

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENMEYE YÖNELİK
PEDAGOJİK İNANÇLARININ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aykut ARSLAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

HAZİRAN 2020



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME-ÖĞRENMEYE YÖNELİK
PEDAGOJİK İNANÇLARININ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI VE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aykut ARSLAN
(Y1812.420003)

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

HAZİRAN 2020



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Pedagogik İnançlarının Öz-Yeterlik İnançları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (12/06/2020)

Aykut ARSLAN



ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca Yüksek lisans eğitimim süresince bana yol gösteren, bilgi ve deneyimiyle çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında destek olan kıymetli tez danışmanım olan, bilgi ve deneyimiyle her türlü yardımını esirgemeyen, sonsuz sabır ve hoşgörü gösteren Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya

Hayatımın her anında yanımda olduğunu bana hissettiren, her zaman desteğini arkamda hissettiğim, en huzursuz zamanlarımda bile beni huzura erdiren moral ve motivasyonumu diri tutan, çok değerli eşim Merve ARSLAN'a ve gülüşüyle hayatımızı renklendiren biricik kızım Meva ARSLAN'a teşekkürü bir borç bilir, en içten samimiyetimle kendilerine teşekkür ederim.

HAZİRAN 2020

Aykut ARSLAN



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT.....	xix
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Önemi	3
B. Araştırmanın Amacı.....	6
C. Problem Cümlesi	7
1. Alt Problemler	7
D. Varsayımlar	7
E. Sınırlılıklar	8
F. Tanımlar	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
A. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi	9
B. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü	11
C. Pedagojik İnanç	13
1. Öğretmen Pedagojik İncancı	15
2. Öğrenme-Öğretmede Öğretmenin Rolü	18

D. Öz-Yeterlik İnancı.....	21
1. Öz-Yeterlik Kaynakları	23
2. Öz-Yeterlik İnancının Belirleyicileri.....	25
3. Öğretmen Öz-yeterliği.....	26
D. Eleştirel Düşünme	28
1. Eleştirel Düşünme Aşamaları	31
2. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Nedenler	32
3. Eleştirel Düşünme Tutumunda Öğretmenin Rolü	34
E. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar	37
1. Pedagojik İnanç ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	37
2. Öz-Yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	41
3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	45
G. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar.....	49
1. Pedagojik İnanç ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	50
2. Öz-Yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	54
3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	59
III. YÖNTEM.....	63
A. Araştırmanın Deseni.....	63
B. Evren ve Örneklem.....	63
C. Veri Toplama Araçları	65
1. Demografik Bilgi Formu	65
2. Pedagojik İnanç Sitemleri Ölçeği (PİSÖ).....	65
3. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (ETDÖ).....	65
4. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (ÖÖİÖ).....	66
D. Veri Toplama Süreci	66
E. Verilerin Analizi.....	66
IV. BULGULAR.....	69

A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PİSÖ Normallik Testi Sonuçları.....	69
B. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	70
C. Birinci Alt Problemin Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular.....	70
D. İkinci Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular	74
E. Üçüncü Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular	77
F. Dördüncü Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular.....	80
1. PİSÖ Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	83
A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Değerlendirilmesi	84
B. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi.....	85
C. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumlarının Değerlendirilmesi	86
D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumları, Öz-yeterlik İnançları ile Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	87
VI. KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	137



KISALTMALAR

EDTÖ	: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği
MEB	: Mili Eğitim Bakanlığı
ÖÖİÖ	: Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği
PİSÖ	: Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	64
Çizelge 2: PİSÖ Normallik Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 3 : Ölçme Araçları Betimsel İstatistik Puan Dağılımları.....	70
Çizelge 4: PİSÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları ..	71
Çizelge 5: PİSÖ Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	71
Çizelge 6: PİSÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	72
Çizelge 7: PİSÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları	73
Çizelge 8: PİSÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..	73
Çizelge 9: ÖÖİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları .	74
Çizelge 10: ÖÖİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları	75
Çizelge 11: ÖÖİÖ Puanlarının Kıdem Değişkeni Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	75
Çizelge 12: ÖÖİÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları	76
Çizelge 13 : ÖÖİÖ Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
Çizelge 14: EDTÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	78
Çizelge 15: EDTÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları ...	78
Çizelge 16: EDTÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	79
Çizelge 17: EDTÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları	79
Çizelge 18: EDTÖ Puanlarının Eğitim Durumu değişkenine Göre Karşılaştırılması	80
Çizelge 19: PİSÖ Puanlarının Yordanmasına Yönelik Betimsel İstatistik ve Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Çizelge 20: PİSÖ, EDTÖ ve ÖÖİÖ Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	81



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME- ÖĞRENMEYE YÖNELİK PEDAGOJİK İNANÇLARININ ÖZ- YETERLİK İNANÇLARI VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ: SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Okul öncesi eğitim ilk olarak ailede başlamakta ve daha sonra eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların, ilk sosyal çevreleri olan ailelerinden sonra öğretmen ve arkadaş çevresinde hayatını şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmen çocukların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin öğretimle ilgili inançları, hangi öğretim felsefesini benimsemişse davranışlarının ona göre şekillenmesi ve davranışlarına yansımaları söz konusu olacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançların öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmektir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri, pedagojik ve öz-yeterlik inançlarının kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sakarya ili Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev 272 okul öncesi öğretmenin katıldığı ve ilişkisel tarama modelin de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerini toplamak için “*Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekler yardımıyla toplanan verilerin analizi SPSS 22 yardımıyla çözümlenmiştir.

Bu araştırmadaki problem sorularını yanıtlamak için, betimsel istatistikler yapılmıştır. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği* ile elde edilen verilerin dağılımına göre; yaş ve kıdem değişkeni için varyans analizi, diğer bağımsız değişken olan öğrenim düzeyi için bağımsız t Testi yapılmıştır. Araştırma sorularından ikincisini yanıtlamak için

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile elde edilen verilerin analizlerinde, yaş ve kıdem değişkenleri için Kruskal Wallis, öğrenim düzeyi için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Araştırma sorularından üçüncüsünü yanıtlamak için *Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği* ile elde edilen verilerin analizinde yaş ve kıdem değişkenleri için Kruskal Wallis testi, öğrenim düzeyi için ise Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Araştırma sorularından dördüncüsünü yanıtlamak için öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumunun öğretmenlerin pedagojik inançlarını yordama derecesini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının yüksek olduğu ancak yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu, yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu ancak eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Okul Öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu ancak yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ve öz-yeterlik inançlarının, pedagojik inanç ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak ilgili bağımsız değişkenlerin birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, eleştirel düşünme, öz-yeterlik, pedagojik inanç.

THE INVESTIGATION OF PEDAGOGIC BELIEFS OF TEACHING-LEARNING PEDAGOGIC BELIEFS AND CRITICAL THINKING SKILLS: SAKARYA EXAMPLE

ABSTRACT

Pre-school education first starts in the family and then continues in educational institutions. It shapes the life of children in the environment of teachers and friends after their families with their first social circle. The teacher has an important place in the development of children in preschool period. In this context, pre-school teachers' beliefs about teaching, whichever teaching philosophy they adopt, will be shaped accordingly and reflected in their behavior. Therefore, the main purpose of this research is; to examine the pedagogical beliefs of preschool teachers' teaching-learning in terms of self-efficacy and critical thinking skills. In addition, it was investigated whether preschool teachers' critical thinking skills, pedagogical and self-efficacy beliefs differ significantly according to their seniority, age and educational level. In the Sakarya province Adapazarı, Arifiye, Erenler and Serdivan districts, 272 pre-school teachers participated in schools affiliated to the Ministry of Education and a relational screening model was also carried out. In the research, “Pedagogical Belief Systems Scale, Critical Thinking Attitude Scale and Teacher Self-Efficacy Scale” were used to collect the information of preschool teachers. The analysis of the data collected with the help of scales was analyzed with the help of SPSS 22.

Descriptive statistics were made to answer the problem questions in this study. According to the distribution of data obtained by Pedagogical Belief Systems Scale; Variance analysis for age and seniority variable, independent t Test for the other independent variable, education level. In the analysis of the data obtained with the Teacher Self-Efficacy Scale to answer the second of the research questions, Kruskal Wallis for age and seniority variables, and Mann Whitney U-Test for education level

were performed. In the analysis of the data obtained with the Critical Thinking Attitude Scale to answer the third of the research questions, the Kruskal Wallis test was performed for age and seniority, and the Mann Whitney U-Test was used for the level of education. To answer the fourth of the research questions, multiple regression analysis was performed to determine the degree of self-efficacy and critical thinking attitude to predict teachers' pedagogical beliefs.

According to the results of the study, it was observed that the pedagogical beliefs of preschool teachers are high, but there is no differentiation according to the age, seniority and educational status. It has been observed that pre-school teachers' self-efficacy beliefs are high, there is a significant differentiation according to age and seniority variable, but there is no difference according to the educational status variable.

It is observed that critical thinking attitudes of preschool teachers are above average, but there is no significant difference according to age, seniority and educational status. It was concluded that critical thinking attitudes and self-efficacy beliefs of preschool teachers have a moderate and significant relationship with pedagogical belief. In addition, it was concluded that together with the relevant independent variables, preschool teachers explained about 35% of the total variance above the pedagogical belief level.

Key Words: Preschool education, preschool teachers, critical thinking, self-efficacy, pedagogical belief

I. GİRİŞ

Eğitim insanoğlu var olduğu müddetçe hayatın içinde olmuş bir kavramdır. Eğitimin niteliğini belirleyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri de öğretmen niteliğidir (Vessman ve Hanushek, 2007). Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili alan bilgisi yetenek, uygulamayla ilgili yaklaşımları, inançları ve bu persektifte atacağı adımlar eğitimin kalitesini önemli derecede etkileyeceği söylenebilir. Bu noktada, okul öncesi öğretmenlerin önemli niteliklerinden birisi, aday öğretmen ve öğretmenlik mesleği içinde geçirdiği yaşantılar sonucu, öğrenme-öğretmeye yönelik geliştirdikleri inançlarıdır. Okul öncesi öğretmenlerin bu inançları, öğretme-öğrenmeyle ilgili kanılarını, felsefelerini ya da görüşlerini temsil etmektedir (Ertürk, 2013).

Öğrenme-öğretme yaklaşımı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi öğretim faaliyetleri hakkındaki inançlarını göstermekte ve öğretimle ilgili bu inançlar, öğretme-öğrenmenin manasını, öğretmenlerin uygulamaya yönelik rollerini kapsamaktadır (Barnett, 2011). Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerin öğretimle ilgili inançları, hangi öğretim felsefesini benimsemişse davranışlarının ona göre şekillenmesi ve davranışlarına yansımaları söz konusu olacaktır. Yani öğretmenin öğretim felsefesi, hangi inanç ve davranışa sahipse onun nasıl bir yapıda öğretmen olduğunu ortaya koyacaktır (Chan, 2004). Öğrenme-öğretme ilgili okul öncesi öğretmenlerin inançlarının belirlenmesi ve bunların uygulamayla ne tür bir ilişkisi olduğu incelenmesi, öğretmenlerin davranışlara ve bu davranışlar üzerinde nasıl etkilediklerini açıklayabilmek için önemli olduğu görülmektedir (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015). Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının, sınıf içi uygulamaları çocukların başarısını önemli ölçüde etkilediği, bu inançların değiştirilmesinin zor bir durum olduğu ve öğretimsel inançlarını değerlendirmeyen öğretmenlerin sınıfta farklı olaylarla karşılaşabilecekleri belirtilmektedir (Fidan, 2012). Okul öncesi öğretmenlerin ve okulda görev yapan diğer kişilerin inançlarının sınıf içi çalışmaları ne türden etkilediği incelenirse, bu inançlarının okulda dönüşüm oluşturmada ve bir değişim aracı olarak etkili olduğu söylenebilir (Sönmez, 2006). Okul öncesi öğretmenlerin eğitim inançları ile öz-yeterlikleri ve eleştirel tutumlarının

incelenmesi, eğitim ortamlarında ve uygulamalarında hangi öğrenme-öğretme inancına sahip olan öğretmenlerin, eleştirel tutum ve öz-yeterliğe sahip olduğu belirlenebilir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançları ile tutum ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmende var olan yetenek ve kapasitesine olan inancının sınıf içi uygulamalarında, öğrencilerin başarıyı artırma ve davranış değişikliğine olan etkileri ve öğretim faaliyetlerini başarılı olarak gerçekleştirebilmesi için gerekli eylemleri sergilemeleri konusundaki tutumları kapsamaktadır (Kiremit, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı, öğretimsel uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli eylem ve tutumları sergilemeleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Zusho ve Pintrich, 2003). Öğretmen bir konuyu anlatırken kendini yeterli veya yetersiz hissedebilir. Bu durum sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerini aktif olarak kullanmasını etkilemektedir (Nores ve Barnett, 2010). Öğretmenin içinde bulunduğu psiko-sosyal durumu, çocuklara yaklaşımı, öğrenme-öğretme yöntemini etkiler (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen, ve Nurmi). Pajares ve Schunk, (2005) öz-yeterlik inancı konusunda yaptığı araştırmasında, öz-yeterlik inancı seviyesi fazla olan öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda ve öğrencileri ile yaptığı etkinliklerde diğer öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu görmüştür. Öğretmenlerin belirli yeterlikleri taşıması, mesleği gereği yapması gereken görev ve sorumlukları yapabilmesi, öğretmenlerin inançlarıyla bağlantılıdır (Eshach ve Fried, 2005). Öz-yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler karşısında bile daha istekli sabırlı ve yeni bilgiler öğretmenin heyecanını yaşarken, öz-yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenler ise bu eylemin tam tersi bir tutum benimsedikleri görülecektir (Tepe ve Demir, 2012). Ayrıca öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, başarısızlık karşısında olumsuz tavır takınmadıkları çözüm odaklı düşündükleri, öğretim faaliyetlerinde esnek davrandıkları, yeni öğretim teknikleri kullanmaya daha yakın oldukları ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin en üst seviyede olması için çalıştıkları söylenebilir (Çiltaş ve Akıllı, 2014). Öz-yeterlik, öz değerlendirmeyle yakından ilişkili olup bireyin farklı kaynaklardan toplamış olduğu bilgileri değerlendirme süzgecinden geçirdikten sonra öz değerlendirme yapması ile oluşmaktadır (Kezer, Oğur ve Akfırat, 2016). Bireyin öz değerlendirme yapabilmesi için eleştirel düşünme ve farklı düşünme gibi bilişsel becerileri kullanması gerekmektedir (Bilgin ve Eldeklioğlu, 2007). Bireyin öz yeterlik algısı, düşünme

yapısında ve problem çözme becerilerinde etkili olmaktadır (Weishuk, 2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek olduğunda eleştirel düşünme becerileri daha yüksek olduğu görülmüştür (Bandura, 1997; Phan, 2010). Eleştirel düşünme, bir durum ve eylem karşısında bilişsel becerileri kullanarak analiz yapma, sonuç çıkarma değerlendirme ve strateji geliştirme gibi üst düzey düşünmeyi kapsayan prensipli bir süreçtir (Ekinci ve Aybek, 2010). Eleştirel düşünme çağımızda ezberci bakış açısından uzaklaşarak ezberlemek yerine eylemlerin nasıl gerçekleştiği, bilginin nasıl şekillendiği, nasıl aktarıldığının öğretilmesi gerektiği giderek önem kazanmaya başlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin eğitimsel uygulamaları bu şekilde incelendiğinde eleştirel düşünmenin çocukların gelişimine etkisi daha iyi anlaşılmış olacaktır. Mason, (2007) öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretim inançları arasında önemli bir bağ olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin öğretmeye yönelik inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme arasında ne tür bir bağlantı olduğu büyük bir önem kazanmaktadır.

A. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim ilk olarak ailede başlamakta ve daha sonra eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocuklar ilk sosyal çevreleri olan ailelerinden sonra öğretmen ve arkadaş çevresinde hayatını şekillendirmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine ve ailelere büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çocuğun bilişsel, sosyal ve duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamak ve gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamak için onlara gerekli destek verilmesi gerekmektedir. Çocuğun yaşamında çok önemli bir değere sahip olan okul öncesi dönem, çocuğun gelişim basamaklarına, kişisel niteliklerine uygun ve nitelikli uyaranlarla ile zenginleştirilmesi gerekmektedir (Shoshani ve Slone, 2017). Bu süre içerisinde kazanılan davranış biçimleri, çocuğun hayatında önemli kalıcı izler bırakmaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2019). Nitelikli nesiller yetiştirmenin temelinde çocukluktan itibaren nitelikli eğitim verilmesiyle başlayacaktır. Çocukların gelişiminin bu kadar hızlı olduğu bir dönemde okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Bauer, 2008). Okul öncesi öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine bakışı, yeterliliği, pedagojik inançları ve eleştirel tutum ile ilgili düşünceleri çocuklara yansıtacağını hiçbir zaman unutulmamalıdır. Okul öncesi öğretmenlik mesleğini basit sıradan bir iş gibi düşünmek mesleğe verilecek değeri ve önemi

azaltacaktır. Mesleğe bakış sadece maddi gelir sağlanan bir iş olmaktan öte yaşamın bir parçası olmalı ve gereken değer verilmelidir. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim ile ilgili benimsemiş olduğu öğretim felsefesi, öğretmenin hem inanç sistemi ile yakından bağlantılı hem de sınıf içi uygulamaları ile bağlantılıdır. Çocukların eğitimi sadece bilgi yüklemesi olarak değil, gelişimsel olarak birbirine bağlı olduğu ve bütün alanlarla üzerinde etki edeceği için, nitelikli olmayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimini olumsuz etkileyeceği, nesillerin geleceği olan çocukların kaliteli bir şekilde yetiştirilmesine engel olabileceği söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar için öğretmen önemli bir konuma sahiptir (Ünüvar, 2011). Anne babadan sonra otorite olarak görülmekte ve çocuklar tarafından örnek alınan kişi konumuna gelmektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmeni, vizyon sahibi, güven veren, yol gösterici, disiplinli, sevecen, mesleğine tutkuyla bağlı, çocukları seven, lider ve öğrenmeyi sağlayan gibi vb. özellikleri taşıması gerekmektedir (Vujicic, Cepic ve Papak, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bu özellikleri taşıması için mesleği hakkında birikim sahibi olması, araştırmacı ve hem öğrenen hem de öğreten olması gerekmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenin öz-yeterliği ve eleştirel düşünme becerisine sahip olması ile yakın ilgilidir. Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterliğe ulaşmış olması ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olması büyük öneme sahiptir. Toplum olarak geleceğimizin var olması, nitelikli nesillerin yetişmesi, kaliteli okul öncesi öğretmenleri mümkün olacağından öğretmenlere de eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında *pedagojik inanç* ile ilgili ülkemizde (örn; Soysal, Radmard ve Kutluca, 2018; Gazioğlu, 2018; Eren, 2019) fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yurtdışında pedagojik inanç ve öğretmen inançları üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. *Öğretmenlerin pedagojik inancı* (örn; Pajares, 1992; Richardson, 1996; 2003) üzerine çalışmalar yapılmış ve öğretmenlerin inançlarının öğrenme ve öğretmede önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen İnançlarının *özel ve kişisel olduğu*, (örn; Lundeberg ve Levin 2003; Richardson 2003; Fives ve Buehl, 2012) ayrıca inançların öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşadıkları *sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlardan etkilendiği* vurgulanmış (örn; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Fairbanks vd. 2010) ve öğretmenlerin *mesleğe hazırlık dönemleri, önceki bilgi birikimleri ve karşılaştıkları zorluklarla baş etme yeterlikleri* (örn; Richardson, 2003; Fives ve Buehl, 2012) etkili olduğu belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin inançlarının, sınıftaki kararlarını ve eylemlerini etkilediği belirtilmektedir (Chant, Heafner ve Bennett, 2004; Levin ve He, 2008; Levin, He ve Allen, 2013). Bu bağlamda Öğretmenlerin sınıflarındaki karar alma süreçlerini ve eylemlerini yönlendiren inançları anlamak, her seviyedeki eğitimcilerin, öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerini desteklemek için daha nitelikli geri bildirim sağlamalarına ve öğretmenlerin nasıl çalışacaklarını belirlemelerine yardımcı olabilir.

Öğretmen pedagojik inançları öz-yeterlik inancı ile de yakından ilgilidir. Öz-yeterlik Bandura (1977) tarafından literatüre kazandırılmış, araştırmacılar tarafından (örn. Schunk, 1995; Zimmerman, 2000) katkılar sağlanmıştır. Öz-yeterlik okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri üzerinde etkili bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterliği üzerine farklı çalışmalar yapılmış ve bu araştırmalarda *öğretmen öz-yeterliği*, (örn; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017; Skaalvik ve Skaalvik, 2017) *öğretmen öz-yeterlik inanç kaynakları* (örn; Tepe ve Demir, 2012; Morris, 2010) ve *cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kıdem gibi değişkenlere göre öz-yeterlik inancındaki değişimleri* (örn. Morris 2010; Kıvrak ve Dönmez, 2013) inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik, öz-yeterlik inanç kaynakları, öz-yeterlik düzeyleri ve öğrenme-öğretme sürecine etkisini belirlemek için çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Ayrıca *öz-yeterlik ve pedagojik inanç bağlamında* (örn. Massa, 2014; Pierro 2015; Kutluca, 2018) öz-yeterlik ve pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç ve öz-yeterlik inancı nitelikli ve kaliteli bir öğrenme- öğretime oluşturmasında önemli olduğu söylenebilir, ayrıca okul öncesi öğretilerinin eleştirel düşünme becerisi sahip olması etkili bir eğitim-öğretim için gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme tutumu ve becerisini belirlemeye yönelik* (örn; Burke ve Williams, 2008; Narin ve Aybek, 2010; Schreglmann, 2011), *eleştirel düşünme eğilimi*, (örn. Kartal, 2012; Temel, 2014; Can ve Kaymakçı, 2015); *etkileyen faktörler* (örn. Ennis, 1985; Willingham, 2007; Öztürk ve Ulusoy, 2008) ve *eleştirel düşünme eğitimi* (örn. McMahon 2009; Fung, ve Howe, 2012; Akbaba ve Birsen, 2015) üzerine çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Çalışmalar eleştirel düşünmenin önemini, eğitimdeki yerini, öğretmen eleştirel düşünme tutumunu, öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik, akademik

başarı, düzey, yaş anne baba öğrenim düzeyi ve anne baba mesleği vb. değişkenler ile eleştirel düşünme tutumunu ne derece etkilediği üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları düşünüldüğünde öğrencileri araştıran sorgulayan bireyler olarak yetiştirmesi için öncelikle kendilerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir (Karademir 2013). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının *eleştirel düşünme tutumu ve öz-yeterlik inancını* birlikte ele alan (örn; Phan, 2010; Zangenehvandi, Farahian ve Gholami 2014; Karataş ve Başbay, 2014) ve öz-yeterliğin eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkisi üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığı ile alakalı literatürde boşluk olduğu görülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerilerini hangi demografik değişkenler ne derece etkilediği incelenmiştir. Bu açıdan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçların ve bu sonuçlara bakılarak ortaya konulan önerilerin okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları ile eleştirel düşünme ve öz-yeterlik alanında bilimsel bir ürün ortaya koyarak, bu alanda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara, okul öncesi öğretmenlerine yol gösterecek ve yapılan çalışmanın referans kaynağı olma işlevi görebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma ile çocuklar için çok önemli bir rehber olan okul öncesi öğretmenlerine ışık tutacak, rehber niteliği taşıyacak ve okul öncesi öğretmenleri öğretme-öğrenmeye yönelik inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi görerek eğitim ortamlarını değiştirme ve kendilerini geliştirme fırsatı bulacaktır.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançların öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelemektir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme

becerileri, pedagojik ve öz-yeterlik inançlarının kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

C. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri, pedagojik inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1. Alt Problemler

- a. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları; kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- b. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançları; kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- c. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri; kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- d. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri, pedagojik inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

D. Varsayımlar

- a. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, pedagojik inanç, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumu düzeylerini ölçmede yeterli düzeye sahip kabul edilmektedir.
- b. Demografik bilgi formunun doğru bir şekilde doldurulduğu kabul edilmektedir.
- c. Ölçek maddeleri okul öncesi öğretmenleri tarafından, içten, samimi ve kendi cevapları gibi dürüst bir şekilde doldurdukları kabul edilmektedir.
- d. Örneklem için seçilen ilçelerin, evreni yansıtmaya gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır.

E. Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Sakarya ili Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış ve gönüllük esasına göre seçilen 272 okul öncesi öğretmenine ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın örneklemini araştırmayı yansıtmaya gücü bakımından Sakarya ilinde görev yapan 750 öğretmenden 272 tanesi ile uygulanmıştır. Sakarya ilinin bir milyona yakın nüfusu bulunmakta olup, merkez ilçelerden Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan toplam nüfusu beş yüz bine yakın nüfusu ile araştırmanın örneklem grubunu temsil eden öğretmenlerin Sakarya ilini yansıtmaya gücü yüksek olduğu görülmektedir.

1. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik durumu yaş, kıdem ve eğitim durumu bağımsız değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği 26 madde, Öz-yeterlik Ölçeği 27 madde ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği 19 madde ile sınırlıdır.
3. Araştırma sırasında, öğretmenlerin hastalık, uykusuzluk ve psikolojik durumu ile araştırma ortamından kaynaklı olumsuz koşulların, araştırma sonuçlarına düşük düzeyde etki edeceği varsayılmaktadır.

F. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: Çocuğun doğum ile başlayan ve ilkokula başladığı döneme kadar geçirdiği zamanda fiziksel, sosyal ve ruhsal olarak gelişimi tamamlama sürecine denir.

Okul Öncesi Öğretmeni: 0-6 yaş çocukların eğitimleri ile ilgilenen, çocukların tüm gelişim alanlarında çok yönlü olarak en iyi şekilde gelişimini sağlayan erken çocukluk eğitimcisine denir.

Pedagojik İnanç: Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili taşımış oldukları anlayışa denir.

Öz-yeterlik: Bireyin yaşamıyla ilgili karşılaşmış olduğu olaylar karşısındaki duygu, düşünce eylemlerinde gerekli motivasyonu sağlama ve harekete geçmeyi ifade eder.

Eleştirel Düşünme: bireyin kendi düşünme yapısını anlaması, başkalarının düşünce yapılarını da anlayarak, olayları ve düşünceleri doğru yorumlayabilme yeteneğidir.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi

Okul öncesi dönem çocukların yaşama temellerini attıkları fiziksel sosyal, bilişsel ve motor becerilerin önemli ölçüde geliştiği beyin ve ruh sağlığı için önemli gelişmelerin olduğu bir dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların alacağı nitelikli ve kaliteli eğitim, onların hayata sağlam adımlar atmasını, sosyal hayata daha iyi hazırlanmasını sağlayacaktır. Hughes, (2010) okul öncesi dönemde çocuklar için beyin gelişimin büyük oranda geliştiğini, gelecekte davranış, inanç, alışkanlık ve değer yargılarının oluşumunda büyük bir öneme sahip olduğu belirtmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumuyla başlamakta, ilkokula başladığı zamana kadar, çocuğun yaşamında bireysel özelliklerinin gelişiminde önemli etkileri olan, çocuğun fiziksel, sosyal, zihinsel gelişimini önemli ölçüde tamamladığı, yaşamış olduğu toplumun ve kültürün özellikleri doğrultusunda çocuklara verilen ve uygulanan eğitim programını kapsamaktadır (Poyraz ve Dere, 2011). Çocukların yaşamının temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuklara sosyal, fiziksel, dil ve beyin gelişimi için gerekli eğitim ortamları hazırlanmalı, fiziksel çevre çocukların gelişimleri doğrultusunda zengin uyarıcılar ile zenginleştirilmesi çocukların yaşama hazırlanmasını ve gelişimlerini en iyi şekilde tamamlarını destekleyecektir.

Okul öncesi dönemde çocukların beyin gelişiminin büyük oranda tamamladığı bilinmektedir. Beyin gelişimi ile çocukların başta sosyal, fiziksel ve duyuşsal özellikleri olmak üzere bütün gelişim alanlarını kapsayan çok yönlü bir gelişim göstermekte ve çocuklar geleceklerini şekillendirecek önemli bir temel oluşturmaktadır (Wells, 2015). 0-6 yaş aralığı kapsayan okul öncesi dönemde çocukların gelişimleri hem çok hızlı olmakta, hem de çok yönlü bir şekilde ilerlemektedir. Bu sebeple çocukların sosyal çevreleri, onların beyin gelişiminde temel etken olmakta, keşfederek, araştırarak öğrenmesini sağlamak ve kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013). Beyin gelişimin en yüksek düzeyde olduğu bu dönemde çocuklar çevrelerinde olan olumlu ya da olumsuz

olaylardan ve yaşantılardan etkilenmekte bu durum çocuğun ruh sağlığını ve düşünme becerileri üzerinde etkili olmaktadır (Babaroğlu, 2018). Gelişim psikoloji alanında yapılan araştırmalar beynin nasıl çalıştığı ve geliştiği ile ilgili olarak erken çocuk döneminin büyük bir önem ve değere sahip olduğunu göstermektedir (Shoshani ve Slone, 2017). İnan ve İnan, (2015) yapmış olduğu araştırmada; bebeklere gösterilen sevgi, şefkat ve sıcak ilişki kurulması beyin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu, sıkıntı, stres ve şiddete maruz kalma durumunda beyin gelişimin yavaşladığı ve beyinde hasarlara sebep olabildiği ve kaliteli okul öncesi eğitim ile ailelerle iş birliği yapılarak oluşacak olumsuzluklar en aza indirilebileceğini belirtmiştir. Çocukların beyin gelişimi ve ruh sağlığı bir bütün olarak düşünüldüğünde çevresel etkenlerin önemi daha çok anlaşılacak ve çocukların sağlıklı ortamda gelişimlerini tamamlamasında ne kadar büyük öneme sahip olduğu görülecektir.

Bedensel ve zihinsel gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar çeşitli davranışlar ve kazanımlar elde etmekte, yeteneklerini keşfederek, aktif öğrenme sürecine girmekte, tecrübeler edinerek ve taklit ederek öğrenmeye başlamaktadır (Felfe ve Lalive, 2018). Bu kritik dönemde ailenin çocuğa yaklaşım tarzı, sunmuş olduğu zengin uyarıcı ortamı, çocuğun sağlıklı ve mutlu bir ortamda sağlam temellerle gelişimini sağlar. Ama tam tersi bir uygulama ile çocuklar ihmal edilirse geri dönüşü imkânsız olan bir yola girilmiş olunur (Barnett ve Frede, 2010).

Okul öncesi dönemi çocuğun çevresini anlamaya başladığı, gördüklerini ve yaşadıklarını anlamlandırmaya çalıştığı bir süreci kapsamakta ve çocuk fiziki çevresinde önemli ölçüde etkilenmektedir (Majzub, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların gereksinimleri diğer çocuklardan farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri fiziki ortamları düzenlerken çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurmalı ve gelişim özelliklerine göre çevrede değişiklikler yapılarak çocukların hayata hazırlanması sağlanmalıdır (Çukur ve Delice, 2011).

0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemde çocuğa sağlanacak fiziki olanaklar çocukların kültürel değerleri kazanmada en üst seviyelere ulaşacak, sosyal yaşamında bu değerleri daha kolay kazanma imkânı bulacak ve kazanmış olduğu olumlu deneyimler sayesinde kendilerini daha mutlu hissederek başarılı olma düşünceleri artacaktır (Yavuzer, 2013). Çocuğun çevresi araştırmaya, öğrenmeye, keşfetmeye, sorgulamaya ve yaratıcılıklarını geliştirmeye uygun gerçek yaşam materyallerle donatıldığında çocukların sosyal hayata uyum sağlamasını, gördüklerini taklitler

ederek tekrar etmesini sağlayarak gerçek hayatı daha iyi anlayarak gelişimini tamamlamasına yardımcı olacaktır (Cascio ve Schanzenbach, 2013).

