

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yasemin KUZU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KIRŞEHİR
MAYIS 2015

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**ANALYZING THE RELATION BETWEEN THE
PROBLEM SOLVING ABILITIES AND CRITICAL
THINKING TENDENCIES OF TEACHER CANDIDATES
(THE SAMPLE OF AHİ EVRAN UNIVERSITY)**

Yasemin KUZU

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI**

**KIRŞEHİR
MAYIS 2015**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



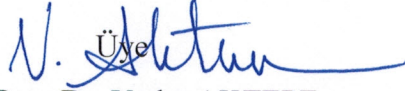
Başkan

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN



Üye

Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI



Üye

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../... / 2015

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ortaya çıkarmaktır. Değişkenler ise cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun oldukları alan, öğrenim görülen bölüm, öğrenim şekli, genel not ortalaması, anne-babanın eğitim durumları, barınılan yer ve ailenin sosyo-ekonomik durumudur. Araştırma tarama türü betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 akademik yılına Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 415 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin vd. (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Uygulamada elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS programına aktarılmış ve verilerin kontrolleri sağlandıktan sonra kayıp değerlere ortalamayı

değiştirmeyecek şekilde değer atanmıştır ve veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir

Araştırma sonucunda Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde, ($r=.215$) düşük seviyede $p<0.0005$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme düzeyleri genel olarak yüksek olup cinsiyete, mezun oldukları lise türüne, liseden mezun oldukları alana, başarı durumlarına, anne-babanın eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve barınılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşılık öğretmen adaylarının okudukları bölümler ve öğrenim türleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri genel olarak yüksek düzeydedir. Problem çözme becerileri ile cinsiyet, mezun oldukları lise türü, liseden mezun oldukları alan, başarı durumları, öğrenim türleri, anne-babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve barınılan yer arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, okudukları bölümün problem çözme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen Adayı, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Eğitim Programları ve Öğretim.

ABSTRACT

This research aims to determine whether problem solving skills and critical thinking dispositions of teacher candidates differ by some variables and to reveal the relationship between their problem solving skills and critical thinking dispositions. The variables are sex, type of high school graduation, department of education, education type, grade point average, educational background of parents, accommodation place and socio-economic status of family. This research is a survey-type descriptive research.

The research population consists of 415 final year students who are studying at departments of Turkish Teaching, Science Teaching, Classroom Teaching, Pre-School Teaching, Computer and Instructional Technologies Teaching, Social Sciences Teaching and Primary School Mathematics Teaching in Faculty of Education at Kırsehir Ahi Evran University in 2013-2014 academic year.

In the research, "Personal Information Form" developed by the researcher; California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) originally developed by Facione, Facione and Giancarlo (1998) and adapted into Turkish by Kokdemir (2003); Problem Solving Inventory developed by Heppner and Peterson (1982) and adapted into Turkish by Sahin et al. (1993) were used as data collection tools.

The quantitative data obtained in practice were transferred into SPSS programme in computer environment and after the data were controlled, a value was

assigned to the missing values in a way not to change the average. The data were analyzed using SPSS 17.0 statistical package programme.

At the end of the research, it was found that there is a positive, ($r=.215$) low level, significant relationship at $p<0.0005$ level between critical thinking levels and problem solving skills of final year students in Faculty of Education at Ahi Evran University. Critical thinking levels are generally high and these levels do not differ significantly by sex, type of high school graduation, success levels, educational background of parents, socio-economic status of family and accommodation place. However, a significant difference was found between teacher candidates' critical thinking levels and their departments of education and education type.

Problem solving skills of teacher candidates are generally high. While no significant difference was found between problem solving skills and sex, type of high school graduation, department of high school, success levels, education types, educational background of parents, socio-economic status of family and accommodation place; it was found that department of education affects problem solving skills.

Key Words: Teacher candidate, critical thinking, problem solving, educational programs and teaching.

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca olduğu gibi tez çalışmalarımın da her aşamasında her türlü desteğini ve emeğini esirgemeyen; kıymetli zamanını, fikirlerini ve bilgilerini benimle paylaşan; gösterdiği sonsuz anlayış ve ilgiyle tezimin ortaya çıkmasına yardımcı olan saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya, her ihtiyaç duyduğumda bana yardımcı olan, değerli ve derin bilgileriyle bana ışık tutan, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca engin bilgi ve tecrübeleriyle yanımda olan tüm bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca olduğu gibi bu çalışma dönemimde de hep yanımda olan canım annem Nesrin İÇER ve babam Mehmet İÇER'e, varlıklarıyla her zaman huzur bulduğum canım kardeşlerime, beni bu tarz çalışmalara teşvik eden, başarılarımla benden daha fazla gururlanan değerli kayınvalidem Nezaket KUZU ve kayınbabam Ümüt KUZU'ya maddi manevi desteklerinden dolayı minnettarlığımı sunarım.

Ayrıca hayatıma girdiği andan itibaren olaylara bakış açımı değiştiren, zorluklar karşısında beni cesaretlendiren, her zaman başarabileceğime inanan ve attığım her adımda maddi manevi yanımda olan hayat arkadaşım Okan KUZU'ya ve tam anlamıyla yaşam kaynağım olan, ailemizin minik KUZU'su biricik kızım Aysima Ece' me teşekkürlerimi sunarım. Sizi çok seviyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Eğitim	2
1.1.2. Eğitim Programı.....	3
1.1.3. Düşünme	6
1.1.4. Düşünme Becerileri	7
1.1.4.1. Yaratıcı Düşünme.....	8
1.1.4.1. Eleştirel Düşünme	9
1.1.4.3. Problem Çözme	16
1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	20
1.2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	21
1.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	28
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	34
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	35
1.5. PROBLEM CÜMLESİ	36

1.5. ALT PROBLEMLER	36
1.6. VARSAYIMLAR.....	38
1.6. SINIRLILIKLAR	39
BÖLÜM II	40
YÖNTEM.....	40
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	40
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	40
2.3. ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ.....	42
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	45
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	46
2.4.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI).....	46
2.4.3. . Problem Çözme Envanteri.....	50
2.5. VERİLERİN TOPLANMASI	54
2.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	55
BÖLÜM III.....	56
BULGULAR VE YORUM.....	56
3.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	56
3.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	57
3.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	66
3.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	67

3.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
3.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
BÖLÜM IV	85
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
4.1. SONUÇLAR.....	85
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	85
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	86
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	86
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	87
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	88
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	89
4.2. ÖNERİLER	89
KAYNAKÇA	91
EKLER.....	105
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	105
EK-2: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)	106
EK-3: Problem Çözme Envanteri	109

TABLULAR

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu ile İlgili Betimsel İstatistikler	41
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	42
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları	45
Tablo 4. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri (EDD) alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri.....	56
Tablo 5. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız iki grup arası farkların t testi sonuçları.....	57
Tablo 6. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	58
Tablo 7. Öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alan türlerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	59
Tablo 8. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	60
Tablo 9. Öğretmen adaylarının öğrenim türlerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız iki grup arası farkların t testi sonuçları.....	61
Tablo 10. Öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi.....	62
Tablo 11. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	63

Tablo 12. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	64
Tablo 13. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	65
Tablo 14. Öğretmen adaylarının barınma yerlerine göre EDD puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	65
Tablo 15. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri (PÇB) alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri	66
Tablo 16. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız iki grup arası farkların t testi sonuçları.....	67
Tablo 17. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	68
Tablo 18. Öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alan türlerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	69
Tablo 19. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları.....	69
Tablo 20. Öğretmen adaylarının öğrenim şekillerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız iki grup arası farkların t testi sonuçları.....	71
Tablo 21. Öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi.....	72
Tablo 22. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	72

Tablo 23. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	73
Tablo 24. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	74
Tablo 25. Öğretmen adaylarının barınma yerlerine göre PCB puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	74
Tablo 26. Öğretmen adaylarının EDD ve PÇB puan ortalamalarının arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon testi sonuçları	75
Tablo 27. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve cinsiyet arasındaki ilişki	76
Tablo 28. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve mezun oldukları okul türü arasındaki ilişki	77
Tablo 29. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve mezun oldukları alan türü arasındaki ilişki	78
Tablo 30. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve okudukları bölüm arasındaki ilişki	79
Tablo 31. Öğretmen adaylarının okudukları bölümün ile EDD nin PÇB yi öngörücü değişken olarak kullanıldığı analiz sonuçları.....	79
Tablo 32. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve öğrenim şekli arasındaki ilişki	80
Tablo 33. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve not ortalamaları arasındaki ilişki	81

Tablo 34. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve anne eğitim düzeyi arasındaki ilişki	82
Tablo 35. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişki	82
Tablo 36. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki	83
Tablo 37. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve barınma yerleri arasındaki ilişki	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, kuramsal açıklamalar, tezin amacı ve önemi, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsan sosyal ve kültürel bir varlık olup doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim ve etkileşim halindedir. İçinde bulunduğu topluma uyum sağlayıp toplumun geleceği adına sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için gerekli donanımlara sahip olmalıdır. Bu da ancak eğitim yoluyla sağlanabilir.

Eğitim bireyin bütün yaşam alanını kapsamakla birlikte okullarda verilen eğitim kaliteli bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. “kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” olan eğitimi uygulamak için de daha önceden planlanıp programlanmış bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

Eğitim programı, genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1996).Eğitimin bir amaca yönelik, planlı ve kasıtlı bir değiştirme süreci oluşu, eğitim programının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Yavuz, 2011). Burada en büyük görev programların uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Bireylerin çağa ayak

uydurup, düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler olarak yetiştirilmesi için gerekli yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından kullanılmalıdır. Bu becerilere sahip bireyleri yetiştirebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin bu becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir.

1.1.1. Eğitim

TDK (2005), eğitimi kelime olarak, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde ifade etmiştir. Tanımdan da anlaşıldığı üzere eğitim bireyin tüm yaşam alanını kapsamaktadır.

Eğitim; politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları bulunan, tanımlanması zor bir kavramdır. Bu durum eğitimle ilgili birçok tanım ortaya çıkarmıştır. Ertürk (1993)’e göre eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” iken Bilen (2002)’e göre bir ülkenin istenilmeyen durumdan istenilen duruma getirilmesidir. Diğer yandan eğitim; insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci (Fidan ve Erden, 1998); bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamı (Demirel ve Kaya, 2007) dir.

Eğitime ilişkin yapılan birçok tanım incelendiğinde bu tanımların ortak özellikleri, eğitimin süreç olması, bireyin kendi yaşantılarının merkezde olması,

davranış değişikliği sağlanmaya çalışılması, davranış değişikliklerinin istendik yönde olması ve kültür aktarım süreci olmasıdır (Memduhoğlu ve diğ., 2005).

Eğitim bireyin bütün yaşam alanını kapsamakla birlikte okullarda verilen eğitim kaliteli bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. “kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olan eğitimi uygulamak için de daha önceden planlanıp programlanmış bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel öğesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır (Gözütok, 2003). Burada öğretmen öğrenciyi eğitim programı yardımıyla istendik yönde yetiştirmeye çalışmaktadır.

Tüm dünyada ülkelerin amaçladığı nitelikli insan tipinin yetişmesinde ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde eğitim programları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2012).

1.1.2. Eğitim Programı

Eğitim sistemi içerisinde öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar, bu davranışların nasıl ve ne düzeyde kazandırılacağı bir eğitim programı dahilinde belirlenmektedir. Literatürde birçok eğitim programı tanımı mevcuttur.

Eğitim programını; (Ertürk, 1982) “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni”; (Pratt, 1980) “biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme takımı”; (Posner, 1995) “bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı” şeklinde tanımlamışlardır (Demirel, 2012).

Eğitim programı, genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1996). Erden (2007)’e göre ise eğitim programı; bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır.

Bu tanımlarla eğitim programı her ne kadar farklı şekillerde ifade edilmiş olsa da ortak noktalarını bulmak mümkündür. Eğitim programı hakkında yapılan tanımlardan hareketle ortaya çıkan görüşleri sentezleyen bir tanım yapılacak olursa eğitim programı; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” dir (Demirel, 2012).

Eğitimin bir amaca yönelik, planlı ve kasıtlı bir değiştirme süreci oluşu, eğitim programının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Yavuz, 2011). Dolayısıyla bir eğitim programında öğrenene kazandırılmak istenen davranışlar, bu davranışların nasıl kazandırılacağı ve sonuçta ne düzeyde karşılandığı açıkça belirtilmelidir. Bir eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır.

Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Değerlendirme ögesinde hedef davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2012). Bir eğitim programının kaliteli olabilmesi tüm alt öğelerin birbiri içerisinde bütünlük sağlamasıyla mümkündür.

Yetiştirilecek olan insanların özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirler. Kuşkusuz sistemde önemli bir işlevi olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Gültekin, 2013). Eğitim programlarının kalitesi ne kadar önemliyse öğretmenlerin bu programı kusursuz bir şekilde uygulamaları da o kadar önemlidir. Bu uygulamalara bağlı olarak çağa ayak uydurabilecek nitelikte bireyler yetiştirilebilecektir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi sonucunda kendini açıkça ifade edebilen, düşünce gücünü kullanabilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Bütün bu gereksinimler “düşünme” kavramını ön plana çıkarmaktadır.

