdığını göstermektedir (Yıldırım & Aydın, 2021). Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitime entegre edilmesi gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir fikir birliği vardır. Bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Tok & Sevinç, 2010).

Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak fikir alışverişinde bulunmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmalar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerinin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Gözüyeşil & Dikici, 2012). Öğretmenlerin öğretmen gelişim süreçlerinde, bu tür işbirlikçi çalışmaların artırılması, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri, eğitim süreçlerinin kalitesini artıran önemli bir faktördür. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini güçlendirirken, aynı zamanda öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlar. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen eğitime entegrasyonu, eğitim politikalarının merkezinde yer almalı ve öğretmen adaylarına bu beceriler kazandırılmalıdır.

2.3.2. Öğretmen Öz Yeterliliği ile İlgili Araştırmalar

Öğretmen mesleki öz yeterliliği, öğretmenlerin kendi bilgi, beceri ve yetkinliklerine olan inançlarını ifade eden psikolojik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bandura’nın (1997) sosyal bilişsel kuramına dayalı olarak şekillenen bu kavram,

öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci katılımı sağlama ve öğretim yöntemlerini etkili bir biçimde kullanma konusundaki inançlarını kapsamaktadır. Bu yapı sadece bireysel bir özellik olarak kalmayıp, öğretim kalitesi, öğrenci başarısı ve okul ortamının genel yapısını da etkilemektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Son yıllarda yapılan çok sayıda araştırma, öğretmen öz yeterliliğinin hem bireysel hem de kurumsal sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Gordon, Blundell, Mills ve Bourke (2023), öğretmen öz yeterliliğinin eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında kritik rol oynadığını ve öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının reformlara adaptasyon süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Shukri ve diğerleri (2023), öğretmenlerin pedagojik bilgi, deneyim ve sınıf yönetimi becerilerinin öz yeterlilik düzeyleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu vurgulamıştır.

Öz yeterlilik ile iş doyumunu arasındaki ilişki de dikkat çekicidir. Caprara ve diğerleri (2006) öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin, mesleki doyumları ve öğrencilerin akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra Gale ve diğerleri (2021) öğretmenlerin deneyimlerinin ve bu süreçte edindikleri başarılarının, öz yeterlilik inançlarını şekillendirmede temel rol oynadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar ve disiplinler arası beceriler kazanmaları da öz yeterlilik ile ilişkili bulunmuştur (Sodergren ve diğerleri, 2023).

Okul yönetimi ve liderlik tarzları da öğretmen öz yeterliliği üzerinde belirleyici bir faktördür. Kaya ve Koçyigit, (2023) tarafından yapılan çalışmada, dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Alanoglu'nun (2021) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki yeterlilik algılarını pozitif etkilediğini belirttiği araştırma ile de örtüşmektedir. Ayrıca, Joshi (2022), öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile teknolojik pedagojik içerik bilgileri (TPACK) arasındaki ilişkiyi analiz ettiği çalışmasında, öz yeterliliğin dijital eğitim bağlamında da belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitim bağlamında da öğretmen öz yeterliliği büyük önem taşımaktadır. Wray ve diğerleri (2022), öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle çalışma konusundaki öz yeterliliklerinin, sınıf içi kapsayıcılığı doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca yaş değişkeninin de öz yeterlilik üzerinde

etkisi olduğu görülmektedir. Aloka (2023), yaşın artmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarında artış olduğunu ve deneyimin bu süreçte belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Teltik (2009) gerçekleştirdiği araştırma, okul öncesi ğretmenlerinin ğretmen yeterlilik algılarının ğretmen tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, yüksek yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durum, yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sak ve Dayan (2025) tarafından geliştirilen “ğretim Stratejileri ve Yöntemleri z-Yeterlik leği” ile öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları ölçülmüş ve bu ölçeğin geçerli, güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu tür araçların öğretmenlerin gelişim alanlarını tespit etmede önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Buldu (2014) ise özellikle planlama ve değerlendirme süreçlerinde okul öncesi ğretmenlerinin çeşitli gklkler yaşadıklarını belirtmiş, hizmet içi eğitimlerde bu alanlara ağrılık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Eroğlu ve zbek’in (2020) alışmasına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik algıları; mesleki başarı ve ilerlemeyi destekleme, bilgilerini güncel tutma, öğrencileri daha iyi anlama, mesleğe duyulan sevgi, yeniliklere açıklık, ödüllendirme, motivasyon sağlama, sorun çözme becerileri, farklılık oluşturma, üretkenliği artırma ve yeni davranışlar geliştirme gibi çeşitli temalar etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin genel yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğunu, ancak çoğunun bu düzeyi geliştirmeye istekli olduğunu belirtmiştir. Ancak uygulamada yapısal engellerin, bu isteğin gerçekleştirilmesini zorlaştırdığına dikkat çekilmiştir.

Araştırmalar, ğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Alan bilgisi, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri planlama, ğrenci davranışlarını yönlendirme ve etkili öğrenme ortamları oluşturma konularında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (König ve diğerleri, 2015). Bu bulgu, yeterliliğin yalnızca teknik becerilerle değil, içerik bilgisiyle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Semerci’nin (2015) yüksek lisans tezinde ise sınıf yönetimi becerileri, öz-yeterlik algıları ve ğretmen

motivasyonlar bir arada değerlendirilmiş, bu faktörlerin birbirini karşılıklı olarak etkilediği bir yapı sunduğu ortaya konulmuştur.

Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeylerinin artırılması, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda eğitimin niteliğini, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin öğretmen doyumunu da destekleyen stratejik bir unsurdur.



BÖLÜM 3

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak için izlenen yöntemsel süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sistematik bir biçimde sunulmuştur. Bu kapsamda, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla izlenen yol haritası ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki mevcut ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılan nicel bir araştırma yöntemidir. Bu model, herhangi bir müdahalede bulunmadan, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi ve değişkenler arasındaki olası ilişkileri istatistiksel yollarla analiz etmeyi amaçlar (Kıncal, 2022).

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve gücü incelenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılardan elde edilen veriler, ilişkisel analiz teknikleri ile değerlendirilerek değişkenler arası bağlantılar ortaya konmuştur. Bu yöntem hem bireysel yeterliliklerin hem de düşünme becerilerinin öğretmen alandaki yansımalarını anlamak açısından uygun bir yaklaşım sunmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye genelinde özel, devlet ve yerel yönetimlere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, İstanbul ilinde çeşitli

kurum türlerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul eden toplam 242 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının erişim imkânları doğrultusunda katılımcılara ulaşılması esas alınmaktadır (Gravetter & Forzano, 2019). Veri toplama sürecinde, Google Form aracılığıyla hazırlanan anket formu dijital ortamda katılımcılara ulaştırılmış ve İstanbul'daki özel, devlet ve yerel yönetimler bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu sayede, İstanbul'daki farklı kurumsal yapılarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ulaşılmış ve araştırmanın amacına uygun, çeşitli bir örneklem grubunun oluşturulması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Demografik Özelliklere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Değişken | Frekans (f) | Yüzde (%) | |
|------------|------------------|-----------|------|
| Yaş | 20-25 yaş | 33 | 13.6 |
| | 26-30 yaş | 69 | 28.5 |
| | 31-35 yaş | 59 | 24.4 |
| | 36-40 yaş | 29 | 12.0 |
| | 40+ yaş | 52 | 21.5 |
| Kurum Türü | Devlet | 122 | 50.4 |
| | Yerel yönetimler | 72 | 29.8 |
| | Özel | 48 | 19.8 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 114 | 47.1 |
| | 6-10 yıl | 44 | 18.2 |
| | 11-15 yıl | 31 | 12.8 |
| | 16-20 yıl | 29 | 12.0 |
| | 20+ yıl | 24 | 9.9 |

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan 242 okul öncesi öğretmenin %13.6'sı 20-25 yaş, %28.5'i 26-30 yaş, %24.4'i 31-35 yaş, %12'si 36-40 yaş ve %21.5' i 40 yaş üzeridir. Bu dağılım, katılımcıların büyük çoğunluğunun genç ve orta yaş gruplarında yoğunlaştığını göstermektedir. Kurum türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %50.4'ü devlet kurumlarında, %29.8'i yerel yönetimler ve %19.8'i özel kurumlarda görev yapmaktadır. Bu

dağılım, devlet kurumlarının örneklemede daha fazla temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Kıdem değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %47.1'i 1–5 yıl arası öğretmen kıdeme, %18.2'si 6–10 yıl arasında kıdeme, 12.8'i 11–15 yıl kıdeme sahip, %12'si 16-20 yıl kıdeme sahip ve %9.9'u 20 üzeri yıl kıdeme sahiptir. Bu durum, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla meslekte 10 yıl ve altı bir süre çalışmış bireyler olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan kişisel bilgi formu ile okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerini ölçmeye yönelik iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Ölçekler, ilgili alan yazına dayalı olarak seçilmiş ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları daha önce yapılmış olan hazır formlar üzerinden kullanılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların yaş, öğretmen deneyim süresi ve görev yaptıkları kurum türü (devlet, özel, yerel yönetimler) gibi demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ve öğretmen yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geçerli ve güvenilir iki ayrı ölçekten yararlanılmıştır. Her iki ölçek de 5'li Likert tipi şeklinde yapılandırılmış olup, katılımcıların ifadeleri “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a uzanan bir derecelendirme ile puanlanmıştır.