Okul öncesi dönem çocuklar için hayati önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuklara sunulacak çevresel ve fiziksel imkanlarla çocukların beyin gelişimi başta olmak üzere duygusal fiziksel yönden gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamaları için gerekli destek verilmeli, onların hayata hazırlanmaları sağlanmalı, çocukların sosyal yaşamında önemli bir yere sahip olan ailelere eğitimsel destekler verilerek çocukların en iyi şekilde eğitilmesi, çocukların hayatlarının en önemli dönemlerinde en iyi şekilde gelişimleri tamamlamaları sağlanmalıdır.

B. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi eğitim çocuğun hayata hazırlanma ve yaşamının temellerini atması için hayati önem taşıdığı bilinmektedir. Çocuklar için yaşamın sihirli yılları olan okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk yüklemekte ve onların önemini artırmaktadır (Yalçın, Yalçın ve Mecnun, 2017). Çocuklar dünyaya gelmeleriyle birlikte en önemli rehberleri aileleri olmakta, daha sonra çocuklarla yakın bir ilişki içine giren okul öncesi öğretmenleri rehber, öğretici ve yol gösterici bir model olarak çocukların yaşamına girmektedir (Açıkgöz, 2008). Aile dışında okul ortamında farklı bir sosyal yaşantıyla karşılaşacak olan çocuk için öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kuracağı sağlıklı iletişim büyük öneme sahiptir (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders, ve Shaffer, 2005). Farklı bir sosyal ortam olan okulda çocuğun arkadaşlarıyla sağlam bir arkadaşlık kurması ancak okul öncesi öğretmenin sağlayacağı sağlıklı bir güven ortamı ile meydana gelecek, çocuğun hem sosyal ortama güveni artacak ve akademik olarak başarılı olmasının önü açılacaktır (Justice, 2008). Çocuk okula geldiğinde okul öncesi öğretmeniyle kuracağı iletişimde öğretmenin, sıcak kanlı olması, çocuğa karşı sevgi dolu davranması, karşılaştığı sorunlara sabırlı bir şekilde çözüm üretmesi, konuşurken göz teması kurması ve ses tonunu iyi ayarlaması, çocukları iyi bir şekilde gözlem yapması, çocuklara yol gösteren bir pusula olması, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ve hem çocuklar için hem de kendisi için iyi bir öğrenen-öğreten olması gerekmektedir (Oktay, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı göstereceği sevgi çocukların hem okula karşı olumlu duygu geliştirmesine hem de akademik olarak başarılı olmasına yardımcı olacaktır. Çünkü okul öncesi öğretmenini seven çocuk okula gelmek isteyecek ve

dikkatini öğretmenine vererek öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır (Yazıcı, 2013). Okul öncesi öğretmenleri her zaman çocuklara sunacakları fiziksel, sosyal bilişsel faaliyetlere yer verdikleri gibi çocukların en temel gereksinimi olan sevmeyi ihmal etmemelidir. Çocukları hayata hazırlamak sosyal duygusal gelişimini sağlamak ne kadar önemliyse çocuklara göstereceği sevgi dolu sıcak bir ortam oluşturmak okul öncesi öğretmenlerinin görevidir (Keskin ve Öğretici, 2013). Gelbal ve Duyan, (2010) çocuklarda güven duygusu vermenin en etkili yolu çocukları sevmenin olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar arkadaşlarıyla kurdukları iletişimden çok okul öncesi öğretmenleri ile kurmuş oldukları iletişime değer vermekte olup, öğretmenleriyle kurmuş oldukları yaşantıların özel bir yere sahip olduğu görülmektedir (Durak, 2011). Myers ve Morris, (2009) okul öncesi dönem çocukların okul öncesi öğretmeniyle yaşamış oldukları iletişim sorunlarının, duygusal sorunlarla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenin önem ve rolünü MEB Okul Öncesi Öğretmen Kitabında, (2013) şu şekilde ifade edilmektedir; “Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir eğitimin ve erken çocukluk eğitimin önemli faktörlerinden biridir. Çocuklar kendilerine verilen değer farkında olmaları, kendilerini güvenli bir ortamda olduklarını fark etmeleri ve hissetmeleri onların öğrenme ve keşfetme ortamlarını en şekilde değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmeniyle çocuk arasında oluşturulan güven ve destek ortamında tutarlı ilişki kurulması çocukların çok yönlü olarak gelişiminde önemli rol oynar. Okul öncesi öğretmenin dikkatli olması gereken diğer nokta da, çocukların farklı özellikleri ve bireysel gelişimlerinin farkında olması ve bu durumu göz önüne almalıdır. Okul öncesi öğretmenin güven ve destek ortamı oluşturması durumunda, çocuğun kendi yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesine katkı sağlar, kültürel değerleri özümsemesine ve akademik başarı sağlamasında önemli rol oynar. Çocukların yetenek ve becerilerini geliştirmesine katkı sağlamalı, sınıf içi etkinlikler sırasında eğitimin bir süreç olduğunun farkında olması, çocuğun göstermiş olduğu performansı desteklemeli, iyi bir rol-model olarak çocukların öğrenme-öğretme sürecini desteklemelidir. Okul öncesi öğretmenleri bunları yaparken yapılandırılmış etkinlikler yoluyla ve oyun yoluyla desteklemelidir. Benzer şekilde çocukların öğrenme-öğretme sürecini destekleyerek, araştırmaya, inceleme, keşfetme, soru sorma ve problem çözme yeteneklerini geliştirici çalışmalar

yaparak çocukların gelişimlerini desteklemelidir. Ayrıca grup etkinliklerine yer vererek çocukların birbirleri ile iletişim kurmasını desteklemelidir”(MEB, 2013).

Özetle okul öncesi öğretmenleri çocukların her alanda donanımlı olarak yetişmesinde önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin nitelikli, farklı düşünen, öz-yeterlik inancı yüksek, pedagojik bilgisi yeterli ve öğrenme-öğretme ortamını etkili kullanması geleceğimiz emanet edeceğimiz çocukların en iyi şekilde katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

C. Pedagojik İnanç

Tutumlar, inançlar ve değerler öğretmenlerin düşünme biçimlerini, sınıf uygulamalarını, öğrenme-öğretme süreçlerini ve bunların gelişimini etkileyen önemli kavramlardır. Okul öncesi öğretmenler aynı anda birçok farklı inanca sahip olabilir. Bu inançlar; bilgi, sınıf yönetimi, motivasyon, sınav kaygısı, kültür, zekâ, öz-yeterlik, öz-değer, benlik saygısı, inanma duygusu, konuların nasıl öğretileceği (*pedagoji*) ve öğretimlerini etkileyen ahlaki düşünce ve toplumsal konular hakkında olabilir (Levin, 2014). Pajares, (1992) literatürde öğretmen inançları ile ilgili kullanılan terimleri; tutumlar, değerler, yargılar, görüşler, rehber görüntüler, ideoloji, algılar, kavramlar, kavramsal sistemler, eğilimler, örtülü teoriler, açık teoriler, kişisel teoriler, kişisel pratik bilgi ve perspektifler olarak ifade etmiştir. Fives ve Buehl (2012) ise, açık tanımların öğretmenlerin inançlarının açıklayıcı ve öngörücü potansiyelini sınırladığını belirtmiştir.

İnanç insan hayatında önemli yer tuttuğu söylenebilir. İnanç konusunda birçok tanım bulunmaktadır. Richardson, (2003) *doğru olduğuna inanılan, kişinin psikolojik olarak dünya ve dünya sistemi anlayışları ve varsayımları* olarak tanımlamaktadır. Awenowicz, (2009) *davranışların ortaya çıkışında düşüncelerin etkilemesi* olarak tanımlamaktadır. Smith, (2005) *doğruluğu birey tarafından kabul edilmiş, sembollerle kişilerin davranışlarında etkili olan düşünce yapısı* olarak tanımlamaktadır. Nespor, (1997) ise *inancı, bir durum hakkında kişilerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkındaki düşüncelerinde oluşan yapı* olarak tanımlamaktadır. Pajares, (1992) inançların oluşumu ilgili olarak bazı ön görülerde bulunmuştur. İnançların oluşumu erken yaşlarda başlayıp yaşanan olayların etkisiyle zamana göre değişiklere uğrayabilir. Bununla birlikte dini ve kültürel inançlar değişime karşı dirençli bir yapıya sahiptir. İnsanların sahip olduğu inanç sistemi düşünce ve eylemlerin şekillenmesinde önemli

bir role sahip olup, hem karar verme sürecini etkilemekte hem de insanların kendisi ve çevresini anlama ve anlamlandırmalarını önemli derece etkilemektedir. Son olarak öğretmen inançlarının oluşumu söz konusu olduğunda, bu inançların çoğu öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde belirgin olarak oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarını ve doğasını anlamak için bu inançlarının oluşumunu incelemek gerekir. Richardson'a (2003) göre, kültürel değerlerin, sosyal hayatın ve kişisel özelliklerin etkisiyle oluşan öğretmen inançları, değişime karşı direnmekte ve uzun süreli etkili olmaktadır. Eğitim politikaları ve öğrencilik yıllarında yaşanmış olan deneyimler öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarının oluşmasında etkili olmakta, böylelikle sınıf içi öğretim yöntemlerinin oluşmasına da neden olmaktadır (Garrett, 2005). Öğretmenlerin inanç ve tutumları eğitim-öğretim sürecinde kılavuz ve rehber görevi görerek, karşılaşılan olaylar karşısında gerçekleştirilen eylem ve düşüncelerde etkili olmaktadır (Fives ve Buehl, 2012). İnançlar, davranışların ortaya çıkmasında, eylemler hakkında karar verme sürecinde ve önemli olduğu düşünülen değerlerin oluşmasında etkilidir. İnançlar ve tutumlar genel olarak gerçek bir kanıt ya da delil olmadan doğru olarak kabul edilmekte, bilinçli ya da bilinçsiz olarak inanç sisteminin etkisi altında kalmaktadır (Watt ve Richardson, 2015). Bandura, (1993) inançların, hedefler, duygular, kararlar, eylemler ve tepkilere etki etmede gerçeklerden daha etkili olduğunu belirtmektedir.

İnançlar ve tutumlar öğretmenlerin bilişsel süzgeçlerinden geçerek, eylem, durum, duygu ve düşüncelerin nasıl şekilleneceğini, nasıl yorumlayacağı ve değerlendireceğini kapsayan çok yönlü sistemlerdir. Richardson, (1996) öğrenme-öğretme ve öğretmen eğitimi ile ilgili tutum ve inançların araştırma konusu olduğunu, öğretmen inançlarının literatürde ön plana çıktığını ve bu inançların, öğretmenlerin doğru olduğunu kabul ettikleri okul deneyimleri, kişisel yaşantılar ve dolaylı yollarla kazandıkları önermeler olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin alanları ile ilgili yeterliliği, öğrenme-öğretme inancı, bunu nasıl kullandığı nitelikli ve sağlam bir eğitim için gerekli görülmektedir (Erdem, 2005). Öğrenme-öğretmeye ilişkin inançlar, eğitimin nitelikli olması için bilgiyi doğru bir şekilde kullanarak etkili bir öğretime katkı sağlayabilir (Thomas, 2013). Pedagojik inançların, öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarını etkilediği ve uygulamalara yönelik öğretmen tutum ve inanç sistemleri ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Kaşyaka, 2013). Öğretmenlerin öğrenme-öğretmeyle ilgili pedagojik inançlarının

anlaşılması, eğitimle ilgili nasıl bir çalışma yapılması gerektiğini belirlemek için önemlidir (Chong, Wong ve Quek, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin inanç sistemleri, tutumları, kişisel görüşleri, hayattan beklentileri, toplumun kültürel yapısı, yetişmiş olduğu aile ortamı gibi birçok çevresel faktörden etkilenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşamış olduğu toplumun kültürel değerleri, yaşam şartları, psikolojik ve sosyo-ekonomik durumu, aile yapısı ile öğretmen olmadan önce almış olduğu eğitim sistemi gibi unsurların değerlendirilmesi, onların inanç yapısı hakkında bilgi sahibi olunmasına yardımcı olacaktır.

1. Öğretmen Pedagojik İnancı

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, bilgi birikimlerinin ve öğrenme-öğretme inançlarının çok önemli bir yere ve değere sahip olduğu söylenebilir. Sadece sınıf içindeki davranışları, becerileri ve aktiviteleri değil, öğretmenlerin pedagojik inançları ile öğrenme-öğretme inançları da önemli hale gelmiştir (Richardson, 1996). Öğretmen eğitim programında bulunan öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip oldukları anlayışlar, tutumlar, gözlemler, diyalog ve sınıf içi uygulamalar inançların oluşumuna etki etmekte; karmaşık ve güçlü düşünce süreçlerine sahip olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde sahip oldukları bu inançları önem kazanmaktadır (Richardson, 2003).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi doğrultusunda öğretmenlerin öğretime yönelik yeni düşünme yolları, öğretme ve planlama, bilgiyi aktarma, değerlendirme ve sınıf içi uygulama becerileri ile öğretim sürecinde öğretmenlerin düşünce dünyasında neler olduğunu bilmek nitelikli ve kaliteli eğitimin temelini oluşturmada etkili olacaktır (Fives ve Gill, 2014). Öğretmenler karşılaşacağı durum, eylem, düşünce, konu ve nesnelere karşı tutumları inançların oluşmasını sağlamakta, inançlar ise davranışlara dönüşmektedir. Öğretmen davranışlarının şekillenmesinde etkili olan toplumsal ve kültürel değerler, inançların oluşumunda da önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin bu inançlardan bağımsız öğrenme-öğretme eylemlerini gerçekleştirmesi düşünülemez. Kagan, (1992) öğretmenlerin inançlarının *öğretimin tam kalbinde* olduğunu söylemiş ve öğretmenlerin inanç sistemlerinin önemine dikkat çekmiştir. Mansour (2008) ise öğretmen inançlarını, öğretmenin psikolojik yapısında en değerli yapı taşı olarak ifade etmiştir. İnançlar öğretmenler tarafından; bilgiyi belirlemek ve yorumlamak, belirli bir

problemi veya görevi (*ders planlama vb.*) çerçevelemek ve ani gelişen eylemi yönlendirmek için kullanılabilir (Buehl ve Beck, 2015).

Nitelikli ve kaliteli eğitim verilmesi ve eğitim-öğretimin başarılı olması için araştırmacılar tarafından öğretmenlerin inanç sistemlerine önem verilmeye başlanması ile öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlar araştırma konusu olmuş, öğrenme-öğretme sürecini nelerin etkilediği incelenmiştir (Levin, 2014). Nespor, (1987) öğretmen inançlarının temelinde, duygusal yaşantılardan ziyade daha çok kişisel bilgi, tecrübe ve deneyimlerinin yer aldığını belirtmektedir. Pajares (1992) ise, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini etkileme yeteneklerine yönelik bilginin doğası, öğrenci ve öğretmen başarısının nedenleri veya disiplinler açısından farklı eğitim inançlarına sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Decker ve Rimm-Kaufman'a (2005) göre, öğretmenler okullarında karşılaşmış olduğu sorunları çözmek için önceden sahip oldukları öz-niteliklerini kullanmazlar; onun yerine koşulları değerlendirdikten sonra kişisel anlayışlarına göre yeni çözümlerini geliştirirler. Bu düşüncesini de öğretmenlerin inanç sistemlerine dayandırmıştır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ve sınıf içinde öğretimin kalitesini arttırmada hayati rolü olmakla birlikte, öğretmenlerin öğretime ilişkin inançlarının rolünün de yadsınamaz olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yeterli pedagojik bilgiye sahip olması önemlidir. Harris, Mishra ve Koehler, (2009) öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili olarak öğrencileriyle gerçekleştirmek istediği hedeflerine ulaşabilmesi için pedagojik olarak yeterli bilgi birikimine ve aktarma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yeterli pedagojik bilgi birikimine sahip olmayan öğretmenlerin, pedagojik bilgi yetersizliği nedeniyle daha çok söz konusu inançları üzerinden hareket ettiğini söyleyebiliriz (Bray, 2011). Buehl ve Beck, (2015) öğretmenlerin mesleki deneyimleri süresince geliştirdikleri eğitim hakkındaki inançları harekete geçirebilmeleri için akademik bilgi ve pedagojik bilginin önemli olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları alan bilgileri ile bunu yansıtmaya becerilerinin ne ölçüde uyumlu olduğu, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki uyumla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, öz farkındalık eksikliği öğretmenlerin inançlarıyla uyumlu olmayan uygulamaları yapmalarına izin verebilir (Guo ve

Roehrig, 2011). Ancak öğretmenler uygulamaları ve pedagojik inançları arasındaki çatışmayı eleştirel bir şekilde düşündükleri takdirde bu uyumsuzlukları fark edebilir, uygulamaları ile öğrenme-öğretme inançlarında değişikliklere gidebilir (Phipps ve Borg, 2009). Bekiroğlu ve Akkoç'a (2009) göre, öğretmenler ve öğretmen adayları için kendini yansıtabilme becerisi, inançların ve uygulamaların uyumlu olması ve daha tutarlı inançlar geliştirmek için gerekli olup, kendilerinin pedagojik inançları ve uygulamalarının uyum göstermesi açısından da önemlidir.

Smith, (2005) öğretmenlerin pedagojik inançları ile ilgili, öğretmenlerin bilişsel olarak filtreleri olduğunu; bu sayede olaylar ve karşılaşılan sorunlar karşısında nasıl davranacaklarını önceden tahmin ettiklerini belirtmiştir. Friesen ve Butera'a (2012) ise, öğretmenler profesyonel olarak bilginin öğretiminde göreceli sınırlı bir role sahiptir; kişisel, kültürel ve çevresel etkenler aracılığıyla oluşturdukları pratik inançları, deneyimleri sınıf içi uygulamalarına belirgin olarak yansıtmaktadır. Kagan, (1992) öğretmen inançlarının eğitim uygulamaları üzerindeki etkisinin önemine değinerek, öğretmenlerin belirsizlikle başa çıkmak için pedagojik inançlarına ihtiyaç duyduğunu ve bunu aktif olarak uygulamakta olduklarını belirtmiştir. Vartuli ve Rohs (2009) ise, öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili uygulamalarının altında inançlarının yattığını, sınıf içi sıkıntı, stres, belirsizlik ve gerginlik gibi ani gelişen olaylarda pedagojik inançlarının etkili rol oynadığını savunmaktadır.

Nespor, (1987) öğretmenlerin eylem ve düşüncelerinin her zaman için inançları ile tutarlı olmayabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler fiziksel ortam, okulla ilgili dış etkilere kaynaklanan sorunlar, yönetici tutumları ve müfredat gibi nedenlerden dolayı istediği gibi davranmayabilir, kendi düşüncelerini ortaya koymakta zorluk yaşayabilir, bunların etkisiyle pedagojik inanç sistemini yansıtamayabilirler.

Savaşçı ve Berlin, (2012) öğretmenlerin, öğrenme-öğretmeyle ilgili pedagojik inançlarının ve yapmış oldukları sınıf içi uygulamaların birbiriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir Poulson, Avramidis, Fox, Medwell, ve Wray, 2001). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarının karmaşık bir yapıya büründüğünü belirtmiş, öğretme etkinliklerinde bazen inançların etkili olduğunu bazen de sınıfta yapmış oldukları uygulamalar sonrasında bu inançların geliştiğini belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin inançlarının şekillenmesinde nelerin etkili olduğunun araştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin inanç yapısının, anlaşılması için, düşüncelerin, duyguların, olaylara bakış açılarının, uygulama yöntemlerinin, tutum ve davranışların, çevresel faktörlerin ne tür etki yaptığının ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir (Chong vd. 2005). Öğretmenlerin inanç sistemleri, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını, eğitim planlarını, öğretim faaliyetleri sırasında kullanmış oldukları yöntem ve teknikleri etkilemektedir (Fairbanks vd. 2010). Bir öğretmen etkinliklere başladığı zaman, sahip olduğu inançlar öğrenme, öğretim, planlama ve değerlendirme faaliyetleri ile iş arkadaşları, çocukları, çocukların aileleri ve yöneticiler ile iletişimleri gibi mesleklerinin her boyutunu etkilemektedir (Jones ve Carter, 2007; Doğan, 2014). Watzke, (2007) da yine öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının onların eylem ve düşüncelerini etkilediğini belirtmiştir.

Levin vd. (2013) öğrenme-öğretme ile ilgili olarak öğretmenlerin yaşamış olduğu zorluklar olduğunu ifade etmiş ve bunun sebebi olarak üç önemli noktadan bahsetmişlerdir. Birinci olarak öğrenmenin merkezinden öğretmenin olduğuna inanılması ve öğrenmenin öğretmene bağlı olmasıdır. İkinci olarak öğretmenlerin kendilerinin özel kişiler olduklarına inanmaları ve kendilerine has öğretim yöntemleri olduğunu düşünmeleridir. Üçüncü olarak öğretmenlerin kendilerini, öğretecekleri konuları en iyi bilen kişiler olarak düşünmeleridir.

Öğretmenlerin inançlarının kökenlerine ilişkin çalışmalar, farklı yaşam deneyimlerinin öğretim ve öğrenme ile ilgili güçlü ve kalıcı pedagojik inançların oluşumuna katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları eğitimde ve öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olup, öğretmen pedagojik inançlarının anlaşılması nitelikli ve kaliteli eğitimin temelini oluşturmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Çünkü öğrencilerle yüz yüze eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin öğrenme-öğretim inançlarının belirlenmesi, eksikliklerin görülmesini ve düzeltilmesine olanak sağlayacaktır.

2. Öğrenme-Öğretimde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmenleri öğrenme-öğretim ortamında öğrencilerle iletişim kuran, eğitim ortamını düzenleyen ve uygulayan, çocuklara yol gösteren pusula görevi gören rehberdir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, öğrenme-öğretim yönteminden ve benimsemiş olduğu öğretim inancından bağımsız olduğu düşünülemez. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki olarak gerekli donanımlara sahip

olması, araştıran, inceleyen, farklı düşünen, farklılıklara saygı duyan, özgün düşünen nitelikleri taşıması, nitelikli ve kaliteli öğrencilere yetiştirmesi için gereklidir (MEB, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki tutum ve davranışları, öğrencilerin derse, okula ve öğretmene karşı bakış açısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz davranışlarda bulunan (*sertlik, otorite ve şiddet*) öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme-öğretmeye karşı daha az istekli oldukları, ama olumlu davranışlarda (*demokratik, sevgi, saygı, açık fikir*) bulunmaları halinde öğrencilerin istekli, başarılı ve derse karşı ilgili oldukları belirtilmektedir (Yavuzer, 2005). Öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almayan, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaktan kaçınan öğretmenlerin bir süre sonra sınıf içi otoritesinin artırdığı ve öğretmen merkezli eğitim inançlarını oluşturduklarını, bunun kalıcı hale geldiği belirtilmektedir (Fer ve Cırık, 2011).

Öğretmenler eğitimi planlama ve uygulamada en etkin kişiler olduğu için mesleki olarak pedagojik bilgi birikimine sahip olması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması eğitimin kalitesini artırmada etkili olacaktır (Duman, 2008). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini etkin olarak kullanması, bilgi ve tecrübelerini etkin bir şekilde anlatması eğitimin başarılı olmasına katkı sağlayacaktır (Ada ve Baysal, 2013).

Öğretmenlerin sınıflarında uygulamış oldukları öğrenme-öğretme yaklaşımları onların inançları ile bağlantılı ve öğrenmenin hem öğretmen hem de öğrenci için ne ifade ettiğini belirtmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarında geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşım da öğretmenin aktif olduğu, öğrencinin ise dinleyici konumunda olduğu, sadece sorulan soru olursa cevaplar veren konumunda olmasını kapsamaktadır (Weimer, 2013). Öğrenme-öğretme inancı olarak öğretmen merkezli yaklaşımın benimseyen öğretmenler; ders sırasında öğrencinin dinleyici öğretmenin anlatıcı olduğu, ders konularının kitaplardan faydalanılarak öğretmenler tarafından içerik aktarması olduğu, karar verici kişilerin öğretmenler olduğu ve aktif öğrenme ortamının olmağı süreçleri kapsamaktadır (Slavin, 2019). Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer vermedikleri ve ezbere dayalı bir öğrenme-öğretme süreci izledikleri belirtilmektedir (Khalid ve Azeem, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin benimsemiş olduğu bir diğer öğrenme-öğretme yaklaşımı yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme-öğretme yöntem ve

tekniklerini öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdiği yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmeye dayan öğrenme yaklaşımıdır (Ocak, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alarak eleştirel öğrenme ortamları oluşturur ve öğrencilerin sorgulama yapan, iş birliği içinde çalışan, kendi öğrenme ortamlarını oluşturan ve yaratıcılıklarını geliştiren bireyler olmasına katkı sağlamaktadır (Bukova-Güzel, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde (*ortamlarında*) benimsemiş olduğu inançların öğrencilerin okula, öğretmene ve derse karşı tutumunu etkileyeceği söylenebilir. Bu sebeple öğretmenin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi, öğrencilerin başarısı ve kendilerini en iyi şekilde yetiştirebilmeleri açısından önemlidir.

Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik sahip olmaları beklenen yaklaşım ve anlayış biçimi ile sınıf içi uygulamalarda dikkat etmeleri gereken hususlar MEB'e (2013) göre şu şekilde açıklanabilir: Okul öncesi öğretmenleri çocukların sürece etkin olarak katıldığı, planlama, uygulama, sorgulama, araştırma, tartışma ve yeni araçlar tasarlamalarına fırsat vererek çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemelidir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların fiziksel çevrenin ve ailenin özelliklerini ve bireysel özellikleri dikkate almalı, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan fırsatları değerlendirmeli ve öğrenme süreçleri zenginleştirerek esnek davranmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde farklı farklı etkinlikler kullanarak gerektiğinde tekrarlara yer vermeli, çocukların hızlı gelişim özelliklerini göz önüne alarak ve etkili öğrenme ortamları oluşturmalıdır. 21. Yüzyıl becerileri dikkate ulusal değerleri kazandırmaya dikkat etmeli, çocuk merkezli kuram ve uygulamalarla dikkate alarak eğitim programı uygulamalıdır. Dengeli bir program uygulayarak, çocukların çok yönlü gelişimini sağlayacak etkinlikler seçmeli, hareketli-pasif, büyük-küçük grup etkinliklerine yer vererek birlikte çalışma ortamları oluşturmalıdır. Çocuklar en iyi oyun oynayarak öğrenir, dünyayı oyun oynayarak tanır, kendini oyun oynayarak ifade eder ve enerjini boşaltmaktadır. Bu yüzden oyun temelli bir yaklaşım benimsemeli ve öğrenme-öğretme sürecinin en önemli parçası olmalıdır. Çocukların keşfederek öğrenmesine fırsatlara vererek, keşfettiklerini karşılaştığı yeni durumlara uyarlaması ve transfer etmesini sağlamalı ve ezbere dayalı öğrenme yerine sorgulayıcı öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Çocukların öğrenme yöntemlerine ve stillerine uygun olacak

şekilde kendilerini farklı ve özgün bir biçimde ifade etmesine imkân verilerek yaratıcılığını destekleyerek yaklaşımlar uygulanmalıdır. Çocukların yaşam deneyimleri ve sosyal çevre olanaklarını eğitim için kullanılmasını teşvik ederek gerçek yaşamla bağlantı kurmasını sağlamalıdır. Öğrenme-öğretme ortamlarında tema ve konuları amaç olarak kullanmamalı, hedefe ulaşmak için araç olarak kullanılmalıdır. Evrensel ve Kültürel değerlere dikkat ederek, çocukların hem kendi kültürel değerlerini tanımasını sağlamalı hem de farklı kültürleri tanımasına yardımcı olmalı ve sorumluluk bilincine sahip olmasını sağlamalıdır. Aile katılımına ve aile eğitimine önem vererek çocuklarla birinci dereceden ilgilenen kişilerin eğitilmelerine katkı sunarak, çocukların aileler tarafından da desteklenmesini sağlamalıdır. Değerlendirme sürecine dikkat ederek çok yönlü ve kapsamlı düşünmeli, sonuçtan ziyade sürece dikkat etmelidir. Sınıf için de özel gereksinimle çocuk ya da çocuklar varsa onların ihtiyaçlarını göz ardı etmeden gerekli eğitim ortamını hazırlamalıdır. Rehberlik hizmeti ön planda tutularak, aileler, okul ve öğretmen iş birliğini sağlamalıdır (MEB, 2013).

Özetle öğrenme-öğretme ortamında okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılması, öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi, çocukların etkin bir şekilde katıldığı, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerinin olduğu, düşünen, araştıran, sorgulayan, üreten, özelliklerde çocukları yetiştirmek adına okul öncesi öğretmenleri mesleki olarak yeterli olması ve öğrenme-öğretme iyi yönetiyor olması gerektiği söylenebilir.

D. Öz-Yeterlik İnancı

Sosyal Öğrenme Kuramı teorisyeni olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş ve bu kuram ile *öz-yeterlik* kavramı literatüre girmiştir. Öz-yeterlik bireylerin sosyal hayatlarını düzenlemede eylemleri harekete geçirmede önemli bir yere olduğu söylenebilir. Sosyal bilişsel kuramına göre birey, çevresinde olanlardan ve diğer kişilerle olan iletişimi kişinin davranışlarını şekillenmesinde etkili olup, davranışların temelinde öz-yeterliğin olduğunu belirtmektedir (Arseven, 2016). Schunk ve Zimmerman, (2007) öz-yeterlik kişinin eylem üretme kabiliyetlerinin algılanması anlamına gelir; kişilerin sonuç ile ilgili beklentileri, bu eylemlerin gerçekleşecek olan sonuçları hakkındaki inançları içerir. Bireyler olumlu bir sonucun belirli eylemlerden kaynaklanacağına inanabilir, ancak aynı zamanda bu eylemleri üretme yeterliliğinden yoksun olduklarına inanabilirler.

Öz-yeterlik ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bandura, (2010) bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesi için, gerekli zihinsel organizasyonları yapabilmesi, davranışı yapabileceğine dair kapasitesi ile ilgili inancını öz-yeterlik olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile kişinin karşılaşacağı zor olaylar ve durumlar karşısında başarılı ya da başarısız olacağı konusundaki düşünce ve inancıdır. Bireyin sahip olduğu yetenekleri kullanarak zor durumlar karşısında davranış şekli olarak da açıklanabilir (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, (2005) kişinin olaylar karşısında sonuca ulaşmak için yeteneklerine ve yetkinliklerine olan inancıdır. Demirtaş, Cömert ve Özer, (2011) kişinin karşılaştığı problem durumlarında kendini organize ederek, problemi çözecek çözüm basamakları üretebilmesi ve bunu başaracağına inanmasıdır. Yenice (2012) ise, bireyin hisselerin, düşüncelerini yönetecek güçte olması ve davranışlarını yönetebilme gücü şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanların yapacağı davranışlar hakkındaki his, düşünce ve eylemleri önemlidir (Yeşilyaprak, 2004). İnsanlar herhangi bir eylem ya da düşünce ile ilgili karar vermek için başarılı ya da başarısız olma durumunda öz-yeterlik algıları önemli bir yer tutmakta olup, başarısız olma düşüncesi olduğu zaman, eylem ya da düşünceyi yapmaktan vazgeçerler (Bandura, 2010). Öz-yeterlik ve sonuç beklentilerinin kelime olarak farklı olmasına rağmen, genellikle birbirleriyle ilişkilidir. Genellikle iyi performans gösteren bireyler, öğrenme yeteneklerine güvenir ve çabaları için olumlu sonuçlar bekler (Schunk, ve Usher, 2011).