1.1.3. Düşünme

Düşünme insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biridir. İnsanlar hayvanlardan farklı olarak düşünme yoluyla problemlerini çözebildikleri gibi konuşarak birbirleriyle anlaşabilir ve ilerisi için bir takım hayaller kurar, planlar yaparlar (Baymur, 1969). Hayat boyunca karşılaştıkları problemlerin çözümlerine düşünerek ulaşırlar. Düşünme insanın tüm hayatını kapsayan sosyal, psikolojik ve felsefi yanları olan çok yönlü bir kavramdır.

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmelerin disiplini edilmiş şeklidir (Özden, 2011). Cüceloğlu (1995)' düşünmeyi 'içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan aktif amaca yönelik organize zihinsel bir süreç' olarak tanımlarken Özcan (2007), "belirsizlik durumlarında zihin hücrelerinin aktif şekilde etkileşime girerek durum ve olaylara sesli ya da sesiz açıklama getirme etkinliği" şeklinde ifade etmiştir.

Kaliteli bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan bir toplumda eğitim programının hedefi öğrencilere yığınla bilgi aktarmak değil onları düşünmeye, sorgulamaya ve yeni fikirler üretmeye sevk etmek, dolayısıyla öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bir birey problemler karşısında soğukkanlı olacak nerede ne yapması gerektiğini bilecek ve en iyi çözüm yollarını üretecektir.

1.1.4. Düşünme Becerileri

Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Rosovski (2004)'ye göre eğitilmiş insanın kendisini sadece bir mesleğin ilk aşaması için hazırlaması artık yeterli değildir. Açık ve etkili bir şekilde düşünebilmeli ve yazabilmelidir. Eğitilmiş insanın evrene, topluma ve kendimize ilişkin bilgi edinme yolları konusunda eleştirel bir anlayışı olmalıdır. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Bu yüzden modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Düşünme becerileri bireylerin olaylara bakış açılarını ve sorunları çözme yöntemlerini değiştirmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler, durumları sorular yoluyla iyice inceler, farklı bakış açılarıyla değerlendirirler. Düşünceleri düzenli bir biçimde tartışır (Cahffee, 1991). Buluşçudurlar; yenilik arar ya da eski sorunlara yeni çözümler getirerek özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlarlar (Oğuzkan, 1993). Karşılarına çıkan problemleri çözemeler bile problemin kendilerinde oluşturduğu psikolojik baskıyı yok etmeye çalışırlar.

Özden (2011) düşünme becerilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme olarak sınıflandırmaktadır. Diğer yandan Beyer (1988) düşünme becerilerini

problem çözüme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerileri olmak üzere üç düzeyde ele almaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde düşünme becerilerinin daha çok yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak sınıflandırılarak incelendiği görülmektedir (Akbıyık ve Kalkan Ay, 2014).

1.1.4.1. Yaratıcı Düşünme

Doğada meydana gelen bir olay ya da var olan bir nesne insanlar tarafından farklı şekillerde algılanıp yorumlanmaktadır. Bu durum yaratıcılık kavramını ortaya çıkarmıştır. Ergüven (2011)'e göre yaratıcılık, var olan imkânların alışılmışın dışında olan yanlarını görmek ve yeni şeyler üretmektir. Özden (2011)'e göre insanın yaratması, var olanın yeni adaptasyon ve kombinasyonlarını üretmesi veya değiştirmesi ile olur. Yani yaratıcılık tamamen insanın bir olay karşısındaki ilgi, algı ve çıkarımlarıyla alakalıdır. İnsanlar aynı durumdan farklı sonuçlar çıkarabilirler. Burada bireysellik ön plana çıkmaktadır.

Demirel (2012)'e göre “Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir.” Yaratıcılık her insanda farklı boyutlarda bulunan bir özelliktir. Kişilerdeki bu yaratıcı davranış farklılıkları, kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olup yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk bu faktörlere göre değişir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları birbirlerinin yerine kullanılırlar. Oysa

yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Öztürk, 2007).

Yaratıcı düşünme; yenilikçi ve farklı düşünmedir (Öztunç, 1999), hiç şüphesiz yenilik ve değişimin kaynağıdır (Yıldırım, 2003). Bünyesinde bir fikri farklı bağlamlarda kullanmayı (Aklaya, 2006), aralarında ilişki kurulmamış olan nesnelere, durumlar ya da düşünceler arasında bağlar kurulmasını içeren yaratıcı düşünme mantıksal düşüncedeki aşırı kuralcılıktan uzaktır. Hatta bazı durumlarda ortaya atılan düşünce sağduyu ya da genel kabullerle çelişebilir. Ancak unutulmamalıdır ki bazı durumlarda kabul edilebilir olmayan yenilikler ve fikirler bile yeni çağrışımlara yol açmakta, daha yararlı fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Özden, 2005; Akt: Akbıyık ve Kalkan Ay, 2014). Dolayısıyla sınıflarda öğretmen her öğrenciyi düşünmeye sevk etmeli, kendi fikirlerine ters düşse de her türlü fikirlerin geliştirilmesine ortam hazırlamalıdır. En saçma görülen fikirlerin bile inanılmaz sonuçlar ortaya çıkarabileceğini unutmamalıdır. Yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Öğrenciye yaratıcı Bunu sağlamak için uygun öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Demirel, 2012).

1.1.4.2. Eleştirel Düşünme

Düşünme becerilerinin bir diğeri de eleştirel düşünmedir. Bireyler yaşamları boyunca çevresiyle etkileşim halindedirler. Bu etkileşim durumunda farklı olaylarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bireylerin bu olaylar karşısındaki tutumu eleştirel

düşünme kabiliyetini ortaya çıkarmaktadır. Uzmanlar eleştirel düşünmeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Yapılan tanımların bazıları şu şekildedir:

Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Özden, 2011).

Facione'ye göre eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2005).

Sünbül (2007)'e göre eleştirel düşünme; bir görüş, yorum, inanç ve kuramın analizini yaparken bireyin; bağımsız ve tarafsız düşünmeyi esas alıp bilgi kaynaklarının güvenilirliğini göz önünde bulundurarak disiplinler arası ilişki kurma, sayıtlıları inceleme ve değerlendirme duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, genellemeleri arılaştırma ve anlamını bozmaktan kaçınarak bir genellemenin ileriki doğurgularını göz önünde bulundurma, benzer durumları karşılaştırma, çelişkileri fark etme, doğurguları ve sonuçları keşfetme, akılcı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar oluşturma, sokratik tartışmayı uygulama ve düşünmesi hakkında kusursuz düşünmesidir.

Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme; ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir.

Diğer yandan eleştirel düşünme; araştırma, sezgi, mantık ve deneyime dayanan, evrensel değerleri olan bir süreçtir ve karşılaşılan zorluklarda kullanılmaktadır. Her yönlü düşünmeyi, bazen de karşıt düşünmeyi gerektirir. Temelinde; kendi düşüncelerimizi gözlemleyebilme ve bunları anlamlandırabilme yeteneği yatar, sorunları daha bilinçli olarak çözme ve etkili karar vermeyi sağlar (Taşcı, 2005).

Eleştirel düşünme ile ilgili net bir tanımın olmaması ve eleştirel düşünmeyi değerlendirecek genel anlamda kabul edilmiş olan bir model bulunmuyor olması bu konuyla ilgili zorluklardandır (Martin, 2002). Eleştirel düşünmeyle ilgili birçok tanım yapılmakla beraber genel olarak bir problem durumunun deneyimlerimizden, bilgilerimizden, becerilerimizden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı farklı çözüm yollarını değerlendirip sonuca varmaktır (Yağcı, 2008).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenden bahsetmektedir. Bunların eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerileri olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2005; Siegel 1999; Yeh, 1997).

Eleştirel düşünme kabiliyetten çok içten gelen bir dürtüdür. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerden çok,

araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğilim "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Davranışlarımız eğilimler doğrultusunda şekillenmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a göre; Tishman, Jay ve Perkins (1992), eğilimlerin davranışlarımıza ve becerileri kullanmamıza kılavuzluk ettiklerini belirtmişlerdir.

Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama
- Nedenler arama
- İyi bilgilendirilmeye çalışma
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme
- Durumu bütünüyle göz önüne alma
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma
- Seçenekler arama
- Açık fikirli olma
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme.
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama

- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma

olarak sıralamıştır.

Facione (1998) da şu eğilimlerden bahsetmiştir:

Meraklılık: Bilgili olma ve bilgili kalma endişesi

Gerçeği Arama: Birinin kendi hatalarıyla yüzleşme ve görüşlerini tekrar değerlendirmeye istekli olma

Eleştirel düşünme gücüne güvenme: Birinin kendi muhakeme yeteneğine güvenmesi

Açık Fikirlilik: Başka bakış açılarını değerlendirmede esneklik

Sistemlilik: Çizgisel bir gelişimi takip eden sistemli düşünme

Çözümleyicilik: Kendinin ve başkasının mantığını eleştirmekte istekli olmak

Bilişsel Olgunlaşma: Gerçeği aramada ısrarcı olma

Eleştirel düşünme doğuştan getirilemeyen yani sonradan yaşamımızda kazanacağımız bir beceridir. İlk olarak bireyin aile içerisinde kazandığı özgüvenle başlar, daha sonra yaşamın her evresinde devam eder. Ancak burada eğitimciler oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Çünkü birey eleştirel düşünebilmeyi okul çağındayken yaşamına aktarabilsin ki okuldaki hayattaki baş başa kaldığında daha anlamlı yaşayabilsin, sorgulayabilsin ve sorunlara çözüm bulabilsin. Tüm bunların olabilmesi için eğitim sisteminin buna uygun olması ve eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup bunu öğrencilerine aktarabilmeleri gerekmektedir. Böylece ülkemizin yaşam düzeyi eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ile ileriye taşınabilecektir (Çıkrıkçı, 1996).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör “öğretmen”dir (Ennis, 1991: Akt. Dam ve Volman, 2004). Derslerde izlenen öğretim metotları öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmelidir. Öğretmenlerin ders içi uygulamaları, eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde belirleyici bir durumdur (Özcan, 2007; Demirkaya, 2008). Bu da ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli olabilmesiyle mümkündür.

Moore (2001), öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklamaktadır.

1. Öğrencilerin pozitif düşüncelerini sağlayarak yaratıcı olduklarına ve problemleri çözebileceklerine onları inandırmak. Bireysel öğrenme yöntemlerini kullanarak kendi öğrenme tarzlarını oluşturmalarına, kritik ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmelerine yardımcı olmak,

2. Öğrencilerin yeni deneyimler edinmesine ve edindiği tecrübeleri kullanmasına katkıda bulunmak,

3. Sınıfta davranış sergilerken düşünme becerilerini kullanmada öğrenciyi model olmak,

4. Öğrencinin sınıf ortamında pasif olmak yerine aktif olmasını sağlarken onu karar verme sürecine katmak ve fikirlerini açıklamasına fırsat vermek,

5. Öğrencilerin tecrübelerini, hangi öğrencinin nasıl öğrendiğini ve öğrendiği bilgileri düşünme sürecinde nasıl kullandığını bilmek ve

6. Öğrencilerin sorumluluklarını paylaşmak.

Öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıklarında bu özellikleri kazanmış olmaları ve sonrasında öğrencilerini bu yönde yetiştirmeleri gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetişebilmesi, hizmet öncesinde bu becerinin farkında olan ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu amaç doğrultusunda düzenleyebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretmenler eğitim hizmetinde ya da okul kurumu içerisinde çocukların eleştirel düşüncelerine önemli etkileri olan unsurlardır (Özcan, 2007). Öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine sahip olmasının yanında eleştirel düşünebilen, derin öğrenme yaklaşımına sahip olup, bunların yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyeceğini bilmesi gereklidir (Beşoluk ve Önder, 2010). Çünkü özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrencilere problemlere çözüm bulmada ve derse aktif katılım sağlamada çeşitli öğretim stratejileri sunar (Durukan ve Maden, 2010).

Bilim ve teknolojinin gelişmesi yeni problemleri de ortaya çıkarmaktadır. Düşünme becerilerini geliştiren bireyler eleştirel düşünmenin yanı sıra problem çözebilme yeteneğine de sahip olmalıdır.

Öte yandan Braman (1999), eleştirel düşünme becerisinin sadece akademik ortamlarda değil, sorun çözmeye yönelik her platformda önemli olduğunu belirtmektedir (Akt. Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme tarafsız analiz yapmaya ve problemlerin çözümüne katkı sağlayan bir araçtır. İnsanların anlayışsızlıklarının, temelsiz düşüncelerinin, entelektüel olarak kusurlarının ve önyargılı düşüncelerine ait mantıksız savlarının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir (Facione, 1990). Eğitimin en önemli görevlerinden birisi, gelecekte karşılaşılabileceği sorunların

üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirmektir. Bir bireyin/öğrencinin problem çözümedeki başarısı, onun problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985).

1.1.4.3. Problem Çözme Becerisi

Problem sözcüğü Grekçe’de “problema” sözcüğünden gelmektedir. “Problema” sözcüğü ise; öne çıkan engel anlamına gelen “proballo” sözcüğünden türetilmiştir (Sungur, 1992). Kelime anlamı “Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele” (TDK, 2015) olan problem kavramı üzerine yapılan çalışmalarda birden fazla tanımlama ortaya çıkmıştır. Bu da insanların problem kavramını bireysel olarak farklı algıladıklarını göstermektedir. Problem kavramı üzerine yapılan tanımlamalardan bazıları şu şekildedir.