3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Ağdacı (2018) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni, araştırmacı tarafından e-posta yoluyla alınmıştır.

Ağdacı (2018) tarafından geliştirilen ve bireylerin eleştirel düşünme becerilerine dair tutum ve görüşlerini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte beşli likert derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek ilk aşamada 200 öğretmen adayıyla uygulanmış, faktör analizi sonucunda madde sayısı 55'e düşürülmüştür. Bu uygulamada Cronbach Alpha değeri 0.90, KMO değeri 0.75 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ardından,

550 öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği yeniden değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde, faktör yükü 0.40'ın altında olan 7 madde çıkarılarak madde sayısı 48'e düşürülmüştür. KMO değeri 0.951, Bartlett testi anlamlı ve elde edilen veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. Varimax döndürme yöntemiyle yapılan analiz sonucunda ölçek; karar verme, öz düzenleme, kendine güven, değerlendirme ve öz denetim olmak üzere beş boyutta yapılandırılmıştır. Boyutlara dahil olmayan 5 madde daha çıkarılmış ve ölçek son hâliyle 43 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Katılımcılardan, her bir ifadeye ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri beklenmiştir. Derecelendirme, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” (5) arasında değişmektedir. Tüm alt boyutlar için Cronbach Alpha değerleri 0.60'ın üzerinde çıktığı için ölçek güvenilir ve uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir (Ağdacı, 2018). Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .956 olarak bulunmuştur (Tablo 3.2).

Tablo 3.2: Eleştirel Düşünme Ölçek Alt Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları

| Alt Boyut | Madde Sayısı | Madde Numaraları | Cronbach's α |
|----------------------|-----------------|--|---------------------|
| Karar Verme | 16 madde | 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 | ,923 |
| Öz Düzenleme | 9 madde | 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 | ,850 |
| Kendine Güven | 7 madde | 19, 38, 39, 40, 41, 42, 43 | ,798 |
| Değerlendirme | 6 madde | 15, 16, 17, 18, 20, 21 | ,869 |
| Öz Denetim | 5 madde | 1, 2, 3, 4, 5 | ,666 |
| Toplam | 43 madde | – | ,956 |

Ölçekten elde edilen puanlar, bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini yansıtmakta olup, yüksek puanlar bireyin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 olup en yüksek puan 215'tir. Ölçek, bu yönüyle öğretmenlerin düşünsel yeterliliklerinin öğretmen uygulamalara nasıl yansıdığını incelemek açısından önemli bir veri kaynağı sağlamaktadır.

3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilk olarak Gibson ve Dembo (1984) tarafından öğretmenlerin öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından güncellenmiştir. Türkçe uyarlaması ise Diken (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği toplam 16 maddeden oluşmakta ve iki alt boyut içermektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan öz yeterlik (iç faktörler), öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine ilişkin inançlarını, özgüvenlerini ve sınıf içi uygulamalara dair bireysel algılarını değerlendirmeye yöneliktir. Bu boyut, öğretmenin mesleki performansını doğrudan etkileyen bireysel ve psikolojik unsurları kapsamakta; örneğin öğretmenin sınıf yönetimi, öğrencilerle etkili iletişim kurma veya öğretim stratejilerini uygulama konusundaki kendine güven düzeyini ölçmektedir (madde 6, 8, 10, 11, 12, 14). Ölçeğin ikinci alt boyutu olan genel öğretim yeterliliği (dış faktörler) ise öğretmenin dışsal koşullara bağlı olarak öğretim sürecini yürütme yeterliliğini değerlendirmektedir. Bu boyut, öğretmenin müfredatı uygulama, öğretim araçlarını etkili kullanma, öğrenci başarısını değerlendirme ve eğitim ortamlarını yönetme gibi mesleki yeterlikleriyle ilgilidir (madde 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 15, 16). Her iki boyut birlikte ele alındığında, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini hem içsel algıları hem de öğretim süreçlerine ilişkin uygulamaları bağlamında kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Diken (2005) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri .572 olarak bulunmuştur (Tablo 3.3).

Tablo 3.3: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçek Alt Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlilik Katsayıları

| Alt Boyut | Madde Sayısı | Madde Numaraları | Cronbach's α |
|---------------|-----------------|---------------------------------|---------------------|
| İç Faktörler | 6 madde | 6, 8, 10, 11, 12, 14 | .606 |
| Dış Faktörler | 10 madde | 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 13, 15, 16 | .667 |
| Toplam | 16 madde | – | .572 |

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine başlamadan önce, İstanbul Kültür Üniversitesi'nin Etik Kurulu'ndan araştırma etik onayı alınmıştır (EK1). Etik kurul onayının ardından, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları öğretmenlere ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmamanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllü katılım esasları hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların aydınlatılmış onamları alındıktan sonra anket formu çevrim içi ortamda “Google Form” üzerinden paylaşılmıştır.

Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür ve bu süre zarfında farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerden yeterli sayıda geri dönüş sağlanmıştır. Tüm süreç boyunca katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğine özen gösterilmiş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi, nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların analizi öncesinde, verilerin normallik dağılımı incelenmiş; tanımlayıcı istatistikler kapsamında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçeğinin uygulanmasından elde edilen verilere ait betimsel değerler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Eleştirel Düşünme ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçekleri ve Alt Boyutları Betimsel İstatistik Analizleri

| Ölçüm | Alt Boyutlar | \bar{x} | Min | Max | ss | y1 | $\beta 2$ | p |
|--------------------------|---------------|-----------|--------|-----|------|-------|-----------|-------|
| Eleştirel Düşünme Ölçeği | Karar Verme | 68.49 | 49 | 80 | 7.05 | .027 | -.638 | <.001 |
| | Öz Düzenleme | 37.77 | 25 | 45 | 4.13 | -.081 | -.329 | <.001 |
| | Kendine Güven | 29.17 | 20 | 35 | 3.24 | .174 | -.705 | <.001 |
| | Değerlendirme | 25.97 | 18 | 30 | 2.76 | -.080 | -.548 | <.001 |
| | Öz Denetim | 21.52 | 16 | 25 | 2.09 | -.168 | -.450 | <.001 |
| | Toplam | | 182.93 | 140 | 215 | 16.70 | .204 | -.710 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|-------|----|----|------|-------|-------|-------|
| Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği | İç Faktörler | 25.32 | 16 | 30 | 2.78 | -.105 | -.326 | <.001 |
| | Dış Faktörler | 30.18 | 19 | 43 | 5.11 | .264 | -.414 | <.001 |
| | Toplam | 55.50 | 41 | 73 | 5.70 | .354 | -.258 | <.002 |

Tablo 3.4'te yer aldığı üzere elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilirken hem basıklık ve çarpıklık değerleri hem de grup içi örneklem büyüklükleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık değerlerinin $-.168$ ile $.354$, basıklık değerlerinin ise $-.710$ ile $-.258$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tüm değişkenler için çarpıklık değerlerinin -1 ile $+1$ arasında, basıklık değerlerinin ise yine bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Bu durum, verilerin normal dağılıma yakın özellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca, grup içi karşılaştırmalarda örneklem sayılarının her bir grup için 30'un üzerinde olması da parametrik testlerin uygulanabilirliği açısından yeterli kabul edilmektedir (Field, 2013). Örneğin, kıdem değişkenine göre gruplar arasında yapılan analizlerde, her grubun örneklem sayısının bu sınırın üzerinde olması, parametrik testlerin sağlıklı biçimde kullanılabileceğini desteklemektedir.