İnsanlar bir durum karşısında yetenek ve becerilerini kullanarak başarılı olacağına dair inançları ile yapacağın işin sonucunda başarılı-başarısız durumlarını değerlendirmelerini ayrı ayrı gerçekleştirmektedir. İnsanlar karşılaşmış oldukları güçlükler karşısında nasıl bir mücadele vereceğini, vermiş olduğu mücadele sonucunda neler elde edeceğini neler kaybedeceğini, zorluklar karşısında nasıl davranacağını ile ilgili algılar öz-yeterlik ile ilgilidir (Bandura, 1977). Bireylerin kendileri ile ilgili öz-yeterlik algısı yapacakları eylem ve davranışların önemli belirleyicileridir. Birey başarılı olacağını düşündüğü eylemleri yapmakta isteklidir (Bandura, 2010). Öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar zor durumlarla karşılaştıkları zaman, öz-yeterlik inancı düşük insanlara göre olaylara yaklaşımları, çözüm arayışları ve çözüme olan inancı daha yüksek olur ve yaşamlarında daha başarılı olurlar (Bandura, 1977). Ayrıca yüksek derece öz-yeterlik inancına sahip bireyler, karşılaşılan

zor durumlarda oluşan olumsuzluklar nedeniyle vazgeçmeyip, mücadele içine girmekte ve öz-yeterliğinde olumsuz bir etkiye neden olmamaktadır (Schunk, 1990)

Bandura, (1993) kişiler yeteneklerini nasıl kullanabileceğine dair düşünceleri öz-yeterlik inancının ne derece kullandığı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Öz-yeterlik düzeyinde, kişiler kendi yeteneklerini, duygularını geliştirmeye ve etkilemeye başlarlar, gözlemledikleri şeyi içselleştirmelerine rağmen, yine de davranışları gerçekleştirmek için modelin temsili kalıplarını kullanmaya devam eder ve yeni hedefler koyarlar (Schunk ve Usher, 2011). Kişilerin koymuş oldukları hedefler ile sonuçlar birbiriyle bağlantılı olmalı, kişide başarısızlık hissi oluşturmamalıdır. Kişi başarısızlık hissi yaşarsa yapılacak eylem ya da davranışa yaklaşım göstermeyecek ve umutsuzluk duygusu yaşayacaktır (Senemoğlu, 2015).

Bireylerin sosyal hayat içinde karşılaşacağı olay ve durumlar hakkında nasıl bir değerlendirme yaptığı önemlidir. Bireyin karşılaşmış olduğu olayları algılama ve değerlendirme biçimi, yaşamında nasıl bir uygulama yapacağı ile ilgili fikir oluşturmaya sağlayacaktır. Bu bakımdan birey yaşamında önemli bir değere sahip olan öz-yeterlik inancının kaynaklarını bilmek önem arz etmektedir.

1. Öz-Yeterlik Kaynakları

Öz-yeterlik kaynaklarını bilmek bireyin öz-yeterlik inancının nasıl oluştuğunu öğrenmek açısından önemlidir. Bandura, (2010) öz-yeterlik ile ilgili duyguların ve düşüncelerin gelişiminde çok büyük öneme sahip olan dört önemli ana kaynağı olduğunu ifade etmekte olup: insanın yaşayarak edindiği *doğrudan deneyimler*, insanın başka kişilere bakarak olumlu yada olumsuz sonuçlarına göre çıkarımda bulunduğu *dolaylı yaşantılar*, bir olay yada durum karşısında başkası tarafından sözel olarak ikna edildiği *sözel ikna* ve günlük hayat içinde yaşanan sıkıntı, stres ve heyecan gibi durumlarda yaşanan *duygu durumu* olarak açıklamaktadır.

Dolaylı Yaşantılar: Öz-yeterlik inancına göre insanın davranışının gelişimi ve oluşumun en önemli kaynak olarak, insan tarafından yaşanarak olumlu, olumsuz birçok deneyim kazanılmakta ve bu deneyimlerden direk olarak etkilenmektedir (Senemoğlu, 2015). İnsanın yaşamış olduğu bu deneyimler sonucunda başarılı olan olaylar, insan motivasyonunu artırarak karşılaşılabilecek problemlere karşı yüksek bir motivasyon ve inanç geliştirmesini sağlayarak, problemlerin üstesinden gelmesinde etkili rol oynayacaktır (Tepe, 2011). İnsanın hayatında yaşamış olduğu olumlu

olumsuz problem ve sorunlar, öz yeterlik inancında ki duygu, düşünce ve davranışların şekillenmesinde en etkili etmenlerin başında olup, insana verilen sorumluluk karşısında başarılı ya da başarısız olma inancını etkileyerek, karşılaşılan problem durumuna karşı başarı motivasyonu etkilemektedir (Zararsız, 2012).

Dolaylı Deneyimler: İnsanlar kendi deneyimlerinden yola çıktıkları gibi başka insanların deneyimlerinde faydalanabilir, farklı insanların olumlu olumsuz yaşantılarını gözlemler, düşünür, sonuçlar çıkarır ve kendi yaşamında ne tür yansımaları olacağına dair çıkarımlarda bulunur (Tschannen ve Woolfolk, 2007). Farklı insanların yaşantılarından sonuç çıkaran kişi, başarılı olmuş bir durum hakkındaki çıkarımı, bende başarılı olabilirim inancı oluştururken, başarısızlık karşısında ise kişinin öz-yeterlik inancının azalmasına neden olacak ve eylemin oluşmasının önüne geçecektir (Toy ve Duru, 2016). Kişinin kendi deneyimleri dışında farklı kişilerin deneyimlerinden sonuçlar çıkarması dolaylı deneyim olarak geçmektedir (Yel, 2018). İnsanlar, başkalarının bir durum karşısında nasıl performans gösterdiğini görerek, kendi yetenekleri hakkında çok fazla bilgi edinirler. Bu durumda kişinin öz-yeterliğini ölçmek için önemli bir fırsat vermektedir (Rosenthal ve Bandura, 1978).

Sözel İkna: İnsan davranışında etkili olan temel öge olarak sözel iknanın önemli olduğu belirtmiş, insanların davranışlarını belirlerken başkaları tarafından olumlu ve olumsuz sözel olarak uyarılar almaları durumunda davranışlar üzerinde değişimler olabileceğini belirtmiştir. İnsanlar sözel olarak bir eylem ya da durum karşısında olumlu sözel uyarılar aldığı zaman, insanın öz güveni artarak eylemi gerçekleştirmek için öz-yeterlik inancı artabilir (Bandura, 2010). İnsanın başkaları tarafından bir eylem ya da görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğini noktasında, sözel olarak ikna edilmesi ve cesaretlendirmesiyle olumlu olarak kişide öz-yeterlik inancı oluşur (Tepe, 2011). Schunk ve Usher, (2011) olumlu ifadelerle yaklaşıldığı (*Başarabilirsin, Yapabilirsin vb.*) zaman, insanda başarılı olma duygusu artmakta ve insan başarılı olmak için daha fazla çaba harcamaktadır.

Duygu Durumları: İnsanlar yaşamış olayların etkisiyle bazı fizyolojik durumlar hissedebilir. Bu fizyolojik durumlar (*terleme, titreme*) bireylerin öğrenemeyecek durumda oldukları şeklinde yorumlanabilir. İnsanlar olaylar karşısında daha az stres yaşadıklarını fark ettiklerinde, bu göreve hâkim olma konusunda daha etkili hissedebilirler. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler öz yeterliliği otomatik olarak

etkilemez, ancak bilişsel olarak değerlendirilir (Schunk ve Usher, 2011). Bandura, (2010) insanların bulundukları duygusal durumlarının, kişinin tepkilerini etkilediğini ve öz-yeterlik ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Duygusal durum kişinin herhangi bir olay durum hakkında ne hissettiği ve nasıl tepki vereceği ile ilişkili olup, beden ruh sağlığı yerinde olan kişiler, kendini daha mutlu ve huzurlu hissederek olaylara yaklaşımı daha olumlu olacak ve başarılı olacağına dair inancı artacaktır (Gençtürk, 2008).

2. Öz-Yeterlik İnancının Belirleyicileri

Öz-yeterlik inancı bireyin duygu, düşünce ve eylemlerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik inancı Sosyal Bilişsel Kurama dayanmakta olup, bu kuramın temel bileşenleri, karşılıklı belirleyicilik, sembolleşme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve son olarak öz yargılama kapasitesi olmak üzere altı önemli özelliği vardır.

Karşılıklı Belirleyicilik: Öğrenme insanın çevresiyle etkileşime girmesi sonucunda davranışa dönüşmesiyle oluşmaktadır. İnsan eylemlerinin oluşmasında yaşantı, duygu, düşünce ve çevresel etmenlerle girilen etkileşim sonucu şekillenmektedir. Kişi çevresiyle girmiş olduğu etkileşimin sonucunda nasıl davranması gerektiği ile ilgili sistem geliştirmektedir (Büyükduman, 2006). İnsan çevreyle girmiş olduğu karşılıklı ilişkinin sonuncu olarak çevreden etkilenebilmekte veya tam tersi olarak çevresini etkileyebilmekte olup, karşılıklı olarak bir etkileşim bulunmakta ve birbirini değiştirebilmektedir (Senemoğlu, 2015)

Sembolleştirme Kapasitesi: İnsan yaşamış olduğu her olay, düşünce eylem ve tecrübeleri bir kayıt cihazı gibi kayıt altına almakta, aynı şekilde diğer insanların yaşadığı yaşantıları da depolamaktadır (Arslan, 2016). Eğer insan davranışı kendi yaşanmışlığı sonrasında elde etmiş ve bu yaşanmışlıkla ilgili güzel tecrübeler oluşmuşsa kendi istek ve arzularını karşılamış olacak ve bu durumla ilgili güzel düşünceler oluşturacak ve bu olayın hatırlanma ihtimali daha yüksek olacaktır (Büyükduman, 2006).

Öngörü Kapasitesi: İnsanlar davranışlarını şekillendirirken, geçmişte yaşamış olduğu olayların etkisinden kurtulamaz, geçmişteki yaşantılardan esinlenerek geleceğe yönelik davranışlarıyla ilgili öngöründe bulunarak farklı farklı çözüm yolları bulmaya çalışır (Bandura, 2001). Diğer bir ifade ile insan geçmişte yaşamış olduğu olayları

semboller yoluyla kodlar ve bu kodlamaları yaşanacak problemlere karşı bir öngörü oluşturup ne yapması gerektiğinin ön hazırlığını yapmış olur (Yeşilyaprak, 2004). İnsanların her zaman için bir amacı olup bu amaçlar doğrultusunda duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirip yön verirler. Yön verebilmek adına hedef ve amaçlarına ulaşabilmek için öngöründe bulunup karşılaşılabilecek sorunlara karşı planlar hazırlayıp çözüm üretmek isteyecektir. Bunun için yapılacak ön hazırlıklar ve varsayımlar hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Tepe ve Demir, 2012).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Davranışlar meydana gelmeden bireyler çevresindeki insanların davranışlarını gözlemleyerek fikir edinirler. Gözlemledikleri bu davranışların ne gibi sonuçlar oluşturduğunu analiz ederek kendi yaşamlarında ne gibi etkileri olacağını düşünürler. Bilişsel olarak yapılan bu analizde kişi davranışın olumlu ve olumsuz yönlerini düşünür, kendine fayda sağlayacaksa davranışı alır ama eğer zararı olacaksa bu davranışı almaz (Bandura, 2001).

Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar çevresinde görmüş olduğu davranışları kendi yaşamlarına uyarlamadan önce zihinsel süzgeçten geçirerek kendine uygun olacak şekilde davranış üzerinde değişiklikler yapabilir. Davranışları kendilerine yaşamlarına uygun şekle sokma süreci öz düzenleme olarak ifade edilmektedir (Özata, 2007).

Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanlar yaşam içinde yapmış olduğu faaliyetleri zihinsel süreçten geçirerek faaliyetlerin sonuçlarını zihinlerinde tutarlar. Yapılan bu faaliyetlerin sonuçlarını göre zihinsel süzgeçten geçirerek çeşitli yargılarda bulunurlar. İnsan buradaki yargılardan başarılı veya başarısız olma durumunu değerlendirir, başarı ya da başarısızlık durumunu ile ilgili olarak kendisi hakkındaki düşüncelerini öz-yeterlik olarak ifade etmektedir (Bandura, 2001).

3. Öğretmen Öz-yeterliği

Okul öncesi Öğretmenlerine mesleki sorumlulukları yapmaları için öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve alan ile ilgili pedagojik eğitimler verilmekte, gelişimlerini en iyi şekilde tamamlamaları sağlanmaktadır. Verilen eğitimlerin sonuçları eğitim-öğretim hayatında okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanarak yansıtılmakta olup, uygulamayı etkileyen önemli nedenlerden biri öz-yeterlik inancı olduğu görülmektedir (Tunç, 2019). Kaliteli ve nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmen öz-yeterliğinin önemli olduğu ve bu durumda nitelikli bir eğitim gerçekleşeceği düşünülmektedir (Pajares, 1992). Yapılan birçok araştırma

göstermektedir ki, öğrencilerin başarılarında en etkili etmenlerden biri olarak öğretmen öz-yeterlik inancı olduğu belirtilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2003).

Chambers ve Hardy, (2005) öğretmen öz-yeterliği konusunda hedeflenen amaç ve göstergelere ulaşmak için, eğitim sürecini organize ederek, düzenli bir şekilde uygulaması olarak açıklamaktadır. Skaalvik ve Skaalvik, (2007) ise belirlenen hedeflere ulaşmak adına sınıf içi eğitim sırasında, uygulamış oldukları öğrenme-öğretme stratejilerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Eğitim-öğretim kurumları, çocukların sosyal, kültürel, bilişsel ve duygusal gelişiminde önemli bir yeri bulunmakta, bu becerilen kazandırılmasının en etkili faktör öğretmenler olup, öğretmenlerin çocuklara etkili ve kaliteli eğitim vermesi, onları güdülemesi öğretmenin öz-yeterliği ile ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan, Umay ve Aysun 2005). Dağlıoğlu, (2014) okul öncesi öğretmeni öz-yeterliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin mesleki olarak bilgili olmasının yanında, etkili bir eğitim için çocukları gerekli olan motivasyonu sağlamalı ve kendi karakter özellikleri ile eğitimi birleştirmelidir. Zimmerman ve Schunk, (2003) öğrencilerin başarılarını artıran en önemli etkenin öğretmen öz-yeterliği olduğunu belirtirken, diğer etkenlerin öğrencileri bu kadar etkilemediğini belirtmiş ve öğretmen öz-yeterlik inancının önemine dikkat çekmiştir. Demir ve Tepe, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak sınıf içi eğitim programlarının hazırlanmasında, etkin bir şekilde uygulamasında, öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesinde ve uygulanan programın değerlendirilmesinde de önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikle ilgili inançları sınıf içi yapılan bütün çalışmaları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemekte, öğretmen öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler daha yüksek motivasyonla eğitim faaliyetini gerçekleştirirken, düşük olan öğretmenler ise düşük motivasyonla gerçekleştirmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme inancını etkilemekte ve çocukta olumlu ya da olumsuz bir etkinin oluşmasına neden olmaktadır (Arslan, 2016). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler sınıf içi etkinlik ve faaliyetleri organize ederken çocukları öğrenmenin merkezi yaparak, aktif öğrenmeyi sağlamakta ve öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Türkmen, 2007). Chacon, (2005) öğretmen öz-yeterlik inancı ne kadar yüksek olursa öğretmende başarı duygusu ve arzusu o değer de yüksek olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen, yeterliliğinin

farkında olması onun öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkili bir şekilde yapmasını sağlayacaktır.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, kullanılan eğitim materyallerini etkin olarak kullandıkları ve çocukların daha etkin öğrenme sürecine dahil ettikleri bilinmektedir (Chambers ve Hardy, 2005). Öğretmenlerin öz-yeterliği yüksek olması, eğitim sırasında karşılaşılan zorluklar karşısında çözüm ürettikleri ve sorunun üstesinden geldikleri, daha girişken, aktif, katılımcı, yenilikçi ve zor koşullarla mücadele içine girdiğini ama düşük olan öğretmenlerin çözüm bulma noktasında zorlandıkları ve içe kapanık bir yapıyı benimsedikleri belirtilmektedir (Türk, 2008).

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğrencilerin karşılaşmış olduğu problemleri çözmek ve onlara yol gösterici bir rehber olmak için büyük bir azimle ve sabırla gayret göstermekte, düşük olan öğretmenlerin ise daha az sorun ve problemle karşılaşmak için sınıf içi etkinlikleri ve faaliyetleri hazırlarken sorun yaşamayacağı şekilde planladıkları ve sorun yaşayan öğrencilere gerekli ilgiyi göstermedikleri belirtilmektedir (Sapancı, 2010). Öz-yeterliği yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fiziksel, sosyal, ve ruhsal olarak çok yönlü gelişimi için daha fazla enerji harcayıp gayret gösterir, farklı öğretim teknikleri kullanarak yüksek verim almayı hedeflerken, düşük olan öğretmenlerin ise bunlara daha az önem verdiği belirtilmektedir (Arslan, 2010).

Özetle okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inancının yüksek olması, çocukların sosyal, fiziksel ve bilişsel olarak gelişiminde hayati öneme sahiptir. Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, çocukların farklı düşünme, problem çözme, araştırma, inceleme, birlikte çalışma ve özgüven gibi birçok alanda gelişimini olumlu yönde gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin öz-yeterlik inançları yüksek olması çocukların gelişimi açısından önemlidir.

D. Eleştirel Düşünme

İnsan hayatının en önemli özelliklerinden birisi düşünmek olarak ifade edilebilir. Düşünme, hayatımızda büyük bir önem sahip olup Fisher, (2011) *Düşünmeseydik var olamazdık* ifadesiyle düşünmenin önemine vurgu yapmıştır. De Bono, (2005) ise düşünme önemini, insanoğlunun sahip olduğu en kıymetli paha biçilemez hazinesi şeklinde ifade ederek düşünmenin insan hayatındaki yerine değinmiştir. Geçmişten

günümüze kadar düşünme üzerine birçok fikir ve düşünce söylenmiş ve birçok tanım yapılmıştır. Özden, (2009) düşünmeyi insanın tecrübe ve gözlemlerinden yola çıkarak akıl yürütme ile eylemleri olayları analiz etme şekillendirme şeklinde tanımlamıştır. Kalkan, (2008) içinde yaşamış olduğumuz zaman diliminde, yaşanmış olayları anlamlandırmak için akıl yürütme süreci olarak ifade etmektedir. Fisher, (2011) var olan problemi tanımlayarak, sorunlara çözüm yolları bulma, çözüm yollarını üreterek çözüm yolunu uygulamak için akıl yürütme sürecidir. Waitt ve Gibson, (2009) karmaşık durumlar karşısında, akıllı ve sezgileri kullanarak, insanın yeni fikirler üretmek olarak tanımlamaktadır. Plato, Aristoteles gibi geçmişte yaşamış filozoflardan bugüne kadar farklı araştırmacı ve bilim adamlarının araştırmaları sonucu farklı şekil ve isimlerde tanımlanmıştır (Demir, 2006).

Düşünme eylemini gerçekleştiren insanoğlu hayatını anlamlandırmakta ve yaşamın zorlukları karşısında akıl yürüterek toplumsal ve kişisel hayatı kolaylaştırmaktadır (Kaloş, 2005). Düşünme yetisi sayesinde karışık sitemleri çözümleyip yaşamı kolaylaştıracak zihinsel eylemler gerçekleştirilmektedir (Balta, 2011). Düşünme eylemi hem insana anlam katmaktadır hem de hayatı kolaylaştırmak adına önemli bir zihinsel faaliyettir. Düşünme insan yaşamında önemli yeri olan birçok bilişsel faaliyetin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir düşünmenin oluşması için işlevsel bir düşünmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). İşlevsel düşünme eğitim verilerek düşünmenin niteliği artırılabilir ve insanın sorgulayıcı düşünme temelleri oluşturması açısından önemli olduğu söylenebilir. Düşünmenin önemli bir alt faktörü olan eleştirel düşünmeye, eğitim sisteminde önem verilmeye başlanmıştır.

Eleştirel düşünmenin ortaya çıkışı Sokrates'e dayanmakta olup, günümüzde akademik ve sosyal çalışmalarda çok yoğun olarak kullanılmaktadır (Aral, 2005). Eleştirel düşünme hakkında birçok tanımın yer almasını ve tanımlarını birbirinden farklı olmasını, insanların birbirinden farklı birçok özelliği barındırmasına etkili olmaktadır (Nosich, 2016). Yapılan araştırmalara göre eleştirel düşünmeyle ilgili birbirinden farklı tanımlar yapılmış, yapılan tanımlar tanımlayanın kişisel özelliklerine ve düşünme biçimlerine uygun tanımlamalar yapması etkili olmuştur (Emir, 2013). Yapılan tanımlamaların temelinde felsefe ile psikoloji etkin rol oynamış olup her iki alanda kendi bakış açısını yansıtacak şekilde tanımlamalarda bulunmuş olup felsefi

tanımlar düşünce üzerine yoğunlaşırken psikoloji alanı ise daha bireysel yönü ile ilgilenmiştir (Ağdacı, 2018).

Eleştirel düşünme hakkında çalışma yapmış araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Cüceoğlu, (2018) eleştirel düşünmeyi kendi düşünme sisteminin farkında olması ve diğer insanların düşünme yöntemlerini anlayarak, yaşamla ilgili düşünme becerisi olarak ifade etmektedir. Fisher, (2011) düşünce ve eylemlerle ilgili delil oluşturma ve delilleri sağlam temellere dayandırma aktif bir tartışma olarak değerlendirmektedir. Rudd, (2007) ise yapılacak eyleme karar vermeden önce, ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama yaparak, düşünce üretme, karşılaştırmalar yaparak gerçekçi ve yansıtıcı düşünce şeklinde açıklamaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Nosich, (2016) doğru bir eleştirel düşünmenin üç farklı özelliğinden bahsetmektedir. Bunlarda ilki eleştirel düşünmenin soru sorma üzerine kurulu olması, problem durumu ile ilgili kaliteli ve nitelikli sorular sormak çok önemlidir, çünkü ana fikre giden yol, nitelikli ve kaliteli sorulardan geçmektedir. İkinci olarak soruların mantığının kavranması soruların çözümünde etkili olacaktır. Soruların anlaşılması problem durumunun farklı boyut ve özelliklerinin kavranmasını sağlayacaktır. Son olarak da eleştirel düşünme problem durumu ile ilgili verilen cevapların mantığa uyması olarak ifade etmektedir.

McPeck, (2016) eleştirel düşünme ile ilgili yapılacaklar şu şekilde ifade etmektedir; Problem durumunun net bir şekilde açıklanması, nedenlerini sıralama, problemle doğru düşünme yöntemi geliştirme, bilgilerin doğruluğunu araştırmadan sorgulamadan kabul etmeme ve güvenilir kaynak bulma, problemi bir bütün olarak görüp ona göre değerlendirme, ana düşünceden kopmadan sorgulama yapma, farklı düşünceleri göz önüne alıp objektif bakış açısı geliştirme, karar vermeden önce bütün düşünceleri değerlendirme ve sonuç ile ilgili sağlam kanıtlar bulma, karmaşık durumdaki problemleri sade ve anlaşılır hale getirme, düşüncelere sağduyulu bir yaklaşım gösterme, kapsamlı bir gözlem yapma ve gözlemlerin sonuçlarını etkili bir şekilde kullanma, özgün bir yaklaşım geliştirme ve fikirler sunma, problemi çözmek için tümden gelim ve tümevarım yöntemlerini kullanma şeklinde ifade edilebilir.

Özetle insana özgü olan düşünme eylemi sıradan basit bir olay gibi görülmemelidir. Eleştirel düşünmek için yapılması gereken aşamaları iyi takip edip doğru düşünme becerisi geliştirilmelidir. Eleştirel düşünen insan kendi eksikliklerini görerek açık

fikirli, doğruyu arayan, meraklı, olgun ve sistemli bir şekilde gelişimini en iyi şekilde tamamlamak için yoluna devam edecektir.

1. Eleştirel Düşünme Aşamaları

Eleştirel düşünme ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalarda birçok çalışma yapıldığı ve yapılan çalışmalarda ise eleştirel düşünme becerilere yönelik farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Facione, (2015) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerinin sınıflandırması aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Yorumlama: Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarak kelimelerin, düşüncelerin, kriterlerin ne olduğunu belirleme ve bunu derinlemesine anlama ve anladıktan sonra tam olarak tanımlamaktır. *Bu ne demek?* sorusu sorularak problem durumu tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Çözümleme: Duygu, düşünce, eylem, kavram ve bilgiler arasındaki ilişkiyi belirlemek sorulan sorular ve cevaplar arasındaki bağlantıyı ortaya çıkararak, çıkarımın ne olacağını belirlemek. Örneğin *Ortaya çıkan sonucu kabul etmek için ne tür varsayımlar ortaya koymalıyız?* sorusu ile bütün varsayımlar değerlendirilmektedir.

Değerlendirme: İnsanın inanç, tutum, düşünce ve yargılarının sağlam delillere dayanıp dayanmadığını belirlemek ve diğer eylem, düşünce ve yargı ile ilişkisinin mantık çerçevesine uyup uymadığını belirlemek. Örneğin *Bilinenler dikkate alındığında ulaşılan sonuçtan ne derece emin olabiliriz?* sorusu sorularak sonuç irdelenmektedir.

Çıkarımda Bulunma: Problem durumuyla ilgili olarak kavramları, bilgileri, düşünceleri, sorunları aklın ve mantığın süzgecinden geçirdikten sonra, doğrulanabilir, yargılar, fikirler, değerlendirmeler yaparak tüm bilgileri kullanarak çıkarım yapmaktır. Örneğin *Şimdiye kadar topladığımız bilgileri dikkate alırsak nasıl sonuçlara ulaşabiliriz?* sorularıyla ulaşılabilecek sonuçlar hakkımda varsayımda bulunmaktadır.

Açıklama Yapmak: Akli ve mantığı kullanarak toplana bilgilerden yola çıkarak, açıklama yapılacak problem durumu ile ilgili olarak, ilgili kişileri ikna edecek açıklamayı yaparak bütünün görülmesini sağlamak. Örneğin *Bunu doğru yanıt olarak düşünme sebebiniz nedir?* sorusu ile doğru yanıt ya da çözüm önerisinin nedenleri hakkında açıklama yapılır.

Özdenetim: Farkında olarak, problem durumunun özünü anlayarak sorgulama yapabilme, yargıların güvenilirliğini sorgulama, denetimini yapabilme ve bütün düşüncelerin kontrolünü sağlayabilmek.

Eleştirel düşünmeyi gerçekleştirecek bireyler yorumlama, çözümlleme, değerlendirme, açıklama yapma, çıkarımda bulunma ve özdenetim gibi nitelikleri yapabilmesi önemlidir. Eleştirel düşünmenin aşamalarını gerçekleştirecek bireyler, adil, tarafsız, özgün, benmerkezcilikten uzak ve dürüst bir şekilde olaylara yaklaşmalıdır. Bu şekilde birey eleştirel düşünme tutumu geliştirmesi daha kolay olacak ve kendi düşünme sistemini geliştirmesine olanak sağlayacaktır.

2. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Nedenler

Davranışların ve düşüncelerin kökeni insan yaşamının en önemli yılları olan erken çocukluk dönemine dayanmakta olduğu söylenebilir. Tutum, inanç, düşünce, yargı ve eylemlerin şekillenmesinde çevre etkili bir faktör olarak yer almakta ve çevresiyle etkileşimin sonucu olarak sosyal öğrenme kişi davranışları ve düşünceleri şekillendirmektedir (Bandura, 2001). Yaşamın temelinde oluşan bu düşünce ve eylemler eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Yaş: İnsanların üst-biliş düşünme becerisini geliştirmesi kişinin bulunduğu yaş ile ilgili olup, insanın bilişsel olarak belli bir olgunluğa ulaşması, sosyal olarak belli becerileri kazanmış olması önemli bir etken olarak karşımıza çıkmakta ve üst düzey düşünme becerilerini ancak olgunluğunu tamamlayan ve zengin uyaranların olduğu çevresel koşulları tamamlayan bireyler sahip olmaktadır (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Gilstrap ve Dupree, (2008) eleştirel düşünme üzerinde yaşın önemli bir etkiye sahip olduğunu bireyin bulunduğu yaş ile eleştirel düşünme arasında bağlantı olduğunu belirtmiş ve büyük yaşa sahip insanlarla ve küçük yaşa sahip insanların duygu, düşünce, eylem ve yargıları değerlendirme biçimlerinin aynı olmayacağını belirtmiştir. Ku ve Ho, (2010) yapmış oldukları araştırmada eleştirel düşünme ile yaş bağımsız değişkeni arasında bağlantı bulmuş ve eleştirel düşünmenin yaş değişkeninden etkilendiğini belirtmiştir. Benzer çalışmada Ay ve Akgöl, (2008) bireyine yaşının büyük olması insanın düşünme yapısında etkili olduğunu belirtmiş, yaşın eleştirel düşünme belirleyici bir değişken olduğunu ifade etmiştir.

Cinsiyet: Toplumda yaşayan insan davranışları diğer canlıların yaşamından farklı olmayıp, aynı cins varlıklar benzer davranışlar oluşturmakta, bu bağlamda insanlarda aynı şekilde benzer eylemler gerçekleştirmekte ama cinsiyet ile ilgili davranışların, duygu ve düşüncelerin şekillenmesinde insanın yaşamış olduğu toplumun kültürel değerlerin etkisinden önemli derecede etkilenmektedir (Giddens, 2008). Eleştirel düşünme tutumu ile cinsiyet bağlamında çalışmalar yapılmış, yapılan araştırmaların sonuçlarına göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Gilstrap ve Dupree, (2008) eleştirel düşünme tutum ile ilgili olarak araştırmaya sonucuna göre kadınların eleştirel düşünme tutumunu daha etkili kullandıkları belirlenmiştir. Gülveren, (2007) eleştirel düşünme tutumunun erkeklerin daha etkin kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Yurtsever, (2009) cinsiyetin eleştirel düşünme tutumu ile ilgili ilişkisini açıklarken, toplum tarafından erkek ve kadın cinsiyetine yüklemiş olduğu görev ve sorumluluklar çok etkin bir şekilde rol aldığını belirtmekte, duygu düşünce ve eylemlerin gelişimi bu bağlamda olmaktadır.

Kişilik Algısı: Kişilik algısını, yaşanan sosyal hayatın etkisiyle öğrenilmiş bir davranış olarak belirtmekte, bugün ki yaşamında meydana gelen eylemlerin kökeninde geçmişteki yaşanmışlıkların etkisiyle geçmişte verilen tepkilerle bugün ki verilerin tepkilerin benzer olduğunu belirtmekte ve davranışların oluşumunda almış olduğu olumlu olumsuz tepkilerle ceza ve ödüllerin etkili olduğunu belirtmektedir (Cüceoğlu, 2018). Eylemler ve durumlar hakkında bireyin beklentileri ve çıkan sonuçlar davranışların şekillenmesinde etkili olmaktadır (McPeck, 2016).