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır (Gelbal, 1991). Cüceloğlu (2003)’e göre problem, bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur. Morgan (2000) problemi temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak, Kneeland (2001) ise problemi, bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki fark olarak ifade etmektedir (Kesicioğlu, 2015).

İnsanlar içinde buldukları zamana ayak uydurmak zorundadır. Bilim ve teknolojinin sürekli ve hızlı değişimi ile çözülmesi gereken problemler ortaya

çıkılmaktadır. Yok edilmek istenen her zorluk problemdir. Zorluklardan kurtulmak istemesi için problemin, bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekmektedir; bu durumda problem bireye rahatsızlık veren her durum olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2012). Yapılan tanımlar incelendiğinde “bireye rahatsızlık vermesi” problemin algılanmasında ortak nokta olarak dikkat çekmektedir.

Bireyler hayatları boyunca hedeflerine ulaşmakta birçok engelle karşı karşıya kalmakla birlikte bu engellerin üstesinden gelebilmek için farklı çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yönünü bulmaktır. Yani, problem kavramına bağlı olarak “ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir” şeklinde açıklanabilir (Kılıç ve Koç, 2003; Akt: Genç ve Kalafat, 2010). Dolayısıyla yapılması gerekeni bilmek hedefe ulaşmayı daha kolay hale getirecektir.

Problem, insan zihnini karıştıran, belirsizlikleri ortaya koyan durumlar olarak kabul edildiğinde; problemin çözümü de belirsizliklerin ortadan kaldırılmasını gerektirecektir. Bir problemle karşı karşıya gelindiğinde belirsizlikleri ortadan kaldırmak, yani problemi çözmek amacıyla; durumun analiz edilmesi, çözüm için gerekli bilgilerin toplanması ve seçilen bilgilerin çözüme götürecek biçimde düzenlenerek kullanılması gerekecektir (Özsoy, 2007, s.39). Yani öncelikle problemin tanımlanıp açıkça ortaya konması çözüm için gerekli malzemelerin belirlenmesini kolaylaştıracak, bu malzemeler de doğru biçimde düzenlendiğinde problem kolayca çözülecektir.

Aynı şekilde Açıkgöz (2011), problem çözüme sürecinde yer alan başlıca işlemleri şu şekilde sıralamıştır.

- (1) Problemin farkına varma;
- (2) Problemi tanımlama;
- (3) Problemin çözümü olabilecek seçenekleri saptama;
- (4) Seçenekleri değerlendirmede kullanılacak verileri toplama;
- (5) Verileri değerlendirme;
- (6) Genellemelere ve sonuçlara ulaşma;
- (7) Çözümü uygulamaya koyma ve etkililiğini değerlendirme.

Problemler her ne kadar insan hayatını zorlaştırıyormuş gibi görünse de problem çözüme becerisi kişinin bireyselleşmesi ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici etkenlerden biridir. Problem çözüme, kişinin kendi özelliklerinin farkına vararak, gelişmesini ve gereksinimlerini karşılamasını kolaylaştırır (Aydoğan, 2004; Danışık, 2005). Kişi karşısına çıkan problemleri çözebildiği oranda daha da güçlü olacak bir sonraki probleme daha bilinçli çözüm yolları üretecektir.

Problem çözüme, gündelik hayatta karşılaşılan problemler karşısında etkili çözümü bulmak üzere kişinin kendisince yürütülen bilişsel-davranışsal bir süreçtir. Problem çözüme süreci, bilinçli çabalardan oluşan, gerçekçi, çaba sarf etmeyi gerektiren amaçlı bir eylemdir. Problem çözmede, kişi varolan durumu değiştirebilmeyi amaçladığı gibi değiştirilemeyecek bir durum karşısında hissettiği

duygusal rahatsızlığın derecesini azaltmayı da gerçekleştirebilmekte ya da aynı anda her ikisini ortaya koyabilmektedir (D' Zurilla ve Nezu 2007).

Problem çözme sadece anlık uygulanıp sona eren bir eylem olarak düşünülmemelidir. Aksine problem çözme; yüksek düzeyli düşünmeyi gerektiren, etkili çözüm yollarının belirlenmesi, uygun olabilecek çözüm yolunun seçilmesi ve karar verilmesini kapsayan bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (D' Zurilla and Nezu 2001). Dolayısıyla bu süreç kısa olabileceği gibi ömür boyu sürececek aşamalardan da oluşabilmektedir. Önemli olan bu süreçte çözüme ulaşan en iyi yolu bulmaya odaklanmaktır.

Bingham (2004) problem çözme bir amaca ulaşırken karşılaşılan zorlukları bilimsel yöntemle yenme süreci olarak ifade etmektedir. Bu süreçte gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yolları aranmaktadır. Bu nedenle problem çözme, sürekli olarak geliştirilmesi, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir ve yaratıcı düşünce ile birlikte zekâyı, duyguyu, iradeyi, eylemi kendinde birleştirmektedir (Akt: Kösterelioğlu, 2007).

Bireyler günlük hayatta her konuda problemlerle karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla Popper (1999)'a göre yaşamın tamamı problem çözmedir (Akt. Merriënboer, 2013; Greiff, Holt & Funke, 2013). Problem çözme becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına (Senemoğlu, 2009), gündelik yaşamın olumsuz etkilerini azaltmada (Totan & Kabasakal, 2012) yardımcıdır (Akt: Koç, 2014).

Problem çözüme becerisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinlikleri içeren bir süreç olduğundan her fırsatta bu sürecin uygulanması ve bireylere bu becerilerin kazandırılması gerekir (Kalaycı, 2001).

Mayer (1998)'e göre problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenmenin sistemli bir şekilde olması gerekmektedir. Temel öğretim becerilerine odaklanma problem çözümenin bir yolu olmasına rağmen araştırma sonuçları temel öğretim becerilerini bilmenin yalnız başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öyleyse problem çözmeyi eğitim sayesinde geliştirmek mümkündür. Eğitimin problem çözmeye dayalı olması çocukların daha çok deneyim kazanmasını buna bağlı olarak da onların daha iyi problem çözümler olmasını sağlar (akt. Thornton, 1998).

Problem çözüme sürecinin eğitimde yer alması, bireylerin eleştirel, bilimsel, yaratıcı düşünme ve problem çözüme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Böylece ancak problemlerle mücadele etmeyi bilen ve onlara yaratıcı, mantıksal ve bilimsel düşünme yeteneklerini kullanarak, çözüm yolları bulup, uygulayan bireyler çağdaşlaşma sürecine katkıda bulunabilirler (Kalaycı, 2001; Mayer, 1992).

1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yurtiçi ve yurt dışında eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözüme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

1.2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Karafil (2014); çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini seçilen üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören I. ve IV. sınıf Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin kısaltılmış Türkçe versiyonu (KEDEÖ) kullanılan araştırmada öğrencilerin cinsiyet, not ortalamaları, kardeş sayısı, aile içerisinde kaçınca çocuk oldukları, bölüm seçimleri, annelerinin eğitim düzeyleri, anne, babalarının meslekleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, babalarının eğitim düzeyi, aile yapıları, sosyo-ekonomik durum, aylık gelir, sosyal aktivitelere katılım, bilimsel aktivitelere katılım, öğrenim gördükleri okullar ve yaşları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Han ve Brown (2013); çalışmalarında erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Eleştirel düşünme kavramı, unsurları, standartları ve nitelikleri ana ders içeriklerine eklenmiş ve bu durumun etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, müdahale sonrasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir biçimde geliştiğini

göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme hakkındaki bilgileri ve eleştirel düşünmeyi kendi öğrenmelerinde uygulama yetileri de gelişme göstermiştir.

Yüksel vd. (2013) yaptıkları çalışmada, matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemeye çalışmışlar ve eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu amaçla, Ankara’da bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan matematik öğretmen adaylarına, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile birlikte demografik bilgileri sorgulayan bir form verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düşük düzeyde olup cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarında daha yüksek çıkmıştır.

Tican (2013); çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Araştırma grubunu, 2010–2011 öğretim yılı, güz döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre: Son test ve erişiş yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan

ortalamları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin, yansıtıcı düşünmenin eylem hakkında yansıtma ve eylem için yansıtma sürecinin gerektirdiği davranışları büyük ölçüde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Karalı (2012); çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini belirleme, karşılaştırma ve eleştirel düşünme eğilimlerine etki edebileceği düşünülen bazı faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1247 öğretmen adayına ‘Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri “iyi düzey” seviyesinde olup, sınıf düzeyine; devam edilen programa, anne eğitim düzeyine, gelinen ilin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine ve aile gelirine göre eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar vardır. Cinsiyetin, baba eğitim düzeyinin ve öğrenim türünün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde belirleyici faktörler olmadığı ortaya çıkmıştır.

Şenlik vd. (2011); çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmışlardır. Araştırmaya Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen

bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında yer alan 138 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Hazer (2011); çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın 2009-2010 eğitim öğretim yılında Malatya ilindeki 53 ilköğretim okulunda görev yapan 110 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisinin olmadığı, eleştirel düşünme eğilimi toplam puan açısından fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farklılığın yapılan t testi sonucunda eleştirel düşünme eğilimi eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2009) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun

olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2009); çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini incelemiştir. Betimsel nitelikte ve tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini Kırşehir il merkezinde Süleyman Türkmani İlköğretim, 75. Yıl İMKB YİBO, Kırşehir Lisesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapmakta olan 110 öğretmen ve öğretim elemanı oluşturmuştur. Sonuç olarak; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Dutoglu ve Tuncel (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 2006-2007 öğretim yılı II. Yarıyıl döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında öğrenim gören toplam 374 aday öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük ve orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında ise pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zayıf (2008); çalışmasında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu; eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrenim gördükleri program ve buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aybek. (2006), çalışmasında Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, birinci deney grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonunda bu kavramı daha geniş ve farklı boyutlarıyla daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Konu temelli programın uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin ise uygulamadan sonrada eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapmadan önceki şekilde

algıladıkları bir başka deyişle eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Akbıyk (2002) araştırmasında, akademik başarının ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ve akademik başarı farkını incelemiştir. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireylerin fen ve matematik dersleri akademik başarısı arasında birinci grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı ile anlamlı fark bulunurken İngilizce dersi akademik başarısı ile anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Gadzella, Bernadette, Baloğlu ve Stephens (2002), eğitim psikolojisi dersini alan 114 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, eleştirel düşünme becerisi ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin alt boyutları olan çıkarsama, yorumlama ve tümdengelim ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Kong (2001), çalışmasında Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önceki döneme ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilerini incelemek amacıyla bir denek grup üzerinde CCTDI (Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) ölçme araçları uygulamış ve araştırma sonucunda yapılan testte denek grup üyelerinin tamamına yakınının eleştirel düşünme puanlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

1.2.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Koç (2014), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını ve öğrenme sürecinde yardım istemelerini incelemiştir. Araştırmaya 778 ilköğretim öğrencisi (385 kız, 393 erkek) katılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin yardım istemeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken sınıf düzeyine göre anlamlı fark saptanmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile yardım istemeleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Alpan (2013) çalışmasında görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisini betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün 2.sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğretmen adaylarına öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersi kapsamında üç haftada toplam 180 dakika görsel okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Öğretmen adaylarına eğitim öncesi ve sonrası Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel yöntem birarada kullanılmıştır. Sonuçlara göre, görsel okuryazarlık eğitimi, öğretmen adaylarının özgüvenlerini, görsel farkındalıklarını, görsel iletişim becerilerini artırmıştır. Problem çözme envanterine göre de görsel okuryazarlık eğitimi sonrasında öğretmen adaylarının “kaçıngan” ve “kendine güvenli” alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir.

Yenice (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören toplam 429 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre; fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyleri anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, problem çözme becerileri anabilim dalı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre alt boyut puanlarında farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ($r=,387$) ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaya vd. (2012), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine, sosyal kaygılarına ve akademik başarılarına etkisi incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemini ise Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduğu, çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarına sahip anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Otoriter tutum sergileyen anne

babaların çocuklarının sosyal kaygı düzeyinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu ve koruyucu tutum sergileyen anne babaların çocuklarının da problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Aylar ve Aksin (2011) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri; sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırılmıştır. Bu araştırma, betimsel nitelikte olup, tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem ise, evrenden rastgele yöntemle seçilen 170 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çevik (2011) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Araştırma, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 70 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri”; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan

ölçek kullanılmıştır. Veriler, t-testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı; sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yıldırım vd. (2011) araştırmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma Erzincan il merkezinde bulunan 12 lisenin 9, 10, 11. sınıf öğrencilerinde toplam 4962 öğrenci, örneklemini ise bu okullardan basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 911 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin problem çözme beceri puan ortalamasının iyiye yakın düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, babanın eğitim düzeyi ve mesleği, ders çalışma düzeni, okul başarısını değerlendirme durumu, anne-baba tutumu, kendini yalnız hissetme, kendine güvenme durumu ve sigara-alkol kullanma durumları ile toplam PÇB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Genç ve Kalafat (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı katılımcı olarak alınmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve bölümlerinin öğretim biçimlerine (birinci öğretim ve ikinci öğretim) göre empatik beceri ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğunu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerine göre ise empatik becerileri arasında

farklılık olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, problem çözme becerileriyle ilgili olarak da, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve babalarının öğrenim düzeylerine göre problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, bölümlerinin öğretim biçimlerine (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve annelerinin öğrenim düzeylerine göre ise farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur.