Ölçeklere ait minimum ve maksimum değerlerini incelendiğinde, özellikle toplam puanlarda geniş bir dağılım olduğu görülmektedir. Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı 140 ile 215 arasında değişmektedir. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı 41 ile 73 arasındadır. Bu bulgu, ölçeğin geniş puan aralığını kapsadığını ve katılımcıların düşünme becerileri arasında farklılıklar olduğunu desteklemektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin orta-yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretmen öz yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasında yer alan yaş, mesleki kıdem ve kurum türünün her iki değişken üzerindeki etkisi bu kapsamda incelenmiştir. Ardından, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak, eleştirel düşünme eğiliminin öğretmen öz yeterliği

üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde tablo ve grafiklerle sunulmuş, yorumlamalar ilgili literatür doğrultusunda yapılmıştır.



BÖLÜM 4

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen analizlerin sonuçları ilgili tablolarla birlikte sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Dair Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyleri; yaş, öğretmenin çalıştığı kurum türü, kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu alt amaca yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | ss | F | p |
|---------------|-----------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Karar Verme | 20-25 yaş | 33 | 67.96 | 7.44 | .615 | .652 |
| | 26-30 yaş | 69 | 67.86 | 7.22 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 69.69 | 6.82 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 68.51 | 7.66 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 68.28 | 6.56 | | |
| | Toplam | 242 | 68.49 | 7.05 | | |
| Öz Düzenleme | 20-25 yaş | 33 | 37.87 | 3.97 | 1.600 | .175 |
| | 26-30 yaş | 69 | 37.17 | 4.19 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 37.40 | 4.07 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 39.34 | 3.57 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 38.03 | 4.40 | | |
| | Toplam | 242 | 37.77 | 4.13 | | |
| Kendine Güven | 20-25 yaş | 33 | 29.00 | 3.32 | .527 | .716 |
| | 26-30 yaş | 69 | 28.88 | 3.15 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 29.62 | 3.62 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 29.44 | 3.22 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 29.01 | 2.89 | | |
| | Toplam | 242 | 29.17 | 3.24 | | |
| Değerlendirme | 20-25 yaş | 33 | 25.57 | 3.42 | 1.010 | .403 |
| | 26-30 yaş | 69 | 25.88 | 2.69 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 26.40 | 2.56 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 26.44 | 2.59 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 25.59 | 2.68 | | |
| | Toplam | 242 | 25.97 | 2.76 | | |
| Öz Denetim | 20-25 yaş | 33 | 21.54 | 1.96 | 1.665 | .159 |
| | 26-30 yaş | 69 | 21.04 | 2.23 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 21.50 | 1.96 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 21.72 | 2.08 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 22.00 | 2.05 | | |
| | Toplam | 242 | 21.51 | 2.09 | | |
| Toplam Puan | 20-25 yaş | 33 | 181.96 | 18.24 | .614 | .653 |
| | 26-30 yaş | 69 | 180.85 | 17.07 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 184.64 | 16.19 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 185.48 | 16.74 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 182.94 | 15.95 | | |
| | Toplam | 242 | 182.93 | 16.70 | | |

*p>0.05; F: Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Tablo 4.1'e göre Eleştirel Düşünme toplam puanı ($F(4,237)=0.614$, $p=.653$) açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların yaş gruplarına göre Eleştirel Düşünme Ölçeği alt boyutları analiz

sonuçlarına göre Karar Verme ($F(4,237)=0.615, p=.652$), Öz Düzenleme ($F(4,237)=1.600, p=.175$), Kendine Güven ($F(4,237)=0.527, p=.716$), Değerlendirme ($F(4,237)=1.010, p=.403$), Öz Denetim ($F(4,237)=1.665, p=.159$) değişkenleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, bireylerin yaşlarına göre eleştirel düşünme düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | ss | F | p |
|---------------|------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Karar Verme | Devlet | 122 | 67.81 | 6.66 | 1.159 | .315 |
| | Özel | 48 | 69.16 | 7.80 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 69.20 | 7.15 | | |
| | Toplam | 242 | 68.49 | 7.05 | | |
| | | | | | | |
| Öz Düzenleme | Devlet | 122 | 37.59 | 3.93 | .238 | .788 |
| | Özel | 48 | 37.95 | 4.50 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 37.95 | 4.25 | | |
| | Toplam | 242 | 37.77 | 4.13 | | |
| | | | | | | |
| Kendine Güven | Devlet | 122 | 28.64 | 3.03 | 3.359 | .036 |
| | Özel | 48 | 29.68 | 3.72 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 29.73 | 3.13 | | |
| | Toplam | 242 | 29.17 | 3.24 | | |
| | | | | | | |
| Değerlendirme | Devlet | 122 | 25.64 | 2.52 | 1.821 | .164 |
| | Özel | 48 | 26.18 | 3.33 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 26.38 | 2.69 | | |
| | Toplam | 242 | 25.97 | 2.76 | | |
| | | | | | | |
| Öz Denetim | Devlet | 122 | 21.50 | 2.12 | .013 | .987 |
| | Özel | 48 | 21.47 | 1.98 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 21.54 | 2.14 | | |
| | Toplam | 242 | 21.51 | 2.09 | | |
| | | | | | | |
| Toplam Puan | Devlet | 122 | 181.20 | 15.50 | 1.328 | .267 |
| | Özel | 48 | 184.47 | 19.02 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 184.83 | 16.94 | | |
| | Toplam | 242 | 182.93 | 16.70 | | |
| | | | | | | |

Tablo 4.1.2.'ye göre katılımcıların çalıştıkları kurum türüne (devlet, özel, yerel yönetimler) göre Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanlar ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Karar Verme ($F(2,239)=1.159$, $p=.315$), Öz Düzenleme ($F(2,239)=0.238$, $p=.788$), Değerlendirme ($F(2,239)=1.821$, $p=.164$), Öz Denetim ($F(2,239)=0.013$, $p=.987$) ve Eleştirel Düşünme Toplam Puanı ($F(2,239)=1.328$, $p=.267$) boyutlarında kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Kendine Güven alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(2,239)=3.359$, $p=.036$). Bu sonuç, kurum türüne göre bireylerin kendine güven düzeylerinde farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Kurum Türüne Göre Kendine Güven Alt Boyutu Bonferroni Testi Sonuçları

| (I) Kurum Türü | (J) Kurum Türü | Ortalama Farkı (I-J) | Std. Hata | p (Sig.) | %95 Güven Aralığı Alt | Üst |
|----------------|------------------|----------------------|-----------|----------|-----------------------|------|
| Devlet | Özel | -1.03 | .546 | .175 | -2.35 | .27 |
| Devlet | Yerel yönetimler | -1.08 | .476 | .070 | -2.23 | .06 |
| Özel | Yerel yönetimler | -.04 | .598 | 1.00 | -1.49 | 1.39 |

Kendine Güven alt boyutunda ANOVA analizi sonucunda anlamlı fark tespit edilmesinin ardından uygulanan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, özel ve yerel yönetimlere bağlı kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde kendine güvene sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Devlet ve özel kurum öğretmenleri arasındaki ortalama fark -1.03 olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .175$). Benzer şekilde, devlet ve yerel yönetimler bünyesindeki öğretmenleri arasındaki ortalama fark -1.08 olup, bu fark da anlamlılık düzeyine yakın olsa da ($p = .070$), %0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde kalmaktadır. Özel ve yerel yönetimler bünyesindeki öğretmenleri arasındaki fark ise oldukça düşük düzeyde olup (-0.04), istatistiksel olarak tamamen anlamsızdır ($p =$

1.000). Bonferroni testi ile elde edilen %95 güven aralıklarının tamamının sıfır değerini içermesi, kurum türleri arasındaki kendine güven düzeyindeki farklılıkların tesadüfi olabileceğini ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.