Bireylerin kişilikleri ve eleştirel düşünme tutumu arasında ilişki olup olmadığına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Tümkaya ve Aybek, (2008) öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmada kişilik algısı ile eleştirel düşünme tutumu arasında bağ olduğunu belirtmiş ve kişilik algısının *araştırmacı* olma üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Uysal, (2010) yaptığı araştırma kişilik ile karar verme sürecinde etkin bir ilişki olduğunu bulmuştur. Aydın, (2011) bireylerin kişilik özellikleri ile muhakeme yeterliğini karşılaştırmış ama herhangi bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Sosyo-Ekonomik Durum: Sosyo-ekonomik düzey bireylerin gelişiminde, eğitiminde, düşünmesin önemli etkiler oluşturmakta ve bireye sosyal bir sınıf ayrıcalık ve üstünlük gibi kavramları içermektedir. Bireyin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey bireyin

beyin gelişiminde, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişiminde önemli faktör olduğu düşünülmekte olup, bireyin eleştirel düşünme tutumu da insan gelişiminden bağımsız olması düşünülemez (Özelçi, 2012). Akar, (2017) yapmış olduğu çalışmaya göre, ilkokul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olduğunu, yüksek ekonomik düzeye sahip bireylerin eleştirel düşünme tutumunun daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur.

Eğitim Durumu: Eğitim alma durumu bireylerin olaylara bakışını, soru sorma şeklini, sorunların nedenini araştırmasını, farklı çözüm yolları üretmesini, çözüm yollarının olumlu olumsuz yönlerini değerlendirmesini, öngörü oluşturarak olaylara bakış geliştirmesini ve toplumu ilgilendiren konularda fikirler sunarak eleştirel düşünme tutumunun temel öğelerini içselleştirmesinde önemli bir durum olarak yerini almaktadır (Özelçi, 2012). Öztürk ve Ulusoy, (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada, akademik olarak başarılı olan bireylerin eleştirel düşünmeye daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Akbıyık ve Seferoğlu, (2006) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada, aynı şekilde eleştirel düşünür öğrencilerin derslerde başarılı olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler incelendiğinde, farklı farklı birçok faktörün rol aldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme tutumunu insanın yaşından, eğitim durumundan, sosyo-ekonomik düzeyinden kişilik yapısından bağımsız olduğu söylenemez. Bireylerin eleştirel düşünme tutumuna sahip olmasında içinde bulunduğu yaş, almış olduğu eğitimin niteliği, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumun düşünme yapılarında değişimlere neden olabilir.

3. Eleştirel Düşünme Tutumunda Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmenleri toplumun gelişiminde önemli görevler üstlenen, çocukların iyi ve doğru olana yöneliminde büyük bir öneme sahip ve çocukların karakter oluşumunda büyük görevler yüklenmektedir. Çocukların okulda kazanması beklenen, sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal birçok kazanımın yanında eleştirel düşünme becerileri kazanması için okul öncesi öğretmenine önemli bir sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi öğretmenin öğrencilere rehberlik ederek, bilgi, tecrübe ve yaşam deneyimlerini çocuklara aktarması gerekmektedir (Sevinç ve Tok, 2007).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasında birçok faktör bulunmakta olup, en kritik öneme sahip faktör olarak çocukların hayatında önemli konuma sahip olan

okul öncesi öğretmeni karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere rehber olan okul öncesi öğretmenleri, çocukların eleştirel düşünme tutumu kazanmasında gerekli bilgi ve becerilerle donatması, uygun ortamı sağlaması, bilişsel süreci tamamlamasına katkı sağlaması önemli bir etken olmakta ve öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumuna sahip olması, eleştirel düşünme stratejilerini yaşamında aktif olarak uygulamalıdır (Salmon, 2012). Eğitimde ve sosyal hayatta önem kazanmaya devam eden eleştirel düşünme, öğrenme-öğretme ortamında öğrenci ve eğitimcilerin düşünme becerisi kazanmış olmaları ile hayatın içinde etkin olarak kullanımını sağlayacağı söylenebilir. Argon ve Selvi, (2011) okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmesinin önemine dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumuna sahip öğrenciler yetiştireceğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmalarının yanında mesleki olarak gerekli donanımlara sahip olmaları, çocukların eleştirel düşünme yeteneği kazanmalarında etkili olacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin hem mesleki hem de eleştirel düşünme tutumuna sahip özellikleri taşımalarında öğretmenlik mesleğine hazırlık yıllarında nitelikli eğitimin yanında eleştirel düşünme becerileri kazandırılarak yetiştirilmesi önemlidir. Çünkü araştırmanın, sorgulamanın ve düşünmenin önemini bilen öğretmenler öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmede daha fazla gayret gösterir (Moon, 2007). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin hem mesleğe hazırlık yıllarında hem de mesleki görevlerini yerine getirirken eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarından biri de şüphesiz, öğrencilere hazır bilgileri vermek yerine, öğrencileri sorgulayan, araştıran, eleştiren, nedenleri anlamaya çalışan bireyler olarak yetiştirmeye çalışması gerekmektedir. Eğitimi gerçekleştiren öğretmenin pedagojik olarak iyi yetişmiş olması, mesleki bilgisini öğrenme-öğretme stratejisi ile birleştirmesi, öğretmen yöntem ve tekniklerini etkili kullanarak çocuklara bu tutumu kazandırmak için gerekli ortamı oluşturması gerekmektedir (Polat, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmakta önemli bir sorumluluk ve görev düşmekte olup, bu tutumu kazandırmak için, izleyeceği yolu bilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2009).

Eleştirel düşünme tutumu kazandırmada farklı teknikler bulunmakta olup okul öncesi öğretmenlerinin bu teknikleri öğrenmesi önemlidir. Beyer, (1985) eleştirel düşünme becerisini öğrencilerin kısa sürede kazanmalarının zor olduğunu, zamana yayarak

öğretilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Cüceoğlu, (2018) eleştirel düşünme tutumunu geliştirmek için farklı farklı yöntemler bulunmakta olduğunu, eleştirel düşünme tutumu kazandırmak için öğretmenin görev ve sorumluluklarını üç farklı şekilde olduğunu belirtmektedir. Birinci olarak öğretmenin düşünme sisteminin farkında olarak, düşünme yapısını çözmesi, kontrol etmesi ve farklı yönlerini keşfetmesi gerekir. İkinci olarak, başka kişilerin düşünme sistemlerinin farkında olarak, kendi düşünme yapısı ile karşılaştırmalar yaparak, aradaki farkları anlaması ve yeniden şekillendirmesi gerekmektedir. Bu durumu başaran öğretmenler hem kendi düşünce yapısını genişletecek hem de hem de kalıplaşmış düşünme yapısına bürünmek yerine daha açık bir düşünme yapısına sahip olacaktır. Üçüncü olarak da kendi bilgi, tecrübe ve düşüncelerini günlük yaşamında kullanarak uygulamalar yapmalı ve kendini geliştirmeye devam etmelidir.

Erdamar ve Alban, (2017) eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmenler de bulunması gereken niteliklerini şu şekilde açıklamaktadır; öğretmenler öğrencilerin fikir ve düşüncelerine saygı göstermesi, eleştirel düşünme tutumunda örnek olması ve yol göstermesi, demokratik bir eğitim ortamı oluşturarak, herkesin fikrini açıklaması için cesaretlendirmesi, öğretmenlerin akademik çalışmaları takip etmesi, kendini yenilemesi ve yeniliklere açık olması, öğrencilere değer verdiğini hissettirerek dinlemesi, eleştiriye açık olarak, tarafsız bir tutum ve davranış izlemesi, farklı yöntem ve teknikler kullanarak bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, (2009) öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmada öğretmene düşen görev ve sorumlulukları şu şekilde açıklamaktadır; öğretmenler sadece konu anlatan, evet hayır cevabı olan kapalı uçlu sorular soran, sınıf içinde katı bir disiplin uygulayarak çocukları bastıran, çocukların konuşmalarına fırsat vermeyen ve tek doğruyu kendi söyledikleri sayan bir öğretmen modelinden uzak olmalıdır. Bunun yerine çocuklara karşı hoş görü ve saygıyla yaklaşan, sadece ders kitapları dışında farklı kaynaklara başvuran, öğrencilerin konuşmalarına fırsat vererek onlarla etkileşime geçmeli ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına katkıda bulunmalıdır. Sınıf içi uygulamaların hayatla bağını kurmalı ve yapılan çalışmaları özgün bir şekilde değerlendirmelidir. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazanmada öğretmene büyük sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenler dersleri bu kapsamda değerlendirmeli, öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalıdır.

Nosich, (2016) eleştirel düşünmesinin sağlanması için sınıf içi uygulamalarda eğitim için uygun ortamın oluşturulması ile ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Bir konu hakkında kaliteli sorular sorulmalı verilen cevaplar akla ve mantığa uygun olmalıdır. Yani elde edilen sonuçlar inanılacak düzeyde olmalıdır, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazandıracak yöntemler tercih edilmeli ve olayları derinlemesine analiz ederek çıkarımda bulunmaları desteklenmelidir. Okul öncesi öğretmenleri eleştirel düşünme becerileri ile ilgili ana konuların öğretimini sağlarsa ve analiz yapma yeterliliğine ulaştırırsa öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenmesi kolay olacaktır.

Suter, (2011) öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri kazandırırken, çocukların seviyelerine dikkat etmeli ve başarılı olamayacakları seviyelerdeki uygulamalardan kaçınmaları gerektiğini belirtmiştir. Becerilerin kazandırılmasında aşama aşama ilerlemeli çocukların konuyu öğrendiğinden emin olmalı, doğru tarafsız ve pekiştireçler kullanarak çocukları teşvik etmelidir. Bu süreçte öğrencilerin merak duygusunu ve motivasyonunu en üst düzeye çıkartarak öğrenmeyi kolaylaştırmanın yollarını aramalıdır.

Özetle eleştirel düşünme becerileri kazandırmada okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliğe sahip olması, doğru yöntem ve teknikleri kullanarak çocukları düşünmeye teşvik etmesi, öğrencilerin merak ve araştırma azmini kırmadan desteklemesi, sınıf içinde iyi bir eğitim atmosferi oluşturması ve çocukları soru sormaya ve nitelikli cevaplar vermeye teşvik etmesi gibi birçok sorumluluk yüklemektedir. Yani sınıf içinde çocuklara eleştirel düşünme becerisi görevini en iyi şekilde yapan, araştıran, sorgulayan ve iyi bir rehberlik yapan okul öncesi öğretmenler sağlayabilir.

E. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurtiçinde yapılan pedagojik inanç, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların incelenmesi yapılmıştır. Öncelikle pedagojik inanç, daha sonra öz-yeterlik ve son olarak da eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

1. Pedagojik İnanç ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Pedagojik inanç ile ilgili çalışmalar son dönemlerde ilgi görmeye başlamıştır. Ancak dünyada yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ülkemizde yeteri kadar çalışma

yapılmadığı görülecektir. Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili olarak (Çobanoğlu, 2011) tarafından yapılan araştırma bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adayı bağlamında *pedagojik inanç*, (örn. Kaşkaya, 2013; Dağlıoğlu, 2013; Kutluca 2018) *öğretmenlik inancı*, (örn. Demirbağ, Kingir ve Çepni, 2015; Özel, 2017) *öğrenme-öğretme* (örn. Baş ve Beyhan, 2013; Soysal ve Tanık, 2017; Öztürk, Soysal ve Radmard, 2018) ve *eğitim inancı* (örn. Tunca vd. 2015; Aslan, 2017; Balcı ve Küçükoglu, 2018) olarak araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik inançları, *yaş*, *cinsiyet*, *eğitim durumu*, *medeni durum* ve *sosyo-ekonomik durum* (Berkant, ve Özaslan, 2019), *akademik başarı*, (Kutluca, 2018), *dil öğrenimi* (Serdar, 2012; Dağlıoğlu, 2013; Gerem ve Ekşi, 2019) ve *teknoloji kullanımı* (Uluay, Nibat ve Arıkan, 2019; Avcı, Kula ve Haşlaman, 2019) bağlamında nitel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca pedagojik inançla ilgili olarak *karma* (Kaşkaya, 2013; Gazioğlu, 2018) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında nitel, nicel ve karma yöntem kullanılarak farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Seban, (2008) ilkokul da görev yapan öğretmenlerin yazılı anlatım ile öğretim inançlarının ve uygulamalar arasında nasıl bir bağ olduğunu belirlemek amacıyla, gözlem, yazılı veriler, alan notları gibi veriler toplanarak nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı nitelikte yazılı anlatım öğretim teknikleri benimsedikleri ve yazılı anlatım ile uygulama arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çobanoğlu, (2011) okul öncesi eğitim program uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretmenlik inançları ile öz-yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmayı, Ankara ilinde görev yapan 308 okul öncesi öğretmenine uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen inançları ile öz-yeterlik inancının eğitim programı uygulamasını içerik seçimi ve öğrenme süreci bakımından yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaşkaya, (2013) tarafında yapılan araştırmada okul ve öğretmen konulu filmlerin eleştirel düşünme ve pedagojik inanç üzerine etkisini incelemiş, bu çalışmasında Gazi Üniversitesi'nde okuyan 73 öğrenciye uygulamış olduğu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak ölçeklerin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre; sinema filmlerinin öğrenciler üzerinde pedagojik inançlarını

değerlendirmeleri için imkân sağladığı, eleştirel düşünme bağlamında düşünce ürettikleri ve öğretmen pedagojik inançları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Dağlıoğlu, (2013) İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliliği ve pedagojik inançlarının önemini araştırmak amacıyla, Ankara öğrenim gören aday öğretmenlerin pedagojik inanç ve öz-yeterlik inançlarını farklı bağımsız değişkenlerle araştırmıştır. Araştırma da İngilizce öğretiminde öz-yeterlik seviyelerini ve pedagojik inançlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Serdar, (2012) İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi, pedagojik inanç algılarını ve eğitim ortamına nasıl yansıdığını incelemiş ama dil algılarının ve pedagojik inanç algılarının sınıf ortamına yansımadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışma Gerem ve Ekşi, (2019) tarafından yapılmış, yabancı dil eğitimi veren İngilizce öğretmenlerin dil öğretiminde pedagojik inançları ile sınıf performanslarını incelemiş, araştırma sonucu İngilizce dersi veren öğretmenlerin, dil bilgisinin dersin ana parçası olmaması gerektiğini savunmalarına rağmen ders işlerken dil bilgisini ana parçası gibi işlediklerini bulmuştur. Ayrıca pedagojik inançların, aday öğretmen ve öğretmenlik yıllarının etkisiyle oluştuğu belirlenmiştir.

Demirbağ vd. (2015) öğrencilerin inanç sistemleri ile öğrenme-öğretme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma ilköğretim bölümü sekiz fen bilgisi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda epistemolojik ve pedagojik inançların, tutumların ve ön deneyimlerin katılımcıların yazma süreçlerini etkileyen ana faktörler olduğu sonucunu göstermiştir. Öğretmen adayları ayrıca yazılarında öz değerlendirme, farkındalık, gözden geçirme ve empati kurma gibi bir dizi bilişsel, meta-bilişsel ve duyuşsal strateji kullandığı gözlemlenmiştir.

Soysal ve Tanık, (2017) iki akademisyenle gerçekleştirdiği araştırmada öğretimsel süreçle ilgili karşılaşılan bariyerler-öğrenme-öğretme ve bilgiye dair inançlarını incelemiştir. Nitel olarak yapılan araştırmada, epistemolojik ve pedagojik inançlarının nasıl etkilendiği belirlenmek amaçlanmıştır. Öğrenen merkezli akademisyenin içedönük, kendi öğretimsel yöntemine yönlendiği, öğretmen merkezli öğretimin etkili olduğuna inanan akademisyenlerin ise daha dışa dönük ve atıfsal akıl yürütmenin önemine inandığı belirlenmiştir.

Özel, (2017) fen bilgisi öğretmenlerinin başarılı ve başarısız öğrencilerin öğretimine yönelik inançlarının yapmış oldukları öğretim yöntemlerinin değişimleri ve doğasını

anlamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, nitel yöntemle yapılmış ve Kocaeli ilinde görev yapan 1 tane fen bilgisi öğretmeniyle görüşme ve gözlem yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen öğrencinin başarılı-başarısız durumuna göre öğretim stratejilerinde değişimler yapmakta ve çocukların öğrenme düzeyine göre ayarlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca başarılı-başarısız öğrencilere dönük inanç sisteminin pedagojik inanç ve genel pedagojik inançlarının kompleks bir yapıda olduğu gözlemlenmiştir.

Kutluca, (2018) öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin, epistemolojik-pedagojik inançlar ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmaya 294 sınıf öğretmeni adayını katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ortalamasının üstünde çıkmış, pedagojik inanç ve akademik başarı değişkenlerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Soysal vd. (2018) *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği* uyarlama, güvenirlik ve geçerlilik amacıyla 689 öğretmen adayını ile yapılan çalışmada, ölçek maddeleri için hem açıklayıcı hem de keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Ölçek maddeleri öğrenen ve öğretme merkezli pedagojik inanç maddelerinden oluşmakta olup, güvenilir ve geçerli olduğu belirlenen çalışmada öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğrenen merkezli olduğu bulunmuştur.

Öztürk vd. (2018) fen bilimleri öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarının sınıf içi uygulamalara pedagojik ve epistemolojik inançlarının nasıl yansıdığını araştırmak için, nicel veri toplama araçları kullanıldığı çalışmaya 113 öğretmenin katılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları *beceri temelli ve öğrenen merkezli* pedagojik yaklaşımı yönelik olduğu, ayrıca pedagojik ve epistemolojik inanç yönelimleri sınıf içi pratikler, aksiyon ve uygulama pratikleri öğretmen merkezli yaklaşıma kaymakta olduğu belirlenmiştir.

Şendurur, (2018) öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının öğretim tasarımı uygulamalarıyla gerçek bir bağlamda nasıl şekillendirildiğini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, 20 öğretmen adayını ile bir vaka çalışması yapılmış, veriler gözlem, portföyler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları karma inançlara yöneldikleri, ancak bunları uygulamaya geçirmediikleri belirlenmiş ve öğretmen adaylarının öğretim tasarımları öğretmen

merkezli inançları benimsedikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak da öğretmenlik uygulaması sırasında oluşan ortamların etkisiyle oluştuğunu belirlemiştir.

Gazioğlu, (2018) öğretmenlerin öğrenen merkezli öğretimde karşılaşılan problemler ve pedagojik inanç arasındaki ne tür ilişki olduğu öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki yönlü inceleme yapılmıştır. Paralel iki yönlü karma yöntem kullanılarak hazırlanan çalışmada nicel ve nitel veri toplama ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenen merkezli yaklaşıma yönelik açıklamalar yapmış olup ama sınıf içi uygulamalarda bunu tam olarak yansıtamadıkları belirlenmiştir.

Uluay vd. (2019) *Teknoloji Uyarlamaları Uygulama Ölçeği* uyarlaması için yaptıkları çalışmaya 423 öğretmen adayı katılmış, ölçeğin geçerli olduğu sonucuna belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanmaları halinde ve teknolojinin faydasına inandıkları zaman, öğrenme-öğretme süreçlerini olumlu yönde etkilediği, ölçeğin öğretmenlerin teknoloji araçlarını kullanma inançları belirlemek için kullanılabileceği ifade edilmiştir. Avcı vd. (2019) öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygun teknolojiyi kullanarak sınıf içi uygulamalara entegrasyonun sağlanması ile etkili bir eğitim ortamı oluşturmak için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Eren, (2019) tarafından yapılan fen öğretmenlerinin pedagojik inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını dokuz öğretmen adayına uygulanmış, çalışmada öğretmen-öğrenci merkezli ve karma yaklaşım incelenmiştir, Araştırma sonucunda yaklaşım olarak öğretmen ve öğrenci merkezli karma yanıtlar alındığı *ders planı-ders anlatımı* ile ilgili veri sonuçlarına bakıldığında *öğretmen-öğrenci merkezli* karma bir yapıya sahip oldukları görülmüştür

Özetle okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ile ilgili olarak yapılan çalışmanın yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleri ile farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile pedagojik inançlarının nasıl şekillendiği, eğitim ortamına yansımaları ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi, teknoloji kullanımının sınıf içi uygulamalarına yansımaları, dil öğreniminde etkisi gibi çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik inançları ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının az olduğu, bu konuda farklı araştırmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir.

2. Öz-Yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurtiçinde yapılan öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmaların incelenmesi yapılmıştır. Ülkemizde öz-yeterlik inancı ile ilgili farklı çalışmalar (örn. Tepe ve Demir, 2012; Koç, 2015; Daşdan, 2016) yapıldığı görülmektedir. Öz-yeterlik ile yapılan çalışmalar *öğretmen öz-yeterliği*, (Üstüner, Demirtaş vd. 2009; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) *öğretmen yeterliği*, (Başbay ve Bektaş, 2010; Baykara, 2011), *öğretmen adaylarını öz-yeterliği* (Uysal ve Kösemen, 2013; Yel, 2018) üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri *sosyo-ekonomik durum, mesleki tutum, mesleki algı medeni, durum, cinsiyet ve yaş* (Özdemir, 2008; Azar, 2012; Palavan ve Davut, 2015) değişkenler açısından incelendiği, bu araştırmaların ölçekler kullanılarak nicel, görüşme ve gözlem formları kullanılarak nitel ve hem ölçek hem de gözlem-görüşme formları kullanılarak karma çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın bu bölümünde ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenleriyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Tepe ve Demir, (2012) okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve ölçek geliştirmek amacıyla yapılan araştırmaya, Konya da görev yapan 862 öğretmen katılmıştır. Uzman önerileri alınarak yapı ve geçerliliği belirlemek için faktör analizi yapılan ölçeği farklı boyutları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını ölçebildiği sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerin, cinsiyet, görev süresi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenme durumunu incelemiştir. Elazığ ilinde görev yapan 98 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında veri toplama aracı olarak *öz-yeterlik inancı ölçeği* kullanılmış ve araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları ve bağımsız değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uysal ve Kösemen, (2013) öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarını, okumuş olduğu bölüm, yaş, cinsiyet ve bulunduğu sınıf değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmen öz-yeterlik inançlarının birbirinden farklılaşmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Yoldaş, Yetim ve Küçükoğlu, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve

karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirmiş ve araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmen adaylarından yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer çalışma Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılmış ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik inanç kaynakları cinsiyet, öğrenci sayısı ve branşa göre değişmediği ama kıdem durumuna göre farklılaştığını bulmuştur.

Şenol ve Ergün, (2014) okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenleri arasındaki öğretmen öz-yeterlik inancını karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 177 okul öncesi öğretmeni ile Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde okuyan 161 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler ölçekler ile toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine bakıldığında, tüm alt faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bulunmuş ve genel öz-yeterlik, aile katılım alt faktörü hariç okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları düzeyleri, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerine göre önemli ölçüde daha yüksektir.

Koç, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, seçkisiz örneklem yöntemi kullanmış ve Mardin, Van, Batman ve Muş da görev yapan 683 okul öncesi öğretmenine uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançları, yaş, mesleki deneyim, çalıştıkları kurum ve sektöre göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur.

Bülbul, (2016) okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik inançları ile öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama model kullanılmış, örneklem grubunu Ankara (Akyurt) ilinde çalışan 154 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin inanç ve öz yeterliklerinin ölçeklerinde yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Yurt ve Sünbül, (2014) öz-yeterlik inancı ile matematiksel başarı arasında, öz-yeterlik inancının yüksek olması durumunda pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz vd. (2016) okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanmış ve Balıkesir'de görev yapan 173 öğretmenle

gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inançları ile okul öncesi eğitimde teknolojik gereçlerin kullanımına ilişkin tutumları arasında düşük seviyede ama pozitif yönde ilişki olduğunu bulmuştur.

Sarar, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimleri ile öz-yeterlik ve algı ve bilgilerini araştırmak için yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan incelemenin örneklemini Kayseri ilinde görev yapan 261 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterlik ve algısı yüksek çıktığı görülmüştür. Ancak çocukların eğitimine ilişkin bilgileri düşük çıkmıştır. Benzer çalışma Daşdan (2016) tarafından yapılmış, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklere karşı nasıl bir tutumda olduklarını araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara (Sincan, Etimesgut) ilinde 291 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; *öğrenme-öğretme*, *öğrenme ortamlarının düzenlenmesi*, *planlama*, *iletişim ve sınıf yönetimi* veri analizlerinde ortalamalarının yüksek olduğu ve *öz-yeterlik* sonuçlarının ise çok yüksek olduğu görülmüştür.

Yel, (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile bilgisayara destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmayı ilişkisel tarama modeli kullanmış ve Amasya, Fırat, Adıyaman, Ahi Evran, Cumhuriyet, Dicle Üniversitelerin de okuyan öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonucunda bayan öğretmen adaylarının bilgisayar ile eğitim öz-yeterlik inançları erkek adaylardan yüksek çıkmıştır. Ayrıca bilgisayarı olan öğretmen adaylarının, olmayan adaylara göre göre daha fazla öz-yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışma Kuş (2005) tarafından öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarını incelemiş, bilgisayar destekli öğretim öz-yeterlik inancı farklılaşmamıştır ama ortalama yüksek bulunmuştur. Ayrıca çalışma süresinin artan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim öz-yeterlik inancı düştüğü bulunmuştur. Diğer bir çalışmada Aral (2007) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar destekli öz-yeterlik inancını araştırılmış ve bilgisayar dersi eğitimi alan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde almayanlardan farklılaştığını bulmuştur. Berkant (2013) ise, öğretmen adayları ile yapmış olduğu bilgisayar kullanarak eğitim yapmaya yönelik düşünceleri ile bilgisayar öz-yeterlik inançların arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir.

Atasoy, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki düzey ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmayı, Çanakkale’de görev yapan 163 okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu ve mesleki değerlere sahip olma ve öz-yeterlik inançları arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Çetinkaya, (2019) benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapmış olduğu incelemede; *farklı değişkenlere göre* farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışma İstanbul’da (*Küçükçekmece*) görev yapan 264 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inancına sahip oldukları ve öğretmenlik tutumu olarak da demokratik tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Tunç, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Iğdır ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda *yansıtıcı düşünme ve öz-yeterlik arasında* orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Benzer çalışma Arslan (2016) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öz-yeterlik inancı ne tür ilişkiyi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İzmir ilindeki 237 okul öncesi öğretmenine ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre *eğitim durumu* arttıkça öz-yeterlik inancı ile eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu, *mesleki deneyime* göre ise herhangi bir farklılaşmaya rastlanmadığı görülmüştür. Yenice, (2012) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında, problem çözme ile öz-yeterlik inancı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuştur.

Özetle öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları çeşitli demografik değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Yaşamın temeli olarak görülen okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması kaliteli ve nitelikli eğitimin gerçekleşmesine katkı vereceği ve çocukların gelişimlerini en iyi şekilde tamamlayacağı söylenebilir.

3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde eleştirel düşünme ile ilgili ülkemizde yapılan eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır. Eleştirel düşünme tutumu ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Deniz, 2009; Mutlu ve Aktan, 2011; Bayraktar ve Güder, 2019). *Eleştirel düşünme tutumu*, (Sakar ve Aybek, 2016; Özelçi, 2012; Kutluca, Yılmaz ve İbiş, 2019) *eleştirel düşünme becerisi*, (Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Akbıyık ve Ay, 2014; Akbaba ve Birsen, 2015) *eleştirel düşünme eğilimi*, (Korkmaz, 2009; Can ve Kaymakçı, 2015) *eleştirel düşünme öğretimi*, (Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Polat, 2014; Doğanay, 2017) *etkileyen faktörler* ve (Şen, 2016; Özelçi ve Saracaloğlu, 2017; Polat, 2017) *yaş, eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, sınıf düzeyi, kıdem* demografik değişkenlerine göre inceleyen bir çok araştırma yapıldığı ve öğretmenlerin, öğretmen adaylarını ve öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarına yönelik nitel, nicel ve karma çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile farklı farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu sebeple yurtiçinde yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Deniz, (2009) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini incelemek ve üniversite de öğrenim göre birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmayı, Hacettepe Üniversitesinde okuyan 261 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırma sonunda eleştirel düşünme becerilerinin ortalamanın üzerinde bulmuş, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında 4. sınıf öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Tok ve Sevinç, (2010) okul öncesi öğretmen adayları yapmış olduğu çalışmada, düşünme eğitimin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuştur. İkinci ve Aybek, (2010) öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Korkmaz, (2009) ise farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin eleştirel tutum ve eğilimlerini orta düzeyde bulmuş ve görev yapılan eğitim kademesinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucunu bulmuştur.

Mutlu ve Aktan, (2011) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını, Çanakkale ilinde görev yapan 188 okul öncesi öğretmenine uygulamıştır. Verileri toplamak için “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmış, araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin düşünme

eğitimine karşı pozitif bir tutum içinde oldukları özel kurumda görev yapan öğretmenlerin çalışan öğretmenlerin daha pozitif olduğu ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yeniliklere daha açık olduğu görülmüştür.

Bal, (2011) okul öncesi ğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmak amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmayı, İstanbul, Denizli, İzmir illerinde uygulanmış ve araştırmaya 352 okul öncesi ğretmeni katılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada problem çözme ve eleştirel düşünme ilgili ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer alışma Toyran (2015) tarafından yapılmış ve okul öncesi ğretmen adaylarının yansıtıcı ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını, Dokuz Eylül niversitesi 1. ve 4. sınıf da okuyana 107 öğrenciye uygulamıştır. Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme eğilimlerini *cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi ve okudukları sınıf* değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme boyutunda, cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne babaların eğitim durumu ve mezun oldukları sınıf arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Zincirli, (2014) okul öncesi ğretmen adaylarının aile tutumları ile eleştirel düşünme arasındaki ne tür ilişki olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmayı, Türkiye'nin 7 bölgesinden dördüncü sınıfta okuyan 277 ğretmen adayına uygulamıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme ile aile tutumları arasında anlamlı ilişki bulmuştur. zdemir, (2005) niversite öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini araştırdığı çalışmasını Gazi niversitesi'nde okuyan 128 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri orta düzeyde oldukları bulunmuştur. Benzer alışma Kaya, Bozaslan ve Gülten (2012) niversite ğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın evrenini Harran niversitesi ğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyleri yüksek olan ailelerin demokratik bir tutumu benimsedikleri, çocuklarının ders başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının az olduğu tespit edilmiştir.

Akbıyık ve Ay, (2014) okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma Yozgat ilinde görev yapan yönetici ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılmış, araştırma toplam 10 yönetici ve okul öncesi öğretmeni katılmış ve nitel durum araştırması şeklinde yapılmıştır. Araştırmaya katılanlar okul öncesi eğitim kurumlarında düşünme eğitimi programı uygulanmadığı ama uygulandığı zaman başarılı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Düşünme eğitiminin gerekli öğretim yöntem ve teknikleri ile ve gerekli çevresel faktörlerin sağlandığı zaman başarılı olacağını belirtmiştir.