Tümkaya vd. (2009), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymayı ve ayrıca üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve eğitim gördükleri alanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Türkiye’de bir üniversitede, 2006-2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu araştırmada cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, bu araştırmada birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri açısından da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Birinci sınıfta okuyan öğrenciler gerek eleştirel düşünme, gerekse problem çözme becerisi yönünden kendilerini, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yetersiz olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara göre eleştirel düşünme puanları anlamlı bir şekilde farklılaşırken problem çözme puanlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve

eğitim alanı ortak etkileşiminin problem çözüme ve eleştirel düşünme puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır.

Kızılkaya (2009); çalışmasında web tabanlı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin problem çözüme üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Okul A'dan elde edilen verilerde web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözüme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Okul B' den elde edilen verilere göre ise öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözüme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Okul A'dan elde edilen sonuçlara göre, yansıtma niteliğinin problem çözümenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenirken cinsiyetin problem çözüme başarısını yordamadığı gözlenmiştir. Okul B'nin analiz sonuçlarına göre, hem cinsiyetin hem de yansıtma niteliğinin problem çözüme başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Durmuşçelebi (2008)'in çalışmasında 2003 yılından günümüze kadar uygulanmakta olan tezsiz yüksek lisans programları, programa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin problem çözüme becerilerindeki algılama düzeyleri arasındaki fark ve bu farkın düzeyi irdelenmektedir. Tarama modeli esas alınarak yapılan bu araştırmanın çalışma evrenini Selçuk Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nde 2008-2009 öğretim yılında tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, her iki üniversitedeki öğrenciler katıldıkları tezsiz yüksek lisans programından orta düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir. Her iki üniversitenin

Problem Çözme Yeteneğine Güven konusundaki ortalamalar karşılaştırıldığında, Selçuk Üniversitesi katılımcılarının Erciyes Üniversitesi katılımcılarına göre kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki üniversite açısından bakıldığında, yarının öğretmenlerinin problem çözme yeteneklerine güvendikleri ve bu davranışları öğrencilerine kazandırabilecek düzeyde oldukları söylenebilir.

Özsoy (2007) tarafından yapılan “ilköğretim Beşinci Sınıfta Üst biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi” adlı çalışmada üst biliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi ve üst biliş stratejileri öğretiminin (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, üst bilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üst biliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bir toplumun çağa ayak uydurabilmesi ve gelişebilmesi için düşünebilen, sorgulayan ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilen nitelikli insan tipine ihtiyacı vardır. Nitelikli bireyler de ancak eğitim yoluyla yetiştirilebilir. Burada en büyük görev eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme

eğilimlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki ortaya çıkarmaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim bireyleri gelecek için hazırlayan toplumsal kurumların başında gelmektedir. Eğitim sonucu edinilen bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerlerin mevcut ihtiyaçları karşılamada olduğu kadar, gelecekte karşılaşılabilecek sorunları çözebilme özelliğini taşıması gerekmektedir (Özbek, 2004). Dolayısıyla bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmalıdır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör “öğretmen”dir (Ennis, 1991: Akt. Dam ve Volman, 2004). Öğretmenlerin ders içi uygulamaları, eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde belirleyici bir durumdur (Özcan, 2007; Demirkaya, 2008).

‘Her şeyi bilen öğretmen, en iyi öğretmendir’ anlayışı, günümüz koşullarında giderek önemini kaybetmekte ve yerini ‘öğrencilerinin öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrencileriyle birlikte öğrenen öğretmen iyidir’ anlayışına bırakmaktadır (Cırık, 2011). Çünkü öğretmen yaratıcı, tasarlayıcı ve düşünce yönünü pekiştiren bir eğitim anlayışı aracılığıyla öğrencinin düşünmesine, eleştirmesine, problem çözmesine ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamalıdır (San, 2010).

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetişebilmesi, hizmet öncesinde bu becerinin farkında olan ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu amaç doğrultusunda düzenleyebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine sahip olmasının yanında eleştirel düşünebilen, derin öğrenme yaklaşımına sahip olup, bunların yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyeceğini bilmesi gereklidir (Beşoluk ve Önder, 2010). Çünkü özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrencilere problemlere çözüm bulmada ve derse aktif katılım sağlamada çeşitli öğretim stratejileri sunar (Durukan ve Maden, 2010).

Dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi kavramları birlikte ele alındığında anlamlı bir bütün oluşturacakları düşünülmektedir. Literatür taraması yapıldığında eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı, bazı değişkenlere göre ikisi arasındaki ilişkinin ortaya konulmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.6. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri

- 2.1. cinsiyete göre
- 2.2. mezun oldukları lise türüne göre
- 2.3. liseden mezun oldukları alana göre
- 2.4.okudukları bölüme göre
- 2.5.öğrenim şekillerine göre
- 2.6.başarı durumlarına göre
- 2.7. annenin eğitim durumuna göre
- 2.8. babanın eğitim durumuna göre
- 2.9. ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre
- 2.10. barındığı yere göre

anlamli bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ne düzeydedir?

4. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri

- 4.1. cinsiyete göre
- 4.2. mezun oldukları lise türüne göre
- 4.3. liseden mezun oldukları alana göre
- 4.4.okudukları bölüme göre
- 4.5.öğrenim şekillerine göre
- 4.6.başarı durumlarına göre
- 4.7. annenin eğitim durumuna göre
- 4.8. babanın eğitim durumuna göre
- 4.9. ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre
- 4.10. barındığı yere göre

anlamalı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki

6.1. cinsiyete göre

6.2. mezun oldukları lise türüne göre

6.3. liseden mezun oldukları alana göre

6.4.okudukları bölüme göre

6.5.öğrenim şekillerine göre

6.6.başarı durumlarına göre

6.7. annenin eğitim durumuna göre

6.8. babanın eğitim durumuna göre

6.9. ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre

6.10. barındığı yere göre

anlamalı bir farklılık göstermekte midir?

1.6. VARSAYIMLAR

1. Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinin becerileri ölçmede geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmektedir.

2. Katılımcıların ölçme araçlarına içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2013- 2014 öğretim yılı ile

2. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile

3. Araştırma bulguları “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” olmak üzere üç veri toplama aracı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmaya katılanların demografik özellikleri, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılandırılmış bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2012).

Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 780 son sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmaya gidilmeyerek evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 425 son sınıf öğrencisine ulaşılmış ve 415 öğrenciye ait veriler değerlendirilmiştir. Bölüm bazında toplam öğrenci sayısı, araştırmaya katılan öğrenci sayısı verileri değerlendirilmeye alınan öğrenci sayısı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu ile İlgili Betimsel İstatistikler

Bölüm	Mevcut Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Verileri Değerlendirilen Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi Öğretmenliği	50	45	45
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	39	33	33
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	43	42	42
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi	63	57	57
Sınıf Öğretmenliği	195	130	129
Fen Bilgisi Öğretmenliği	144	35	33
Türkçe Öğretmenliği	115	43	40
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	131	40	36
Toplam	780	425	415

2.3. ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Alt Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	285	68,7
	Erkek	130	31,3
Mezun Olduğu Lise	Genel Lise	186	44,8
	Meslek Lisesi	20	4,8
	Öğretmen Lisesi	38	9,2
	Fen Lisesi	3	0,7
	Anadolu Lisesi	155	37,3
	Diğer	13	3,1
Liseden Mezun Olduğu Alan	Eşit Ağırlık	230	55,4
	Sayısal	128	30,8
	Sözel	57	13,7
Okudukları Bölüm	İlköğretim	42	10,1
	Matematik Öğr.		
	Sınıf Öğr.	129	31,1
	Okulöncesi Öğr.	45	10,8
	Sosyal Bilgiler Öğr.	36	8,7
	Fen Bilgisi Öğr.	33	8,0
	Türkçe Öğr.	40	9,6
	Bil. ve Öğr. Tek.	33	8,0
	Reh. ve Psik. Dan	57	13,7
Öğrenim Şekli	Normal Öğr.	327	78,8
	İkinci Öğr.	88	21,2
Annenin Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	43	10,4
	İlkokul	260	62,7
	Ortaokul	50	12,0
	Lise	47	11,3
	Önlisans - Lisans	11	2,7
	Lisansüstü	4	1,0
Babanın Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	3	,7
	İlkokul	162	39,0
	Ortaokul	75	18,1
	Lise	86	20,7

	Önlisans - Lisans	84	20,2
	Lisansüstü	5	1,2
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	25	6,0
	Orta	375	90,4
	Yüksek	15	3,6
Barınma Yeri	Aile yanında	100	24,1
	Öğrenci Evi	180	43,4
	Öğrenci Yurdu	114	27,1
	Diğer	21	5,0

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 68,7'sinin kadın, % 31,3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Tabloya göre, frekans ve yüzdeler bakımından araştırma grubunun çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 44,8'ini Genel Lise, %4,8'ini Meslek Lisesi, %9,2'sini Öğretmen Lisesi, %0,7'sini Fen Lisesi, %37,3'ünü Anadolu Lisesi, %3,1'ini Diğer Lise mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Tabloya göre araştırma grubunun büyük bir kısmı genel lise ve Anadolu Lisesi mezunlarından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının liseden mezun olunan alan değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 55,4'ü eşit ağırlık, % 30,8'i sayısal, % 13,7'si sözel bölümü mezundur.

Öğretmen adaylarının okudukları bölüm değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 10,1'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği, % 31,1'i Sınıf Öğretmenliği, % 10,8'i Okulöncesi Öğretmenliği,

%8,7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 8,0'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, %9,6'sı Türkçe Öğretmenliği, % 8,0'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, % 13,7'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Grubun büyük bir kısmını Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim şekli değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 78,8'i Normal Öğretim, % 21,2'si İkinci Öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırma grubunun çoğunluğunu Normal Öğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının 'annenin eğitim düzeyi' değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun annelerinin % 10,4'ü okur yazar değil, % 62,7'si ilkokul, % 12,0'si ortaokul, %11,3'ü lise, % 2,7'si önlisans - lisans, %1,0'i lisansüstü mezundur. Tabloya bakıldığında grubun büyük bir kısmının annesinin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının 'babanın eğitim düzeyi' değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun babalarının % ,7'si okur yazar değil, % 39,0'u ilkokul, % 18,1'i ortaokul, %20,7'si lise, % 20,2'si önlisans - lisans, %1,2'si lisansüstü mezundur. Tabloya bakıldığında grubun büyük bir kısmının babasının ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 6,0'sı düşük, % 90,4'ü

orta, % 3,6'sı yüksek gelirlidir. Dolayısıyla grubun büyük bölümünü orta gelirli öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının barınma yeri değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde; araştırma grubunun % 24,1'i aile yanında, % 43,4'ü öğrenci evi, % 27,1'i öğrenci yurdu % 5,0'i diğer barınma yerlerinde kaldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla grubun yaklaşık yarısı öğrenci evinde kalmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Not Ortalaması	380	2,92	0,31

Öğretmen adaylarının not ortalamalarına ilişkin bilgi tablo 3'te yer almaktadır (N=380, M=2.92). 35 öğretmen adayı not ortalama bilgilerini belirtmedikleri için bu kişiler not ortalamalarını gösteren tabloda belirtilememiştir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”,
2. Orijinali Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)
3. Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin vd. (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ‘Problem Çözme Envanteri’ kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’nda araştırmaya katılan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim görülen bölüm, genel not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, barınılan yer ve öğrenim şekline ilişkin sorular yer almaktadır.

2.4.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali likert tipi, tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum arasında değişen, altılı derecelendirmeye sahip 75 maddeden ve her biri eleştirel düşünme eğiliminin bir yönünü yansıtan yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: Açık fikirlilik, Meraklılık, Doğruyu arama, Analitiklik, Sistematiçlik, Eleştirel düşünmede kendine güven ve Olgunluktur.

- **Açık fikirlilik:** Kişinin kendi olası önyargılarına karşı duyarlı olarak farklı görüşlere hoşgörülü olmasını ifade etmektedir.
- **Meraklılık:** Bilgiyi uygulama imkanı kolay gibi görünmediğinde de entellektüel ilgi ve öğrenme isteğine sahip olmayı ifade etmektedir.
- **Doğruyu arama:** Kişisel çıkarlarını ya da yerleşmiş fikirlerini desteklemeyen durumlar karşısında bile karar alırken dürüst ve tarafsız olmayı ifade etmektedir.
- **Analitiklik:** Sorunların çözümünde mantık yürütmeye ve kanıt kullanmaya değer vermeyi ifade etmektedir.
- **Sistematiklik:** Araştırma ya da mantık yürütme aşamasında örgütlü, planlı, dikkatli ve özenli bir çalışma sürecini takip etmeye eğilimli olmayı ifade etmektedir.
- **Eleştirel düşünmede kendine güven:** Kişinin kendi düşünme sürecine olan güvenini ifade etmektedir.
- **Olgunluk:** Karar verme konusunda sağduyulu olmayı ifade etmektedir.

Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan deneklerde kullanılabilmesi amacıyla orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddelerin hemen hemen hiçbirinde uyumsuzluk çıkmamış, fakat küçük farklılıklar, özellikle profesyonel tercümanın önerileri doğrultusunda, yeniden yapılandırılmıştır (Kökdemir,2003).

Yapılan çalışmalar sonucunda toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler

incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir. Aşağıda yeni şekillenen faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerin içeriği anlatılmaktadır.

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği toplam 10 maddeden (2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40) oluşmaktadır. Analitiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Olgunluk boyutu ise orijinal çalışmada, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilecek bu iki alt boyut faktör analizi sonucunda birleşmiştir. Toplam 12 maddeden (5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50) oluşmaktadır. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin, özdeğeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75'dir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme

ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden (1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42, 46) oluşmaktadır. Meraklılık alt ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçeği oluşturan toplam 7 madde (14, 29, 35, 39, 44, 48, 51) bulunmaktadır. Kendine Güven alt ölçeğinin, özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 7 maddeden (6, 11, 20, 25, 27, 28, 49) oluşmaktadır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin, özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 maddeden (4, 9, 10, 19, 21, 23) oluşmaktadır. Sistematiklik alt ölçeğinin, özdeğeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür.

Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998: Akt. Kökdemir, 2003) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

2.4.3. Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen, 35 maddelik kendini değerlendirme (self-report) türü bir ölçektir. 1-6 arası Likert tipi puanlanmaktadır. Her madde için kişilere kendilerinin hangi sıklıkta ölçek maddelerindeki gibi davrandıkları sorulmaktadır. Seçenekler “her zaman böyle davranırım”, “çoğunlukla böyle davranırım”, “sık sık böyle davranırım”, “arada sırada böyle davranırım”, “ender olarak böyle davranırım” ve “hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. Ölçeğin puan ranjı 32-

192'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

Ölçek 1982 yılında 35 maddelik haliyle yayınlanmış olmakla birlikte, ilk geliştirilme aşamalarının 1979 yıllarına dek dayandığı anlaşılmaktadır. Dixon ve arkadaşları 1979 yılında yayınlamış oldukları bir çalışmada ölçeğin 25 maddelik bir formunu kullanmışlardır. O yıllarda kullanılan 25 maddelik formun; “sistemik yaklaşma davranışı”, “dürtüsel davranış” ve “birinin problemleri çözme yeteneğine güvenme” olmak üzere üç faktörden oluştuğu, bu üç faktörün test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .71, .84 ve .60 olduğu belirtilmektedir (Dixon vd., 1979).

Ölçeğin 35 maddelik formununun 150 kişiden oluşan bir örneklem üzerine uygulanması sonucunda ise, “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç faktör alt ölçeğinden oluştuğu belirtilmektedir. Bu alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .72 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .90'dır. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı .25 ile .71, alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise $r = .83$ ile $r = .89$ arasındadır. Ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -.46, -.44, -.29 ve -.43'tür. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -.42, -.42, -.24 ve -.39 olarak bildirilmektedir (Heppner, 1986).

Ölçeğin Türkiye uyarlaması, Şahin vd. (1993) tarafından yapılmıştır. Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa geçerlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur. Yapılan discriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabileceği ortaya çıkmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “aceleci yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler), “düşünen yaklaşım” (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler), “kaçıngan yaklaşım” (1, 2, 3 ve 4. maddeler), “değerlendirici yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler), “kendine güvenli” (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler), “planlı yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler) olmak üzere 6 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate almadığını içerir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir.

Bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçıngan Yaklaşım: Kaçıngan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşım bireyin bir problemim çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözmek konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşılmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözme zor da olsa yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir (Erdoğan, 2004).

Bu faktörlere dayalı olarak oluşturulan faktör alt ölçeklerinin alpha katsayıları ise sırasıyla .78, .76, .74, .69, .64 ve .59 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin kullanıldığı araştırmalar gözden geçirildiğinde, ölçekteki üç madde (9., 22. ve 29. maddeler) puanlama dışı tutulduğu için, araştırmacıların ölçek ile ilgili bilgileri verirken, bu üç maddeyi hesaba katmayıp, ölçeği 32 madde olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır (Phillips vd., 1984; Nezu ve Ronan, 1985; Baumgardner vd., 1986; Nezu ve Carnevale, 1987).

2.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Öncelikle çalışma grubunda yer alan bölümlere adı geçen ölçme araçlarının uygulanması için Ahi Evran Üniversitesi rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına uygulanmıştır. 425 öğretmen adayına ulaşıp ölçme aracı uygulanmış ancak veri toplama araçlarına verilen eksik cevaplar sebebi ile 10 kişiye ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak ve 415 kişiye ait veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçme araçları 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ve Haziran ayları arasındaki bir aylık dönemde uygulanıp toplanmıştır.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma boyunca elde edilen verilerin betimsel analizini yapmak amacıyla frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Veriler arası ilişkiyi betimlemek amacıyla ilk olarak değerlerin dağılımı skewness ve kurtosis değerleri ile incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla normal dağılım gösteren verilerin analizinde t testi, ANOVA, regresyon analizi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır (Seçer, 2013).

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin, ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 1. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?” biçimindedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri (EDD) Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (EDD için en yüksek puan 60 dır).

	Ortalama	Standart Sapma	% (<40p)	% (≥40p)
Analitiklik	44,54	7,44	22,6	77,4
Açık Fikirlilik	38,03	8,23	54,1	45,9
Meraklılık	42,98	8,16	78,4	21,6
Kendine Güven	41,13	7,77	38,7	61,3
Doğruyu Arama	33,28	7,43	77,4	22,6
Sistematiklik	41,17	8,03	41,6	58,4
Toplam	40,32	4,87	49,5	50,5

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmen adayları, analitiklik düzeyleri (M=44.54, %77.4), kendine güven düzeyleri (M=41.13, %61.3), sistematiklik

düzeyleri (M=41.17, %58.4) genel olarak yüksektir. Bir diğer yandan, öğretmen adayları açık fikirlilik düzeyleri (M=38.03, %45.9), meraklılık düzeyleri (M=42.98, %21.6) ve doğruyu arama düzeyleri (M=33.28, %22.6) açısından çoğunlukla düşük puan almışlardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme düzeylerinin (M=40,32, %50.5) orta seviyede olduğu görülmektedir.

3.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 2.1. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız İki Grup Arası Farkların T Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	t	p
Kız	285	40,35	5,30	0,369	0,713
Erkek	130	40,16	5,96		

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (t=0.369, p=0.713).

Karasakaloğlu vd. (2012) araştırmalarında cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Şenlik vd.(2011); Şen (2009); Çekiç (2007); Akar (2007); Özdemir (2005);

Kürüm (2002) yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Diğer yandan Gülveren (2007) öğretmen adaylarından bayanların eleştirel düşünme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtirken, Kartal (2012) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada 2.2. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Genel Lise	186	40,38	5,00		
Meslek Lisesi	20	40,03	4,63		
Öğretmen Lisesi	38	39,88	4,29	0,231	0,949
Fen Lisesi	3	38,24	3,42		
Anadolu Lisesi	155	40,41	5,13		
Diğer	13	39,73	4,27		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=0.231, p=0.949).

Gelen (2002) ve Şengül ve Üstündağ (2009) yaptıkları çalışmalarda mezun olunan okul türünün eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtirken, bunların tersine Kürüm (2002) çalışmasında Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin Fen Lisesi mezunu öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Beşoluk ve Önder (2010) mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık bularak yabancı dil ağırlıklı liselere giden öğrencilerin diğerlerine göre daha olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada 2.3. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri liseden mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Liseden Mezun Oldukları Alan Türlerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Eşit Ağırlık	230	40,16	4,87		
Sayısal	128	40,05	5,11	1,641	0,195
Sözel	57	41,38	4,67		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alan türleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.641, p=0.195).

Kürüm (2002) Üniversiteye sayısal puan türüyle girenlerin diğer tüm puan türlerine göre yüksek, sözel puanla üniversiteye girenlerin ise düşük eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır

Araştırmada 2.4. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p	Anlamlı Fark K.
İlköğretim						
Matematik Öğr. (1)	42	39,83	4,87			
Sınıf Öğr. (2)	129	38,43	4,70			
Okulöncesi Öğr. (3)	45	40,58	4,35			
Sosyal Bilgiler Öğr. (4)	36	41,59	5,12	7,216	0,000	2-6 2-8
Fen Bilgisi Öğr. (5)	33	41,03	5,19			
Türkçe Öğr. (6)	40	42,46	3,64			
Bil. ve Öğr. Tek. (7)	33	38,91	4,07			
Reh. ve Psik. Dan (8)	57	42,66	5,13			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının okudukları bölümler ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, (F=7.216, p<0.0005). Yapılan Post-Hoc analizi ile bu anlamlı farklılığın, Sınıf Öğretmenliği bölümündeki

öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları ve yine Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki öğretmen adayları arasında olduğu bulunmuştur.

Literatüre bakıldığında Kürüm (2002)'e göre Almanca Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri diğer bölümlerde okuyanlardan daha düşükken en yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmen adaylarının İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümü okumaktadırlar.

Araştırmada 2.5. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim şekillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Türlerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız İki Grup Arası Farkların T Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	t	p
Normal Öğr.	327	40,76	4,95	3,813	0,000
İkinci Öğr.	88	38,55	4,42		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğrenim türleri ile EDD puan ortalamaları arasında normal öğretim okuyanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur, ($t=3.813$, $p<0.0005$).

Araştırmada 2.6. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B (Regresyon Katsayısı)	Standart Hata	β	t	p
Sabit	37,169	2,366	----	15,709	0,000
Not Ort.	1,166	0,806	0,074	1,447	0,149

R=0,074, R²=0,006
F(1, 378)=2,093, p>0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının not ortalamaları ile EDD puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, (R=0.074, R²=0.006, t=1.447, p=0.149).

Kökdemir (2003), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme puanı yükseldikçe akademik başarısının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Akbıyık (2002), yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin genel akademik başarılarının, düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin genel akademik başarılarından daha yüksek olduğu belirtmiştir.

Araştırmada 2.7. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anneninin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Okur yazar değil	43	41,73	5,42		
İlkokul	260	40,24	4,94		
Ortaokul	50	40,32	5,08	1,250	0,285
Lise	47	39,81	4,25		
Önlisans - Lisans	11	38,79	4,55		
Lisansüstü	4	37,74	2,61		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.250, p=0.285).

Karalı (2012) ve Kürüm (2002) yaptıkları çalışmalarda anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirtirken; Çetin (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde anne eğitim düzeyinin belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada 2.8. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Okur yazar değil	3	43,66	2,56		
İlkokul	162	40,32	5,05		
Ortaokul	75	41,12	5,04	1,275	0,274
Lise	86	39,82	5,06		
Önlisans - Lisans	84	40,06	4,49		
Lisansüstü	5	37,29	2,60		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, ($F=1.275$, $p=0.274$). bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla (Şen (2009), Özdemir (2005)) örtüşürken bunun aksini gösteren çalışmalar da mevcuttur.

Karafil (2014), yükseköğretim eğitim durumuna sahip olan babaların çocuklarının eleştirel düşünme düzeyleri, diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, aynı şekilde Kürüm (2002) babası üniversite mezunu olmayanların bütün olarak eleştirel düşünme gücü, çıkarsama ve yorumlama becerileri açısından diğerlerinden daha düşük düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada 2.9. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Düşük	25	42,13	5,17		
Orta	375	40,20	4,88	1,980	0,139
Yüksek	15	39,54	5,34		

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.980, p=0.139).

Çekiç (2007) sosyo-ekonomik düzey ile EDD arasında bir ilişki olmadığını belirtirken, Öztürk (2006) ve Karafil (2014) lisans öğrencilerinde sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığını belirtirken Cheung vd. (2001)’de, üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmada 2.10. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri barındığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Barınma Yerlerine Göre EDD Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Aile yanında	100	39,57	4,87		
Öğrenci Evi	180	40,68	4,90	1,095	0,351

Öğrenci Yurdu	114	40,36	5,09
Diğer	21	40,07	4,37

Tablo 14’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının barınma yerleri ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.095, p=0.351).

3.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 3. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ne düzeydedir?” biçimindedir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri (PÇB) Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Standart Sapma	Frekans (<Beklenen Ort*)	Frekans (≥Beklenen Ort)	En Düşük ve En yüksek Puan
Aceleci Yaklaşım	30,66	7,75	29,9	70,1	9-54
Düşünen Yaklaşım	21,47	4,22	6,7	93,3	5-30
Kaçıngan Yaklaşım	11,10	3,96	54,5	45,5	4-24
Değerlendirici Yaklaşım	12,95	3,12	10,4	89,6	3-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	25,13	4,72	5,3	94,7	7-42
Planlı Yaklaşım	16,95	3,41	6,5	93,5	4-24
Toplam	118,25	15,64	7,7	92,3	32-192

(* Beklenen Ortalama= Aceleci Yaklaşım:27; Düşünen Yaklaşım:15; Kaçıngan Yaklaşım:12; Değerlendirici Yaklaşım:9; Kendine Güvenli Yaklaşım:18; Planlı Yaklaşım:12; Toplam:96)

Tablo 15’te görüldüğü üzere öğretmen adayları, aceleci yaklaşım (M=30.66, %70.1), düşünen yaklaşım (M=21.47, %93.3), değerlendirici yaklaşım (M=12.95, %89.6), kendine güvenli yaklaşım (M=25.13, %94.7), planlı yaklaşım (M=16.95, %93.5) ve toplam problem çözme becerilerinde (M=118.25, %92.3) genel olarak yüksek puan almışlardır. Bir diğer yandan, öğretmen adayları kaçınan yaklaşım becerisinden ise (M=11.10, %45.5) çoğunlukla düşük puan almışlardır.