Tablo 4.4: Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | ss | F | p |
|---------------|-----------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Karar Verme | 1-5 yıl | 114 | 68.39 | 7.12 | .341 | .850 |
| | 6-10 yıl | 44 | 68.59 | 7.43 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 68.54 | 7.65 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 67.58 | 6.07 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 69.83 | 6.67 | | |
| | Toplam | 242 | 68.49 | 7.05 | | |
| Öz Düzenleme | 1-5 yıl | 114 | 37.58 | 4.11 | .784 | .536 |
| | 6-10 yıl | 44 | 37.70 | 4.43 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 37.90 | 4.32 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 37.34 | 3.67 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 39.12 | 4.01 | | |
| | Toplam | 242 | 37.77 | 4.13 | | |
| Kendine Güven | 1-5 yıl | 114 | 28.92 | 3.10 | 1.164 | .327 |
| | 6-10 yıl | 44 | 29.81 | 3.66 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 29.25 | 3.82 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 28.55 | 2.91 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 29.87 | 2.45 | | |
| | Toplam | 242 | 29.17 | 3.24 | | |
| Değerlendirme | 1-5 yıl | 114 | 25.94 | 3.00 | .637 | .637 |
| | 6-10 yıl | 44 | 26.36 | 2.33 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 25.74 | 2.40 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 25.44 | 2.81 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 26.33 | 2.71 | | |
| | Toplam | 242 | 25.97 | 2.76 | | |
| Öz Denetim | 1-5 yıl | 114 | 21.24 | 2.24 | 2.164 | .074 |
| | 6-10 yıl | 44 | 21.36 | 1.67 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 21.77 | 2.27 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 21.65 | 1.89 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 22.54 | 1.79 | | |
| | Toplam | 242 | 21.51 | 2.09 | | |
| Toplam Puan | 1-5 yıl | 114 | 182.09 | 17.17 | .737 | .568 |
| | 6-10 yıl | 44 | 183.84 | 17.09 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 183.22 | 16.34 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 180.58 | 15.66 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 187.70 | 15.59 | | |
| | Toplam | 242 | 182.93 | 16.70 | | |

*p>0.05; F: Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Tablo 4.4'e göre katılımcıların öğretmen kıdem sürelerine göre Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmen kıdem grupları arasında Karar Verme alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır $F(4,237)=0.341, p=.850$). Benzer şekilde, Öz Düzenleme alt boyutu için $F(4,237)=0.784, p=.536$; Kendine Güven alt boyutu için $F(4,237)=1.164, p=.327$; Değerlendirme alt boyutu için $F(4,237)=0.637, p=.637$; ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı için $F(4,237)=0.737, p=.568$ değerleri elde edilmiş olup, tüm bu boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, Öz Denetim alt boyutunda elde edilen sonuç, anlamlılık düzeyine oldukça yakın bir değere işaret etmektedir $F(4,237)=2.164, p=.074$. Bu bulgu, öğretmen kıdemini Öz Denetim becerisi üzerinde kısmen etkili olabileceğini düşündürmektedir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen deneyimin eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik düzeyleri; yaş, öğretmenin çalıştığı kurum türü, kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu alt amaca yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.5, Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | ss | F | p |
|---------------|-----------|-----|-----------|------|-------|------|
| İç Faktörler | 20-25 yaş | 33 | 25.36 | 2.71 | 1.035 | .390 |
| | 26-30 yaş | 69 | 25.01 | 2.84 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 25.13 | 2.76 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 26.20 | 2.44 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 25.44 | 2.93 | | |
| | Toplam | 242 | 25.32 | 2.73 | | |
| Dış Faktörler | 20-25 yaş | 33 | 30.87 | 5.13 | .678 | .608 |
| | 26-30 yaş | 69 | 29.92 | 4.61 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 30.84 | 5.53 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 29.68 | 6.12 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 29.59 | 4.69 | | |
| | Toplam | 242 | 30.18 | 5.11 | | |
| Toplam Puan | 20-25 yaş | 33 | 56.24 | 5.14 | .526 | .717 |
| | 26-30 yaş | 69 | 54.94 | 5.34 | | |
| | 31-35 yaş | 59 | 55.98 | 6.22 | | |
| | 36-40 yaş | 29 | 55.89 | 6.55 | | |
| | 40+ yaş | 52 | 55.03 | 5.51 | | |
| | Toplam | 242 | 55.50 | 5.70 | | |

Tablo 4.5'e göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş grupları arasında öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin iç faktörler [$F(4,237)=1.035$, $p=.390$], dış faktörler [$F(4,237)=0.678$, $p=.608$] ve toplam puan [$F(4,237)=0.526$, $p=.717$] açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum, öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4.6: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | ss | F | p |
|---------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| İç Faktörler | Devlet | 122 | 25.22 | 2.67 | .152 | .859 |
| | Özel | 48 | 25.39 | 3.05 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 25.44 | 2.81 | | |
| | Toplam | 242 | 25.44 | 2.78 | | |
| Dış Faktörler | Devlet | 122 | 30.22 | 4.73 | 1.273 | .282 |
| | Özel | 48 | 31.04 | 6.31 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 29.52 | 4.83 | | |
| | Toplam | 242 | 30.18 | 5.11 | | |
| Toplam Puan | Devlet | 122 | 55.45 | 5.48 | .957 | .385 |
| | Özel | 48 | 56.43 | 6.60 | | |
| | Yerel yönetimler | 72 | 54.97 | 5.43 | | |
| | Toplam | 242 | 55.50 | 5.70 | | |

Tablo 4.6’da bulunan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, kurum türü (devlet, özel, yerel yönetimler) değişkenine göre öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin iç faktörler [$F(2,239)=0.152$, $p=.859$], dış faktörler [$F(2,239)=1.273$, $p=.282$] ve toplam puan [$F(2,239)=0.957$, $p=.385$] açısından anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgular, bireylerin çalıştıkları kurum türünün öğretmen öz yeterlilik algıları üzerinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 4.7: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Gruplar | n | \bar{x} | s.s. | F | p |
|---------------|-----------|-----|-----------|------|-------|------|
| İç Faktörler | 1-5 yıl | 114 | 25.24 | 2.69 | 1.081 | .367 |
| | 6-10 yıl | 44 | 25.45 | 3.15 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 25.22 | 3.00 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 24.75 | 2.30 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 26.29 | 2.66 | | |
| | Toplam | 242 | 25.32 | 2.78 | | |
| Dış Faktörler | 1-5 yıl | 114 | 30.45 | 4.97 | 1.789 | .132 |
| | 6-10 yıl | 44 | 29.90 | 4.56 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 31.77 | 6.17 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 28.58 | 4.57 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 29.25 | 5.56 | | |
| | Toplam | 242 | 30.18 | 5.11 | | |
| Toplam Puan | 1-5 yıl | 114 | 55.70 | 5.39 | 1.627 | .168 |
| | 6-10 yıl | 44 | 55.36 | 5.96 | | |
| | 11-15 yıl | 31 | 57.00 | 6.66 | | |
| | 16-20 yıl | 29 | 53.34 | 5.19 | | |
| | 20+ yıl | 24 | 55.54 | 5.64 | | |
| | Toplam | 242 | 55.50 | 5.70 | | |

Tablo 4.7'ye göre öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin iç faktörler [$F(4,237)=1.081$, $p=.367$], dış faktörler [$F(4,237)=1.789$, $p=.132$] ve toplam puan [$F(4,237)=1.627$, $p=.168$] açısından kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu bulgular, öğretmen öz yeterlilik algısının kıdeme göre değişmediğini göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu alt amaca yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına Tablo 4.8'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Eleştirel Düşünme Puanları ile Öz Yeterlilik Puanları için Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| Karar Verme | 1 | | | | | | | | |
| Öz Düzenleme | .670** | 1 | | | | | | | |
| Kendine Güven | .799** | .599** | 1 | | | | | | |
| Değerlendirme | .753** | .682** | .709** | 1 | | | | | |
| Öz Denetim | .530** | .674** | .509** | .522** | 1 | | | | |
| E. Toplam | .934** | .844** | .861** | .855** | .701** | 1 | | | |
| İç Faktörler | .646** | .965** | .570** | .645** | .623** | .807** | 1 | | |
| Dış Faktörler | -.115 | -.057 | -.102 | -.192 | -.098 | -.126 | -.048 | 1 | |
| ÖY. Toplam | .212** | .420** | .187** | .143 | .216** | .281** | .445** | .873** | 1 |