Akbaba ve Birsen, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Nitel yaklaşımla yapılan çalışma da betimsel tarama modeli kullanılmış ve Van ilinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin düşünme tutumlarının okul öncesi dönemde başladığına inandıkları, eğitim öğretim sırasında en çok gösterip yaptırma ve proje yöntemlerini kullandıkları ama eleştirel düşünme ile ilgili eğitim vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özdemir, (2005) üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini araştırdığı çalışmasını Gazi Üniversitesi'nde okuyan 128 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şen, (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmayı, Çanakkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan 218 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilim puanları ile *cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın eğitimi ekonomik gelir durumu*, arasında farklılık bulunamamıştır. Güven ve Kürüm, (2008) tarafından yapılan araştırmaya Atatürk Üniversitesi'nde okuyan 251 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma da, öğrencilerin analitik düşünmeye yatkın oldukları ancak öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tüm kaya ve Aybek (2008) ise, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında, *aile eğitim, algılanan aile tutumu ve algılanan kişilik özelliği* demografik özellikleri arasında anlamlı farklılaşma bulmuştur. Benzer şekilde Ocak, Eğmir ve Ocak, (2016) 278 öğretmen adayı ile

yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kutluca vd. (2018) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmayı, İstanbul da vakıf üniversitesinde öğrenim gören 326 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme tutumları ile öğrencilerin bölümüne göre ve akademik olarak başarının arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Güleç, (2010) sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında eleştirel düşünme tutumlarında anlamlı farklılaşma olduğunu bulunmuştur.

Ekici, Atalp, Çelebi, Eminoğlu ve Yüksel, (2018) okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile mesleki tutumlarını araştırdığı çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde (*Ümraniye, Başakşehir, Bağcılar ve Küçükçekmece*) görev yapan öğretmenle oluşturmuştur. Araştırmaya 500 okul öncesi öğretmeni katılmış ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları *kıdeme* göre farklılaşmadığı ama medeni durum ve çalışılan kuruma göre farklılaştığı görülmüştür.

Bayraktar ve Güder, (2019) okul öncesi öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, 512 okul öncesi öğretmen adayı ile ölçekler uygulamış ve toplumsal cinsiyet rolü ve eleştirel düşünmenin tüm boyutlarında anlamlı pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Özetle okul öncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarında cinsiyet, yaş, aile sosyo-ekonomik durum, medeni durum, öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenler eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler üzerinde önemli etkiye sahip olan okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması ve bunu sınıf içi uygulamalarına yansıtması öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasına katkı sağlayacaktır.

G. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yurtdışında yapılan pedagojik inanç, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumu ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılacaktır. Öncelikle pedagojik inanç, daha

sonra öz-yeterlik ve son olarak da eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

1. Pedagojik İnanç ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde pedagojik inanç ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmaların incelenmesi yapılmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (örn. Pajares, 1992; Fives ve Buehl 2012; Levin, 2014). Öğretmenlerin *pedagojik inançları*, (örn. Nespor, 1987; Kağan, 1992; Richardson, 1996) *uygulamayı etkileyen inançlar*, (örn. Wilkins, 2008; Brown, Harris ve Harnett, 2012; Ciani, Summers ve Easter, 2008) *uygulama ile inançların farklı olduğu* (Lim ve Chai, 2008; Liu, 2011) ve *öğretmenlerin inançları ile uygulama arasındaki karşılıklı fakat karmaşık ilişki olduğu* (örn. Kang, 2008; Mouza, 2009) konularında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin inançlarının oluşumunda rol oynayan etkenleri öğretmenlerin *mesleki kimlik gelişimi, kariyerleri boyunca yaşadıkları sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlamlardan etkilendiğini* belirten çalışmalar yapılmıştır (örn. Beijaard vd. 2004; Fairbanks vd. 2010). Yurtdışında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inanç oluşumu, etkileyen etmenler, öğrenme-öğretme sürecine etkisi ve sınıf içi pratiklerine yansımaları üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik inançları ile yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Lewin ve Wadmany, (2005) zengin teknoloji tabanlı sınıflarda öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim inançlarındaki ve sınıf uygulamalarındaki değişiklikler incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda eğitim inançları ve sınıf uygulamaları kökten değişen ve öğrenmeye yapılandırmacı bir yaklaşımı yansıtan öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeyi, çoklu bakış açıları gerektiren karmaşık, konularla ilgili görevlere katılma süreci olarak görürken, öğretmenleri geleneksel pozitivist yaklaşıma sahip öğrenciler, teknolojik destekli öğrenmeyi teknik araçlarla öğrenme olarak gördü. Çalışma, öğretmen sınıf pratiği ile öğretmen eğitim inançlarındaki değişiklikler ve bilgi yapılandırma süreçleri arasında iki yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lee, (2006) okul öncesi öğretmenlerinin dört yaş pedagojisi hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmaya 18 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda dört yaşındaki çocuklar için okul öncesi eğitimin, stresli değil,

eğlenceli ve ilgi çekici olması gerektiği konusunda aynı inançları taşıdıkları ve öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına uygun müfredat geliştirmelerini, çocukların faaliyetlerini seçmelerine ve kendi oyunlarını, keşiflerini kendi hızlarına göre yönlendirmelerine fırsat tanımaları inancını taşıdıkları belirlenmiştir.

Mohammed, (2006) yenilikçi bir öğretim yaklaşımı uygulanmasının öğretmenlerin inançlarını ve davranışlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek öğretmenlerin inançları, öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri arasındaki bağlantıları araştırmak amacıyla yapılmıştır. Gözlemler ve mülakatlar sonucu veriler toplanmış, bu aşamadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin genellikle pedagojik inançlarını takip ettikleri gözlensede, inançları ve uygulamaları arasında birkaç fark noktası bulunduğunu göstermiştir. Mesleki gelişim, farkındalık düzeyinde dilbilgisi öğretime yönelik tümevarımsal yaklaşım anlayışlarını artırmış olsa da, inanç ve uygulamalarda sadece sınırlı değişiklikler gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen inançlarını, öğretmenlerin değişime açık olmamaları, düşük mesleki motivasyonları ve destekleyici bir okul kültürünün olmaması da dahil olmak üzere değişim çabalarının önünde engel olduğu görülmüştür.

Snider ve Roehl, (2007) öğretmenlerin pedagoji hakkındaki inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmayı 360 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim için eğitim öğretim çalışmalarını önemli gördükleri ve öğretmenlerin, en güçlü inançlarının ilköğretim sınıflarında öğrenme stili, eklektik eğitim ve öğrenci sayısı az olması olarak bulunmuştur.

Awenowicz, (2009) öğretmen adayları ile öğretim programının pedagojik inançları nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma da öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını birçok faktörün etkili olduğunu ve değişiminde önemli rol oynadığını bulmuştur. Pedagojik eğitim ile uygulamanın bir olmadığı ve uygulamada birçok farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Vartuli ve Rose, (2009) okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının değişimini araştırmak için yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitim programına başladıkları ilk yıllar ile mezun olacak duruma geldikleri inançların birbirinden farklı oldukları sonucunu bulmuştur. Öğretmen adayları mezun durumuna geldiklerinde ve bir yıl iş deneyiminde bulunduklarında, öğrenci merkezli inançlar

konusunda ortalama öğretmen puanları, öğretmen eğitim programının başlangıcındaki adaylara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak öğretmen eğitim programı pedagojik inanç oluşumunda etkili olduğu belirtilmiştir. Peasa (2008) ise, öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını eğitim-öğretim sırasında ne gibi değişimlere uğradığını araştırmıştır. Öğretmen adayları staj döneminde geçen yaşantıların ve öğrencilerle kurulan iletişimin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları karşılaştıkları güçlükler karşısında öğrencilerin aktif bir şekilde eğitim sürecine dahil ederek karşılaştıkları problemleri aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf içi uygulamalar esnasında karşılaştıkları sorunların farkında olduklarını belirtmiştir.

Lin, (2011) öğretmenlerin inançları ile sınıf içi eğitim uygulamalarına nasıl yansıdığı araştırmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin daha önceki deneyimlerinin ve öğretmenlik mesleğine başladıkları ilk yılların önemli derecede etkilediğini belirtmiş ve öğretmenlerinin inanç yapısının öğrenme-öğretme yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Chai, (2010) öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik ve epistemolojik inançları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok bilgi aktardığı ve öğretmenin merkezde olduğu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Khader (2012) ise, öğretmen adaylarının sınıf uygulamaları ile inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançlarının fazla etkili olmadığını belirtmiş, bu durumu yorum gerektirmeyen bilgi içeren konular öğretilirken geçerli olduğunu belirtmiş öğretmenlerin öğrenme-öğretme inançları ile öğretim birbirinden farklı olduğunu ifade etmiştir.

Liu, (2011) Tayvan'lı öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile pedagojik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri ama teknoloji kullanma noktasında yetersiz kaldıklarını belirlenmiştir.

Abukari, (2014) iş temelli öğrenme, öğretmenlerinin pedagojik inançları ayrıca öğrenci ve işverenlerin beklentilerini eleştirel bakışla incelemek amacıyla yapılmıştır. Birleşik Krallık da 120 kişinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda iki farklı sonuç bulunmuştur. Birinci olarak iş temelli meslek öğretmenlerinin pedagojik inançları iş deneyimini aktarmaya dayandığı, ikinci olarak, öğrenmeyi kolaylaştırmak adına yansıtıcı yöntem kullandıkları bulunmuştur.

Uddin, (2014) öğretmenlerin yazma öğretimindeki pedagojik inançlarını, öğretim uygulamalarında yenilikleri incelemek amacıyla yapmıştır. Bangladeş’de, özel bir üniversitede görev yapan 15 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, öğretmen inançları ile uygulama pratikleri arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yazma öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenci sayılarının fazla olması ve motivasyon değişkenlerinin yazma öğretimini etkilediği sonucu bulunmuştur.

Anders ve Rossbach, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli matematik öğretimi ile okul deneyimlerinin etkilerini ve pedagojik inançlarının duygusal durumlara etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmayı, Almanya da görev yapan 221 okul öncesi öğretmenine uygulamıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun tabanlı durumlarda matematiksel içeriğe karşı bir miktar duyarlılık gösterdiklerini, ancak genel olarak matematiğe karşı olumsuz tutumlar oluşturmadıkları, ayrıca matematiğe yönelik duygusal tutumları, matematiksel içeriğe olan pedagojik inanç duyarlılıklarını belirlemekte olduğunu belirtmişlerdir. Handal ve Herrington, (2003) matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde pedagojik inançların rolü ve müfredat reformu üzerindeki etkisi üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin pedagojik inançlarına güvendikleri, uygulama pratiklerinin sonucunda pedagojik inançları üzerinde etkili olduğunu ve müfredat reformlarının etkisiyle yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini belirtmişlerdir.

Mihaela, ve Oana, (2015) öğretmenlerin öğretmenlik kariyeri boyunca pedagojik inançları ve pedagojik inançlarda değişikliğe neden olan faktörler belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin pedagojik inançlarının, öğrenim kariyerleri ve öğretme inançlarının değişmeyeceği, bunun yerine daha esnek ve yenilikçi yaklaşıma doğru kayabileceği belirtilmiş ve inançları etkileyen etmenler olarak, düşünme gücü, davranış yapısı, deneyim, okul yıllarında oluşturduğu okul algısı sosyal ilişkiler ve yaş olarak sıralanabilir. Voinea ve Palasan, (2014) Romen öğretmenlerin inançlarıyla ilgili araştırmasında, öğretmenlerin kendi inançları üzerine düşünmelerinin bunu daha net tanımlamaya yardımcı olduğunu belirtmiş ve pedagojik inançlar üzerine düşünmenin, inançları değiştirmenin ilk adımı olduğunu belirtmiştir.

Cole, (2016) öğretmenlerin uygulama inançları ve uygulamadaki etkilerini araştırmak ve “Öğretmenler, uygulama hakkındaki inançlarını nasıl ifade eder ve uygulama için etkileri nelerdir?” sorusunu açıklamak amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmen inançlarının çocuklukta başlayan ve öğretmen eğitimi yoluyla uzanan bir dizi deneyimle üretildiği, inançların oluşumunda çocukluk eğitim deneyimleri, kişisel ilişkilerle kazanılan deneyimler, öğretmen hazırlık programında kazanılan deneyimler ve öğretmenlik mesleğini yaparken kazanılan deneyimlerin etkili olduğu belirtmektedir.

Özetle yurtdışında pedagojik inanç ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri, adayları ve farklı branş öğretmenleri ile birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme tutum ve inançları, bunların kaynakları, inançların oluşumunu etkileyen etkenler, inançların değişimi ve öğrenci başarısında öğretmen inançlarının rolü vb. konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

2. Öz-Yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurtdışında yapılan öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmaların incelenmesi yapılmıştır. Yurtdışında öz-yeterlik inancı ile ilgili çalışmaların Albert Bandura (1977) ile başladığı görülmekte ve araştırmacılar tarafından farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (örn. Schunk, 1995; Schunk ve Zimmerman, 2007; Maddux ve Kleiman, 2018). *Öğretmen öz-yeterliği*, (örn. Tschannen ve Woolfolk, 2007; Phan ve Locke, 2015; Bautista ve Boone, 2015) *öz-yeterlik kaynakları*, (örn. Tschannen ve Woolfolk, 2007; Mansfield ve Woods, 2012) *öz-yeterlik etkileyen nedenler*, (örn. Kim ve Kim, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2017) *öz-yeterlik inanç değişimi* ve (örn. Palmer, 2006) *öz-yeterlik özel eğitim* (örn. Egyed ve Short, 2006; Gerson, 2012) açısından inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca *tükenmişlik*, *başarı*, *hazırlıklı olma*, *deneyim*, *yaş*, *medeni durum* gibi demografik değişkenlere göre inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Mojavezi ve Tamiz, 2012). Öz-yeterlik ile ilgili yurtdışında farklı olarak birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde ağırlıklı olarak öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Egyed ve Short, (2006) öğretmenlerin etkinlik, tükenmişlik, deneyim ve hazırlık gibi özel eğitim yönlendirmelerine yol açabilecek öğretmen öz-yeterlik inançlarını araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma 106 sınıf öğretmenine uygulanmış, araştırma sonucunda öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocuklarla çalışmaları sonucu

tükenmişlik duygusuna sahip oldukları ve öğretmenlerin etkililik duygusu, deneyim, hazırlık ve atıfta bulunma kararı arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Palmer, (2006) ilköğretim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç değişikliklerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmayı, açık uçlu sorular kullanarak 55 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada ön-test uygulanmış ve öğretmenlerin öz-yeterlik seviyeleri belirlenmiştir. Daha sonra öz-yeterlik inançlarının dirençlerini belirlemek dokuz aylık eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonrası son-test puanlarında değişim olduğu bulunmuş ve öz-yeterlik inancının değişime açık olduğunu belirtmiştir.

Tschannen ve Woolfolk, (2007) öğretmen adayları ile tecrübeli öğretmenlerin öz-yeterlik inanç kaynaklarını araştırmak amacıyla, 74 öğretmen adayı ve 181 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda adaya öğretmenlerin inançları, tecrübeli öğretmenlerin inançlarında düşük çıkmıştır. Sözel ikna öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını yükseltmede etkili olduğu ancak tecrübeli öğretmenlere etki etmediği bulunmuştur.

Skaalvik ve Skaalvik, (2007) öğretmen öz-yeterliği boyutları ve etkileyen nedenleri belirlemek amacıyla, 244 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasından öz-yeterlik ölçeği ile verileri toplamıştır. Öğretmen öz-yeterliği ile *eğitim, disiplini koruma, öğrencileri motive etme, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlama, meslektaşları ve velilerle iş birliği yapma* alt boyutları arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Kim ve Kim, (2010) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini ve öz-yeterliği etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, öğretmen öz-yeterliğine artıran faktörler olarak öğretmenlerin tutumları ve sınıf içi faktörler olarak belirtmiş, depresyon ve şiddet gibi faktörlerin öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili olduğunu ve olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliği çok yönlü olduğu ve okul öncesi eğitim kurumlarının öz-yeterlik üzerinde en etkili faktör olduğunu belirtmiştir.

Guo, Piasta, Justice ve Kadevarek, (2010) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ile sınıf da eğitimsel-duygusal destek verildiğinde kelime bilgilerindeki artışı belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde tecrübeye sahip olmanın öz-yeterliği ve eğitimsel faaliyeti olumsuz etkilediği

sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen öz-yeterliğinin yüksek olduğu durumlarda çocukların kelime hazinelerinin olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur.

Morris, (2010) öğretmen öz-yeterlik kaynaklarını ve öğretmen öz-yeterlik inancı ile arasında nasıl bir bağlantı olduğunu belirlemek amacıyla 144 öğretmenin katılımıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen öz-yeterlik inançları, öğrenme-öğretme ile arasında tutarsız bir ilişki olduğu, eğitim açısından ise anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerle tecrübeli öğretmenler arasında, sözel ikna etme becerisinde tecrübeli öğretmenler lehine önemli derecede farklılaştığı görülmüştür.

Skaalvik ve Skaalvik, (2010) öğretmen etkinliği ve öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin okuldaki çalışma ortamındaki iş kaynakları ve iş talepleri algıları, öğretmenlerin aidiyet duygusu ve öğretmen katılımı ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. 760 öğretmenin katılmış olduğu araştırmada ve verileri doğrulamak için faktör analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda iş kaynaklarının öğretmen etkinliği ve aidiyet ile pozitif ilişkili olduğunu, öğretmen öz-yeterliğinin ise öğretmen katılımı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, (2011) öğretmenlerin öz-yeterlik ile deneyim, iş birliği, algılar ve çocukların sınıf içi katılımları nasıl belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmalarında sınıf içi uygulamalar ve gözlem yapılmış ve öğretmenlerin öz-yeterliği belirlenmek için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin iş birliği içinde olması karar vermelerini etkiledikleri görülmüş, çocukların aktif katılımında öğretmen öz-yeterliği önemli etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir.

Mansfield ve McConney, (2012) fen öğretimi ile ilgili öğretmenlerin öz-yeterlik inanç kaynaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmayı, 24 öğretmen ile odak grup görüşmesi yaparak verileri toplamışlardır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inanç kaynaklarından farklı olarak öğretmenler bilime olan yaklaşımlarında ve kişisel olarak elde ettikleri deneyimlerin etkisi altında kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle iş birliği yapmanın öz-yeterlik inancını arttırdığını ve öğretimi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Gerson, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ile deneyimli olma ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeterli olup olmadıklarını amacıyla gerçekleştirmiştir.

Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan çocuklarla olumlu yaşantılar geçirmiş öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmiş, ayrıca öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin çocuklara karşı olumlu duygular beslediklerini belirtmiştir. Benzer çalışma Ruble, Usher ve McGrew (2011) tarafından kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları kaynaklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma da sözel ikna, performans ve fizyolojik durumları ile öz-yeterlik arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmış ve araştırmaya 3-9 yaş arası öğrencilerin öğretmenliğini yapan 35 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik inancı ile fizyolojik durum arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış, fakat sözel ikna ve performans becerileri arasında ilişki bulunamamıştır.

Mojavezi ve Tamiz, (2012) öğretmen öz-yeterliğinin öğrencilerin motive olarak başarılı olmasındaki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. İran da gerçekleştirilen çalışma 80 öğretmen ve 150 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerinin etkililiğinin öğrencilerin motive olmasında ve başarılı olmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Chong ve Kong, (2012) öğretmen işbirlikçi öğrenme ve öğretmen öz-yeterliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikçi yaklaşımların, öğretmen etkinliği, öğrenci başarısı ile ampirik olarak bağlantılı bir sonuç ortaya çıkarmış ve öğretmen öz-yeterliği üzerinde etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Roscoe ve Chi, (2007) öğretimsel öz-yeterlik sonuçlarına benzer şekilde, özel ders verme için daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, daha düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerden daha fazla çaba gösterme, zor materyalle başa çıkma ve vesayetlerle daha uzun süre devam etmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir.

Mohamadi ve Asadzadeh, (2012) öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile bilgi öğretimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmayı, 284 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öz-yeterlik ile *yeterlik duygusu ölçeği* ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen bilgi kaynakları ve öz-yeterlik duygusu öğrenci başarısından bağımsız olmadığı, öğretmenlerin bilgi öğretim kaynaklarının öğrencinin başarısını etkilediğini göstermiş, öğretmen öz-yeterlik inançları da bilgi öğretim kaynaklarının öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini sağlamaya yardımcı olduğu, ayrıca ustalık deneyimi ve sözlü ikna etmenin,

öğretmenin öz-yeterlik inançlarını güçlendiren ve arttıran etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Phan ve Locke, (2015) Vietnam da görev yapan yabancı dil eğitimcilerinin öz-yeterlik kaynakları ve nasıl bir öz-yeterlik algısına sahip olduklarını araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasını görüşme ve gözlem yoluyla toplanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda dört etkinlik bilgisi kaynağının öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını etkilediğini ortaya koymuş ve en güçlü öz-yeterlik kaynağı olarak sözel ikna olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tecrübe kazanmış olması öz-yeterlik inancında önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Bautista ve Boone, (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında fen eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve geliştirmek amacıyla *TeachME™* laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 62 öğretmen adayı katılmış ve karma yöntem olarak planlanmıştır. Araştırma da *Fen Öğretim Öz-yeterlik Ölçeği* ve öğretmenlerin tutmuş oldukları günlükler incelenerek elde edilmiştir. *TeachME™* laboratuvarında yapılan çalışmaların ve günlüklerin incelenmesinden sonra, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde fen öğretimine ilişkin tutumlarında önemli derece değişiklikler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları fen öğretimi için *TeachME™* laboratuvarının öz-yeterlik inancını öğrenme-öğretme ortamlarının kalitesini artırmak için etkili bir yol olduğu belirtilmiştir.

Kihoro ve Bunyi, (2017) Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini incelemek amacıyla Kenya da yapılmıştır. Nairobi ve Kiambu şehirlerinde görev yapan 2751 okul öncesi öğretmenine tabakalı rastgele örnekleme yoluyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Nairobi ve Kiambu şehirlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik, (2017) araştırmasında öğretmen stresi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkileri, bu yapıların okul bağlamından nasıl etkilendiği, öğretmen katılımı ve refahı ile nasıl ilişkili olduğu hakkındaki mevcut araştırmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. İnceleme sonucunda öğretmen stresi ve öğretmen öz-yeterliğinin sürekli olarak olumsuz ilişkili olduğu ve öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini farklı şekilde olumsuz şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Wilson, Woolfson ve Durkin, (2020) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik ustalık deneyimlerini, okul ortamı algılarını, öz-yeterlik inançlarını belirlemek

amacıyla gerçekleştirilmiştir. . 148 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırma İskoçya’da yapılmıştır. Katılımcılar, ustalık deneyimlerini, okul ortamını (*kolektif etkililik ve okul iklim algıları*), öz-yeterliği ve bildirilen kaynaştırma öğretim uygulamalarını ölçen anketleri doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda okul ortamının (*kolektif etkililik ve okul iklimi*) ve ustalık deneyimlerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerini tahmin etmede önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öz-yeterlik, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ve kaynaştırma eğitimi arasında bir aracı görevi görmüştür.

Özetle öz-yeterlik inancı ile ilgili olarak yurtdışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, adayları ve farklı branş öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik kaynaklarını etkileyen etmenler, öz-yeterlik inancının öğrenme-öğretme üzerindeki etkisi, öz-yeterlik inancında değişimler incelenmiştir.

3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde eleştirel düşünme ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmaların incelenmesi yapılmıştır. Eleştirel düşünme tutumu ile ilgili farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Norris ve Ennis, 1989; Fisher, 2011; McPeck, 2016). *Eleştirel düşünme tutumu*, (örn. Srinivasan ve Crooks, 2005; Panayiotou ve Bennett, 2009) *eleştirel düşünme becerisi*, (örn. Snyder ve Snyder, 2008; Cottrell, 2017) *eleştirel düşünme eğilimi*, (örn. Tiwari, Avery ve Lai, 2003; Cho, 2005) *eleştirel düşünme öğretimi*, (örn. Elder ve Paul, 2003; Egege ve Kutieleh, 2004) *etkileyen faktörler* (örn. Grosser ve Lombard, 2008; Adams, 2013) ve *yaş, eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, sınıf düzeyi, kıdem* demografik değişkenlerine göre inceleyen bir çok araştırma yapıldığı ve öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik nitel, nicel ve karma çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili birçok farklı çalışma yapıldığı görülmektedir bu sebeple yurtdışında yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Burke ve Williams, (2008) tarafından yapılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri araştırılmıştır. Araştırmada on bir on iki yaş çocuklarına düşünme eğitimini ders içerikleri ile aynı anda vererek eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamıştır. 8 haftalık süren program kapsamında ön test-son test uygulanmıştır. Uygulanan eğitim

programın sonunda anlamlı bir şekilde eğitim alan grubun lehine değiştiği görülmüştür. Benzer çalışma Rohrer, (2014) tarafından yapılmış öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını geliştirmek için öğrencilere eleştirel düşünme programı uygulamış ancak program sonunda anlamlı bir farklılaşma oluşmadığını belirtmiştir.

Grosser ve Lombard, (2008) öğretmen adaylarının yaşadıkları kültürel çevre ile eleştirel düşünme arasında ne tür ilişki olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirmede uygun düzey ve yaklaşımda olmadıkları, yaşamış oldukların kültürün eleştirel düşünme tutumlarına herhangi bir olumsuz etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yang ve Chung, (2009) tarafından eleştirel düşünme ile geleneksel tutumu karşılaştırdığı çalışmada, geleneksel yöntem ile eleştirel düşünme gruplarına ön-test ve son-test uygulamış, araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğitim alan grubun ön-test son-test puanları geleneksel yöntem puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

McMahon, (2009) tarafından eleştirel düşünme tutumu ile teknolojik olarak uygun eğitim-öğretim ortamlarında verilen eğitimler arasında ilişki olup olmadığını araştırmış, araştırma sonuçlarına göre zengin uyaranların olduğu eğitim ortamlarında geçirilen zaman artıkça, eleştirel düşünme becerileri de artmakta olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme ile zengin uyaran ortamları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

Fung ve Howe, (2012) tarafından Hong Kong da işbirlikçi grup çalışmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki önemini araştırmak amacıyla ortaöğretim öğrencilerine ön-test uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle küçük grup faaliyetlerine öğretmenlerin katılımına sağlanarak, grup çalışmasının eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için uygunluğunu araştıran bir çalışma uygulanmıştır. Öğrencilerin diyaloglarından çıkarılan eleştirel düşünme testlerinin ve alıntılarının analizleri yapılmış ve deney grubunun eleştirel düşünme berisinde anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda grup çalışmasının eleştirel düşünme eğilimini arttırdığı söylenebilir.

Adams, (2013) tarafından yaratıcı ve eleştirel düşünme öğretimini etkileyen faktörlere odaklanarak, ders çalışma, mesleki gelişim, öğretmenleri yaratıcı düşünceye ve eleştirel düşünmeye teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve geliştirmeyi

hazırlamak için bir araç olarak kullanarak ve eleştirel düşünmelerini belirlemek için yapılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler kullanılarak 18 öğretmene vaka çalışması yapılmıştır. Kontrol grubu ve deneysel ders çalışma grubuna ayrılmış ve nitel veriler toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden dört önemli faktör olduğu belirtilmiştir. Bunlar okul atmosferi, kanıtlanmış stratejilerin kullanımı, öğretmenlerin kendilerini tanımaları ve yaratıcılık deneyimleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubu ve deney grubu arasında eğitim alan grubun lehine yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinde anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aliakbari ve Sadeghdaghighi, (2013) öğretmenlerin eleştirel düşünmenin engellerini, algılamaları düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 100 öğretmenle ölçekler kullanılarak gerçekleştirilen çalışma İran bağlamında ilk yapılan araştırmadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutum ve beklentilerinin, öz-yeterlik kısıtlamasının ve öğretmenler arasında eleştirel düşünme bilgisinin eksikliğinin öğretmenlerin görüşünde önemli engeller olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sıklıkla sınıflarda eleştirel düşünme becerilerini uygulamada engeller yaşadıklarını belirtmiş ve bu yoldaki engeller ortadan kaldırılırsa, eleştirel düşünme becerilerini öğrenme-öğretmen daha kolay olacağı belirtilmiştir.

Forawi, (2016) tarafından öğretmen adaylarının standart temelli fen eğitiminde algılarını ve eleştirel düşünmenin önemini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 120 öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada veri toplama aracı olarak ölçekleri kullanmıştır. Araştırmanın temel sonuçları öğretmen adaylarının bakış açılarıyla eleştirel düşünme sergileyen bilim standartlarını belirlemiştir. Süreç odaklı standartlar, yani bilim, teknoloji, kişisel ve toplumsal bakış açılarının araştırılması, doğası, yaşam standartları, fizik ve yer bilimlerinin içerik standartlarından daha yüksek niteliğe olduğu belirlenmiştir

Liu, McBride, Xiang ve Scarmardo, (2018) öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi anlama, uygulama ve geliştirmesini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasına 12 öğretmen adayı katılmıştır. Odak grup görüşmeleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmeyi anlama, uygulama ve geliştirmesiyle ilgili ödevler verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları eleştirel düşünmeyi anlamlandırdığı, öğrenme-öğretmedeki önemini kavrayabildiğini göstermiştir. Proje tabanlı öğretimle birlikte

makale, müfredat projesi, ders planları ve yazılı ödevler gibi unsurların eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağladığı belirlenmiştir.

Choy, Lee ve Sedhu, (2019) tarafından öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ve ön doğrulanması ölçeği geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, geliştirilen yapısal eşitlik modelinin anket verisiyle uyumlu olduğu, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Yuan ve Stapleton, (2019) araştırmayı öğretmen adaylarının dil öğretiminde eleştirel düşünme algıları ve öğretiminin önemini belirlemek amacıyla yapmıştır. Odak grup görüşmeleri ve mail yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda dil öğretiminde eleştirel düşünmenin konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve programlarına eleştirel düşünme odaklı eğitim verme konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları eleştirel düşünmeyi, dil öğretimlerine entegre etmeye çalıştıklarında katılımcıların karşılaştığı çeşitli bireysel ve bağlamsal zorlukları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özetle yurtdışında eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye, etkileyen nedenlere ve eleştirel düşünme becerilerini anlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir

III. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, araştırmanın uygulandığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları , veri toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları ele alınmıştır.

A. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye pedagojik inançları ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ve yordadığını belirlemek amacıyla nicel bir nitelikte bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma olgu ve olayları nesnelleştirilmesi gözlemlenebilmesi, ölçülebilmesi ve sayısal olarak ifade edilebilmesi ile ortaya koyan bir araştırma türüdür. Araştırmanın deseni, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Punch ve Oancea, 2014). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında olan ilişkilerin derecesini ve ne tür ilişki olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılır (Karasar, 2015). Araştırmanın deseni şu şekilde yapılmıştır. Araştırmada öncelikle araştırma konusu belirlenmiş ve araştırmada kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılacak demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, bağımsız değişkenleri olarak yaş, kıdem ve eğitim durumu belirlenmiştir. Ölçek verilerinin toplanması ve bilgisayara işlendikten sonra SPSS 22 programında hangi analizlerin yapılacağı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucundan pedagojik inanç ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme arasından nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi ve araştırmacı tarafından yorumlanması olarak yapılmıştır.

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 öğretim yılında, Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 750 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, evreni temsil için ve evreni yansıtma gücü bakımından Sakarya nüfusunun yarısının yaşamış olduğu Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan ilçelerinde görev 272 okul öncesi öğretmenine rast gele ve gönüllük esasına dayalı olarak ulaşılmıştır. Araştırmada problem durumu ile ilgili belirli özelliklere sahip olması gerektiğinden amaçlı araştırma yöntemlerinde ölçüt örnekleme tekniği uygulanmış, ölçüt örnekleme; örneklemin belirli durum ya da olaylarla ilgili belirli özellikleri taşıyan kişilerden oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem evreni yansıtma gücü bakımından Sakarya ili ilçelerinden Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan seçilmiştir. Örneklemi oluşturan ilçeler Sakarya ilinin yaklaşık %54'ünü oluşturmakta olup evreni yansıtma gücü ve evreni temsil oranı yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcıların Demografik Özellikleri	Değişkenler	f	%
Yaş	21-27	71	26.1
	28-34	71	26.1
	35-40	80	29.4
	41-65	50	18.4
	Toplam	272	100
Çalışma Yılı	1-5	77	28.3
	6-10	71	26.1
	11-15	60	22.1
	15-50	64	23.5
	Toplam	272	100
Öğrenim Düzeyi	Lisans	243	89.3
	Yüksek Lisans	29	10.7
	Toplam	272	100

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Çizelge 1’de verilmiştir. Araştırmaya toplam 272 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik açıklaması aşağıdaki gibidir. Yaş değişkenine göre katılımcıların 71’i, 21-28 yaş aralığında, 71’i, 28-34 yaş aralığında, 80’i, 35-40 yaş aralığında ve 50’si 41-65 yaş aralığında toplam 272 kişi bulunmaktadır. Çalışma yılı değişkenine göre katılımcıların 77’si 1-5 yıl çalışma yılı, 71’i 6-10 çalışma yılı, 60’ı 11-15 çalışma yılı ve 64’ü 15-50 çalışma yılına sahip toplam 272 katılımcı bulunmaktadır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre

katılımcıların 243'ü lisans ve 29'u yüksek lisans mezunu toplam 272 katılımcı bulunmaktadır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği*, (PİSÖ) (Soysal vd. 2018), *Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği*, (EDTÖ) (Özelçi ve Saracaloğlu, 2012) *Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği*, (ÖÖİÖ) (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, (2017) ve *Demografik Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili gerekli yazışmalar yapılmış ve ölçekleri kullanmak için ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapan ilgili kişilerden mail yoluyla izinler alınmıştır.

1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırma tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi hakkındaki demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ)

Eğitim alanında kullanılan tarafından Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) Chan'ın (2001) geliştirdiği, Chan, Tan ve Khoo'nun (2007) son halini verdiği ölçeğin, güvenirlik ve geçerlilik çalışmasını Soysal vd. (2018) yaparak Türkçe'ye uyarlamış ve 26 maddelik ölçeğe son halini vermiştir. PİSÖ Kesinlikle Katılmıyorum(1), ve Kesinlikle Katılıyorum(5) şeklinde 5'li likert olarak hazırlanmıştır. PİSÖ'den yüksek puanlar *öğrenci merkezli* bir inanca belirlerken, düşük puanlar ise *öğretmen merkezli* yaklaşıma sahip olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin *Cronbach alfa değeri* 74 olarak bulunmuştur. Ölçekten en düşük puan 26, en yüksek puan 130 olarak belirlenmiş ortalama 78 puandır. Ayrıca ölçekten alınan 52-77 puan *öğretmen merkezli* ve 76-103 puan *öğrenci merkezli* anlayışa sahip öğretmenleri belirlemektedir.

3. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (ETDÖ)

Özelçi ve Saracaloğlu, (2011) tarafından hazırlanan ve yine son hali Özelçi, (2012) tarafından verilen Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (ETDÖ) kullanılmıştır. ETDÖ Kesinlikle Katılmıyorum (1) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) arasında puanlanmakta ve 19 madde, *Denence Kurma* (1-2-3-17-18-19), *Kanıtı Dayalı Karar Verme* (4-5-6-12-16), *Sorunu Tanıma* (7-8-13-14-15) ve *Bilgi Toplama* (9-10-11) dört alt boyuttan

oluşan ölçeğin *Cronbach alfa değeri* 65 olarak belirlenmiştir. Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 alınabilmekte olup ortalama puan ise 57 puandır. Ölçekten yüksek puan alınması durumunda eleştirel düşünme tutumunun yükseldiği ama az puan alınması durumunda azaldığını belirlemektedir.

4. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği (ÖÖİÖ)

Çolak vd. (2017) tarafından geliştirilen *Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği* (ÖÖİÖ) kullanılmıştır. ÖÖİÖ (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum şeklinde puanlanmakta ve ölçeğin ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert, 27 madde ve *Akademik Öz-yeterlik (1-5)*, *Mesleki Öz-yeterlik (6-12)*, *Sosyal Öz-yeterlik (13-20)*, *Entelektüel Öz-yeterlik (21-27)* olmak üzere dört farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *Cronbach alfa değeri* 92 olarak bulunmuştur. Ölçekten en düşük 27, en yüksek 162 puan olup, ortalama 81 puan alınabilmektedir. Ayrıca ölçek maddelerinden yüksek puanların alınması, öğretmenlerin o maddeye yönelik öz-yeterlik inançlarının arttığını göstermektedir.

D. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından verilerin toplanması için 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı, Arifiye, Erenler ve Serdivan ilçelerinde gören yapan ve tez öneri formunda belirtilen okullar aranarak okul öncesi öğretmenlerinden randevu alınmıştır. Öğretmenlere ölçeklerin pedagojik inanç ile öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği belirtilmiş ve toplanan verilerin sadece bilimsel araştırma yapmak için kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekleri doldurmaya gönüllü öğretmenleri 30 dakikalık süre içinde soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu tekrar toplanarak uygulama tamamlanmıştır. Veri toplama süreci Şubat (2020) ayında tamamlanmış ve SPSS programına girilmiştir.

E. Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan araştırma sorularının cevabını bulmak için ölçekleri yardımıyla toplanan veriler SPSS 22 programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada ilk olarak araştırma için toplanan verilerin dağılımlarını belirlemek için

Kolmogorov-Smirnov değerleri hesaplanmıştır (Razali ve Wah, 2011). Araştırmada  z-yeterlik, eleştirel düşünme, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi bağımsız değişken, pedagojik inanç ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırma sorularından birincisini yanıtlamak için P S 'ye verilen cevapların veri analizi yapılmıştır. P S 'den elde edilen verilerin dağılımına göre; *yaş* ve *kıdem* değişkeni için *varyans analizi*, diğer bağımsız değişken olan öğrenim düzeyi için *bağımsız t Testi* yapılmıştır. Araştırma sorularından ikincisini yanıtlamak için     'ne elde edilen verilerin analizlerinde verilerin normal dağılım göstermediği için nanparametik testlerin yapılması gerektiği görülmüş, *yaş* ve *kıdem* değişkenleri için *Kruskal Wallis*, * ğrenim düzeyi* için *Mann Whitney U-Testi* yapılmıştır. Araştırma sorularından     s n  yanıtlamak için EDT 'den elde edilen verilerin analizlerinde verilerin normal dağılım göstermediği, *yaş* ve *kıdem* değişkenleri için *Kruskal Wallis* testi, öğrenim düzeyi için ise *Mann Whitney U-Testi* yapılmıştır. Araştırma sorularından dördüncüsünü yanıtlamak için öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumunun öğretmenlerin pedagojik inançlarını yordama derecesini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.



IV. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler olan *eğitim durumu, yaş ve çalışma yılının* örneklem grubundaki öğretmenlerin pedagojik inanç, eleştirel düşünme, öz-yeterlik inanç düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmış aynı zamanda *pedagojik inanç, öz-yeterlik ve eleştirel düşünme* düzeylerine ilişkin korelasyonel değerlere ve birbirilerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon değerlerine yer verilmiştir.

A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin PİSÖ Normallik Testi Sonuçları

Çizelge 2’de okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre değişimi ve pedagojik inançları yordayan değişkenleri belirleme amaçlı yapılan araştırmanın bu bölümünde PİSÖ puanları üzerinde Kolmogrov-Smirnow normallik testi yapılmış ve Çizelge 2’de bu sonuçlardan aldıkları puanların dağılımlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2: PİSÖ Normallik Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$ Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	SS	Z	p
Pedagojik İnanç	272	92.33	8,82	1.318	0.062
Öz yeterlik İnancı	272	108.51	11,47	2.329	0.000
Eleştirel Düşünme	272	58.21	7.9	1.977	0.001

$p>0.05$

Çizelge 2’de yer alan bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) ve veriler üzerinde parametrik testlerin uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çizelgede yer alan bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanlarının ($p<0.05$) ve eleştirel

düşünme tutumu puanlarının ($p<0.05$) normal dağılım göstermediği ve veriler üzerinde nonparametrik testlerin uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

B. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul öncesi öğretmenlerin öğretme-öğrenme inancını belirlemek için PİSÖ, öz-yeterlik inançlarını belirlemek için ÖÖİÖ ve eleştirel düşünme tutumlarını belirlemek için EDTÖ kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ, ÖÖİÖ ve EDTÖ'den almış oldukları puanların betimsel istatistik sonuçları Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3 : Ölçme Araçları Betimsel İstatistik Puan Dağılımları

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Pedagojik İnanç	272	65.00	130.00	92.32	8.82
Öz-yeterlik İnanç	272	82.00	148.00	108.51	11.47
Eleştirel Düşünme	272	40.00	115.00	58.21	7.90

Çizelge 3'te elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=92.32$) olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ puanları ortalamanın üzerinde olduğu ve öğrenci merkezli öğrenme-öğretme pedagojik inancına sahip oldukları görülmektedir. ÖÖİÖ aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=108.51$) olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. EDTÖ aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise; ($\bar{X}=58.21$) olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu ortalamanın üzerinde eleştirel düşünme tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle her bir araştırma sorusunu yanıtlama amaçlı gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

C. Birinci Alt Problemin Yanıtlanmasına İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları; kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak için PİSÖ'den elde edilen verilerin betimsel istatistikleri

yapılmış ve verilerine normal dağılım gösterdiği görülmüştür. PİSÖ'den elde edilen verilerin analizi, yaş ve kıdem değişkeni için One Way Anova, öğrenim düzeyi değişkenine göre ise Bağımsız Örneklem t Testi yapılması gerektiği görülmüştür. PİSÖ'den elde edilen verilerin analizleri yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkeni sıralamasına göre yapılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine ilişkin PİSÖ'den almış oldukları puanların betimsel istatistik sonuçları Çizelge 4'te, Anova sonuçları Çizelge 5'te gösterilmiştir. Kıdem değişkeninin betimsel istatistik sonuçları Çizelge 6'da, Anova sonuçları ise Çizelge 7'de gösterilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeninin bağımsız örneklem t Testi sonuçları ise, Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 4: PİSÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Pedagojik İnanç	Yaş Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	21-27 yaş	71	93.34	8.76
	28-34 yaş	71	91.89	9.65
	35-40 yaş	80	92.53	7.36
	41-70 yaş	50	91.20	9.83

Çizelge 4'te verilen betimsel istatistikler, yaşı 21-27 olan katılımcıların pedagojik inanç puanları ($\bar{X}=93,34$) diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, pedagojik inanç puanları en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise 41-70 yaş ($\bar{X}=91,20$) olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşı 28-34 olan ($\bar{X}=91,89$) ve yaşı 35-40 olan ($\bar{X}=92,53$) okul öncesi öğretmenlerinin ise pedagojik inanç puanlarının ise genel ortalamaya (Ogenel=92,32) yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren Anova sonuçları Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5: PİSÖ Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	n	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	152.943	3	50.981			
Grup içi	20.934.936	268	78.115	0.653	0.582	---
Toplam	21087.879	271				

p>0.05

Çizelge 5'te örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni baz alınarak PİSÖ'den aldıkları puanların genel ortalamasına ilişkin varyans analizi (One Way Anova) sonuçları bulunmaktadır. Veri analizine göre örneklem grubunun PİSÖ toplam puanları yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($n(0,05:3-268)$: .653; $p=0.582$, $p>0.05$). Elde edilen sonuçların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, en yüksek toplam puanı 21-27 yaş öğretmenlerde; en düşük ise 41-70 yaş olan öğretmenlerde görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ puanlarının yaş değişkenine göre çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde, yaş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre pedagojik inançlarının yüksek olduğu ve öğrenci merkezli bir pedagojik inanca sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 6: PİSÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Pedagojik İnanç	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	1-5 yıl	77	93.82	8.21
	6-10 yıl	71	90.28	7.40
	11-15 yıl	60	93.08	10.58
	15-50 yıl	64	92.09	8.94

Çizelge 6'da verilen betimsel istatistikler, kıdemi 1-5 yıl arası olan katılımcıların pedagojik inanç puanları ($\bar{X}=93,82$) diğer kıdem grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, pedagojik inanç puanı en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise 6-10 yıl arası ($\bar{X}=90,28$) olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi 15-50 yıl olan ($\bar{X}=92,09$) ve kıdemi 11-15 yıl olan ($\bar{X}=93,09$) okul öncesi öğretmenlerinin ise pedagojik inanç puanlarının ise genel ortalamaya (Ogenel=92,32) yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren Anova sonuçları Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7: PİSÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin toplamı	df	Karelerin Ortalaması	n	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	506.037	3	168.679			
Grup içi	20.581.842	268	76.798	2.2	0.089	-----
Toplam	21087.879	271				

$p > 0.05$

Çizelge 7’de örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin *kıdem* değişkeni baz alınarak PİSÖ’den aldıkları puanların genel ortalamasına ilişkin varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Yapılan veri analizine göre örneklem grubunun PİSÖ toplam puanları kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($n_{(0,05;3-268)}$: 2.196; $p=0.089$, $p > 0.05$). Elde edilen sonuçların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek pedagojik inanç puanı 1-5 çalışma yılı olan öğretmenlerde; en düşük ise 6-10 çalışma yılı olan öğretmenlerde görülmüştür. Yapılan çoklu karşılaştırmam testi sonuçlarına göre kıdem değişkenine göre farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Genel olarak bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre pedagojik inançlarının yüksek olduğu ve tüm kategorilerde öğrenci merkezli pedagojik inanca sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 8: PİSÖ Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Pedagojik İnanç	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
	Lisans	243	92.6	8.83	270	1.507	0.133
Toplam	Yüksek Lisans	29	90	8.48			

$p > 0.05$

Çizelge 8’de yer alan değerlerde araştırma kapsamında yer alan örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre N sayıları, aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları verilmiş ve PİSÖ’den aldıkları puanlar arasındaki farklılık öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu olanların PİSÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=92,60$), yüksek lisans mezunu olanların pedagojik inanç ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=90,00$)’dır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($t_{(270)}=1,507$;

$p=.0133$; $p>0.05$). Ancak lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre da yüksek pedagojik inanca sahip oldukları söylenebilir.

D. İkinci Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ puanları ile yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenine göre değişimi belirlemek amaçlı yapılan araştırmanın bu bölümünde ilk olarak ÖÖİÖ puanları üzerinde Kolmogrov-Smirnow normallik testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için yaş ve kıdem değişkeni için Kruskal Wallis, öğrenim düzeyi değişkenine göre ise Mann Whitney U-Testi yapılması gerektiği görülmüştür. Aşağıda sırasıyla önce yaş değişkeni sonra kıdem değişkeni, son olarak öğrenim düzeyi değişkeni ile ilgili verilerin analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ puanlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistik dağılımları Çizelge 9’da, Kruskal Wallis sonuçları ise Çizelge 10’da gösterilmiştir. Kıdem değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları Çizelge 11’de, Kruskal Wallis sonuçları Çizelge 12’de gösterilmiştir. öğrenim düzeyi değişkene göre Mann Whitney U Testi sonuçları ise Çizelge 13’te gösterilmiştir.

Çizelge 9: ÖÖİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öz-yeterlik İnancı	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	21-27 yaş	71	105.85	11.69
	28-34 yaş	71	107.62	10.34
	35-40 yaş	80	111.34	12.63
	41-70 yaş	50	109.06	9.93

Çizelge 9’da verilen betimsel istatistikler, yaşı 35-40 arası olan katılımcıların ÖÖİÖ puanları ($\bar{X}=111,34$) diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ÖÖİÖ puanları en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise 21-27 yaş ($\bar{X}=105,85$) olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşı 28-34 arası olan ($\bar{X}=107,62$) ve yaşı 41-70 olan ($\bar{X}=109,06$) okul öncesi öğretmenlerinin ise ÖÖİÖ puanlarının ise genel ortalamaya ($\bar{X}_{\text{genel}}=108,51$) yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren Kruskal Wallis sonuçları Çizelge 10’da gösterilmiştir.

Çizelge 10: ÖÖİÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Öz-yeterlik İnancı	Yaş	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	p*
Toplam	21-27 yaş	71	114.43	3	10.46	0.015*
	28-34 yaş	71	133.11			
	35-40 yaş	80	154.84			
	41-70 yaş	50	143.32			

p<0.05

Çizelge 10'da çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ'nden aldıkları puanlar yaş değişkenine bağlı olarak *Kruskal Wallis* testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ÖÖİÖ'den yaş aralığı 21-27 yaş olanların sıra ortalaması 114,43; yaşı 28-34 arası olanların sıra ortalaması 133,11; yaşı 35-40 olanların sıra ortalaması 154,84; yaşı 41-70 yaş arası olanların sıra ortalaması 143,32'dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(3)=10,460$; $p=0,015$; $p<0,05$]. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek öz-yeterlik inanç puanları 35-40 yaş öğretmenlerde; en düşük öz-yeterlik inancı puanları ise 21-27 yaş olan öğretmenlerde görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş aralığından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre yaşı 21-27 ($X_{ORT}=105,84$) arası olan öğretmenlerle yaşı 35-40 ($X_{ORT}=111,33$) olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 11: ÖÖİÖ Puanlarının Kıdem Değişkeni Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öz-yeterlik İnancı	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	1-5 yıl	77	106.17	11.65
	6-10 yıl	71	105.31	8.78
	11-15 yıl	60	112.53	12.99
	16-50 yıl	64	111.13	10.87

Çizelge 11'de verilen betimsel istatistikler, kıdemi 11-15 yıl arası olan katılımcıların öz-yeterlik inanç puanları ($\bar{X}=112,53$) diğer kıdem aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öz yeterlik inanç puanı en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=105,31$) olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olan ($\bar{X}=106,17$) ve kıdemi 16-50 olan ($\bar{X}=111,13$) okul öncesi öğretmenlerinin ise öz yeterlilik inanç puanlarının ise genel ortalamaya

($\bar{X}_{\text{genel}}=108,51$) yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren Kruskal Wallis sonuçları Çizelge 12’de belirtildiği gibi gösterilmiştir.

Çizelge 12: ÖÖİÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Öz-yeterlik İnancı	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	p*
Toplam	1-5 yıl	77	117.24	3	18.733	0.00*
	6-10 yıl	71	118.50			
	11-15 yıl	60	163.58			
	15-50 yıl	64	154.25			

p<0.05

Çizelge 12’de çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ’den aldıkları puanlar *kıdem* değişkenine bağlı olarak *Kruskal Wallis testi* ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ’de kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması 117,24; kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması 118,50; kıdemi 11-15 yıl olanların sıra ortalaması 163,58; kıdemi 15-50 yıl olanların sıra ortalaması 154,25’dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(3)=18,733$; p=0,00; p<0,05]. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek öz-yeterlik inancı puanı 11-15 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerde; en düşük öz-yeterlik inancı puanı ise 1-5 yıl çalışma yılı olan öğretmenlerde görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi çalışma yılı düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, kıdemi 1-5 yıl ($X_{\text{ort}}=106,16$) olan öğretmenlerle kıdemi 11-15 yıl ($X_{\text{ort}}=112,53$) olan öğretmenler arasında, öz-yeterlik inanç puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca kıdemi 6-10 yıl ($X_{\text{ort}}=105,31$) olan öğretmenlerle kıdemi 11-15 yıl ($X_{\text{ort}}=112,53$) olan öğretmenler arasında; kıdemi 6-10 yıl ($X_{\text{ort}}=105,31$) olan öğretmenlerle kıdemi 15-50 yıl ($X_{\text{ort}}=111,12$) olan öğretmenler arasında öz-yeterlik inanç puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur

Çizelge 13 : ÖÖİÖ Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öz-yeterlik İnancı	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Lisans	243	135.51	32930.00	3284	0.549
Toplam	Yüksek Lisans	29	144.76	4198.00		

$p>0.05$

Çizelge 13'te araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları verilmiş ve ÖÖİÖ puanları arasındaki farklılık öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu olanların ÖÖİÖ'nden aldıkları puanların sıra ortalaması 135,51; yüksek lisans mezunu olanların ÖÖİÖ'nden aldıkları puanların sıra ortalaması 144,76'dır. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=3284,0$; $p=0,549$; $p>0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olmasada öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür.

E. Üçüncü Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri; kıdem, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak için Çizelge 14'te okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarının yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenine göre değişimini belirleme amaçlı yapılan araştırmanın bu bölümünde EDTÖ puanları üzerinde Kolmogrov-Smirnow normallik testi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan EDTÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği için yaş ve kıdem değişkeni için Kruskal Wallis, öğrenim düzeyi değişkeni için Mann Whitney U-Testi yapılması gerektiği görülmüştür. Aşağıda sırasıyla öncelikle yaş değişkeni, sonra kıdem değişkeni ve son olarak öğrenim düzeyi değişkeni ile ilgili verilerin analizleri bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları Çizelge 14'te, Kruskal Wallis sonuçları ise Çizelge 15'te gösterilmiştir. Çizelge değişkeni betimsel istatistik sonuçları Çizelge 16'da, Kruskal Wallis sonuçları

ise Çizelge 17’de gösterilmiştir. öğrenim düzeyi değişkeni Mann Whitney U Testi sonuçları ise Çizelge 18’de gösterilmiştir.

Çizelge 14: EDTÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	21-27 yaş	71	57.38	7.79
	28-34 yaş	71	57.97	9.64
	35-40 yaş	80	58.56	6.34
	41-70 yaş	50	59.18	7.66

Çizelge 14’te verilen betimsel istatistikler, yaşı 41-70 olan katılımcıların eleştirel düşünme düzeyleri ($\bar{X}=59,18$) diğer yaş düzeylerindeki katılımcılarınkine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme düzeyi en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise 21-27 yaş ($\bar{X}=57,38$) olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşı 28-34 olan ($\bar{X}=57,97$) ve yaşı 35-40 olan ($\bar{X}=58,56$) okul öncesi öğretmenlerinin ise eleştirel düşünme puanlarının ise genel ortalamaya yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($\bar{X}_{\text{genel}}58,1$). Aynı zamanda elde edilen sonuçlara göre bireylerin yaş seviyesi arttıkça doğru orantılı olarak eleştirel düşünme düzeyleri de artmaktadır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar aşağıdaki çizelgede daha net görülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçları Çizelge 15’te gösterilmiştir.

Çizelge 15: EDTÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Yaş	N	Sıra Ortalaması	SD	X^2	p
Toplam	21-27 yaş	71	127.40	3	4.199	0.241
	28-34 yaş	71	126.94			
	35-40 yaş	80	146.26			
	41-70 yaş	50	147.37			

$p>0,05$

Çizelge 15’te çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ’den aldıkları puanlar yaş değişkenine bağlı olarak *Kruskal Wallis* testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre EDTÖ’de yaşı 21-27 olanların sıra ortalaması 127,40; yaşı 28-34 olanların sıra ortalaması 126,94; yaşı 35-40 olanların sıra ortalaması 146,26; yaşı 41-70 olanların sıra ortalaması 147,37’dir. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. [$\chi^2(3)=4,199$; $p=0,241$; $p>0,05$]. Okul

öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 16: EDTÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Toplam	1-5 yıl	77	58.10	10.21
	6-10 yıl	71	57.38	6.29
	11-15 yıl	60	60.08	8.33
	16-50 yıl	64	57.52	5.40

Çizelge 16’da verilen betimsel istatistikler, kıdemi 11-15 yıl olan katılımcıların eleştirel düşünme düzeyleri ($\bar{X}$ =60,08) diğer kıdem düzeylerindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme düzeyi en düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin ise kıdemi 6 -10 yıl ($\bar{X}$ =57,38) olduğu ortaya çıkmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olan ($\bar{X}$ =58,10) ve kıdemi 16-50 yıl olan ($\bar{X}$ =57,52) okul öncesi öğretmenlerinin ise eleştirel düşünme puanlarının ise genel ortalamaya ($\bar{X}_{\text{genel}}$ =58,21) yakın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar aşağıdaki Çizelge 17’de daha net görülebilir.

Çizelge 17: EDTÖ Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Eleştirel Düşünme	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	X^2	p
Toplam	1-5 yıl	77	127.38	3	5.462	0.141
	6-10 yıl	71	130.07			
	11-15 yıl	60	156.63			
	15-50 yıl	64	135.74			

$p>0.05$

Çizelge 17’de çalışmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ’nden aldıkları puanlar kıdem değişkenine bağlı olarak Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre EDTÖ’den kıdemi 1-5 yıl olanların sıra ortalaması 127,38; kıdemi 6-10 yıl olanların sıra ortalaması 130,07; kıdemi 11-15 yıl olanların sıra ortalaması 156,63; kıdemi 15-50 yıl olanların sıra ortalaması 135,74’dür. Gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. [$\chi^2(3)=5,462$; $p=0,141$; $p>0,05$]. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek eleştirel düşünme düzeyi 11-15 yıl kıdemi olan

öğretmenlerde; en düşük eleştirel düşünme düzeyi ise 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları kıdem değişkenine göre farklılaşma bulunmadı ancak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 18: EDTÖ Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Eleştirel Düşünme	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam	Lisans	243	138.16	33574.00	3119	0.312
	Yüksek Lisans	29	122.55	3554.00		

$p>0.05$

Çizelge 18’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları verilmiş ve EDTÖ puanları arasındaki farklılık öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Örneklem grubunun öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu olanların EDTÖ’den aldıkları puanların sıra ortalaması 138,16; yüksek lisans mezunu olanların ise aldıkları puanların sıra ortalaması 122,55’dir. Bu iki grubun puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=3119,0$; $p=0,312$; $p>0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ancak lisans mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

F. Dördüncü Alt Problem Durumuna İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öz-yeterlik inancının pedagojik inancı yordamamakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak için okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan PİSÖ, EDTÖ ve ÖÖİÖ ile elde edilen verilerin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ ve ÖÖİÖ puanlarını, PİSÖ puanlarını yordamasına yönelik betimsel istatistik sonuçları Çizelge 19’da, PİSÖ, EDTÖ ve ÖÖİÖ çoklu regresyon analizi sonuçlarına ise Çizelge 20’de gösterilmiştir.

Çizelge 19: PİSÖ Puanlarının Yordanmasına Yönelik Betimsel İstatistik ve Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS
Pedagojik İnanç	272	92.33	8.82
Eleştirel Düşünme Tutumu	272	58.21	7.90
Öz-yeterlik İnancı	272	108.51	11.48

Çizelge 19’da elde edilen değerlere göre okul öncesi öğretmenlerinin *pedagojik inanç* düzeylerini yordadığı düşünülen; *eleştirel düşünme tutumları* ($X_{\text{eleştirel düşünme}}=58,21$) ve *öz-yeterlik inancı* ($X_{\text{öz-yeterlik}}=108,51$) düzeylerinin ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortalama değer üzerinde pedagojik inanca sahip olan ($X_{\text{pedagojik inanç}}=58,21$) okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilerini yordadığı düşünülen değişkenlerin çoğu bakımından ortalamanın altında puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılık ve yordama derecesini gösteren sonuçlar aşağıdaki çizelgede daha net görülebilir.

1. PİSÖ Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ puanlarının EDTÖ ve ÖÖİÖ puanlarını Yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 20’de gösterilmiştir.

Çizelge 20: PİSÖ, EDTÖ ve ÖÖİÖ Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	59.730	5.782	-----	10.330	.000	-----	-----
Eleştirel Düşünme	.319	.064	.286	4.965	.000	.303	.290
Öz-yeterlik İnancı	.129	.044	.168	2.925	.004	.199	.176
R=0.347	R²=0.120	F_(2 - 269)=18.358	p=.000				

Çizelge 20’den elde edilen verilere göre EDTÖ puanları ve ÖÖİÖ puanları arasındaki korelasyonların incelenmesi sonucu aşağıdaki değerler elde edilmiştir;

- EDTÖ puanları ile PİSÖ puanları arasında pozitif-orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=0.30$), kısmî anlamda ise bu ilişkinin düşük seviyeye ($r=0.29$) indiği,
- ÖÖİÖ puanları ile PİSÖ puanları arasında pozitif-düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=0.20$), kısmî anlamda ise bu ilişkinin düşük seviyeye ($r=0.18$) indiği görülmektedir.

Çizelge 20'den elde edilen değerlere göre okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öz yeterlilik inançlarının birlikte, pedagojik inançları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $R=0.347$, $R^2=0.120$, $p<.05$. Buna ek olarak ilgili bağımsız değişkenlerin birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %35'ini açıkladıkları da ulaşılan bulgular arasındadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayan değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları üzerindeki göreceli önem sırası; eleştirel düşünme ve öz-yeterlilik inancıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, hem eleştirel düşünme hem de öz-yeterlilik inancını okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları üzerinde anlamlı bir yordayıcı oldukları görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin PİSÖ yordanmasına ilişkin matematiksel regresyon eşitliği modeli şu şekilde yazılabilir:

$$\text{Pedagojik İnanç}^* = 59.730 + 0.32\text{Eleştirel Düşünme} + 0.13\text{Öz-yeterlilik İnancı}$$

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve eleştirel düşünme tutumlarının, öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarını ne derece yordadığını belirlemek ve dört ana problem cümlesine yanıt bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Sakarya ilinde görev yapan 272 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmen adayları ile yapılan araştırmada öğretmen adaylarının pedagojik inançları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Soysal vd. 2018). Öztürk vd. (2018) fen bilgisi öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmada, bulunan bu sonucu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu sonucu destekler nitelikte araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Gençtürk, 2008; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Akkuş, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucundan farklı sonuçların olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Çetinkaya, 2011; Şen, 2016). Öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre daha düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Gülveren 2007; Zayıf, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inancı, öz-yeterlik inancı ve eleştirel düşünme tutumları yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi demografik değişkenlerine göre karşılaştırma yapılmış ve elde edilen veriler ile yapılan nicel analizler sonucunda dört önemli sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inançlarının yüksek ve öğrenci merkezli olduğu bulunmuştur.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanları kıdem değişkenine göre kıdemi 11-15 yılları arasında olan öğretmenlerin 1-5 ve 6-10 yılları arası kідeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı farklılaştığı, ayrıca kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin 15-50 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ortalamanın üzerinde eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu, ancak demografik değişkenler açısından farklılaşma olmadığı bulunmuştur.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme tutumları ile pedagojik inanç puanları arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Alt problem sorularına yanıt bulmak amacıyla nicel analizler yapılmış ve yukarıda belirtilen sonuçlara bu araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar literatür de yapılan araştırmalar kapsamında incelenmiş ve alt başlıklar halinde benzer ve benzer olmayan sonuçlar ile karşılaştırmalar yapılarak genel değerlendirmesi yapılmıştır.

A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pedagojik İnançlarının Değerlendirilmesi

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarını ve yaş, kıdem, öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Soysal vd. (2018) tarafından geliştirilen PİSÖ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının yüksek olduğu, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkeni açısından gruplar arası farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme-öğretme inancına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte araştırma Dilek, (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme programı hakkındaki inançları araştırılmıştır. Eğitim programını uygularken öğrenci merkezli bir anlayışı benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) ise, okul öncesi öğretmenlerinin aktif öğrenme sürecini benimsemiş olmaları, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediklerinin kanıt olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Soysal vd. (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırması, bu sonucu desteklediği görülmektedir. Çocuklar, öğrenmenin merkezinde olduğu zaman, öğrenmelerin daha kalıcı olacağı belirtilmektedir (Burger, 2010). 21.yüzyıl becerileri göz önüne alındığında öğrenme ortamının en temel ögesi öğretmen değil, öğrenci olmuştur. Okul öncesi öğretmenin temel görevi öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecini yönetmek, bilişsel aktiviteler yaparak onların gelişimini desteklemek ve kaliteli öğrenme ortamları oluşturarak aktif öğrenmeyi sağlamaktır (Işık, Çıltas, Baş, 2010). Bu bağlamda okul öncesi

öğretmenlerinin öğrenme-öğretmeyle ilgili pedagojik inançlarının yüksek olması ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemiş olmaları bu araştırma ile elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

B. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançlarda yaş, kıdem, öğrenim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Çolak vd. (2017) tarafından hazırlanan ÖÖİÖ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancındaki yükseklik, yaş ve kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılaşma bulunurken, öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öz-yeterlik inanç düzeyinin 35-40 yaş arası öğretmenlerde en yüksek; 21-27 yaş arası olan öğretmenlerde ise en düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak, konuyla ilgili benzer araştırmalarda da 36-40 yaş okul öncesi öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerine göre öz-yeterlik inancının daha yüksek olduğu şeklinde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Koç, 2015; Daşdan, 2016). Benzer şekilde Burhan, (2015) 35-40 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre tecrübe arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancının da arttığı söylenebilir. Ama bu sonuçlardan farklı olarak Şenol-Ulu (2012) ve Çetinkaya, (2019) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile yaş değişkeni arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile yaş değişkeni arasında ortak noktada buluşulmadığı görülmektedir. Bazı araştırma bulguları, çalışmamızdaki öz-yeterlik inancı ile yaş arasında ilişkinin varlığını destekler nitelikte iken kimi araştırmalarda ise böyle bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu sonucun, çalışma yapılan örneklem grubunun seçimi ile söz konusu örneklem grubunun sosyo-psikolojik ve sosyo-ekonomik vb. niteliklerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir (Çetinkaya, 2019). Bu bağlamda Bandura (2010) tarafından geliştirilen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin değişiminde ve başarıya giden yolda önemli rol oynamakta, düşünme, karar verme, eyleme geçme ve değerlendirme açısından büyük öneme sahiptir. Çocukların yaşamların önemli görevler üstlenen okul

öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı bu açıdan önem kazanmaktadır. Sınıf ortamının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme ortamından öğretmenler sorumlu olup, öğretmenin öz-yeterlik inancının yüksek olması etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimi için gereklidir (Bandura, 2010; Schunk, 1991).

Bu araştırmada öz-yeterlik inancı ile ilgili ulaşılan diğer önemli sonuç ise, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olmasıdır. Elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik inancının en yüksek 11-15 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerde; en düşük ise 1-5 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu sonuçları destekler nitelikte araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda mesleki tecrübe artıkça buna bağlı olarak öz-yeterlik inancının arttığı belirtilmektedir (Say, 2005; Kesgin, 2008). Bu sonuçlardan farklı olarak, mesleki hayatını ilk yirmi yılında öz-yeterlik inancının yüksek olduğu, yirmi bir ve üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inancının düştüğünü belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Kasap, 2012; Arslan, 2016). Koç (2015) ise, mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öz-yeterlik inancıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik ve kıdem değişkeni arasında ortak bir noktada buluşamadığı, farklı sonuçların bulunduğu ve fikir birliği sağlanamadığı görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında öz-yeterlik inancı ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiği ve etkileyen nedenler üzerine araştırmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

C. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumlarının Değerlendirilmesi

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarını belirlemek ve yaş, kıdem, öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek için Özelçi, (2012) tarafından geliştirilen EDTÖ kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumuna sahip oldukları ancak EDTÖ puanlarına göre yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, lisans ve yüksek lisans mezunu

öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ile öğrenim düzeyi arasında farklılaşma olmadığını belirten çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Korkmaz, 2009; Bal, 2011). Farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda da bu bulguları desteklediği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile araştırma yapan Polat, (2017) eleştirel düşünme becerileri ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında farklılaşma olmadığını belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmadan yola çıkarak ve literatür ışığında yapılan araştırmalar referans alınarak, eleştirel düşünme tutumu ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında farklılaşma olmadığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile mezun olunun eğitim kademesinin eleştirel düşünme üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Aktan ve Mutlu, (2008) okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi önem vermeleri gerektiğini, erken yaşlarda verilen eleştirel düşünme eğitiminin çocukların, araştıran, sorgulayan, problem çözen, sorunlar karşısında çözümler üreten bireyler olarak yetişmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Fisher, (2005) erken yaştan itibaren düşünme eğitimi verilmesini eleştirel düşünme becerisi kazanmada önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve bunu eğitim ortamında uygulamaları önem arz etmektedir (Tok ve Sevinç, 2010). Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumuna sahip olması ve bunu öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak benimsemesi, çocukların hayatlarında önemli bir yer tutan okul öncesi yıllarından itibaren eleştirel bir bakış geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Melo, 2015). Okul öncesi öğretmenleri öğrenme-öğretme ortamını düzenlerken, eğitim faaliyetlerini yürütürken planlama, uygulama, kazanım ve göstergeleri alırken bu doğrultuda yürütmeleri bu temel becerilen kazanılmasında ve çocukların hayatlarında uygulaması açısından önemli yer tutacaktır.

D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumları, Öz-yeterlik İnançları ile Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ile pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin EDTÖ puanları ile PİSÖ puanları arasında pozitif-orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumu ile pedagojik

inanç arasındaki ilişkiyi inceleyen benzer araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak As'ari, Mahmudi ve Nuerlaelah, (2017) matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonunda matematik öğretmenlerinin eleştirel matematik eğitimi konusunda olumlu inançlar geliştiremediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aditomo, (2019) Endonezya'da gerçekleştirdiği araştırmasında matematik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve pedagojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğretmen adaylarının bağımsız düşünme ve mantıksal iletişimin önemli olduğunu düşünmekle birlikte, daha geleneksel bir yaklaşım benimsediklerini bulmuş, eleştirel düşünme ile pedagojik inanç alınması arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu ile bizim araştırmamızda ulaştığımız pozitif-orta düzey ilişkinin kısmi anlamda düşük seviyede olmasının birbirini destekler nitelik olduğu görülmektedir. Pedagojik inanç konusunda araştırma yapan Smylie (1988) ise, öğretmenlerin tutumlarının kişisel olarak değişimi gerçekleştirmede en etkili yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin pedagojik inançları belirlenmesi, ne tür öğrenme-öğretme inancına sahip olduklarının bilinmesi, öğrendiklerini-bildiklerini ne şekilde anlamlandırdıklarının tespit edilmesi eğitimin niteliğini ve kalitesini artırmada önem arz etmektedir (Chong vd. 2005). Çocukların yaşama hazırlanmasında önemli bir konuma sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların eleştirel düşünme becerisi kazanmasında gerekli olan bilgi birikimine sahip olması, uygun öğrenme-öğretme ortamı oluşturarak çocukların aktif öğrenme ortamında eğitim almalarının sağlanması açısından oldukça önemlidir (Salmom, 2012). Argon ve Selvi, (2010) eleştirel düşünmenin çok önemli olduğunu, eleştirel düşünen bireyleri ancak eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerin etkin bir şekilde yetiştireceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini yürütürken öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ortamı oluşturması, eleştirel düşünen bireyler yetişmesinde etkili olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarının oluşumunda geçmiş yaşantıların, çocukluk dönemindeki yaşantıların, eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerinin, öğrenme stillerinin, ailesinin ve sosyal çevresinin etkili olduğu bilinmektedir (Pajeras, 1992; Richardson, 1996; Eren, 2019). Bu bağlamda yaşamlarının en önemli yıllarını yaşayan çocukların, temelden başlanarak eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir anlayışla araştıran, sorgulayan, çözüm üreten ve yaptıklarını

değerlendiren öğrenciler yetiştirmenin temelinde, okul öncesi dönemden başlamanın çok önemli olduğunu belirtmek, doğru bir ifade olacaktır.

Bu araştırmada sonucunda elde edilen önemli bir diğer sonuç ise, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, pedagojik inançlarını yordadığıdır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖİÖ puanları ile PİSÖ puanları arasında düşük anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ile pedagojik inancını inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Pierro, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öğrenme-öğretme inancı ile öz-yeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi matematik öğretim inançları, matematik standartları ve matematik öğretim beceri inançları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca matematik ve matematik öğretimi hakkında olumlu pedagojik inanca ve daha fazla bilgiye sahip olan öğretmenlerin, öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu, öğrenme-öğretme ortamına bunları daha fazla yansıttığını belirtmektedir. Kutluca, (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında öz-yeterliğin, pedagojik inancın güçlü bir şekilde yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları pedagojik inanç üzerinde ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda Bandura, (2010) tarafından geliştirilen öz-yeterlik inancını, öğretmenlerin pedagojik inançları üzerindeki etkisini desteklemektedir. Okul öncesi dönemin çocukların yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, öğrenme-öğretme faaliyetlerini organize ederken, çocukları aktif bir şekilde sürece dahil etmelerine imkân vermektedir. Ayrıca, çocukları eğitimin merkezine alan bir yaklaşımı benimsemeleri de öğrencilerin daha başarılı olmasına önemli katkılar sağlayabilecektir (Türkmen, 2007). Yüksek öz-yeterliğe sahip okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları, problemlere karşı daha etkin çözüm üretebildikleri, aktif, girişken, öğrenci merkezli bir anlayışla çocukların gelişimine daha fazla katkı sundukları belirtilmektedir (Türk, 2008). Wilkins, (2008) bu açıklamaları destekler nitelikte ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğrenme-öğretmenin etkililiği hakkında inançların, en etkili faktör olduğunu belirtmiştir. Ciani vd. (2008) ise öz-yeterlik inancının sınıf içi uygulamaların yordayıcıları olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öz-

yeterlik inançlarının yüksek olması, pedagojik inançlarını etkileyeceği söylenebilir. Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında nicel bağlamda öz-yeterlik, eleştirel düşünme tutumu ve pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi belirlemek için yeni araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

21.yüzyıl bilginin önemini artırmakla birlikte değişimi hızlandırdığı söylenebilir. Bu ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte öğretmenlerin olması ve değişimi takip etmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini kaliteli bir şekilde yürütmelerinde öz-yeterlik ile pedagojik inançlarının yüksek olması ve eleştirel düşünme becerilerini taşıyor olması gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, bilimsel bilgiyle desteklemesi ve bunu sınıf içi öğretim faaliyetlerine yansıtmaları çocukların gelişimi açısından önemlidir. Bu araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında, öğretmen ve öğretmen adaylarına şu önerilerde bulunulabilir

- Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma dikkate alınarak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen nedenler üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ortalama değerlerde eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu göz önüne alınarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumunu etkileyen etkenler üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları yüksek olması, çocukların nitelikli eğitim almalarında etkili olacağı için, öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerini destekleyici hizmetiçi çalışmaları yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarını etkileyen nedenler üzerine çalışma yapılarak, bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının karşılaştırıldığı araştırma yapılabilir.

VI. KAYNAKÇA

ABUKARİ, A. (2014). Pedagogical Beliefs İn Work-Based Learning: An Analysis And İmplications Of Teachers' Belief Orientations. **Research in Post-Compulsory Education**, 19(4), 481-497.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2008). **Aktif Öğrenme**. İstanbul: Biliş Yayınları. (10. baskı).

ADAMS, J. W. (2013). "A Case Study: Using Lesson Study To Understand Factors That Affect Teaching Creative And Critical Thinking İn The Elementary Classroom" (Doctoral Dissertation), Drexel University.

ADA, S. ve BAYSAL, N. (2013). **Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme**, Ankara: Tarcan M. Yayınları.

ADİTOMO, A. (2019). Pedagogical beliefs about critical thinking among Indonesian mathematics pre-service teachers. **International Journal of Instruction**, 12(1).

AĞDACI, G. (2018). "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi.

AKAR, C. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çok Kültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi** (KEFAD), 18(1), 741-762.

AKBABA, A. ve BİRSEN, K. (2015). Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 14(55), 148-160.

AKBIYIK, C. ve SEFEROĞLU, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(32), s. 90-99.

AKBIYIK, C. ve AY, G. K. (2014). Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(29-1), 1-18.

AKKOYUNLU, B. ORHAN, F. UMay, A. ve AYSUN, U. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri için" Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(29), 1-8.

AKKUŞ, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 102-116.

ALİAKBARI, M., ve SADEGHDAĞHI, A. (2013). Teachers' Perception Of The Barriers To Critical Thinking. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 70, 1-5.

ANDERS, Y. ve ROSSBACH, H. G. (2015). Preschool Teachers' Sensitivity To Mathematics In Children's Play: The Influence Of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, And Pedagogical Beliefs. **Journal of Research in Childhood Education**, 29(3), 305-322.

ANTHONY, L. G. ANTHONY, B. J. GLANVILLE, D. N. NAIMAN, D. Q. WAANDERS, C. ve SHAFFER, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour And Preschoolers' Social Competence And Behaviour Problems In The Classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.

ARAL, H. (2005). "Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

ARGON, T. ve SELVİ, Ç. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri, **Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**, 1 (1), 93 100

ARSLAN, T. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

ARSEVEN, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. **Electronic Turkish Studies**, 11(19).

AS' ARİ, A. R., MAHMUDİ, A., ve NUERLAELAH, E. (2017). Our Prospective Mathematic Teachers Are Not Critical Thinkers Yet. **Journal on Mathematics Education**, 8(2), 145-156.

ASLAN, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 25(4), 1453-1468.

AY, Ş. ve AKGÖL, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi, **Kuramsal Eğitimbilim**, 1 (2), 65-75, 2008.

AYDIN, Z. (2011). “Üniversite Öğrencilerinin Empati Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Anneden Algıladıkları Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Ahlak Muhakeme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.

ATASOY, H.K. (2019) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

AVCI, Ü. KULA, A. HAŞLAMAN, T. (2019). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegre Etmek İstedikleri Teknolojilere İlişkin Görüşleri. **Acta Infologica** , 3 (1) , 13-21.

AZAR, A. (2012). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, 6(12), 235-252.

AWENOWICZ, M. A. (2009). “The Influence Of Beliefs And Cultural Models On Teacher Candidates'professional Identities And Practices” (Doctoral Dissertation), University of Pittsburgh.

BABAROĞLU, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(3), 1313-1330.

BAL, M. (2011). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

BALTA, E. E. (2011) “Waldmann Modeli İle Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi.

BALCI, A. ve KÜÇÜKOĞLU, A. (2018) Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz-yeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 27(3), 1123-1140.

BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84(2), 191.

BANDURA, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning. **Educational psychologist**, 28(2), 117-148.

BANDURA, A. (1999). Moral Disengagement In The Perpetration Of Inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**. 3, 193-209.

BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Annual Review Of Psychology**, 52(1), 1-26.

BANDURA, A. (2010). Self-Efficacy. **The Corsini Encyclopedia Of Psychology**, 1.3

BARNETT, W. S. ve FREDE, E. (2010). The Promise Of Preschool: Why We Need Early Education For All. **American Educator**, 34(1), 21.

BARNETT, W. S. (2011). Effectiveness Of Early Educational Intervention. **Science**, 333(6045), 975-978.

BAŞ, G. ve BEYHAN, Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 14-26.

BAŞBAY, A. ve BEKTAŞ, Y. (2010). Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. **Eğitim ve Bilim**, 13-21

BAUER, S. (2008). What Qualities Should Preschool Teachers Have.

BAYKARA, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Biliş-Ötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40(40), 80-92.

BAYRAKTAR, S. ve GÜDER, S. Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rolüne İlişkin Tutumları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri İlişkisi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 9(2), 640-665.

BAUTİSTA, N. U. ve BOONE, W. J. (2015). Exploring The Impact Of Teachme™ Lab Virtual Classroom Teaching Simulation On Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs. **Journal of Science Teacher Education**, 26(3), 237-262.

BEİJAARD, D. MEIJER, P. C. ve VERLOOP, N. (2004). Reconsidering Research On Teachers' Professional Identity. **Teaching And Teacher Education**, 20(2), 107-128.

BEKİROĞLU, O. F., ve AKKOÇ, H. (2009). Preservice Teachers' instructional Beliefs And Examination Of Consistency Between Beliefs And Practices. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 7(6), 1173.

BEYER, B. K. (1985). Teaching Critical Thinking: **A Direct Approach. Social Education**, 49(4), 297-303.

BERKANT, H. G. ve ÖZASLAN, D. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20, 923-940.

BEİJAARD, D. MEIJER, P. C. ve VERLOOP, N. (2004). Reconsidering Research On Teachers' Professional Identity. **Teaching And Teacher Education**, 20(2), 107-128.

BİLGİN, A. ve ELDEKLİOĞLU, J. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin incelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33:55-67.

BOZGEYİKLİ, H. BACANLI, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (21), 125-136.

BRAY, T. M. (2011). The Challenge Of Shadow Education: Private Tutoring And Its Implications For Policy Makers In The European Union. **European Commission. Science and Mathematics Education**, 7(6), 1173.

BUEHL, M. M. ve BECK, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs And Teachers Practices. Roudledge, Third Avenue, New York

BUKOVA, G. E., (2008). Yapılandırmacılık ve Matematiksel Düşünme Süreçleri. **E-Journal New World Science of Academy (NWSA): Education Sciences**, 3(4), 678-688.

BURGER, K. (2010). How Does Early Childhood Care And Education Affect Cognitive Development? An İnternational Review Of The Effects Of Early Interventions For Children From Different Social Backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, 25(2), 140–165.

BROWN, G. T. HARRİS, L. R. ve HARNETT, J. (2012). Teacher Beliefs About Feedback Within An Assessment For Learning Environment: Endorsement Of İmproved Learning Over Student Well-Being. **Teaching And Teacher Education**, 28(7), 968-978.

BURKE, L. A., ve WILLİAMS, J. M. (2008). Developing Young Thinkers: An İntervention Aimed To Enhance Children's Thinking Skills. **Thinking Skills And Creativity**, 3(2), 104-124.

BÜLBÜL, N. (2016) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime İlişkin İnançları ve Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi.

BÜYÜKDUMAN, F. İ. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.

CAN, Ş. ve KAYMAKÇI, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. **Education Sciences**, 10(2), 66-83.

CASCİO, E. U. ve SCHANZENBACH, D. W. (2013). The impacts of expanding access to high-quality preschool education **National Bureau of Economic Research**. (No. w19735). 127-192.

CHAI, C. S. (2010). Teachers' Epistemic Beliefs and Their Pedagogical Beliefs: A Qualitative Case Study among Singaporean Teachers in the Context of ICT-Supported

Reforms. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 9(4), 128-139.

CHAMBERS, S. M. ve HARDY, J. C. (2005). Length of Time in Student Teaching: Effects on Classroom Control Orientation and Self-Efficacy Beliefs. **Educational Research Quarterly**, 28(3), 3-9.

CHAN, K. W. ve ELLIOTT, R. G. (2004). Relational Analysis Of Personal Epistemology And Conceptions About Teaching And Learning. **Teaching and Teacher Education**, 20, 817-831.

CHAN, K. W. (2004). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs 91 And Approaches To Learning. **Research in Education**, 69, 36-50

CHUNG, L., MARVIN, A.C. ve CHURCHILL, S. L. (2005). Teachers factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacher relationships. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 25, 131-142.

CHANT, R. H., HEAFNER, T. L. ve BENNETT, K. R. (2004). Connecting Personal Theorizing And Action Research İn Preservice Teacher Development. **Teacher Education Quarterly**, 31(3), 25-42.

CHO, H. S. (2005). A Study On The Critical Thinking Disposition And Clinical Competency Of Nursing Students. **The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education**, 11(2), 222-231.

CHONG, S. N. Y. WONG, I. Y. F. ve QUEK, C. L. (2005). Pre-Service Teachers™ Beliefs, Attitudes And Expectations: A Review Of The Literature. <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/138>

CHONG, W. H. ve KONG, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning And Teacher Self-Efficacy: The Case Of Lesson Study. **The Journal Of Experimental Education**, 80(3), 263-283.

CHOY, S. C. LEE, M. Y. ve SEDHU, D. S. (2019). Reflective Thinking among Teachers: Development and Preliminary Validation of Reflective Thinking for Teachers Questionnaire. **Alberta Journal of Educational Research**, 65(1), 37-50.

CIANI, K. D. SUMMERS, J. J. ve EASTER, M. A. (2008). Gender Differences In Academic Entitlement Among College Students. **The Journal of Genetic Psychology**, 169(4), 332-344.

COLE, A. (2016). A Thousand Roses: Teacher Beliefs And Perceptions Of Practice (Doctoral dissertation), McGill University.

ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, ss 93-108

ÇETİNKAYA, F. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

ÇİLTAŞ A. ve AKILLI M. (2011) Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlikleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4, 64-72.

ÇOBANOĞLU, R. (2011). “Teacher Self-Efficacy And Teaching Beliefs As Predictors Of Curriculum Implementation In Early Childhood Education”. (Unpublished Master's Thesis), Middle East Technical University.

ÇOLAK, İ. YORULMAZ, Y. İ. ve ALTINKURT, Y. (2017). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 20-32.

COTTRELL, S. (2017). **Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument And Reflection**. Macmillan International Higher Education. London, Publishers

CÜCEOĞLU, D. (2018) **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**. Ankara: Remi Kitapevi

ÇUKUR, D. ve DELİCE, A. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun 25 Mekan Tasarımı. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 24(24), 2536.

DAĞLIOĞLU. Ö. (2013) “Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Öz-yeterlik ve Pedagojik İnançlarının Farklılaşmasına İlişkin Bir Araştırma.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi

DAĞLIOĞLU, H. E. (2014). **Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, Okul Öncesi Eğitime Giriş** (s. 39-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

DALIOĞLU, S. ve ADIGÜZEL, O. C. (2017). Öğretmen Adaylarının Olası Benlikleri, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(2), 487-496.

DAŞDAN Ş. (2016). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

DE BONO, E., ve TUZCULAR, E. (2005). **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**. Remzi Kitabevi.

DECKER, L. E. ve RİMM-KAUFMAN, S. E. (2005). Personality Characteristics And Teacher Beliefs Among Pre-Service Teachers. **Teacher Education Quarterly**. 45-64.

DENİZ E. (2009). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

DEMİR, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26(3), 155-170.

DEMİRBAG, M. KİNGİR, S. ve ÇEPNİ, S. (2015). The Relationship between Prospective Teachers' Belief Systems and Writing-to-Learn. **Online Submission**, 16(2), 423-442.

DEMİRTAŞ, H. CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim**, 36(159).

DİLEK, H. (2018) Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programı Güncellemesi: Öğretmenlerin Güncelleme Hakkındaki İlk Görüşleri Nelerdir? Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (2)1745-1766

DOĞANAY, A. (2017). **Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi**. Pegem Atıf İndeksi, 328-380.

DOĞAN, Ö. K. (2014). Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Marmara Üniversitesi.

DUMAN, B. (2008). “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Maya Yayınları

DURAK, T. (2011). **Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni**. Eds. M. Uluğ ve G. Karadeniz. Okul Öncesi Çocuk ve... Ankara: Nobel Yayıncılık.

EGEGE, S. ve KUTİELEH, S. (2004). Critical Thinking: Teaching Foreign Notions to Foreign Students. **International Education Journal**, 4(4), 75-85.

EGYED, C. J. ve SHORT, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience And Decision To Refer A Disruptive Student. **School Psychology International**, 27(4), 462-474.

ENNİS, R. H. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. **Educational Leadership**, 43(2), 44-48

ERDAMAR, G. K. ve ALPAN, G. B. (2017). Eleştirel Düşüme Algısı: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 16(62), 787-800.

ERDEM, A. R. (2005). **Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim**. Anı Yayıncılık.

ERDOĞAN, Ç. ve DEMİRKASIMOĞLU, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 3(3), 399-431.

EREN, H. (2019) “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

ERTÜRK S. (2013). **Eğitimde Program Geliştirme** Ankara: Edge Akademi. (6.Basım).

ESHACH, H. ve FRIED, M.N. (2005). Should Science Be Taught In Early Childhood. **Journal Of Science Education And Technology**, 14(3), 315-336.

- EKİCİ, F. Y. ATAALP, R. ÇELEBİ, R., EMİNOĞLU, C. E. ve YÜKSEL, G. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ile Algıladıkları Mesleki Etik İlkeleri Arasındaki İlişki. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20(1), 223-242.
- EKİNCİ, Ö. ve AYBEK, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**, 9(2), 3-14
- ELDER, L. ve PAUL, R. (2003). Critical Thinking: Teaching Students How To Study And Learn (Part IV). **Journal of Developmental Education**, 27(1), 36.
- EMİR, S. (2013). Öğretmenlerin Düşünme Stillerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücü (İstanbul-Fatih Örneği). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13(1), 325-347.
- FACİONE, P.A.(2015). **Critical thinking: What it is and why it counts?**
- FER, S. ve CIRIK, İ. (2011). “**Temel Kavramlar**” Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Ankara: Anı Yayınları,
- FAIRBANKS, C. M. DUFFY, G. G. FAIRCLOTH, B. S. HE, Y. LEVİN, B. ROHR, J. ve STEİN, C. (2010). Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others. **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 161-171.
- FELFE, C. ve LALİVE, R. (2018). Does Early Child Care Help Or Hurt Children’s Development? **Journal of Public Economics**, 159, 33–53.
- FİŞHER, A. (2011). **Critical thinking: An introduction**. Cambridge University Press.
- FİDAN, N. (2012). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (3.Baskı)
- FİVES, H. ve BUEHL, M. M. (2012). **Spring Cleaning For The “Messy” Construct Of Teachers Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?**
- FİVES, H. ve GİLL, M. G. (Eds.). (2014). **International Handbook Of Research On Teachers' Beliefs**. Routledge.

FORAWİ, S. A. (2016). Standard-Based Science Education And Critical Thinking. **Thinking Skills and Creativity**, 20, 52-62.

FİVES, H. ve BUEHL, M. M. (2008). What Do Teachers Believe? Developing A Framework For Examining Beliefs About Teachers' Knowledge And Ability. **Contemporary Educational Psychology**, 33(2), 134-176.

FUNG, D. ve HOWE, C. (2012). Liberal Studies in Hong Kong: A New Perspective On Critical Thinking Through Group Work. **Thinking Skills and Creativity**, 7(2), 101-111.

FRİESEN, A. ve BUTERA, G. (2012). You İntroduce All Of The Alphabet. But I Do Not Think İt Should Be The Main Focus: Exploring Early Educators' Decisions About Reading İnstruction. **Early Childhood Education Journal**, 40(6), 361-368.

GARRETT, J. J. (2005). **Ajax: A New Approach To Web Applications**.

GAZİOĞLU. Ö. (2018). "Öğretmenlerin Öğrenen Merkezli Yaklaşımda Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Atıfsal Akıl Yürütmeleri ve Pedagojik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.

GELBAL, S., ve DUYAN, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38(38) 127-137

GENÇTÜRK, A. (2008). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

GERSON, W. D. (2012). "Impact of Disability Awareness and Self-Efficacy on Preschool Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Orthodox Jewish Day Schools", Yeshiva University.

GEREM, T. Ç. ve EKŞİ, G. Y. Teachers' Declared Beliefs and Actual Classroom Practices: A Case Study with Five EFL Teachers. **ELT Research Journal**, 8(1), 22-41.

GİDDENS, A. (2008). Çev. GÜZEL. C. **Sosyoloji**, İstanbul: KırmızıYayınları.

GİLSTRAP D. L. ve DUPREE, J. (2008). A Regression Model of Predictor Variables on Critical Reflection in the Classroom: Integration of the Critical Incident Questionnaire and the Framework for Reflective Thinking, **The Journal of Academic Librarianship**, 34-6 Pages 469-481.

GÖMLEKSİZ, M. N. ve SERHATLIOĞLU, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. **Electronic Turkish Studies**, 8(7). 201-221

GROSSER, M. M. ve LOMBARD, B. J. J. (2008). The Relationship Between Culture And The Development Of Critical Thinking Abilities Of Prospective Teachers. **Teaching and Teacher Education**, 24(5), 1364-1375.

GUO, Y. ve ROEHRIG, a. D. (2011). Roles Of General Versus Second Language (L2) Knowledge İn L2 Reading Comprehension. **Reading in a Foreign Language**, 23(1), 42-64.

GUO, Y., PİASTA, S. B., JUSTİCE, L. M., ve KADERAVEK, J. N. (2010). Relations Among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, And Children's Language And Literacy Gains. **Teaching and Teacher Education**, 26(4), 1094-1103.

GUO, Y. JUSTİCE, L. M. SAWYER, B. ve TOMPKİNS, V. (2011). Exploring Factors Related To Preschool Teachers' Self-Efficacy. **Teaching and Teacher Education**, 27(5), 961-968.

GÜLEÇ, H. Ç. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Düzeylerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**, 35(157). 3-14

GÜLVEREN, H. (2007). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

GÜRKAYNAK, İ. ÜSTEL, F. ve GÜLGÖZ, S. (2009). **Eleştirel Düşünme**. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul

GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. **İlköğretim Online**, 7(1), 53-70.

HANDAL, B. & HERRINGTON, A. (2003). Mathematics Teachers' Beliefs And Curriculum Reform. **Mathematics Education Research Journal**, 15 (1), 59-69.

HARRİS, J. MİSHRA, P. Ve KOEHLER, M. (2009). Teachers' TEchnological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(4), 393-416

HAS, E. (2012). “Gazi üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

HUGHES, J. N. (2010). Identifying Quality İn Preschool Education: Progress And Challenge. **School Psychology Review**, 39(1), 48-53.

IŞİK, A., ÇILTAŞ, A., ve BAŞ, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. **Journal of Graduate School of Social Sciences**, 14(1). 53-62.

İNAN, H. Z. ve İNAN, T. (2015). 3 H s education: Examining Hands-On, Heads-On And Hearts-On Early Child-Hood Science Education. **International Journal of Science Education**, 37(12), 1974-1991.

JUSTİCE, L. M. COTTONE, E. A. MASHBURN, A. ve KAUFMAN, S. E. (2008). Relationships Between Teachers And Preschoolers Who Are At Risk: Contribution Of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, And Gender. **Early Education and Development**, 19(4), 600-621.

JONES, M. G., & CARTER, G. (2007). Science Teacher Attitudes And Beliefs. **Handbook Of Research On Science Education**, 1067-1104.

KAÇAR, T. ve BEYÇİOĞLU, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları. **Elementary Education Online**, 16(4). 1753-1767.

KAGAN, D. M. (1992). Implication Of Research On Teacher Belief. **Educational Psychologist**, 27(1), 65-90.

KANG, N.H. (2008). Learning To Teach Science: Personal Epistemologies, Teaching Goals, And Practices Of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, 24(2), 378–405.

KARATAŞ, K. ve BAŞBAY, M. (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması. **Elementary Education Online**, 13(3). 926-933

KALKAN, G. (2008). “Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

KALOŞ, R. (2005). “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

KARADEMİR, Ç. A. (2013). “Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi”.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi.

KARTAL, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(2). 279-297

KARASAR, N. (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.(15. Baskı).

KASAP, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi,

KAŞYAKA, A. (2013). “Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançları ve Eleştirel Yansıtma Becerileri Üzerine Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

KAYA, A. BOZASLAN, H. ve GÜLTEN, G. (2012). 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.

KEZER, F. OĞUR ve AKFIRAT O.Ü.(2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** 34, s. 202-218

KHALİD, A. ve AZEEM, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach İn Teacher Education. **International Journal of Humanities and Social Science**, 2(5), 170-177.

KHADER, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs And Actual Classroom Practices İn Social Studies Instruction. **American International Journal of Contemporary Research**, 2(1), 73-92.

KIVRAK, E. ve DÖNMEZ, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-Yeterlik İnançlarının Denetim Odağına Göre Farklılığının İncelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 6(1), 13-38.