3.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 4.1. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız İki Grup Arası Farkların T Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	t	p
Kız	285	117,44	15,28	-1,557	0,12
Erkek	130	120,02	16,33		

Tablo 15’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (t=-1.557, p=0.12).

Tümkaya vd. (2009) çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmada 4.2. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözmeye becerileri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Genel Lise	186	116,76	16,53		
Meslek Lisesi	20	119,90	21,62		
Öğretmen Lisesi	38	123,84	11,71	1,478	0,196
Fen Lisesi	3	120,33	23,86		
Anadolu Lisesi	155	118,14	14,48		
Diğer	13	121,39	11,30		

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.478, p=0.196)

Araştırmada 4.3. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözmeye becerileri liseden mezun oldukları alan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Liseden Mezun Oldukları Alan Türlerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Eşit Ağırlık	230	119,31	16,63		
Sayısal	128	117,43	15,59	1,416	0,244
Sözel	57	115,79	10,66		

Tablo 18’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alan türleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.416, p=0.244).

Araştırmada 4.4. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümlere Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark K.
İlköğretim Matematik Öğr. (1)	42	184,85			1-7
Sınıf Öğr. (2)	129	207,59			1-8
Okulöncesi Öğr. (3)	45	214,59			2-7
Sosyal Bilgiler Öğr. (4)	36	175,99	28,112	0,000	2-8
Fen Bilgisi Öğr. (5)	33	177,14			3-6
Türkçe Öğr. (6)	40	164,99			4-7
Bil. ve Öğr. Tek. (7)	33	260,80			4-8
Reh. ve Psik. Dan (8)	57	258,49			5-7
					5-8
					6-7
					6-8

Tablo 19’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının okudukları bölümler ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, ($X^2=28.112$, $p<0.0005$). Yapılan Mann Whitney U testi Post-Hoc analizi ile bu anlamlı farklılığın,

- İlköğretim Matematik Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Sınıf Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Okulöncesi Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları,

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları ve son olarak

- Türkçe Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları arasında olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmaya paralel olarak Genç ve Kalafat (2010); öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre değişip

değişmediğini kontrol ettiklerinde, anabilim dalları arasında farklılıklar olduğunu görmüşlerdir.

Tümkiye vd. (2009) bu çalışmanın aksine öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır.

Araştırmada 4.5. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri öğrenim şekillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Şekillerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız İki Grup Arası Farkların T Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	t	p
Normal Öğr.	327	118,64	15,30	0,974	0,331
İkinci Öğr.	88	116,81	16,86		

Tablo 20’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının öğrenim türleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, ($t=0.974$, $p=0.331$).

Araştırmada 4.6. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B (Regresyon Katsayısı)	Standart Hata	β	t	p
Sabit	115,841	7,436	----	15,579	0,000
Not Ort.	1,018	2,534	0,021	0,402	0,688

R=0,021, R²=0,000
F(1, 378)=0,162, p>0,05

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının not ortalamaları ile PCB puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, (R=0.021, R²<0.0005, t=0.402, p=0.688).

Araştırmada 4.7. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Okur yazar değil	43	117,93	17,61		
İlkokul	260	118,74	15,21		
Ortaokul	50	115,28	15,63		
Lise	47	118,23	15,27	0,608	0,694
Önlisans - Lisans	11	122,55	20,38		
Lisansüstü	4	115,25	15,41		

Tablo 22’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=0.608, p=0.694). Bu sonuç Korkut (2002) çalışmasıyla tutarlılık

gösterirken Güçray (2003)'in sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çalışmada annelerin eğitim durumunun çocukların algılanan problem çözme becerisinde etkili olduğunu vurgulanmaktadır.

Araştırmada 4.8. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Okur yazar değil	3	127,67	4,16		
İlkokul	162	118,27	13,30		
Ortaokul	75	117,59	16,02	0,971	0,435
Lise	86	116,83	18,24		
Önlisans - Lisans	84	120,41	16,89		
Lisansüstü	5	110,20	12,48		

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=0.971, p=0.435).

Bu çalışmanın aksine Genç ve Kalafat (2010); öğretmen adaylarının problem çözme becerileri hakkındaki görüşleri ile babalarının öğrenim durumları arasında üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar lehine 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada 4.9. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Düşük	25	121,36	12,62		
Orta	375	118,26	15,69	1,386	0,251
Yüksek	15	112,87	18,30		

Tablo 24’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=1.386, p=0.251).

Araştırmada 4.10. alt problem, “Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri barındığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Barınma Yerlerine Göre PCB Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	F	p
Aile yanında	100	117,05	17,37		
Öğrenci Evi	180	118,43	14,43	0,297	0,828
Öğrenci Yurdu	114	118,76	16,57		
Diğer	21	119,62	12,05		

Tablo 25’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının barınma yerleri ile PCB puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur, (F=0.297, p=0.828).

3.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 5. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” biçimindedir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının EDD ve PÇB Puan Ortalamalarının Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		EDD	PÇB
EDD ve PÇB	R	1	0,215
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	415	415

Tablo 26’deki verilere bakıldığında öğretmen adaylarının EDD düzeyleri ile PÇB düzeyleri arasında pozitif yönde, ($r=.215$) düşük seviyede $p<0.0005$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

3.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada 6.1. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Araştırmada 5. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” biçimindedir.

Baron ve Kenny (1986) ya göre, bir değişkenin, iki değişken arasındaki ilişkiye aracı olabilmesi için ilk olarak ilişkisinin olup olmadığına bakılacak olan iki değişkenden birisi ile aracı değişken arasında anlamlı bir ilişkisi olması gerekmektedir. Eğer bu ilk analizde anlamlı ilişki bulunursa diğer değişken ile aracı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılır. Son olarak ise, yukarıda belirtilen iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olması gerekmektedir. Eğer bu üç şart sağlanıyorsa, bu değişkenlerden birisi ile aracı değişken, diğer değişkeni öngörmek için kullanılıp kullanılmadığını gösteren analiz gerçekleştirilir.

Bu açıklamalar ışığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılması için ilk olarak bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmelidir.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Cinsiyet
EDD	R	1	,215**	-,018
	Sig. (2-tailed)		,000	,713
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	,076
	Sig. (2-tailed)	,000		,120
	N	415	415	415
Cinsiyet	R	-,018	,076	1
	Sig. (2-tailed)	,713	,120	
	N	415	415	415

Tablo 27’den görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeninin EDD ve PÇB ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bu yüzden cinsiyetin bu değişkenler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada 6.2. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Mezun Oldukları Okul Türü Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Mezun oldukları okul türü
EDD	R	1	,215**	-,005
	Sig. (2-tailed)		,000	,925
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,311
	N	415	415	415
Mezun oldukları okul türü	R	-,005	,050	1
	Sig. (2-tailed)	,925	,311	
	N	415	415	415

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda da benzer şekilde öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türünün diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı Tablo 28’de görülmektedir. Bu yüzden mezun oldukları okul türü değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.3. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki liseden mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Mezun Oldukları Alan Türü Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Mezun oldukları alan türü
EDD	R	1	,215**	,064
	Sig. (2-tailed)		,000	,196
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	-,083
	Sig. (2-tailed)	,000		,093
	N	415	415	415
Mezun oldukları alan türü	R	,064	-,083	1
	Sig. (2-tailed)	,196	,093	
	N	415	415	415

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin mezun oldukları alan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda da benzer şekilde öğretmen adaylarının mezun oldukları alan türünün diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı Tablo 29’da görülmektedir. Bu yüzden mezun oldukları alan türü değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.4. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Okudukları Bölüm Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Okudukları bölüm
EDD	R	1	,215**	,219**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	,141**
	Sig. (2-tailed)	,000		,004
	N	415	415	415
Okudukları bölüm	R	,219**	,141**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	
	N	415	415	415

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda ise Baron ve Kenny'nin (1986) belirttiği üç şartı sağladığını tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüm ile EDD nin PÇB yi Öngörücü Değişken Olarak Kullanıldığı Analiz Sonuçları

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar	t	Sig.	Korelasyonlar		
	B	Standart Hata	Beta			Sıfır-Sıralı	Parça	
1	(Sabit)	90,676	6,195		14,638	,000		
	EDD	,684	,153	,215	4,484	,000	,215	,215
2	(Sabit)	91,038	6,174		14,745	,000		
	EDD	,615	,156	,194	3,949	,000	,215	,189
	bölüm	,569	,282	,099	2,016	,054	,141	,096

*Bağımlı Değişken PÇB

Tablo 31'deki, hem öğretmen adaylarının okudukları bölümün hem de PÇB'nin EDD'yi öngörücü değişken olarak kullanıldığı analiz sonuçlarını incelersek; okunulan bölümün değişkenlerden birisi ile diğerini anlamlı olarak öngörmediği

görülmektedir, ($t=2.016$, $p=0.54$). Bu yüzden, okunulan bölüme göre, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmada 6.5. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki öğrenim şekillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Öğrenim Şekli Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Öğrenim şekli
EDD	R	1	,215**	-,184**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	-,048
	Sig. (2-tailed)	,000		,331
	N	415	415	415
Öğrenim Şekli	R	-,184**	-,048	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,331	
	N	415	415	415

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin öğrenim şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda, öğretmen adaylarının öğrenim şekilleri EDD ile ilişkili olmasına rağmen ($r=-0.184$, $p<0.0005$), PÇB ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı Tablo 32’de görülmektedir ($r=-0.048$, $p=0.331$). Bu yüzden öğrenim şekilleri değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.6. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Not Ortalamaları Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Not ort
EDD	R	1	,215**	,074
	Sig. (2-tailed)		,000	,149
	N	415	415	380
PÇB	R	,215**	1	,021
	Sig. (2-tailed)	,000		,688
	N	415	415	380
Not Ort.	R	,074	,021	1
	Sig. (2-tailed)	,149	,688	
	N	380	380	380

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine Tablo 33’teki sonuçlar ile baktığımızda da benzer şekilde öğretmen adaylarının not ortalamalarının diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu yüzden not ortalamaları değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.7. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Anne eğ.
EDD	R	1	,215**	-,099*
	Sig. (2-tailed)		,000	,044
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	-,007
	Sig. (2-tailed)	,000		,891
	N	415	415	415
Anne Eğt. Düzeyi	R	-,099*	-,007	1
	Sig. (2-tailed)	,044	,891	
	N	415	415	415

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları EDD ile ilişkili olmasına rağmen ($r=-0.099$, $p=0.044$), PÇB ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı tablo 34’te görülmektedir ($r=-0.007$, $p=0.891$). Bu yüzden annelerin eğitim durumu değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.8. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Baba eğ.
EDD	R	1	,215**	-,060
	Sig. (2-tailed)		,000	,223
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	,008

	Sig. (2-tailed)	,000		,878
	N	415	415	415
	R	-,060	,008	1
Baba eğ	Sig. (2-tailed)	,223	,878	
	N	415	415	415

Tablo 35'teki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumları diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu yüzden babaların eğitim durumu değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.9. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Sosyo-ekonomik Düzey Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Sosyo-eko düzey
	R	1	,215**	-,090
EDD	Sig. (2-tailed)		,000	,066
	N	415	415	415
	R	,215**	1	-,079
PÇB	Sig. (2-tailed)	,000		,108
	N	415	415	415
	R	-,090	-,079	1
Sosyo-eko düzey	Sig. (2-tailed)	,066	,108	
	N	415	415	415

Tablo 36'daki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu yüzden sosyo-ekonomik durumu değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

Araştırmada 6.10. alt problem, “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki barındığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindedir.

Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Barınma Yerleri Arasındaki İlişki

		EDD	PÇB	Barınma Yer.
EDD	R	1	,215**	,041
	Sig. (2-tailed)		,000	,403
	N	415	415	415
PÇB	R	,215**	1	,044
	Sig. (2-tailed)	,000		,376
	N	415	415	415
Barınma Yer.	R	,041	,044	1
	Sig. (2-tailed)	,403	,376	
	N	415	415	415

Ve son olarak, Tablo 37’deki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin barındığı yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine baktığımızda, öğretmen adaylarının barındığı yerin diğer iki değişkenle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı görülmektedir. Bu yüzden barındığı yer değişkeni de EDD ve PÇB arası ilişkiye anlamlı bir etkisi olan bir değişken değildir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi incelendiğinde, analitiklik düzeyleri, kendine güven düzeyleri, sistematiklik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, açık fikirlilik düzeyleri, meraklılık düzeyleri ve doğruyu arama düzeyleri açısından çoğunlukla düşük seviyede oldukları görülmüştür. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünebilmekte kendilerine güvendiklerini, planlı ve sistemli bir şekilde düşünebildiklerini ancak yeni fikirler üretme ve başkalarının düşüncelerine karşı nesnel olmada yetersiz olduklarını göstermektedir. Buradan öğrencilerin var olanla yetindikleri yeni fikirler üretme gereksiniminde bulunmadıkları sonucuna ulaşılabılır.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyete, mezun oldukları lise türüne, liseden mezun oldukları alana, başarı durumlarına, anne-babanın eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve barınılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Diğer yandan öğretmen adaylarının okudukları bölümler ile EDD puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, ($F=7.216$, $p<0.0005$). Bu anlamlı farklılık, Sınıf Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki öğretmen adayları arasında oluşmuştur. Bu farklılığın oluşmasında öğrencilerin okudukları bölümlerde aldıkları derslerin etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim türleri ile EDD puan ortalamaları arasında normal öğretim okuyanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($t=3.813$, $p<0.0005$). Buradan öğrencilerin gündüz daha dinamik ve algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri incelendiğinde, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve

planlı yaklaşım becerilerinin genel olarak yüksek olduğu kaçınan yaklaşım becerilerinin ise çoğunlukla düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının toplam problem çözme becerilerinin ise genel olarak orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyete, mezun oldukları lise türüne, liseden mezun oldukları alana, öğrenim şekillerine, başarı durumlarına, anne-babanın eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, barınılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Diğer yandan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri okudukları bölümlere göre farklılık göstermektedir. Öyle ki bu farklılık

- İlköğretim Matematik Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Sınıf Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Okulöncesi Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Türkçe Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları,

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları,

- Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları ve son olarak

- Türkçe Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık okuyan öğretmen adayları arasında oluşmuştur.

Bu farklılığın oluşmasında öğrencilerin okudukları bölümlerde aldıkları derslerin ya da derslerde sorumlu öğretim üyelerinin kullandığı metotların etkili olduğu düşünülebilir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde, ($r=.215$) düşük seviyede $p<0.0005$ düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani bireyin eleştirel düşünme eğilimi seviyesi yükseldikçe problem çözme becerisi de artacaktır. Bu sonuç “eleştirel düşünme tarafsız analiz yapmaya ve problemlerin çözümüne katkı sağlayan bir araçtır.” (Facione, 1990) düşüncesini desteklemektedir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki, cinsiyete, mezun oldukları lise türüne, liseden mezun oldukları alana, okudukları bölüme, öğrenim şekillerine, başarı durumlarına, anne-babanın eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, barınılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.1. ÖNERİLER

1. Seferoğlu ve Akbıyık (2006); eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulduklarını ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumu olumlu yönde artırdıklarını ifade etmektedir.

Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmış olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda düşünme becerilerine yönelik bir dersin eğitim fakültesi programlarına eklenmesi önerilebilir.

2. Derslerde öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilebilir.

3. Öğretmen adayları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan seminer, konferans vb. programlara katılmaya teşvik edilebilir.

4. Öğretmen adaylarına söz konusu becerileri kazandırmaya yönelik açık uçlu sorular yöneltilir ve ortaya konan bir probleme birden fazla çözüm yolları geliştirmeleri istenebilir.

5. ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

6. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin okudukları bölüme göre farklılık göstermesinin sebebi araştırılabilir.

7. Bu çalışmada sadece eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Diğer üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile Ü.; **Aktif Öğrenme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2011.

AKAR, Ülkü; “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Afyon, 2007.

AKBIYIK, Cenk; “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2002.

AKBIYIK, Cenk - KALKAN AY, Gülsüm; “Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1, 01-18, 2014.

ALKAYA, Fatma; Eleştirel düşünme becerilerini temele alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Hatay, 2006.

ALPAN BANGİR, Gülgün; “Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi: Gazi Üniversitesi Örneği”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 3, 111-130, 2013.

ALTUN, Murat; **İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi**, Alfa Yayıncılık, Bursa, 2008.

AYBEK, Birsal; “Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi”, Doktora Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana, 2006.

AYDOĞAN ERTUĞRUL, Yasemin; İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2004.

AYLAR, Faruk - AKSİN, Alpay; “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya Örneği)”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 3, 299-313, 2011.

BARON, Reuben M. - KENNY, David A.; “The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 1173–1182, 1986.

BAUMGARDNER, Ann H. vd.; “Role of Causal Attribution in Personal Problem Solving”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 50, 3, 636-643, 1986.

BAYMUR, Feriha; **Genel Psikoloji**, İnkılap ve Aka Kitapevleri Koll. Şti, İstanbul, 1969.

BEŞOLUK, Şenol – ÖNDER, İsmail; “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stiller ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi”, **İlköğretim Online**, 9, 2, 679-693, 2010.

BEYER, Barry K.; Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction”, **Educational Leadership**, 7, 26-30, 1988.

BİLEN, Mürüvvet; **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

BRAMAN, O. Randall; “Teaching Peace to Adults: Using Critical Thinking to Improve Conflict Resolution” **Adult Learning**, 102,2, 30-32, 1999.

CHAFFEE, John; **Thinking critically**, Houghton Mifflin Company, Boston, 1991.

CHEUNG, Chau K. vd.; “Critical thinking among university students: does the family background matter?”, **College Student Journal**, 35, 4, 577-598, 2001.

CIRIK, İlker; “Stratejiden Yönteme Geçiş”, **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2011

CÜCELOĞLU, Doğan; **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1995.

CÜCELOĞLU, Doğan; **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2003.

ÇEKİÇ, Sevim; “Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Düzenlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İzmir, 2007.

ÇETİN, Aylin; “Sınıf Öğretmenliği Adayların Eleştirel Düşünme Gücü”, Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Bursa, 2008.

ÇEVİK, Deniz B.; “Müzik Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Becerileri” **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 19, 3, 1003-1012, 2011.

ÇIKRIKÇI, Nükhet; “Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma” III. Ulusal **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, Çukurova Üniversitesi, Adana, 208-216, 1996.

DAM, Geert - VOLMAN, Monique; “Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies” **Learning and Instruction**, 14, 359–379, 2004.

DANIŞIK DEMİRCİ, Nevim; “Ergenlerin Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Bolu, 2005.

DEMİREL, Özcan – KAYA, Zeki; “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, **Eğitim ile ilgili temel kavramlar**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 357-372, 2007.

DEMİREL, Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2012.

DEMİRKAYA, Hilmi; “Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 12, 1, 89- 116, 2008.

DIXON, David N. vd.; “Problem-Solving Workshop Training”, **Journal of Counseling Psychology**, 26, 2, 133-139, 1979.

D’ZURILLA, Thomas J. – NEZU, Arthur M.; “Problem Solving Therapies”, **Handbook of Cognitive Behavioral Therapies**, Guilford Press, New York, 2001.

DURMUŞÇELEBİ, Mustafa; “Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Gören Öğretmen Adaylarının Program Hakkındaki Görüşleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 25, 171-191, 2008.

DURUKAN, Erhan – MADEN, Sedat; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 28, 25-34, 2010.

DUTOĞLU, Gülseren – MERİÇ, Tuncel; Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki ilişki, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8,1, 11-32, 2008.

ENNİS, Robert H.; “Goals for critical thinking curriculum”, **Developing Minds**, Association for Supervision and Curriculum Development, 54-57, 1985.

ERDOĞMUŞ, Nurten; “İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Konya Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya, 2004.

ERTÜRK, Selahaddin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1993.

FACIONE, Peter A.; “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, **American Philosophical Association The Delphi Report**, 1990

FACIONE, Peter A.; “Critical Thinking: What It Is and Why It Counts”, **California Academic Press**, 1998.

FACIONE, Noreen C. vd.; “The California Critical Thinking Disposition Inventory”, **California Academic Press**, 1998.

FİDAN, Nurettin - ERDEN, Münire; **Eğitime Giriş**, İstanbul, Alkım Yayınları, 1998.

GADZELLA, Bernadette M. vd.; “Prediction of GPA With Educational Psychology Grades and Critical Thinking Scores”, **Education**, 122, 3, 2002.

GELBAL, Selahattin; “Problem çözüme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 167-173, 1991.

GELEN, İsmail; “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10, 10, 2002.

GENÇ, Salih – KALAFAT, Temel; “Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 3, 2, 135-147, 2010.

GÖZÜTOK, Fatma D; “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, **Milli Eğitim Dergisi**, 160, 2003.

GÜÇRAY, Songül S.; “The Analysis of Decision Making Behaviour and Perceived Problem Solving Skills in Adolescents”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2, 2, 2003.

GÜLTEKİN, Mehmet; “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 38, 169, 127-141, 2013.

GÜLVEREN, Hakan; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri”, Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, İzmir, 2007.

HAN, Heejeong S. – BROWN, E. Told; “Effects Of Critical Thinking Intervention For Early Childhood Teacher Candidates”, **The Teacher Educator**, 48, 2, 110-127, 2013.

HAZER, Nihan; “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri (Malatya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, **Firat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Elazığ, 2011.

HEPPNER, P. Paul; “Manual for The problem Solving Inventory (PSI)”, **The Annual Meeting of The American Psychological Association**, Washington, D.C., 1986.

HEPPNER, P. Paul - PETERSEN, Chris H.; “The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory”, **Journal of Counseling Psychology**, 29, 66-75, 1982.

KALAYCI, Nurdan; **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2001.

KAPTAN, Saim; “**Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**”, Ankara, Bilim Yayınları, 1998.

KARANFİL, A. Yavuz; “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, Muğla, 2014.

KARALI, Yalçın; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Malatya, 2012.

KARASAKALOĞLU, Nuri vd.; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 1, 207-221, 2012.

KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayınları, 2012.

KARATAŞ ÖZTÜRK, Sinem; “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi”,

Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, Eskişehir, 2007.

KARTAL, Tezcan; “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 2, 279-297, 2012.

KAYA, Hülya; Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü, Doktora tezi, **İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, İstanbul, 1997.

KAYA, Ahmet vd.; “Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 208-225, 2012.

KESİCİOĞLU, Oğuz S.; “Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 40, 177, 327-342, 2015.

KIZILKAYA, Gonca; “Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri İle Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi”, Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2009.

KILPATRICK, Jeremy; “A Retrospective Account Of The Past 25 Years Of Research On Teaching Mathematical Problem Solving”, **Teaching and Learning Mathematical Solving: Multiple research perspectives**, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

KNEELAND, Steve; **Problem çözme** (Çev. Nurdan Kalaycı), Gazi Kitabevi, Ankara, 2001.

- KOÇ, Canan; “İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri” **K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi**, 23 (2), 659-678, 2014.
- KONG, Siew, L.; “Critical Thinking Dispositions of Pre-service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation”, **A Preliminary investigation**, 2001.
- KORKMAZ, Özgen; “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 1, 1-13, 2009.
- KORKUT, Fidan; “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 177-184, 2002.
- KÖKDEMİR, Doğan; “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme”, Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2003.
- KÖSTERELİOĞLU, Meltem, A.; “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Bolu, 2007.
- KÜRÜM, Dilruba; “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”, Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Eskişehir, 2002.
- MARTIN, Christopher L.; “The Effect of Training on Students’ Critical Thinking Skills in Computer Conferences Over Time” **The Florida State University College of Education**, 2002.
- MAYER, Richard E.; “Thinking, Problem Solving, Cognition”, W H Freeman and Company, New York, USA, 1992.
- MERRİENBOER, Jeroen, J. G.; “Perspectives On Problem Solving and Instruction”, **Computers & Education**, 64, 153-160, 2013.

MOORE, Kenneth; "Classroom teaching skills". USA: Boston Hill, 2001.

NEZU, Arthur M. - RONAN, George F.; "Life Stress, Current Problems, Problem Solving, And Sepressive Symptoms: An İntegrative Model", **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 53, 5, 693-697, 1985.

NEZU, Arthur M. – CARNEVALE, George J.; "Interpersonal Problem Solving And Coping Reactions Of Vietnam Veterans With Posttraumatic Stress Disorder", **Journal of Abnormal Psychology**, 96, 2, 155-157, 1987.

OĞUZKAN, A. Ferhan; **Eğitim terimleri sözlüğü**, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.

ÖZCAN, Gülsen; "Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiyeye Etkisi", Doktora tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Bolu, 2007.

ÖZDEMİR, Selçuk; "Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri", Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2005.

ÖZDEMİR, Soner M.; "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3, 3, 297-316, 2005.

ÖZDEMİR, Soner M.; "Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 5, 3, 369-393, 2012.

ÖZDEN, Bülent; "Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Programlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi", Yüksek

Lisans Tezi, **Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, 2005.

ÖZDEN, Yüksel; **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2011.

ÖZSOY, Gökhan; “İlköğretim Beşinci Sınıfta Üst Biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2007.

ÖZTUNÇ, Mustafa; “Ailenin Çocukların Yaratıcı Düşünme Yeteneği Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tez, **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Sakarya, 1999.

ÖZTÜRK, Nezaket; “Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, **Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, Sivas, 2006.

PHILLIPS, Susan D. vd.; “Decision-Making Styles and Problem-Solving Appraisal”, **Journal of Counseling Psychology**, 31, 4, 497-502, 1984.