*p<.005

Tablo 4.8'e göre eleştirel düşünme toplam puanları ile öğretmen öz yeterlik toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.281$, $p<.001$). Alt boyutlarını incelediğimizde eleştirel düşünme toplam puanı ile öğretmen yeterlilik ölçeğinin iç faktörler alt boyutu arasında ($r=.807$) güçlü bir ilişki bulgusuna ulaşılmışken, dış faktörler alt boyutu ile ($r=-.126$) anlamlı bir ilişki yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, dışsal öğretmen yeterlik algısının eleştirel düşünme ile doğrudan ve güçlü bir ilişki içinde olmadığını; öğretmenlerin daha çok kendi içsel kaynaklarıyla öğretmen yeterlik geliştirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Eleştirel düşünme toplam puanlarının ölçek içi alt boyutlarıyla arasındaki ilişkilere bakıldığında, en yüksek ilişkinin karar verme boyutu ile olduğu görülmektedir ($r=.934$). Bu bulguyu sırasıyla kendine güven ($r=.861$), değerlendirme ($r=.855$), öz düzenleme ($r=.844$) ve öz denetim ($r=.701$) boyutları izlemektedir. Elde edilen veriler, eleştirel düşünme eğiliminin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve güçlü ilişkiler içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve özellikle karar verme, öz düzenleme ve kendine güven gibi bireysel bilişsel becerilerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin kendi alt boyutlarıyla arasındaki ilişkide dış faktörlerin ($r=.873$) değer ile pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu bize sunarken, iç faktörlerin ($r=.445$) pozitif yönde orta düzeyde ilişkisinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bulgular öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarının birbirini tamamlayıcı ve etkileşim halinde olduğunu, ancak dış faktörlerin alt boyutlar arası ilişkilerde daha belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Alt boyutların birbirleriyle ilişkisini incelediğimizde öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutu olan dış faktörlerin; ($r=-.115$) karar verme, ($r=-.057$) öz düzenleme, ($r=-.102$) kendine güven, ($r=-.192$) değerlendirme, ($r=-.098$) öz denetim, ($r=-.048$) dış faktörler olmak üzere tüm alt boyutlar ile anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu saptanmıştır. Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutu olan iç faktörleri incelediğimizde, eleştirel düşünme ölçeği alt boyutu olan ($r=.965$) öz düzenleme ile pozitif yönde güçlü bir ilişkisinin olduğu, ($r=.646$) karar verme, ($r=.570$) kendine güven, ($r=.645$) değerlendirme ve son olarak ($r=.623$) öz denetim ile pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır. İç faktörlerin, bireyin kendi yeterlik algısına dayandığı düşünüldüğünde, bu pozitif ilişkiler öğretmenlerin düşünsel gelişmelerinin öğretmen güvenlerini de pekiştirdiğini göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Dair Bulgular

Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutları ile toplam puanının, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Eleştirel Düşünme Puanları ile Öğretmen Öz Yeterlilik Puanları için Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| | B | T | p | R ² | F | p |
|---------------|--------|--------|-------|----------------|--------|------|
| Kat Sayısı | 43.748 | 12.449 | .000 | .045 | 11.317 | .001 |
| Karar Verme | .172 | 3.364 | .001 | | | |
| Kat Sayısı | 33.618 | 10.938 | .000 | .176 | 51.330 | .000 |
| Öz Düzenleme | .580 | 7.164 | .000 | | | |
| Kat Sayısı | 45.905 | 13.999 | .000 | .035 | 8.682 | .004 |
| Kendine Güven | .329 | 2.947 | .004 | | | |
| Kat Sayısı | 47.833 | 13.865 | .000 | .020 | 5.005 | .026 |
| Değerlendirme | .295 | 2.237 | .026 | | | |
| Kat Sayısı | 42.843 | 11.534 | .000 | .047 | 11.736 | .001 |
| Öz Denetim | .589 | 3.426 | .001 | | | |
| Kat Sayısı | 37.968 | 9.760 | <.001 | .079 | 20.499 | .001 |
| Toplam Puan | .096 | 4.528 | <.001 | | | |

Tablo 4.9’da sunulan basit doğrusal regresyon analizine göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Analiz sonucunda, Karar Verme alt boyutunun öğretmen öz yeterlilik puanlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($t=3.364$, $p=.001$). Bu model, öz yeterlilik puanlarındaki varyansın %4.5’ini açıklamaktadır ($R^2=.045$) ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,X)=11.317$, $p=.001$).

Öz Düzenleme alt boyutu, en yüksek yordama gücüne sahip alt boyut olarak dikkat çekmektedir ($t=7.164$, $p<.001$). Bu değişkenin tek başına öz yeterlilik düzeyinin %17.6’sını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=.176$, $F(1,X)=51.330$, $p<.001$).

Kendine Güven alt boyutu da anlamlı bir yordayıcıdır ($t=2.947$, $p=.004$) ve öğretmen öz yeterlilik düzeyindeki varyansın %3.5’ini açıklamaktadır ($R^2=.035$, $F(1,X)=8.682$, $p=.004$). Benzer şekilde, Değerlendirme alt boyutu da anlamlı bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır ($t=2.237$, $p=.026$). Bu modelin açıklayıcılık düzeyi daha sınırlı olup $R^2=.020$ ’dir ve model genel olarak anlamlıdır ($F(1,X)=5.005$, $p=.026$).

Öz Denetim alt boyutu da öğretmen öz yeterlilik düzeyini anlamlı biçimde yordayan bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır ($t=3.426$, $p=.001$). Bu alt boyut, öz

yeterlilik puanlarındaki varyansın %4.7'sini açıklamaktadır ($R^2=.047$, $F(1,X)=11.736$, $p=.001$).

Son olarak, Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı ile öğretmen öz yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur ($t=4.528$, $p<.001$). Bu modelin açıklayıcılık düzeyi $R^2=.079$ olup, toplam eleştirel düşünme puanı, öğretmen öz yeterlilik düzeyindeki varyansın %7.9'unu açıklamaktadır ($F(1,X)=20.499$, $p=.001$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarının ve toplam puanının, öğretmen öz yeterliliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Alt boyutlar içinde öz düzenleme, en yüksek açıklayıcılık gücüne sahip olup, bu yönüyle öğretmen öz yeterliliğinin en güçlü yordayıcısı olarak öne çıkmaktadır. Diğer alt boyutlar ise daha sınırlı düzeyde açıklayıcılığa sahip olmakla birlikte, model içerisinde anlamlı katkılar sunmaktadır.

BÖLÜM 5

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmakta; söz konusu sonuçlar ilgili literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmakta ve alan yazına sunduğu katkılar değerlendirilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin ilk olarak yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda, öğretmenlerin yaş gruplarına göre eleştirel düşünme düzeylerinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bireylerin yaşlarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Kuloğlu ve Karabekmez (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Sungur (2018) da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünme becerilerinin yaşla birlikte kendiliğinden gelişmediğini, aksine bu becerilerin eğitim ve deneyimle bilinçli olarak geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ancak, bazı araştırmalar yaşın eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olabileceğini de öne sürmektedir. Örneğin, Zaker (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu farklılıklar, araştırmalarda kullanılan örneklem gruplarının özellikleri, ölçme araçları ve kültürel bağlam gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda, yaş faktörünün tek başına eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici olmadığını,

ancak eğitim, deneyim ve bireysel farkındalık gibi diğer faktörlerle birlikte ele alındığında daha anlamlı sonuçlar elde edilebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Karar Verme, Öz Düzenleme, Değerlendirme, Öz Denetim ve Toplam Eleştirel Düşünme Puanı boyutlarında kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Kendine Güven alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Literatürde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile kendine güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Rashtchi (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin kendine güven düzeylerinin, eleştirel düşünme becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, Keyvanloo ve Amirian (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, özel okul öğretmenlerinin daha özerk ve kendine güvenen bireyler oldukları ancak eleştirel düşünme becerileri açısından kamu ve özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada elde edilen bulgular, literatürdeki araştırmalarla örtüşmektedir. Kurum türü, öğretmenlerin genel eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmamakla birlikte, kendine güven gibi belirli alt boyutlarda farklılıklar yaratabilmektedir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, daha esnek ve özerk çalışma ortamlarına sahip olmaları nedeniyle, kendine güven düzeylerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu farklılıkların nedenlerini daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalarla desteklenen ileri çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdem süreleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretmen deneyimlerinin, eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin kıdem süreleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kuloğlu ve Karabekmez (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme

becerileri ile öğretmen deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde, öğretmen kıdemi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Kayman, 2022). Bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin, sadece öğretmen deneyimle değil, aynı zamanda bireysel öğrenme çabaları, sürekli öğretmen gelişim ve eleştirel düşünme odaklı eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi, aktif öğrenme stratejileri, problem çözme odaklı yaklaşımlar ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile mümkündür (Paul & Elder, 2006). Sonuç olarak, öğretmenlerin kıdem sürelerinin, eleştirel düşünme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için sürekli öğretmen gelişim programlarına katılmalarının ve eleştirel düşünme odaklı eğitimlerle desteklenmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik düzeyleri yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, yaşın öğretmen öz yeterlilik üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Ancak, literatürde bu konuda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Türkmen ve Çoban (2025), yaş ilerledikçe öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının arttığını ve bu durumun deneyimin katkısıyla açıklanabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Santoro ve Drogalis (2022), yaşla birlikte artan öğretmen deneyiminin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında olumlu bir etki yarattığını ifade etmektedir. Buna karşılık, bazı araştırmalarda yaşın öz yeterlilik üzerinde doğrudan etkili olmadığı, ancak deneyim, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim gibi diğer faktörlerin daha belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Chan ve diğerleri, 2024; Lim, 2024). Bu bulgular, yaşın tek başına öz yeterlilik düzeyini açıklamakta yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Yaşın etkisinin daha çok dolaylı yollarla, örneğin öğretmen kıdem veya pedagojik deneyim aracılığıyla ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Öte yandan, Infurna ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer şekilde yaş değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmacılar, yaşın öz yeterlilik üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu, öğretim ortamı, yönetici desteği ve sınıf içi etkileşim gibi çevresel faktörlerin daha baskın olduğunu savunmaktadır. Bu çelişkili bulgular, yaşın öğretmen öz yeterlilik üzerindeki etkisinin çok boyutlu ve bağlama

bağlı olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda yaşın yanı sıra öğretmenlerin öğretmen deneyimleri, aldıkları hizmet içi eğitimler ve çalıştıkları kurumların yapısal özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları kurum türüne ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olacağı yönündeki genel beklentiyle örtüşmemekle birlikte, benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda araştırma ile tutarlılık göstermektedir. Nitekim literatürde, mesleki kıdemın öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde her zaman belirleyici bir değişken olmadığına işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Infurna ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kıdem yılı ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer biçimde, Ata-Aktürk ve Demircan (2018) da öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün ve kıdemlerinin, öğretmen-çocuk iletişim becerileri ve öz yeterlikleri üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymuştur. Guo ve diğerleri (2011), öğretmen öz yeterliliğinin daha çok sınıf içi etkileşim, meslektaş desteği ve yönetsel yapı gibi çevresel faktörlerden etkilendiğini vurgulamıştır. Yani, kıdemın tek başına yeterlilik düzeyini belirlemediği; bu süreçte iş birliği kültürü ve kurumsal destek gibi faktörlerin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Chan ve diğerleri (2024) ise hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenlerde öz yeterliliğın deneyimle ilişkili olmadığını; daha çok öğretim ortamı ve öğretmen-öğrenci etkileşimiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, Infurna ve diğerleri (2018), öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türüne (devlet veya özel) bağlı olarak öz yeterlilik düzeylerinde farklılık gözlemlenmediğini, bu algının daha çok öğretmenin bireysel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Santoro ve Drogalis (2022), öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarıyla çalışmasının öz yeterlilik düzeylerini etkileyebileceğini; ancak bu etkileşimin kıdem ya da kurum türünden bağımsız gelişebileceğini ifade etmişlerdir.

Ulusal literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Metin ve Aydoğan (2019) öğretmenlerin öz yeterlilik ve özel alan yeterlilik düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediğini bildirmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel olarak geliştirdikleri pedagojik becerilerin deneyim süresinden bağımsız gelişebileceğini düşündürmektedir. Son olarak, Semerci (2015) tarafından yapılan çalışmada, sınıf

yönetimi becerileri ve öz yeterlilik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, bu durumun öğretmen kıdemle bağlantılı olmadığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin; kıdem yılı veya kurum türü gibi statik değişkenlerden çok, sınıf ortamı, öğretimsel destekler ve öğretmenin duygusal-sosyal becerileri gibi dinamik faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen yeterlilik algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, eleştirel düşünmenin öğretmenlik mesleğinin niteliğini artıran temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin “iç faktörler” alt boyutu ile eleştirel düşünme becerileri arasında çok güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireysel sorumluluk, öz-yeterlik, bilişsel esneklik ve içsel motivasyon gibi unsurların eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Mercan ve diğerleri, 2023; Yurt, 2024). Öğretmenlerin kişisel çabaları, yansıtıcı düşünme düzeyleri ve öz düzenleme becerileri bu güçlü içsel yönelimlerle desteklenmekte ve öğretmen yeterlik algılarını olumlu yönde şekillendirmektedir (Dilekli ve diğerleri, 2023).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen performansı ile yakından ilişkili olduğu pek çok çalışmada da vurgulanmaktadır. Örneğin, Egthesadi ve Jeddi (2019), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim başarıları arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kızıloğlu (2024), fen bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirterek, eleştirel düşünmenin öğretmen gelişimindeki önemine dikkat çekmiştir. Ancak dışsal faktörlerle (örneğin okul yönetimi, müfredat baskısı, dışsal değerlendirme sistemleri) eleştirel düşünme arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum, dışsal unsurların öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçlerini desteklemekten çok sınırlayıcı etkilere sahip olabileceğini göstermektedir (Aslan & Alcı, 2023). Ayrıca eleştirel düşünme, etik karar alma süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir. Çelik (2016), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin etik karar verme becerileriyle yakından bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Rycroft-Smith ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen etik karar verme çerçevesi, bu ilişkiyi yapılandırmada önemli bir katkı sunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki de dikkat çekicidir. Karakış ve Demirtaş (2022), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmen yönelimlerini olumlu etkilediğini belirtmiş ve bu eğilimlerin çoğunun eleştirel düşünme ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Uluslararası düzeyde Romero (2024), yapay zekâ çağında öğretmenlerin sahip olması gereken temel beceriler arasında eleştirel düşünme, bilişsel esneklik ve adaptasyonu ön plana çıkarmıştır. Chevalier ve diğerleri (2021) ise öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmek için robotik ve bilgisayarca düşünme (computational thinking) uygulamalarının etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen yeterlilik algılarını doğrudan etkilediğini ve bu becerilerin özellikle içsel faktörlerle desteklendiğinde güçlendiğini göstermektedir. Buna karşılık, dışsal faktörlerin genellikle bu süreci sınırlayıcı etkiler yarattığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretmen gelişim programlarında eleştirel düşünme becerilerine öncelik verilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öz yeterlik becerilerini destekleyecek esnek, motive edici ve yapılandırıcı ortamlar sunması gerekmektedir. Böylece hem öğretmen yeterlik hem de etik ve pedagojik karar alma süreçleri daha bilinçli ve etkili hale gelecektir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen yeterlilik algıları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle içsel faktörler (öz-yeterlik, bireysel sorumluluk, yansıtıcı düşünme, bilişsel esneklik) eleştirel düşünme ile yüksek ilişkiye sahiptir. Bu beceriler, öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini güçlendirmekte ve pedagojik karar verme süreçlerini daha bilinçli hale getirmektedir. Buna karşılık, dışsal faktörlerin (örneğin okul iklimi, müfredat baskısı, dış değerlendirme sistemleri) eleştirel düşünme üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Dair Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının öğretmen öz yeterlilik düzeylerini anlamlı şekilde

yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Regresyon analizi sonucunda özellikle “öz düzenleme” alt boyutunun öğretmen öz yeterliliğin en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bunu sırasıyla öz denetim, karar verme, kendine güven ve değerlendirme boyutları takip etmiştir. Toplamda, eleştirel düşünme becerileri öğretmen öz yeterlilik düzeyini %7,9 oranında yordamaktadır. Bu bulgular, alan yazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir.

Öz düzenleme, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle yakından ilişkilidir. Öz düzenleme becerileri gelişmiş bireylerin, öğretim süreçlerinde daha bilinçli hareket ettikleri, pedagojik uygulamalarını sorgulayıp geliştirebildikleri görülmektedir. Tutkun (2024), okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileriyle öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme çerçevesinde öz düzenleme düzeylerinin yüksek oluşunun, onların öğretmen öz yeterliliklerini desteklediğini göstermektedir. Benzer şekilde Balat ve diğerleri (2020), çevrimiçi öğrenme ortamlarında verilen motivasyonel geribildirimlerin öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bunun öğrenme başarılarına yansıdığını belirtmiştir. Karaoğlan Yılmaz ve diğerleri (2019) ise üst bilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme ile olan güçlü yapısal ilişkisini vurgulayarak, öz düzenlemenin sadece bireysel değil, öğretmen gelişimine de yön verdiğini ortaya koymuştur.