KİM, S. H. ve KİM, S. (2010). The Effects Of Mathematical Modeling On Creative Production Ability And Self-Directed Learning Attitude. **Asia Pasific Education Review**. 11, 109-120.

KİREMİT, H.Ö. (2006). “Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

KOÇ, F (2015), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

KORKUT, K., ve BABAOĞLAN, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, 8(16), 269-281.

KUŞ, B. (2005). “Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.

KUTLUCA, A. Y. (2018). Öğretmen Öz-Yeterliliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi. **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, 7(2), 175-192.

KUTLUCA, A. Y. YILMAZ, A. ve İBİŞ, E. (2018) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(6), 2045-2055.

KU, K.L.Y. ve HO, I. T. (2010). Dispositional Factors Predicting Chinese Students' Thinking Performance, **Personality and Individual Differences**, 48 (201), pp: 54-58.

LEE, J. S. (2006). Preschool Teachers' Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy For 4-Year-Olds. **Early Childhood Education Journal**, 33(6), 433-441.

LEVİN, B. ve HE, Y. (2008). Investigating The Content And Sources Of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). **Journal Of Teacher Education**, 59(1), 55-68.

LEVİN, B. B. HE, Y. ve ALLEN, M. H. (2013). Teacher Beliefs İn Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study Of Teachers' Personal Practical Theories. **The Teacher Educator**, 48(3), 201-217.

LEVİN, B. B. (2014). The Development Of Teachers' Beliefs. **In International handbook of research on teachers' beliefs** Routledge 60-77

LEVİN, T. ve WADMANY, R. (2005). Changes İn Educational Beliefs And Classroom Practices Of Teachers And Students İn Rich Technology-Based Classrooms. **Technology, Pedagogy and Education**, 14(3), 281-307.

LERKKANEN, M. K. KİKAS, E. PAKARİNEN, E., POİKONEN, P. L. ve NURMİ, J. E. (2013). Mothers' Trust Toward Teachers İn Relation To Teaching Practices. **Early Childhood Research Quarterly**, 28(1), 153–165.

LİM, C. P. ve CHAİ, C. S. (2008). Teachers' Pedagogical Beliefs And Their Planning And Conduct Of Computer-Mediated Classroom Lessons. **British Journal of Educational Technology**, 39(5), 807-828.

LİN, S. (2011). **Foreign Language Teaching İn Us Higher Education Classrooms: An Investigation Of The Relationship Between** Teacher Pedagogical Beliefs and Classroom Teaching.

LİU, S. H. (2011). Factors Related To Pedagogical Beliefs Of Teachers And Technology İntegration. **Computers and Education**, 56(4), 1012-1022.

LİU, J. MCBRİDE, R. E. XİANG, P. ve SCARMARDO. R. M. (2018). Physical Education Pre-Service Teachers' Understanding, Application, And Development Of Critical Thinking. **Quest**, 70(1), 12-27.

LUNDEBERG, M. A. ve Levin, B. B. (2003). Prompting The Development Of Preservice Teachers' Beliefs Through Cases, Action Research, Problem-Based Learning, And Technology. **Teacher Beliefs And Classroom Performance: The İmpact Of Teacher Education**, 6, 23-42.

LUSZCZYNSKA, A. SCHOLZ, U. ve SCHWARZER, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. **The Journal of psychology**, 139(5), 439-457.

MADDUX, J. E. ve KLEİMAN, E. M. (2018). **Self-efficacy**. Guilford Press.

MAJZUB, R. M. (2013). Critical İssues İn Preschool Education İn Malaysia. In **Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies (EET'13)** 150-155.

MANSFIELD, C. F. ve WOODS, A. M. (2012); "I Didn't Always Perceive Myself as a Science Person: Examining Development of Efficacy for Primary Science Teaching," **Australian Journal of Teacher Education**, Cilt 37, Sayı 10, s. 37–52.

MASSA, S. (2014). The Development Of Critical Thinking İn Primary School: The Role Of Teachers' Beliefs. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 141, 387-392.

MASON, M. (2007). Teaching Thinking And Learning. **Educational Philosophy and Theory**, 39(4), 339-349.

MANSOUR, N. (2008). Religious Beliefs: A hidden Variable İn The Performance Of Science Teachers İn The Classroom. **European Educational Research Journal**, 7(4), 557-576.

MEB. (2010). **Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu**, Ankara

MEB. (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı**, Ankara.

MELO LEON, J. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. **Gist (Bogotá)**, (10), 113-127.

MCPECK, J. E. (2016). **Critical thinking and education**. Routledge.

MOHAMMED, N. (2006). "An Exploratory Study Of The İnterplay Between Teachers' Beliefs, İnstructional Practices And Professional Development" (Doctoral Dissertation), The University of Auckland.

MORRİS, I. (2010). **Why the west rules-for now: The patterns of history and what they reveal about the future**. Profile books.

MOON, J. (2007). **Critical Thinking: An Exploration Of Theory And Practice**. Routledge.

- MYERS, S. S. ve MORRIS, A. S. (2009). Examining Associations Between Effortful Control And Teacher–Child Relationships İn Relation To Head Start Children's Socioemotional Adjustment. **Early Education and Development**, 20(5), 756-774.
- MCMAHON, G. (2009). Critical Thinking And ICT İntegration İn A Western Australian Secondary School. **Journal of Educational Technology ve Society**, 12(4), 269.
- MİHAELA, V. ve ALİNA, O. B. (2015). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing? **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 180, 1001-1006.
- MOJAVEZİ, A. ve TAMİZ, M. P. (2012). The Impact Of Teacher Self-Efficacy On The Students' Motivation And Achievement. **Theory ve Practice in Language Studies**, 2(3), 483-491
- MOHAMADİ, F. S. ve ASADZADEH, H. (2012). Testing The Mediating Role Of Teachers' Self-Efficacy Beliefs İn The Relationship Between Sources Of Efficacy Information And Students Achievement. **Asia Pacific Education Review**, 13(3), 427-433.
- MOUZA, C. (2009). Does Research-Based Professional Development Make a Difference? A Longitudinal Investigation of Teacher Learning in Technology Integration. **Teachers College Record**, 111(5), 1195-1241.
- MUTLU, E. ve AKTAN, E. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(4), 799-828.
- NARİN, N. ve AYBEK, B. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19(1), 336-350.
- NESPOR, J. (1987). The Role Of Beliefs İn The Practice Of Teaching. **Journal Of Curriculum Studies**, 19(4), 317-328.
- NORES, M., ve BARNETT, W. S. (2010). Benefits Of Early Childhood Interventions Across The World:(Under) Investing İn The Very Young. **Economics Of Education Review**, 29(2), 271-282.

NORRİS, S. P. ve ENNİS, R. H. (1989) **Evaluating Critical Thinking. The Practitioners' Guide to Teaching Thinking Series. Critical Thinking Press and Software**, Pacific Grove.

NOSİCH, G. M. (2016). **Eleştirel Düşünme ve Disiplinler Arası Eleştirel Düşünme Rehberi**. (Çev. B. Aybek), Ankara: Anı Yayınları.

KESKİN, Y. ve ÖĞRETİCİ, B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde" Duyarlılık" Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma. **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11(25), 143-181.

KİHORO, M. F. ve BUNYİ, G. W. (2017). Levels Of Teacher Self-Efficacy Among Pre-School Teachers İn Nairobi And Kiambu Counties, Kenya. **European Journal of Education Studies**. 363-371

KORKMAZ, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. **Journal of Kirsehir Education Faculty**, 10(1). 1-13.

KUTLUCA, A. Y. YILMAZ, A. ve İBİŞ, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(6), 2045-2055.

OCAK, G. (2010). Teacher Attitudes Towards. **Constructivist Learning Practices**, 3, 835–857.

OCAK, G., EĞMİR, E., ve OCAK, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Journal of Education Faculty**, 18(1), 63-91.

OKTAY, A. (2005). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. İstanbul; Epsilon Yayınları

ÖZATA, H. (2007). “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.

ÖZDEN, Y. (2009). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pe-gem Yayınları. (9.baskı).

ÖZDEMİR, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(3), 297-316.

ÖZDEMİR, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 54(54), 277-306.

ÖZEL, R. (2017). “Bir Fen Bilimleri Öğretmeninin Düşük ve Yüksek Başarılı Öğrencilere Yönelik Öğretim Oryantasyonunun İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZELÇİ, Y. S. (2012). “Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma” (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

ÖZELÇİ, S. Y. ve SARACALOĞLU, A. S. ve. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi. **İlköğretim Online**, 10 (2), 468-478.

ÖZELÇİ, S. Y. ve SARACALOĞLU, A. S. (2017). The Development of Critical Thinking Attitudes Scale. **European Journal of Education Studies**. 691-702

ÖZSİRKINTI, D., AKAY, C., ve BOLAT-Y, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana ili örneği). **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(1), 313–331.

ÖZTÜRK, S., SOYSAL, Y., & RADMARD, S. (2018) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenmeye, Öğretmeye, Bilgiye Yönelik Algıları ve Bunların Sınıf İçi Yansımaları. **İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 2-189-231.

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

PAJARES, M. F. (1992). Teachers’ Beliefs And Educational Research: **Cleaning Up A Messy Construct Review Of Educational Research**, 62(3), 307-332.

PAJARES, F., VE SCHUNK, D. (2005). **Self-Efficacy And Self-Concept Beliefs**. Greenwich: New Frontiers for Self-Research.

PALAVAN, Ö. ve DAVUT, A. (2015). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(1), 14-27.

PALMER, D. H. (2006); “Sources Of Self-Efficacy İn A Science Methods Course For Primary Teacher Education Students,” **Research in Science Education**, Cilt 36, s. 337–353.

PANAYİOTOU, C. ve BENNETT, B. (2009). Critical Thinking Attitudes For Reasoning With Points Of View. In 2009 8th IEEE **International Conference on Cognitive Informatics** (pp. 371-377).

PEKDOĞAN, S., VE KANAK, M. (2019) Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Sürecindeki Sosyal Davranışlara Yansıması. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 23(3), 906-917.

PEASE, J. S. (2008). **Preservice Teachers' Pedagogical Belief Development**. ProQuest.

PHAN, H. P. (2010). Critical Thinking As A Self-Regulatory Process Component İn Teaching And Learning. **Psicothema**, 22(2), 284-292.

PHAN, N. T. T. ve LOCKE, T. (2015). Sources Of Self-Efficacy Of Vietnamese EFL Teachers: A Qualitative Study. **Teaching and Teacher Education**, 52, 73-82.

PHİPPS, S. ve BORG, S. (2009). Exploring Tensions Between Teachers’ Grammar Teaching Beliefs And Practices. **System**, 37(3), 380-390.

PIERRO, R. C. (2015). “Teachers’Knowledge Implementation of Early Childhood Learning Standards in Science and Math in Prekindergarten and Kindergarten.” Master of Science

POLAT, S. (2014). “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi”, “Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimler Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

POLAT, M. (2017). “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi.

- POULSON, L. AVRAMİDİS, E. FOX, R. MEDWELL, J. ve WRAY, D. (2001). The Theoretical Beliefs Of Effective Teachers Of Literacy İn Primary Schools: An Exploratory Study Of Orientations To Reading And Writing. **Research Papers İn Education**, 16(3), 271-292.
- POYRAZ, H. ve DERE H. (2011). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayınları.
- PUNCH, K. F., ve OANCEA, A. (2014). **Introduction To Research Methods İn Education**. Washington DC, LA: Sage Publication.
- RAZALI, N. M. & WAH, Y. B. (2011). Power Comparisons Of Shapiro-Wilk, Kolmogorovsmirnov, Lilliefors And Anderson-Darling Tests. **Journal Of Statistical Modeling Andanalytics**, 2(1), 21-33.
- RİCHARDSON, V. (1996). **The Roles Opf Attitudes And Beliefs İn Learning To Teach**. Newyork: MacMillan, Handbook Of Research On Teacher Education 2nd ed.PP. 102-119.
- RİCHARDSON, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. Teacher Beliefs And Classroom Performance: **The İmpact Of Teacher Education**, 6, 1-22.
- ROHRER, S. (2014). Critical Thinking: Discovery of a Misconception. **ProQuest LLC. Non-Journal**. 1-94
- ROSENTHAL, T. L. ve BANDURA, A. (1978). Psychological Modeling: Theory And Practice. Handbook Of Psychotherapy And Behavior Change: **An empirical analysis** 2nd ed., pp. 621–658.
- ROSCOE, R. D. ve CHİ, M. T. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building And Knowledge-Telling İn Peer Tutors' Explanations And Questions. **Review Of Educational Research**, 77(4), 534-574.
- RUBLE, L. A. USHER, E. L. ve MCGREW, J. H. (2011). Preliminary İnvestigation Of The Sources Of Self-Efficacy Among Teachers Of Students With Autism. **Focus On Autism And Other Developmental Disabilities**, 26(2), 67-74.
- RUDD, R. (2006). Can We Really Teach Students To Think Critically? **The Agriculture Education Magazine**, 78(7), 1-94

SAKAR, N. ve AYBEK, B. (2016) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 25(1), 93-108.

SALMON, M. H. (2012). **Introduction to logic and critical thinking**. Cengage Learning.

SAPANCI, M. (2010). “Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

SARAR, M. (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.

SAVASCI, F. ve BERLİN, D. F. (2012). Science Teacher Beliefs And Classroom Practice Related To Constructivism İn Different School Settings. **Journal of Science Teacher Education**, 23(1), 65-86.

SCHUNK, D. H. ve USHER, E. L. (2011). **Assessing self-efficacy for self-regulated learning**. Handbook of self-regulation of learning and performance, 282-297.

SCHREGLMANN, S. (2011). “Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.

SERDAR, H. (2012). “Exploring The İnterplay Between A Non-Native English Teacher's Pedagogical Beliefs, Classroom Practices And Her Students' Learning Experiences Regarding L2 Grammar”, (Unpublished Doctoral Thesis), Boğaziçi Üniversitesi.

SEBAN, D. (2008). Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Öğretimi Hakkındaki İnanç Ve Uygulamalarına Durum Çalışmaları Üzerinden Bir Bakış. **İlköğretim Online**, 7(2), 512-521.

SCHUNK, D. H. (1990). Goal Setting And Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. **Educational Psychologist**, 25(1), 71-86.

SCHUNK D.H. (1995) Self-Efficacy And Education And Instruction. In: Maddux J.E. (eds) Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. **The Plenum Series in Social/Clinical Psychology**. 281-303.

SCHUNK, D. H. ve ZİMMERMAN, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy And Self-Regulation Of Reading And Writing Through Modeling. **Reading and writing quarterly**, 23(1), 7-25.

SENEMOĞLU, N. (2015). **Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya**. Ankara: Yargı Yayınevi.

SHOSHANİ, A., ve SLONE, M. (2017). Positive Education For Young Children: Effects Of A Positive Psychology İntervention For Preschool Children On Subjective Well Being And Learning Behaviors. **Frontiers İn Psychology**, 8, 1866. 1-11

SMİTH, Jim D. (2005). Understanding the Beliefs, Concerns and Priorities of Trainee Teachers: A Multi-disciplinary Approach. **Mentoring and Tutoring**. Vol.13, No.2, 205-219.

SNİDER, V. E. ve ROEHL, R. (2007). Teachers' Beliefs About Pedagogy And Related İssues. **Psychology in the Schools**, 44(8), 873-886.

SKAALVİK, E. M. ve SKAALVİK, S. (2007). Dimensions Of Teacher Self-Efficacy And Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, And Teacher Burnout. **Journal of educational psychology**, 99(3), 611-625

SKAALVİK, E. M., & SKAALVİK, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study Of Relations. **Teaching And Teacher Education**, 26(4), 1059-1069.

SKAALVİK, E. M. ve SKAALVİK, S. (2017). Teacher Stress And Teacher Self-Efficacy: Relations And Consequences. **In Educator Stress** pp. 101-125

SLAVİN, R. E. (2019). **Educational psychology: Theory and practice**.

SLONE, M. ve SHOSHANI, A. (2017). Children Affected By War And Armed Conflict: Parental Protective Factors And Resistance To Mental Health Symptoms. **Frontiers In Psychology**, 8, 1397. 1-11

SRİNİVASAN, S. ve CROOKS, S. (2005). Does Gender Influence Critical Thinking Attitudes?. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference **Association for the Advancement of Computing in Education** pp. 3376-3382.

SOYSAL, Y., RADMARD, S. ve KUTLUCA, A. Y. (2018). Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Journal of Higher Education And Science**. 1-17

SOYSAL, Y. ve TANIK, H. (2017). Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıflarının Pedagojik-Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 7(2), 333-352.

SÖNMEZ, S. (2006). Toplumsal Değişme ve Öğretmen. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (13), 301-310.

SNYDER, L. G. ve SNYDER, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking And Problem Solving Skills. **The Journal of Research in Business Education**, 50(2), 90-99

SUTER, W. N. (2011). **Introduction To Educational Research: A Critical Thinking Approach**. SAGE Publications.

ŞEN, S. N. (2016). “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

ŞENDURUR, E. (2018). The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers’ Case. **Eurasian Journal of Educational Research**, 18(75), 59-80.

ŞENŞEKERCİ, E. ve BİLGİN, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(14), 15-43.

ŞENOL-ULU, F. B. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi

ŞENOL, F. B. ve ERGÜN, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 8(3), 297-315.

TEMEL, S. (2014). The Effects Of Problem-Based Learning On Pre-Service Teachers' Critical Thinking Dispositions And Perceptions Of Problem-Solving Ability. **South African Journal Of Education**, 34(1). 1-20.

TEPE, D. (2011). “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme” (Doctoral Dissertation), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

TEPE, D. ve DEMİR, K. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.(137-158).

TSCHANNEN, M. M. ve WOOLFOLK H. (2007); “The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers,” **Teaching and Teacher Education**, Cilt 23, Sayı 6, s. 944–956.

THOMAS, M. (2013). Teachers' Beliefs About Classroom Teaching–Teachers' Knowledge And Teaching Approaches. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 89, 31-39.

TİWARİ, A., AVERY, A. ve LAİ, P. (2003). Critical Thinking Disposition of Hong Kong Chinese And Australian Nursing Students. **Journal of Advanced Nursing**, 44(3), 298-307.

TOK, E. ve SEVİNÇ, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(27), 67-82.

TOYRAN, G. (2015). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi.

TUNÇ, Y. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü Atatürk Üniversitesi.

TUNCA, N. ŞAHİN, A. S. ve OĞUZ, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 5(1), 11-47.

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

TÜRK, Ö. (2008). “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.

TÜRKMEN, L. (2007). The Influences Of Elementary Science Teaching Method Courses On A Turkish Teachers College Elementary Education Major Students'attitudes Towards Science And Science Teaching. **Journal of Baltic Science Education**, 6(1). 66-77

TÜRNÜKLÜ, E. B. ve YEŞİLDERE, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(3), 107-123.

TOY, S. N. ve DURU, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. **Ege Eğitim Dergisi**, 17(1), 146-173.

UDDİN, M. E. (2014). Teachers’ Pedagogical Belief and its Reflection on the Practice in Teaching Writing in EFL Ter-tiary Context in Bangladesh. **Journal of Education and Practice**, 5(29), 116-129.

ULUAY, G. ÇALIŞKANER. N. G. ve ARIKAN, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik İnançları: Teknoloji Uyarlamaları Uygulama Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Kastamonu Education Journal**, 27(4), 1529-1540.

UYSAL, M. (2010). Hemşirelerin Kişilik Özellikleri ile Karar Stratejilerinin İlişkisi (Doctoral dissertation), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Haliç Üniversitesi.

- UYSAL, İ. ve KÖSEMEN, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 217-226.
- ÜNÜVAR, Ü. A. (2011). Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri (Doctoral Dissertation), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- ÜSTÜNER, M. DEMİRTAŞ, H. CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(17), 1-16.
- VARTULİ, S. ve ROHS, J. (2009). Early Childhood Prospective Teacher Pedagogical Belief Shifts Over Time. **Journal Of Early Childhood Teacher Education**, 30(4), 310-327.
- VESSMAN, L. ve HANUSHEK, E. (2007). The Role Of Education Quality İn Economic Growth (Part I). **Educational Studies**, (2), 86-116.
- VOİNEA, M. ve PĂLĂŞAN T. (2014). Teachers' Professional Identity İn The 21st Century **Romania.Procedia - Social and Behavioral Sciences** 128 , 361 – 365
- VUJİCİC, L. CEPİC, R. ve PAPAK, P. P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: **University of Rijeka Faculty of Teacher Education** 5242-5250
- YALÇIN, M., YALÇIN, F. A. ve MACUN, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24), 693-710.
- YANG, S. C. ve CHUNG, T. Y. (2009). Experimental Study Of Teaching Critical Thinking İn Civic Education İn Taiwanese Junior High School. **British Journal of Educational Psychology**, 79(1), 29-55.
- YAVUZER, H. (2005). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi. (27. Baskı)
- YAVUZER, H. (2013). **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunun İlk 6 Yılı**. İstanbul: Remzi Kitabevi. 30. Baskı.

YAZICI, Z. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Eğilimlerinin İncelenmesi. **Mediterranean Journal of Humanities**, 279-286.

YEL, E. (2018). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

YENİCE, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(39), 36-58.

YEŞİLYAPRAK, B. (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (8. Baskı).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları

YILMAZ, E. TOMRİS, G. ve KURT, A. A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**, 6(1), 1-26.

YOLDAŞ, C. YETİM, G. ve KÜÇÜKOĞLU, N. E. (2016). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (48), 90-102.

YUAN, R. ve STAPLETON, P. (2020). Student Teachers’ Perceptions Of Critical Thinking And Its Teaching. **ELT Journal**, 74(1), 40-48.

YURT, E. ve SÜNBÜL, A. M. (2014). Matematik Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Eğitim ve Bilim**, 39(176), 145-127

YURTSEVER, H. (2009). “Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.

ZANGENEHVANDİ, M., FARAHİAN, M., ve GHOLAMİ, H. (2014). On The Relationship Between Eflteachers’critical Thinking And Self-Efficacy. **Modern Journal of Language Teaching Methods**, 4(2), 286-293.

ZARARSIZ, N. (2012). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği)”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

ZAYİF, K. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

ZİMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive To Learn. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 82-91.

ZİMMERMAN, B. J. ve SCHUNK, D. H. (2003). Albert Bandura: The Scholar And His Contributions To Educational Psychology. **Educational Psychology: A Century Of Contributions** pp. 431–457.

ZİNCİRLİ, Ö. (2014). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

ZUSHO, A. ve PİNTRİCH, P.R. (2003), Skill And Will: The Role Of Motivation And Cognition İn The Learning Of College Chemistry. **International Journal Of Science Education**, 25(9), 1081-1094

WATZKE, J. L. (2007). Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward A Developmental Theory Of Beginning Teacher Practices. **The Modern Language Journal**, 91(1), 63-82.

WAİTT, G. ve GİBSON, C. (2009). Creative Small Cities: Rethinking The Creative Economy İn Place. **Urban Studies**, 46(5-6), 1223-1246.

WATT, H. M. G. ve RİCHARDSON, P. W. (2015). A Motivational Analysis Of Teachers’ Beliefs. **International Handbook Of Research On Teachers’ Beliefs**, 191-211.

WEİMER, M. (2013). **Learner-centered teaching: Five key changes to practice** (2. bs.). Jossey-Bass

WEIŠHUK, H. (2017). “Professional Engagement, Critical Thinking, And Self-Efficacy Beliefs Among Early Career K-12 School Teachers” (Doctoral Dissertation), Capella University.

WELLS, M. B. (2015). Predicting Preschool Teacher Retention And Turnover In Newly Hired Head Start Teachers Across The First Half Of The School Year. **Early Childhood Research Quarterly**, 30, 152-159.

WILLINGHAM, D. T. (2007). Critical Thinking: Why It Is So Hard To Teach?. **American Federation Of Teachers Summer**, 8-19.

WILKINS, J. L. (2008). The Relationship Among Elementary Teachers’ Content Knowledge, Attitudes, Beliefs, And Practices. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 11(2), 139-164.

WILSON, C. WOOLFSON, M. L. ve DURKIN, K. (2020). School Environment And Mastery Experience As Predictors Of Teachers’ Self-Efficacy Beliefs Towards Inclusive Teaching. **International Journal Of Inclusive Education**, 24(2), 218-234.

EKLER

1. Demografik Bilgi Formu
2. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği
3. Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği
4. Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği
5. Etik Kurul Onay Yazısı
6. Sakarya Milli Eğitim İzin Yazısı



Ek-1 : Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgiler

Aşağıdaki maddelerde durumunuza uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz ya da uygun gördüğünüz açıklamayı yazınız.

1. Yaşınız (Rakamla Belirtiniz Yaş :)

- ☐ 18-21
- ☐ 22-27
- ☐ 28-34
- ☐ 35-40
- ☐ 40 ve üzeri

2. Çalışma Yılıınız

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 6-10 yıl
- ☐ 11-15 yıl
- ☐ 15 yıl ve üstü

3. Öğrenim düzeyiniz

- ☐ Ön lisans
- ☐ Lisans
- ☐ Lisansüstü
- ☐ Doktora



Ek 2 : Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

Değerli Öğretmenler, aşağıda yer alan ölçek sizin eleştirel düşünme tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her cümlenin karşısında **Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum** seçenekleri yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendiniz en uygun seçeneği işaretleyiniz.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUM ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.	1	2	3	4	5
2	Doğru yanıt biliniyorsa diğer seçeneklerin incelenmesine gerek yoktur.	1	2	3	4	5
3	Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
4	Bildiğimden şaşmam.	1	2	3	4	5
5	Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.	1	2	3	4	5
6	Tükürdüğümü yalamam.	1	2	3	4	5
7	Ortada bir sorun varsa mutlaka sorumluları da vardır.	1	2	3	4	5
8	Her şey birbirine bağlıdır.	1	2	3	4	5
9	Yeterli bilgi olmadan karar vermem.	1	2	3	4	5
10	Karar vermeden önce farklı kaynaklardan bilgi toplarım	1	2	3	4	5
11	Hatalarımdan ders alırım.	1	2	3	4	5
12	Bir sorunu çözmek için önce sorunu anlamak gerekir.	1	2	3	4	5
13	Geçmişte olanları merak ederim.	1	2	3	4	5
14	Her şeyin bir nedeni vardır.	1	2	3	4	5
15	Bir sorunun çözümü için aklıma ilk geleni uygulardım.	1	2	3	4	5
16	İnandıklarım doğrudur.	1	2	3	4	5
17	Doğru söylüyor olsa da sevmediğim kişilerin görüşlerini önemsemem.	1	2	3	4	5
18	Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5
19	En doğru yol daha önce gidilmiş olandır.	1	2	3	4	5



Ek 3 : Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Sevgili öğretmenler ölçek sizlerin öz yeterliğinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri 1’den 5’e kadar numaralandırılmıştır. 1 Katılmıyorum 5 Katılıyorum aralığında puanlanacaktır. Ölçek maddelerini dikkatlice okuyunuz ve en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ	1				5
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarıları düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					



EK-4: Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği

Değerli Öğretmenler aşağıda yer alan ölçek sizin “öğretme ve öğrenme” hakkındaki inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan her cümlemin karşısında Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum seçenekleri yer almaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

ÖĞRENME-ÖĞRETMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurulmalıdır.					
2.	Bir öğretmenin en önemli rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.					
3.	Öğrenme, daha çok öğrendiklerimiz üzerinde alıştırmaya yaparak gerçekleşir.					
4.	Ders sırasında öğrencileri oturdukları sırada tutmak ve onların ders kitabına bağlı kalmalarını sağlamak önemlidir.					
5.	Öğretmek, öğretmenin bilgiyi basit bir şekilde anlatması, sunması ve açıklamasıdır.					
6.	Daha sonra hatırlayabildiğim şeyleri gerçekten öğrenmişim demektir.					
7.	Sınıfta öğretmenin daha fazla konuşması iyi bir öğretimin yapıldığı anlamına gelir.					
8.	Öğrencilerin sınıfta kontrol altında tutulmaları için sürekli uyarılmaları gerekir.					
9.	Sınıfta öğretmenler öğrencilere fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsat vermelidirler.					
10.	Öğrenme, bilginin mümkün olduğunca içselleştirilmesidir.					
11.	İyi öğrenciler, sınıfta sessizce durur ve öğretmenin söylediklerini yerine getirir.					
12.	Etkili öğretimin yapıldığı sınıflarda, öğrencileri düşünmeye ve sosyal etkileşime yönlendiren, özgür ve demokratik bir ortam vardır.					
13.	Geleneksel ders anlatımı, en kısa sürede daha fazla bilgi aktarmaya olanak sağladığı için en iyi yöntemdir.					
14.	Her öğrenci değerli olduğu için bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş bir öğretime ihtiyaç duyar.					
15.	İyi öğretmenler, öğrencileri sorulara verdikleri cevaplar üzerine tekrar düşünmeye yönlendirir.					
16.	Öğretimin genel amacı öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade, onların kendi öğrenme deneyimleri aracılığıyla bilgileri yeniden oluşturmalarını sağlamaktır.					
17.	En iyi öğretmen, sınıfta otorite sahibi olandır.					

18.	Öğretimin amaçları ve öğrencilerin beklentileri, öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.					
19.	Öğretme, öğrencileri bilgiyi keşfetmeye teşvik etmekle birlikte, onlara doğru ve eksiksiz bilgi vermektir.					
20.	Bir öğretmenin görevi, derste yanlış cevap veren bir öğrenciyi anında düzeltmek yerine, ona kendi yanlışı bulma fırsatı vermektir.					
21.	En basit tanımıyla öğretmeyi öğrenmek, öğretim üyelerinin fikirlerini sorgulamadan uygulamaktır.					
22.	Öğrenciler kontrol edilmediği sürece öğrenme gerçekleşemez.					
23.	İyi öğretmenler her zaman öğrencilerine önemli olduklarını hissettirirler.					
24.	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözetebilecek derecede esnek olmalıdır.					
25.	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını öğretim sırasında dikkate alması önemlidir.					
26.	Öğrenme, ders sırasında öğrencilerin fikirlerini açıklamaları, tartışmaları ve bilgiyi keşfetmeleri için fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.					

Ek-5 : Etik Kurul Onay Yazısı



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Etik Onay Hk.

Sayın Aykut ARSLAN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 08.11.2019 tarihli ve 2019/18 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

12/05/2020 Enstitü Sekreteri

Tuğba SÜNNETCİ

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6E3C321>

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon: 444 1 428
Elektronik Ağ: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Tuğba SÜNNETCİ
Unvanı: Enstitü Sekreteri





Ek-6 : Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Onay Yazısı

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.24822932
Konu: Anket Uygulaması Aykut ARSLAN

13/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi, yüksek lisans programı öğrencisi Aykut ARSLAN'ın tez araştırması kapsamında "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Pedagojik İnançlarının Öz-Yeterlik İnançları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği*" konulu anket uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 28.11.2019 tarihli ve 6615 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı, Erenler, Arifiye, Serdivan İlçelerimizde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine, eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/12/2019
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı



Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için: Hakan GÜL Memur
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231
Faks: (0 264) 251 36 114

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1893-5ed9-3daa-96d8-14d1 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Aykut ARSLAN

Doğum Tarihi ve Yeri : 1984 - Yerköy

E-Posta : aykutarslan66@gmail.com

Öğrenim Durumu : Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği (2005-2009).

Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği (2018-2020)

Mesleki Deneyim : MEB (2009- Halen)

TEZ'DEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

ARSLAN, A. ve KUTLUCA, A.Y. (2020) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Pedagojik İnançlarının Öz-Yeterlik İnançları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği. **FSMVU Eğitim Araştırmaları Kongresi** (FSMVU-EAK), (2020), İSTANBUL