ROSOVSKI, Henry; **Üniversite Bir Dekan Anlatıyor**, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 2004.

SAN, İnci; **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınları, Ankara, 2010.

SEÇER, İsmail; **SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

SEFEROĞLU, S. Sadi – AKBIYIK, Cenk; “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 193-200, 2006.

SENEMOĞLU, Nuray; **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2009.

SIEGEL, Harvey; “What (Good) are Thinking Dispositions”, **Educational Theory**, 49, 2, 207-224, 1999.

SUNGUR, Nuray; **Yaratıcı Düşünce**, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul 1992.

SÜN BÜL, Ali M.; **Öğretim ilke ve yöntemleri**, Çizgi Kitabevi, Konya, 2007.

ŞAHİN, Nail vd.; Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory In A Group Of Turkish University Students”, **Cognitive Therapy and Research**, 17, 4, 379-396. 1993.

ŞEN, Ülker; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Journal of Worlds of Turk**, 1, 2, 2009.

ŞENGÜL, Caner – ÜSTÜNDAĞ, Tülay; “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 2009.

ŞENLİK, Nahide Z. vd.; “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği”, **Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**, 7, 1, 67–76, 2011.

TAŞÇI, Sultan; “Hemşirelikte Problem Çözme Süreci”, **Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, Sayısı, 14, 73-78, 2005.

TDK, (10 Mayıs 2015). “Güncel Türkçe Sözlük”, Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>

THORNTON, Stephanie, **Çocuklar Problem Çözüyor**, Gendaş Yayınları, İstanbul, 1998.

TİCAN, Canses; “Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2013

TOTAN, Tarık – KABASAKAL, Zekavet; “Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları ve Becerileri Üzerine Etkisi”, **İlköğretim Online**, 11, 3, 813-828, 2012

TÜMKAYA, Songül vd.; “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 36, 2009, 57-74, 2009.

VARIŞ, Fatma; **Eğitimde program geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1996.

YAĞCI, Rojda; “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi“, Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana.

YEH, Yu-Chu; “Teacher Training For Critical-Thinking Instruction Via a Computer Simulation”, PhD Thesis, **Univerty of Virginia The Faculty of the Curry School of Education**, 1997.

YENİCE, Nilgün; “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 11, 39, 036-058, 2012.

YILDIRIM, Arzu vd.; “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8, 1, 905-921, 2011.

YILDIRIM, Razaman; **Yaratıcılık ve Yenilik**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.

YÜKSEL, Nazan S. vd.; “Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 393-403, 2013.

ZAYİF, Kezban; “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 2008.

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu form yüksek lisans tez çalışması için öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması için lütfen her soruyu dikkatlice okuyarak cevaplandırmaya özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Arş.Gör.Yasemin KUZU
Ahi Evran Üniversitesi

1- Cinsiyetiniz : 1- Kız () 2- Erkek ()

2- Mezun olduğunuz lise türü :

1- Genel lise() 2- Meslek lisesi () 3- Öğretmen lisesi () 4- Fen lisesi ()
5- Anadolu lisesi () 6- Diğer (Belirtiniz)

3- Liseden mezun olduğunuz alan :

1- Eşit Ağırlık () 2- Sayısal () 3- Sözel () 4- Yabancı Dil () 5- Diğer ()

4- Öğrenim gördüğünüz bölüm :

1- İlköğretim Matematik Öğrt.() 2- Sınıf Öğrt.() 3- Okulöncesi Öğrt ()
4- Sosyal Bilgiler Öğrt. () 5- Fen Bilgisi Öğrt. () 6- Türkçe Öğrt. ()
7- Beden Eğit. ve Spor Y. () 8- Bil. Ve Öğret. Tekn. () 9- Reh. ve Psik. Dan.()

5- Öğrenim şekliniz :

1- Normal Öğretim () 2- İkinci Öğretim ()

6- Genel not ortalamanız (7 döneme ait) :

7- Annenizin eğitim durumu :

1- Okur-yazar () 2- İlkokul mezunu () 3- Ortaokul mezunu () 4- Lise mezunu ()
5- Ön Lisans ve üstü mezunu ()

8- Babanızın eğitim durumu :

1- Okur-yazar () 2- İlkokul mezunu () 3- Ortaokul mezunu () 4- Lise mezunu ()
5- Ön Lisans ve üstü mezunu ()

9- Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi :

1- Düşük () 2- Orta () 3- Yüksek ()

10- Barındığınız yer :

1- Aile ile birlikte () 2- öğrenci evi () 3- öğrenci yurdu ()

CALIFORNIA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin eleştirel düşünme eğiliminizi belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Verilen ifadelere katılım durumunuzu tabloda işaretleyiniz. Değerlendirmelerinizi yaparken objektif olmaya özen gösteriniz.

Teşekkürler.

Arş. Gör. Yasemin KUZU

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	()	()	()	()	()	()
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirler güvenmeleri beni rahatsız eder.	()	()	()	()	()	()
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	()	()	()	()	()	()
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()	()
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	()	()	()	()	()	()
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	()	()	()	()	()	()
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	()	()	()	()	()	()
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	()	()	()	()	()	()
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	()	()	()	()	()	()
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	()	()	()	()	()	()
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.	()	()	()	()	()	()
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	()	()	()	()	()	()
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	()	()	()	()	()	()
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	()	()	()	()	()	()
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	()	()	()	()	()	()
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	()	()	()	()	()	()
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	()	()	()	()	()	()

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
18.Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	()	()	()	()	()	()
19.İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	()	()	()	()	()	()
20.Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	()	()	()	()	()	()
21.Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	()	()	()	()	()	()
22.Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim	()	()	()	()	()	()
23.İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	()	()	()	()	()	()
24.İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	()	()	()	()	()	()
25.Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	()	()	()	()	()	()
26.Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	()	()	()	()	()	()
27.Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	()	()	()	()	()	()
28.Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	()	()	()	()	()	()
29.Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	()	()	()	()	()	()
30.Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	()	()	()	()	()	()
31.Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	()	()	()	()	()	()
32.Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan biridir.	()	()	()	()	()	()
33.Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	()	()	()	()	()	()
34.Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	()	()	()	()	()	()
35.Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	()	()	()	()	()	()
36.Benzetmelerveanolojilerancakotoyolüzerindekiteknelerkadar yararlıdır.	()	()	()	()	()	()
37.Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	()	()	()	()	()	()
38.Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	()	()	()	()	()	()
39.İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	()	()	()	()	()	()
40.Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	()	()	()	()	()	()
41.Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	()	()	()	()	()	()

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
42.Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	()	()	()	()	()	()
43.Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	()	()	()	()	()	()
44.Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	()	()	()	()	()	()
45.Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	()	()	()	()	()	()
46.Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	()	()	()	()	()	()
47.Her şey görüldüğü gibidir.	()	()	()	()	()	()
48.Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	()	()	()	()	()	()
49.Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	()	()	()	()	()	()
50.Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	()	()	()	()	()	()
51.Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede	()	()	()	()	()	()

Problem Çözme Envanteri

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. *Hep böyle davranırım*
2. *Çoğunlukla böyle davranırım*
3. *Sıklıkla böyle davranırım*
4. *Arada sırada böyle davranırım*
5. *Ender olarak böyle davranırım*
6. *Hiç böyle davranmam*

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	

7. Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle emin değilimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 78372332/698
Konu : Anket Çalışması


KIRŞEHİR
06.04/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi: 07.04.2014 tarihli ve 73675616/52 sayılı yazınız.

Bölümünüz Araştırma Görevlisi (ÖYP Kapsamında) **Yasemin KUZU'nun**, ilgi yazınızda belirtilen "*Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği*" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında anket ve başarı testlerini uygulama talebi, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yrd.Doç.Dr.Nihat ARIKAN
Dekan Yrd.

...../2014 Bil.İşletmeni N.ÖZÇELİK
...../2014 Fak.Sekreteri S.ÖZDAŞ
...../2014 Dekan Yrd. Yrd.Doç.Dr.N.ÖZÇELİK





T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
(Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı)



Sayı : 73675616/ 83

Konu : Anket Çalışması

03 1061 2014

DEKANLIK MAKAMINA

Bölümümüz öğretim elemanlarından Arş.Gör.Yasemin KUZU'nun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalımızda anket yapma isteğine ilişkin dilekçesi ekte olup, Bölümümüzce de uygun bulunmaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

Doç.Dr.Nihat ÇALIŞKAN
Bölüm Başkanı Y.

EK:

1 adet dilekçe

9 adet anket formu



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
İLKÖĞRETİM BÖLÜM BAŞKANLIĞI



Sayı : 85023617/177
Konu : Anket İzni

03/06/2014

DEKANLIK MAKAMINA

İlgi: 08.04.2014 tarih ve 458 sayılı yazınız.

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanı *Arş.Gör.Yasemin KUZU'* nun tez çalışması kapsamında bölümümüz öğrencilerine anket uygulama talebine ilişkin yazı incelenmiş olup; başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç.Dr.Neslihan ÖZBEK
Bölüm Başkanı V.

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Başkanlığı	
Gelen Evrak	
Kayıt Tarihi	03.06.14
Kayıt Sayısı	828
Gereği :	Zem İşleri
Bilgi	
Tarih	



T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ
EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI



Sayı :96317897/45
Konu :Anket Çalışması

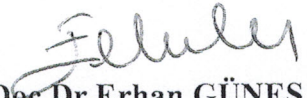
03/06/2014

DEKANLIK MAKAMINA


İlgi: 08.04.2014 tarih ve 458sayılı yazınız.

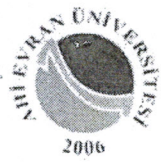
Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Yasemin KUZU'nun, Bölümümüz öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmasında sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Yrd.Doç.Dr.Erhan GÜNEŞ
Bölüm Başkanı

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Fakültesi Başkanlığı	
Gelen Evrak	
Kayıt Tarihi	03.06.2014
Kayıt Sayısı	827
Gereği :	
Bilgi	Yasemin Kuzu
Tarih	





T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
(Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanlığı)



Sayı : 92502458/ 54

Konu : Anket Çalışması

0310612014

DEKANLIK MAKAMINA,

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Arş.Gör.Yasemin KUZU'nun Bölümümüzde anket yapma isteğine ilişkin dilekçesi ekte olup, Bölümümüzce de uygun görülmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Sevim Nilay IŞIKSALAN
Bölüm Başkanı

EK:

1 adet dilekçe

9 sayfa anket formu

Problem Çözme Envanteri

21 nisan 2014 20:30

Kimden: «Ebru Eröncel» <ebrueroncel@hotmail.com>

Alıcı: yaseminkuzu@yandex.com

Sayın Kuzu,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orijinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin ilk sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

PÇE-Bilgi.doc

PÇE-Faktör maddeleri ve puanlama bilgisi.doc

Problem çözme becerileri algısı ölçeği 2011.doc

Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory.pdf

CCTI

Yandex. Mail

2 nisan 2014 23:10

Kimden: «Dogan Kokdemir» <kokdemir@baskent.edu.tr>**Alıcı:** yaseminkuzu@yandex.com

Merhaba,

Ölçeği rahatlıkla kullanabilirsiniz. CCTDI ile ilgili olarak çok uzun bir süreden beri çalışmadığım için muhtemel sorular için cevap veremiyorum pek ama bu konuda işinize yarayabilecek dosyaları ekte gönderiyorum. Biraz uğraşmanız gerekebilir belki.

cctdi-r.doc = Benim en son kullandığım CCTDI maddelerinin olduğu dosya, **bold** ile yazılmış maddelerin ters kodlanması gerekiyor.

cctdi-runfirst.SPS = SPSS dosyası (notepad ile de görebilirsiniz). Burada hangi maddenin hangi ölçekte olduğu var. Ancak problem şu ki bu dosya orijinal 75 maddelik ölçeğe göre hazırlanmış. Benim elimdeki verilerin ilk halinde ölçeğin tamamı kullanıldığı için bunun 51 maddelik versiyonu yok. Bu nedenle aşağıdaki dosyaları da kullanıp bu düzenlemeyi sizin yapmanız gerekiyor. ☺

CCTDITurkish.doc = 75 maddelik orijinal ölçek (Türkçe)

CCTDI – original.DOC = 75 maddelik orijinal ölçek (İngilizce)

Kesme noktası için benim tezime (<http://www.kokdemir.info> adresinde "Akademik" bölümünde) bakabilirsiniz. Bu konuda genel olarak kullanılan kesme noktasını ilettim ancak çalışmanın amacına uygun olarak -1 ve +1 standart sapmalar da alınabilir ya da medyana (ortanca) göre bir kıyaslama yapılabilir. Acıkcasi bu daha çok araştırmacının kararına kalan bir sınıflandırma. 240 ve 300 sayıları daha önceki çalışmaların bir ortalaması ama Türkiye'de böyle bir norm – maalesef – yok.

Umarım bu dosyalar işinize yarar.

Sevgiler, iyi çalışmalar.

Prof. Dr. Doğan Kökdemir

Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü
Bağlıca Yerleşkesi, Eskişehir Yolu 20. km
06810 Ankara

eposta: dogan@kokdemir.info

internet: www.kokdemir.info | psk.baskent.edu.tr

Tel: 0 (312) 246 66 66 / 2028 - 2031

Faks: 0 (312) 246 66 30

--
This message has been scanned for viruses and dangerous content by **MailScanner**, and is believed to be clean.