Öz denetim boyutu da öğretmen öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak öne çıkmıştır. Öz denetim, öğretmenin kendi davranışlarını kontrol edebilmesi, sınıf yönetiminde tutarlılık gösterebilmesi ve etik kararlar alabilmesi açısından önem taşımaktadır. Özer (2016) öğretmen eğitim alan lise öğrencilerinde öz denetimle akademik öz yeterlilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde Kaleli (2016) de öğrencilerin öz yeterliliklerinin, öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarındaki öz kontrol becerilerinin öğretmen yeterlilikle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Karar verme becerisi, öğretmenlerin sınıf içi ve okul düzeyindeki problemlere etkili çözümler üretebilme kapasitelerini ifade eder. Araştırma bulgularında bu alt

boyutun öğretmen öz yeterliliği %4,5 oranında yordadığı görülmüştür. Alkoç (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca Kanadlı ve Akbaş (2018) fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, bu bulgu da karar verme süreçlerinde düşünsel altyapının önemine işaret etmiştir.

Kendine güven boyutunun öğretmen öz yeterliliği %3,5 oranında yordaması ise, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bireyin kendine olan inancı ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir bağ olduğunu düşündürmektedir. Göksu ve Özmütlu (2023), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerine duydukları güvenin yüksek olması durumunda daha etkili ve istekli bir şekilde mesleklerini icra edebildiklerini göstermektedir.

Son olarak, değerlendirme boyutunun öğretmen öz yeterliliği %2 oranında yordaması, bu alt boyutun diğerlerine göre daha sınırlı bir etkisi olduğunu gösterse de elde edilen sonuç önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, kendi öğretim süreçlerini ve öğrencilerin gelişimlerini eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri, öğretmen yeterliklerinin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tok (2008), eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin öğretmen adaylarının öğretmen gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca Şen (2016), eleştirel düşünme becerileri, empati ve öğretmen kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu becerilerin öğretmen adaylarının öğretmen donanımına katkı sağladığını vurgulamıştır.

5.2. Sonuç

Bu araştırma eleştirel düşünme ile öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olmaması, eleştirel düşünmenin tüm öğretmen profilleri için temel bir yeterlik alanı olduğunu düşündürmektedir. Çalışmada ortaya çıkan bu bulgular, eleştirel düşünmenin öğretmenlik mesleği açısından önemli bir bilişsel yeterlik olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Nitekim literatürde eleştirel düşünme ile öğretmen yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler

saptanmıştır (Choy & Cheah, 2009; Kivunja, 2015). Eleştirel düşünme, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerini destekleyerek sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve reflektif olmalarını sağlamaktadır (Brookfield, 2012). Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre de öz yeterlilik, bireylerin davranışlarını şekillendiren temel psikolojik bir etmendir ve bu yeterliliği besleyen faktörlerden biri de üst düzey düşünme becerileridir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri hem öğretmen gelişimlerine hem de öğrenci başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır (Facione, 2015). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünmenin sistematik olarak desteklenmesi, öğretmen yeterlilikleri artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

5.3. Öneriler

- *Kurumsal düzeyde öğretmen yeterliliğini destekleyen uygulamalar, eleştirel düşünmeyi teşvik edecek biçimde yeniden tasarlanmalı; hizmet içi eğitim programları bu doğrultuda güncellenmelidir.*
- *Farklı kurum türlerinde (devlet, özel, yerel yönetimler vb.) görev yapan öğretmenler için, mesleki gelişim olanaklarının çeşitlendirilmesi ve fırsat eşitliği temelinde sunulması, öğretmen yeterliliğini güçlendirmede kritik önemdedir.*
- *Öğretmenlerin eleştirel düşünme süreçlerine ve öz yeterlik algılarına ilişkin nitel araştırmalar gerçekleştirilerek, deneyim temelli derinlemesine veriler elde edilmelidir.*
- *Karma yöntemli çalışmalar yoluyla, eleştirel düşünme ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkiler çok boyutlu biçimde ele alınmalı; disiplinler arası yaklaşımlar kullanılarak daha bütüncül modeller geliştirilmelidir.*
- *Türkiye bağlamında öğretmen yeterliliğine ilişkin tanım, kriter ve değerlendirme sistemleri, eleştirel düşünme boyutunu içerecek şekilde yeniden ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, öğretmen politikalarının eleştirel bir bakışla değerlendirildiği kapsamlı politika analizlerine ihtiyaç duyulmaktadır.*

- *Okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen ders içerikleri, yalnızca kuramsal bilgilerle sınırlı kalmadan, uygulamalı vaka analizleri, problem temelli öğrenme ve yaratıcı düşünme atölyeleriyle zenginleştirilmelidir. Bu tür içerikler, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını da güçlendirebilir.*
- *Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitimlerde, öğretim sürecini eleştirel bakış açısıyla değerlendirme, pedagojik kararları sorgulama ve alternatif çözüm üretme gibi becerilere yer verilmelidir.*
- *Nitel araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içindeki eleştirel düşünme pratiklerini, karşılaştıkları engelleri ve öz yeterlik algılarını daha derinlemesine anlamak için kullanılmalıdır. Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı tematik analizler, mevcut nicel bulguları tamamlayıcı nitelikte olacaktır.*

KAYNAKÇA

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Akbaba, A., & Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148–160.
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*, 97-100.
- Alanoglu, M. (2022). The role of instructional leadership in increasing teacher self-efficacy: A meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 233–244.
- Aldan Karademir, Ç., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 12(19), 1061–1082.
- Alkoç, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Altan, M. Z. (2017). *Profesyonel öğretmenliğe doğru*. Pegem Akademi.
- Aslan, M., & Alcı, B. (2023). Öğretmen ve teknik lise öğretmenlerinin 21. YY becerileri ile okul yöneticilerine yönelik 21. YY becerileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1151–1173.
- Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2018). Preschool teachers' teacher-child communication skills: The role of self-efficacy beliefs and some demographics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 409–418.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Aybek, B. (2024). *Her yönüyle eleştirel düşünme: Örnekler ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.

- Aydın, B. (2020). Reflektif öğretmen eğitimi: Teori ve uygulamalar. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1–18.
- Aydın, B. (2020). Reflektif öğretmen eğitimi: Teori ve uygulamalar. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1–18.
- Aydın, İ. (2011, Eylül). Öğretmenlik meslek etiği. [Blog yazısı]. <https://inayetaaydin.blogspot.com/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html>
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirimün öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19–36.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press. 4, 71-81
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bangir, H. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 719–732.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bayraktar, H. V., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98–127.
- Bor, M. S. (2024). Çocuk felsefesi ve eğitimi: Eleştirel düşünme ve yaratıcılığın gelişimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 13–23.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirilmesi ve öğretmen gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114–134.

- Cadavid, V., & Lunenburg, F. C. (1991, April). Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.
- Chaffee, J. (1992). Teaching critical thinking across the curriculum. *Critical Thinking: Implications For Teaching And Teachers, 77*, 121-31.
- Chan, W. T., Waschl, N., Bull, R., & Ng, E. L. (2024). Does experience matter? Measuring self-efficacy in preservice and in-service early childhood educators using the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher, 33*(1), 1201–1212.
- Chevalier, M., El-Hamamsy, L., Giang, C., Bruno, B., & Mondada, F. (2021). *Teachers' perspective on fostering computational thinking through educational robotics*. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2105.04980>
- Chowning, J. T., Griswold, J. C., Kovarik, D. N., & Collins, L. J. (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PloS one, 7*(5), e36791.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2), 198–206.
- Crenshaw, P., Hale, E., & Harper, S. L. (2011). Producing intellectual labor in the classroom: The utilization of a critical thinking model to help students take command of their thinking. *Journal of College Teaching and Learning, 8*(7), 13.
- Çakmak, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen gelişimlerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 249–266.
- Çelik, H., & Özdemir, M. (2018). *Öğretmen yeterlilikleri ve gelişimi*. Eğitim Yayınları.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 207–237.
- Demir, S., & Güven, M. (2025). Eleştirel pedagoji bağlamında öğretim programlarına bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(1), 506–521.

- Demirel, M., & Dağyar, M. (2015). Effect of problem-based learning on academic achievement: A meta-analysis study. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139–174.
- Deringöl, Y. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının belirlenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 44–65.
- Diken, İ. H. (2005). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102–112.
- Dilekli, Y., Orakcı, Ş., & Ayçiçek, B. (2023). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1360-1383.
- Dönmez, B. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 226–243.
- Duman, D., & Koç, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeyleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Uluslararası Fen ve Teknoloji Dergisi*, 11(2), 66–83.
- Eghtesadi, A., & Jeddi, A. (2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öz yeterliliklerinin pedagojik başarılarının belirleyicileri olarak kullanılması. *Uluslararası Uygulamalı Dilbilim ve İngiliz Edebiyatı Dergisi*, 8(1), 62-70.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3–14.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165–184.
- Erdem, A. R., & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 27–41.
- Ergün, A., & Koç, S. (2022). Öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729–754.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Öğretmenlerin öğretmen gelişim etkinliklerinin öğretmen gelişime etkisine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 73–92.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report.

- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment, 1*(1), 1-23
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2015 update). Insight Assessment.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education, 56*, 185-195.
- Fidan, N. (2012). *Okula öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi
- Field, A. (2013). *IBM SPSS istatistiklerini kullanarak istatistikleri keşfetme* (4. baskı). SAGE Yayınları.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(2), 419–427.
- Gale, J., Alemdar, M., Cappelli, C., & Morris, D. (2021). A mixed methods study of self-efficacy, the sources of self-efficacy, and teaching experience. *Frontiers in Education, 6*, 750599.
- Gelebek Üstün, B., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 298–314.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Öğretmen etkinliği: Bir yapı doğrulaması. *Eğitim Psikolojisi Dergisi, 76*(4), 569.
- Glaser, E. M. (1942). An experiment in the development of critical thinking. *Teachers College, Columbia University, 43*(5), 1-18
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: A systematic literature review. *The Australian Educational Researcher, 50*, 801–821.
- Göksu, Z., & Özmutlu, İ. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin genel öz yeterlilik alguları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği). *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(2), 1108–1124.
- Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2012). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Unpublished mater dissertation, Niğde University, Niğde*.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2016). *Research methods for the behavioral sciences* (5th ed.). Wadsworth.

- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961–968.
- Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Öğretmen etkinliği: Yapı boyutlarının bir çalışması. *Amerikan Eğitim Araştırma Dergisi, 31*(3), 627-643.
- Güreş, F., & Bahşi, M. (2021). Sınıf öğretmeni ve adaylarının matematik alan eğitimi bilgisi yeterliklerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(58), 350–361.
- Gürsan, S., Tapan Broutin, M. S., & İpek, J. (2021). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan teknoloji destekli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 703–744.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hastaoğlu, F., Mollaoğlu, M., Mollaoğlu, S., & Başer, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3*(2), 769–777.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778.
- Infurna, C., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 409–418.
- Joshi, S. C. (2023). TPACK and teachers' self-efficacy: A systematic review. *Canadian Journal of Learning and Technology, 49*(2), 1–23.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Kanadlı, S., & Akbaş, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *JRES, 5*(1), 33–49.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

- Karakış, Ö., & Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin öğretmen yönelim ve kariyer geliştirme arzularını yordaması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 77–92.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Üstbilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239–1256.
- Karslı, E. S., Yurteri, İ. S., Önder, M., & Demir, M. K. (2023). Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi üzerine lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *EDUCATIONE*, 2(2), 365–395.
- Kaya, M. ve Koçyigit, M. (2023). Ulusal Kültür Açısından Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Öz-Yeterliliği Arasındaki İlişki. *Eğitim Süreci: Uluslararası Dergi*, 12 (1), 36-52.
- Alanoglu, M. (2021).
- Kayman, F. (2022). An investigation on critical thinking tendency of the Turkish teachers according to some variables. *Bulletin of Education and Research*, 44(2), 1–16.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: Bir meta analiz çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Keyvanloo, M., & Amirian, M. (2023). Exploring the relationship among EFL teachers’ critical thinking, autonomy, and experience in public and private schools. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 10(1), 101–131.
- Kıncal, R. Y. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kızıloğlu, S. O. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st-century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1–11.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.

- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, 23, 21-43.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., & Hsieh, F. J. (2015). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM Mathematics Education*, 47(1), 161–173.
- Kuloğlu, A., & Karabekmez, V. (2022). The relationship between 21st-century teacher skills and critical thinking skills of classroom teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 91–101.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Eğitim Yayınevi.
- Kurt, A. (2017). *Okul öncesi öğretmenliği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistemik derleme. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703–740.
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). *Teacher self-efficacy*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: Current trends in theory and research (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lim, E. M. (2024). The relationships among teacher’s self-efficacy, teacher–child interaction, and peer interaction based on young children’s emotional intelligence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(1), 1237–1249.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero* (Cilt 1). Hayat ve Düşünce.
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 28698.
- Mercan Uzun, E., Özdemir, Y., & Bütün Kar, E. (2023). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri, iş birliğine yönelik tutumları ve

- rekabetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 907–920.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
- Metin, Ş., & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 33–57.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği*. MEB.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Ocak, G., Eğmir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63–91.
- Odanga, SJ ve Aloka, PJ (2024). Effects of age on teachers' self-efficacy: Evidence from secondary schools. *Athens Journal of Education*, 11(4), 301–313.
- OECD. (2022). *Starting Strong VII: Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce*. OECD Publishing.
- Oğuz, O., & Aybek, B. (2024). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(2), 1–18.
- Özer, E. (2016). Öğretmen ve teknik lise öğrencilerinde temel benlik değerlendirmesi ve öz-düzenleme arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 4(2), 11–22.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education.

- Paul, R., & Elder, L. (2014). Critical thinking: Intellectual standards essential to reasoning well within every domain of human thought, part two. *Journal of Developmental Education*, 38(2), 32–33.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.
- Potur, Ö. (2014). Language arts course teaching process associated with critical literacy / Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğretim süreci. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 807–839.
- Rashtchi, M. (2021). Self-efficacy and critical thinking of novice and experienced EFL teachers: A sequential mixed methods study. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 29(1), 1-25.
- Reyes, W. S. (1984). Teachers' locus of control and pupil control ideology. *The Journal of Educational Research*, 78(1), 33–36.
- Romero, M. (2024). *Lifelong learning challenges in the era of artificial intelligence: A computational thinking perspective*. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2405.19837>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Rycroft-Smith, L., Müller, D., Chiodo, M., & Macey, D. (2022). *A useful ethics framework for mathematics teachers*. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2212.11713>
- Sak, R., & Dayan, L. (2025). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretim Stratejileri Ve Yöntemleri Öz Yeterlilik Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 117–136.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Santoro, J. R., & Drogalis, A. R. (2022). Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 44(1), 51–68.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation. Academic Press.* 15-31
- Seferođlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleřtirel dűřünme ve öđretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakűltesi Dergisi*, 30(30), 193–200.
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Shukri, MHA, Effendi, M. ve Matore, EM (2023). Trends and factors affecting self-efficacy among teachers: A systematic literature review. *Int. J. of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(2), 843–859.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sodergren, C., Kettler, T., Sulak, T., & Payne, A. (2023). Teacher self-efficacy, innovativeness, and preparation to teach cross-curriculum skills. *Int. J. of Contemporary Educational Research*, 10(1), 197–209.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sungur, S. (2018). An examination of the relationship between the critical thinking dispositions of prospective teachers and their attitudes toward multicultural education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 287–295.
- Şahin, M. K., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde dűřünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5–20.
- Şahin, M. K., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde dűřünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel dűřünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve öğretmen kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şimşek, Ö., & Yazar, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji entegrasyon öz-yeterliklerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 744–765.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tektol, İ. A., & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1897–1907.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 88–104.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53–61.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Turan, S. (Ed.). (2017). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Tutkun, C. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 478–488.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Yeterlilik. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmen, S., & Çoban, A. E. (2025). Investigation of early childhood teacher self-efficacy in terms of various variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 177–190.

- UNICEF. (2021). *Early Childhood Development: A Foundation for Sustainable Development*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 361–373.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2013). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103800.
- Yaralı, K. T. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 454–479.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 611-648.
- Yılmaz, A., & Yıldız, S. (2024). Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki dolaylı etkide eleştirel düşünme tutumunun aracılık rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 45–60.
- Yüksel, A., Arıbaş, A. N., & Yılmaz, E. B. (2020). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki: Sağlık hizmetleri öğrencileri örneği. *The Journal of Social Science*, 4(7), 160–174.
- Zaker, A. (2017). Scrutinizing the impact of teachers' critical thinking and teaching autonomy on their teaching success and learners' use of language learning strategies. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1–14.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Zümrütal, S., & Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü.
Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi, 1(50), 240–253.



EKLER

EK1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.03.2025-157519

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
07.03.2025

TOPLANTI NO
2025-02

KARAR SAYISI
24

Madde 24- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitimi / Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve Kılavuz'un yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ile Mesleki Yeterlilik Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitimi / Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve Kılavuz'un yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ile Mesleki Yeterlilik Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı