

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANNE
BABA TUTUM ALGISI, ELEŞTİREL DÜŞÜNME ve
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Özgün ZİNCİRLİ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Elazığ, 2014

ONAY

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Özgün ZİNCİRLİ' nin hazırlamış olduğu Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri arasındaki ilişki başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1: Prof.Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ



2: Prof.Dr. Burhan AKPUNAR



3: Doç Dr. Muhammed TURHAN



4 .

5.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mehmet GÜROL danışmanlığında hazırlamış olduğum "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki " adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Özgün ZİNCİRLİ

ÖNSÖZ

Problem: Zihnimizi kurcalayan, sonucunu bulmak için uğraştığımız sorunlardır. Bir çocuk için problem masanın üzerindeki bardağı nasıl alacağıdır. Fakat yetişkin bir birey için ise problem içinden çıkılması zor olan bir matematik problemidir. Bir olayın problem olabilmesi için öncelikle zihnimizi meşgul etmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışmada benden yardımlarını esirgemeyen, danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL' a; bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım ve tüm sorumluluğumu yüklenen Doç. Dr. Muhammed TURHAN'a; tezin şekillenmesinde çok önemli katkıları olan Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ ve Prof. Dr. Burhan AKPUNAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Tutumlarıyla yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK, Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA, Doç. Dr. Tuncay DİLCİ, arkadaşım Öğrt. Gör. Dr. Seda KERİMGİL ÇELİK' e, tezimi okuyarak bilgilerini benimle paylaşan dostlarım Elif ve Memduh BOZKURT' a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecimin her anında yanımda olan annem Filiz ve babam Bahri ÖZKAN' a, analizlerimde yardımcı olan, yeri geldiğinde kızan, yeri geldiğinde tebrik eden hayat arkadaşım olmasıyla gurur duyduğum sevgili eşim Muhammed ZİNCİRLİ' ye ve beni bu süreçte sabırla bekleyen minik prensesim ASYA' ma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özgün ZİNCİRLİ

Elazığ, 2014

ÖZET

Yüksek lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANNE BABA TUTUM ALGISI, ELEŞTİREL DÜŞÜNME ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Özgün ZİNCİRLİ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2014, Sayfa: XIII + 109

Bu araştırmadaki amaç: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumları, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin incelenmesidir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden birer üniversite belirlenerek ve bu üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 277 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, diğer değişkenler için “Problem Çözme Envanteri”, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Anne Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve lineer regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algıları: Cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermezken, annenin eğitim düzeyi, öğretmen adaylarının yaşı ve aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Eleştirel düşünme, hiçbir demografik özelliğe göre farklılık göstermemektedir. Problem çözme becerileri: Cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermezken; öğretmen adaylarının yaşı, anne eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

Eleştirel düşünme, anne baba tutumları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne babanın demokratik tutum algıları arasında pozitif yönde, problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutları ile anne babanın demokratik tutum algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine problem çözme becerilerinin geneli ve aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile koruyucu ve otoriter anne baba tutum algıları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme, Anne Baba Tutumları

ABSTRACT

Master's thesis

PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ' PERCEPTION OF THE ATTITUDE OF PARENTS, THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND PROBLEM SOLVING SKILLS

ÖZGÜN ZİNCİRLİ

FIRAT UNIVERSTY

Institute Of Education Sciences

Education Programs and Department Of Teaching

Elazığ, 2014, Page: XIII + 109

The purpose of this research is to examine the Relationship between Preschool teacher candidates ' Parents Attitudes, critical thinking and Problem solving Skills. Research was conducted in the academic year of 2011-2012. Study group of the research consists of one university chosen from seven regions in Turkey and the research was carried out 277 who were students in the last class pre-school teacher training faculties of universities. Relational model was used in this study. To determine the personal characteristics of the teacher candidates "Personal Information Form", other variables to "Problem Solving Inventory", "Critical Thinking Scale" and "Parental Attitude Scale" were used.

The data obtained in this study using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) were analyzed using the program for Windows 21.0 Evaluating the data, descriptive statistical methods (number, percentage, mean, standard deviation) were used. The difference between the two groups for comparison of quantitative data, t-test, in case of more than two groups in the parameters of the intergroup comparison Unidirectional (One way) ANOVA test and Turkey's post hoc test to detect differences in the cause of the group was used. The relationship between the dependent and independent variables of the study were tested with Pearson's product-moment correlation analysis and linear regression analysis.

According to the findings of the research; pre-school teachers' perceptions of parental attitudes, gender and parental education level don't show any differences, while Mother's education level, varying according to age and income level of teachers. Critical thinking does not differ by no demographic characteristics Problem solving

skills: do not show any differences by gender and parental education level; the age of the teachers are differentiated according to maternal educational level and income level.

Critical thinking, meaningful relationships between parental attitudes and problem-solving skills have been identified. It is analyzed that teacher candidates' critical thinking skills with parents in a positive relationship between perceptions of democratic attitudes, problem solving skills and general all sub-dimensions were determined by the parents is a positive relationship between perceptions of democratic attitudes. Again, the general problem solving skills and hasty approach, thinking approach, avoidant approach, with a confident approach and planned approach to protecting and subscales were found to be a negative relationship between the authoritarian attitude of parents' perceptions. Based on these findings, suggestions were made to practitioners and researchers.

Keywords: Preschool, Problem Solving, Critical Thinking, Parent Attitudes

İÇİNDEKİLER

ONAY	II
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	14
I. GİRİŞ	14
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi	17
1.4. Sayıtlar	17
1.5. Sınırlılıklar	17
İKİNCİ BÖLÜM	18
II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	148
2.1. Okul Öncesi Eğitim	18
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen	19
2.3. Problem	20
2.3.1. Problem Çözme	22
2.3.2. Problem Çözme Basamakları	23
2.3.3. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmenin Faydaları	26
2.3.4. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü	27
2.4. Düşünme	30
2.4.1. Eleştirel Düşünme	31
2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	33
2.4.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	38
2.4.4. Eleştirel Düşünmede Öğretmenin Rolü	40
2.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretimi	41
2.5. Tutum	42
2.5.1. Anne Baba Tutumları	42
3.1. Problem Çözme Becerileri, Anne Baba Tutumları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki	47
2.7. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59

III. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	64
4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	64
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Ortalamaları.	65
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Problem Çözme Becerilerin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	67
4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	71
4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	74
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	82
4.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi	86
BEŞİNCİ BÖLÜM	95
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1. Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	95
5.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	96
5.3. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	97
5.4. Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu, Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Problem Çözme Becerileri Algılarına İlişkin Korelasyon ve Regresyon Sonuçlar ve Tartışma	98
5.5. Öneriler	101
5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler:	101
5.5.2. Araştırmacılara Öneriler:	102
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	113
5.6. Ek 1. Problem Çözme Envanteri.....	113

5.7. Ek 2. Eleştirel Düşünme Envanteri	117
5.8. Ek 3 Anne Baba Tutum Ölçeği.	120
ÖZGEÇMİŞ	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	64
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Ortalamaları	65
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Ortalaması	66
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ortalamaları	66
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları	67
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Yaşa Göre Ortalamaları	68
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	69
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	70
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları	71
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	72
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre Ortalamaları	72
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	72
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	73
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları	73

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	74
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Ortalamaları	74
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	76
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	78
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları	79
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	82
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi	86
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi	87
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Etkisi	88
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi	89
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi	90
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi	92
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Envanteri Genel Puanı Üzerine Etkisi	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli.....	48
Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli.....	87
Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli.....	88
Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kaçıngan Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli.....	89
Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli.....	90
Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli	91
Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli.....	92
Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Envanteri Genel Puanı Üzerine Sonuç Modeli.	94

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin temeli çocuğun okul öncesi yıllarında atılır ve sonraki yıllarında şekillenir. Okul öncesi eğitimin amacı: Çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemek, gelecek eğitim kademelerine hazırlamak, kendini ifade edebilen, yaratıcı becerilerini ortaya koyabilen çocukların yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999). Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimi için önemli olan eğitimin ilk basamağıdır. Çocukların bu basamağı çıkmasında onlara destek olacak kişiler ise öğretmenlerdir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin amacı çocukların gelişim özelliklerini desteklemektir. Çocukların sosyalleşmelerinde, düşünebilme yeteneklerini geliştirmelerinde, kendilerini ifade etmelerinde ve karşılırlarına çıkacak problemlerle baş edebilmelerinde, çocukların iyi birer problem çözücü olmalarında rehber olmaktadır. Problem çözme becerileri, stratejileri kolaylıkla ve doğal olarak okul öncesi çocuklara uygulanabilmektedir (Şahin, 2000). Eğitim sisteminin, öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, problem çözme gibi becerileri kazandırmalıdır (Özden, 2009).

İnsanoğlu yaşamının her döneminde problemlerle karşılaşır. Bir çocuk için problem oyuncağının kırılması, bir genç için problem sınavdaki başarısızlığı, bir yetişkin için ise problem iş hayatı olabilir. Buradaki ortak problem “amaca” ulaşamamış olmaktır. Amaçların gerçekleştirilmesi esnasında ortaya çıkan engeller, söz konusu bireyler için problem teşkil eder. Söz konusu bireylerin karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırma çabası başladığı an, devreye problem çözme girer.

Problem çözme, istenilen hedefe varmak için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları seçerek kullanmaktır. Problem çözme: bilimsel yöntem, eleştirel düşünme,

karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeyi içerir. Bir problem çözerken genelleme ve sentez yapılır (Demirel, 2006, s. 82). Problem çözme, bireylerin cesaretlendirilmesi gereken ve tüm yaşamları boyunca süren bir beceridir.

Problem çözerken genelleme ve sentez yapılması düşünmeyi gerektirir. Düşünmek insanoğluna has ve en önemli bir özelliğidir. Her canlı düşünemez. Düşünmek bireyler için tek başına yeterli değildir. Önemli olan, bireylerin olaylara farklı açılardan bakabilmelerini, olaylara farklı çözüm yolları getirebilmelerini yani eleştirel düşünebilmelerini sağlamalıdır.

Eleştirel düşünme: Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının da düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, çevremizde ve kendimizde gerçekleşen olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir süreçtir (Cüceloğlu, 1996). Cüceloğlu' na göre eleştirel düşünen birey, etkendir, bağımsızdır, yeni düşüncelere açıktır, ön yargılı değildir. Eleştirel düşünen bireylerin yaşamlarına bakıldığında aile ortamlarının önemli olduğu görülmektedir. Anne babanın çocuğa karşı tavrı çocuğun düşünme yeteneğinin gelişmesinde önemli etkidir. Ailenin tutumları, bireyin karar verme sürecini ve biçimlerini etkilemektedir.

Günümüz dünyasında son yıllarda karşılaşılan sorunlardan biri: Eğitim sisteminin öğrencilere neler kazandırdıklarıdır. Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde, öğretim kurumlarının önemi hızla artırmaktadır. Öğretimin hızlı artması, öğretmenlere düşen sorumluluğun ve görevlerin artmasına sebep olmaktadır. Öğretmen, öğrencilere sadece bilgi aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi kendisinin bulup yordamasını, öğrencinin eleştirel düşünebilmesini, öğrencinin problem çözebilmesini sağlayan bireyler yetiştirmeyi ön koşul olarak görmelidir. Problem çözme sadece sınıf içerisinde sorulan sorulara çözüm aramak değil, hayatın her alanındaki problemlerle baş etmeye çalışmaktır. Amaç: problemle karşı karşıya kalan öğrencinin neler yapabileceğini, karşılaştığı probleme nasıl yaklaşması gerektiğini bilmesidir.

Eğitim sisteminin diğer bir temel amacı ise: Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Yine bu konuda da en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, çocukların problem çözme ve eleştirel düşünebilmelerini desteklemelidir. Yapılan araştırmalara göre eleştirel düşünme gücü desteklenen çocukların akademik başarılarında artışa, çocukların sosyalleşmesinde, çocukların karşısındakinin düşüncesine saygı duymasında, çocukların ikili ilişkilerinde de tutarlı davranmalarını

sağladığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ailede başlar, okulla pekişir, yaşam boyu devam eder.

Anne baba tutumlarının en büyük yansıması çocuklardır. Anne babanın tutumu çocuğun karar vermesini, düşünme becerilerini, kişiliğini etkilemektedir. Yavuzer (1998) anne baba tutumlarını beş başlık altında toplamıştır: Aşırı baskılı ve otoriter tutum, aşırı hoşgörölü tutum, dengesiz ve kararsız tutum, Aşırı koruyucu tutum, Güven verici ve hoşgörölü tutumdur(Demokratik). Anne babaların takındığı bu tutumlar çocukların düşünme tarzlarını etkilemektedir.

Bu anlamda bakıldığında eleştirel düşünmenin ve anne baba tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılmasında fayda olduğu görölmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı: Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmen adayları anne-baba tutumlarını nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının anne baba tutumu algıları;
 - a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Anne eğitim düzeyi, d) Baba eğitim düzeyi ve e) Aylık gelir değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adayların, eleştirel düşünme becerileri;
 - a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Anne eğitim düzeyi, d) Baba eğitim düzeyi ve e) Aylık gelir değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adayların, problem çözme becerileri;
 - a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Anne eğitim düzeyi, d) Baba eğitim düzeyi ve e) Aylık gelir değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının, anne baba tutumu algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ne düzeydedir?
8. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Problem, karşılaşılan güçlük olarak tanımlanabilir. Problem çözme ise bu güçlüğü ortadan kaldırılmasıdır (Aksu,1990, s. 44). İnsanlar günlük yaşamlarında pek çok problemle karşılaşır. Karşılaşılan bu problemler karşısında bireylerin farklı davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Akınoğlu'na göre (2001) Felsefi yaklaşım daha çok düşünme normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin ne olduğuyla, nasıl geliştirilebileceğiyle ve eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilenmektedir. Davranış bilimlerinin önemli kavramlarından biri olan “tutumlar” kişilerin belli bir insanı, grubu, nesneyi veya olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünmeye, hissetmeye ya da davranmaya yol açan oldukça kalıcı yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Anne ve babaların çocuklarını büyütürken uyguladıkları tutumlar, çocukların ilk yıllarındaki yaşantılarının biçimlenmesinde ve benlik yapılarının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algıları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmada kullanılan anket sorularının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeterlidir.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmen adayları anket sorularına samimi cevap vermişlerdir.
- 3) Seçilen örneklemin Türkiye evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2011-2012 Öğretim dönemi ile sınırlıdır,
- 2) Araştırma, veri toplama araçlarındaki sorular ile sınırlı tutulmuştur,
- 3) Araştırma, çalışma grubundan toplanan veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Araştırmaya konu olan okul öncesi eğitim, problem çözme, eleştirel düşünme, anne baba tutumları ile ilgili kuramsal açıklamalar ve araştırmalar bu bölümde verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim çocuğun etrafındaki bireylerle sağlıklı iletişim kurmasını, çocuğa duygu, düşünce ve hislerini karşısındakine rahat bir şekilde aktarabilme fırsatı vererek, çocuğun dil becerisini geliştirir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Okul öncesi eğitimde, eğitimin amacı çocuğu bütün gelişim alanlarında desteklemek, çocuğu gelecek eğitim basamaklarına hazırlamak; çocuğun kendini anlatıp ifade edebilmesini, çocuğun yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmasını, çocuğun sosyal, girişken bir birey olarak gelişip yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999, s. 49). Oktay (1993, s. 73) okul öncesi eğitimi 3-6 yaş arasındaki çocukların belirli ve düzenli bir programa göre belirli kurumlardaki eğitimi olarak tanımlamaktadır.

Erden (1998, s. 212) ise 0-6 yaş arası çocukların gelişim ve bireysel özelliklerine uygun, çocuklara zengin ve bol uyarıcı bir ortam sunarak onların zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal yönlerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda ilköğretime hazırlayan eğitim kademesi olarak ele almıştır. Ülkemizde ise okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Bu tanıma göre okul öncesi eğitim: “İsteğe bağlı olarak mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan, bu çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” olarak tanımlanmıştır (MEB Mevzuat). Okul öncesi eğitim belirli program dâhilinde alanında eğitim görmüş öğretmenler tarafından yapılmaktadır.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesinde ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrol oynamaktadır. Öğretmenler toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkârlardır (Özden, 2002, s. 9).

Dünyada ve ülkemizde 0-6 yaş grubu çocuklar, gittikçe artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadır. Okul öncesi eğitim küçük çocuklara evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilkökul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2007).

Önemi herkes tarafından bilinen okul öncesi eğitimin başarıya ulaşması okul öncesi kurumlarında iyi bir program ve büyük ölçüde bu programı uygulayacak öğretmenlere bağlıdır. Programın kilit noktası öğretmenlerdir. Okul öncesi eğitimde öğretmen kritik bir noktadadır. Çocukların hem annesi, hem babası hem de çocuklara örnek olan kişidir (Gürkan, 1982, s. 4).

Gürkan (2005, s. 61) Öğretmen nitelikleri üzerine yaptığı çalışmalarda, eğitim sistemindeki en önemli öğeleri: öğretmen, öğrenci ve okul olarak belirlemiştir. Öğretmen ögesini, eğitim sürecinin ve öğrencinin kalite güvencesi olarak önemli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenin uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerin, eğitim programında yer alan davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynadığı ve öğrencilerin olumlu davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Bu meslek elemanlarının- yani öğretmenlerin- hangi kademedeki öğretmenlik yapırlarsa yapsınlar sahip olmaları gereken bazı genel özellikleri vardır. Bunları şöyle özetlenebilir:

- Geniş bir dünya görüşüne ve genel kültür bilgisine sahip olmak
- Güler yüzlü, iyi huylu, uyumlu, anlayışlı, sabırlı, bilgili olmak
- Liderlik yapabilmek
- Ahlaklı, güvenilir ve dürüst karakterli olmak
- Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

- Öz güven sahibi olmak
- İşini sevmek ve işine bağlı olmak
- İş birliğine açık olmak
- Objektif olmak
- Peşin hükümsüz ve adil olmak
- Yeniliklere açık, esnek, aktif ve araştırmacı olmak
- Anlaşılır, akıcı ve güzel konuşabilmek
- Düzenli, temiz giyimli ve görünümüyle güzel tavırları hoş olmak (Okul öncesi Kurumları Program ve Yönetmeliği, 2002, s. 50).

Okul öncesi çocukları günün büyük bir kısmını okulda öğretmenleriyle geçirmektedirler. O yaş grubu çocuklarının en büyük özelliklerinden biri gözlem yoluyla öğrenmedir. Çocuk karşısındakini gözleyerek ve onu taklit ederek birçok davranışı kazanmaktadır. Eğitimin bir iletişim süreci olduğu düşünüldüğünde aslında okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla iletişiminin olumlu olması çocukların öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmende var olan nitelik ne kadar artarsa eğitimin kalitesi de o oranda artmaya başlar.

2.3. Problem

Problem kavramı Latince bir kavramdır. Arapça da “mesele” olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’ te ise sorun ve mesele olarak ele alınmıştır (Kalaycı, 2001, s. 8). Bireye rahatsızlık veren düşünce ya da olay problem teşkil eder. Bu, kişi için çözülmesi gereken bir problemdir.

Şahin’ e göre (1989, s. 156) bir problemin problem olarak görülmesi için üç özelliğe sahip olması gerekir: Öncelikle kişide çıkış noktasını oluşturan bilgi, obje ve koşulların bulunması, ikinci olarak bir hedefin olması, üçüncü olarak ise eldeki veriler ile çözüme ulaşabilmek için izleyeceği sırayı veya yolu bilmelidir.

Açıkgöz (2009, s. 141) problemi, organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlar olarak tanımlamış ve problemlerin çeşitli düzeylerde olabileceğini söylemiştir. Problemlerin hava kirliliği gibi toplumsal düzeyde veya bir biyoloji dersinde bitkilerin, sağlıklı gelişemediği durumda, nedenlerin bulunmasına ve saptanmasına ise alana özgü problem demektedir.

Problem, giderilmesi arzulanan bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir (Aksu, 1989, s. 44). Chi ve Glazer (1985) problemi, birtakım amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için ise araçlar bulmamız gereken durumlar olarak açıklamışlardır (Senemoğlu, 2010, s. 536).

Bingham (1971) problemi, kişinin istenilen hedefe ulaşması amacıyla topladığı güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlamıştır. Adair (2000) problemi önümüze atılmış bizi engelleyen bir durum olarak betimlemiş ve problemin aslında bir tür çözüm ya da çözümün problem biçiminde gizlendiğini ve problemin içinde tüm çözüm yollarının bulunduğunu sadece problemi yeniden düzenlemek olduğunu söylemiştir. Kneeland (2000) problemi var olan ile var olması gereken arasındaki fark olarak tanımlamış. Morgan (1986) problemi, bireyin hedefine ulaşması için engellerle karşılaştığı bir çatışma olarak, Wilkes (1979) problemi, çözülmesi ya da uğraşılması zor olan şey, olay veya kişi olarak tanımlamıştır (Kalaycı, 2001, s. 8-9).

Farklı yazarlar problemi değişik biçimlerde sınıflandırılmış ve her problemin alt problemlerinin olduğunu savunmuşlardır. Thorndike problemleri günlük problemler ve entelektüel problemler olarak sınıflamış, Simon' da (1974) problemleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ikiye ayırmıştır. Yapılandırılmış problemlerin tek bir yanıtının olduğunu ve belirli stratejilerle yanıtın bulunabileceğini söylemiş, örnek olarak ise matematik, fizik problemleri ve bulmacaların çözümlerini vermiştir. Yapılandırılmamış problemlerin ise çok boyutlu olduğunu insanın günlük yaşamındaki problemlerin bu boyutta yer aldığını bunların insanların yaratıcı fikirleriyle çözüldüğünü ve bu yüzden problemin çözümünün değişiklikler gösterdiğini açıklamaktadır. Kneeland (2000) problemleri, hallet ve kökten çöz problemleri olarak ikiye ayırmıştır. Hallet problemleri eksik ve memnun olunmayan bir durumun en kısa sürede düzeltilmesi gereksinimi olan problemler, kökten çöz problemlerinde ise ortada bir amaç vardır ve asıl olan bu amaca nasıl ulaşılacağının belirlenmesidir (Kalaycı, 2001, s. 10).

Bingham (1983) ise belli durumun bireyde problem yaratması için 3 temel özelliğe sahip olması gerektiğini savunmuştur.

- * Bireyin kafasında aşağı yukarı belli bir amacın olması gerektiğine
- * Bireyin amaca ulaşan yolda önüne engelin çıkmasına

* Bireyin gayesine ulaşması için içsel bir gerginlik duyması gerektiğini ancak bu şekilde ortada bir problemin var olacağını dile getirmiştir (Aksu, 1989, 45).

Greeno (1978, akt; Şahin, 1988, s. 157) psikolojide sık kullanılan sınıflandırmalardan biri: problemleri gerektirdikleri zihin işlevlerine göre gruplamıştır. Bu sınıflamada ise üç tür problemden söz etmektedir:

1.Yapılandırma Problemleri: Bu problem türünde bir hedef noktası verilmemiştir. Hedefe ulaşmak için gerekli olan kuralı kişi kendisi bulacaktır. Sayı serilerini tamamlama, benzerlikleri bulma gibi problemlerdir.

2.Dönüştürme Problemleri: Bu problem türünde başlangıç ve hedef nokta verilmiştir. Kişiden istenen, aradaki dönüştürme adımlarını doğru olarak sıraya koymaktır. Su kapları problemleri bu türe örnek olabilir.

3.Düzenleme Problemleri: Bu problem türünde kişiye çözüme ulaşması için gerekli bütün unsurlar verilmiştir. Kişiden istenen bu bilgileri yeniden sıraya koyarak problemin doğru çözümünü bulmaktır.

Fakat bu sınıflamanın yeterli olmadığını, tüm problem tiplerini kapsayamayacağını, özellikle günlük yaşamdaki problemlerin bu sınıflamada yer alamayacağını dile getirmiştir.

Sonuç olarak bakıldığında problemi tanımlayan eğitimciler farklı olsa dahi sonuç olarak aynı kanıya varılmaktadır. Bir problemin, problem olması için öncelikle kişiye rahatsızlık veren bir durumun olması gerekmekte, kişide engelleme ve çatışma durumuna yol açmaktadır. Kişide çatışma durumuna yol açması onun problem olmasına sebep olmaktadır.

2.3.1. Problem Çözme

Problem çözme kavramını farklı yazarlar farklı biçimde açıklamışlardır. Problem çözmeyi; Küçükahmet (2000), Demirel (1999), Erden ve Bart (1996) yöntem, Sönmez (1997) ve Bilen (1990) teknik, Bock (2000) süreç, Harty, Klosterman ve Matkın (1991) yaklaşım, Saban (2000) ise hem model hem de yöntem (Kalaycı2001, s. 19). Açıkgöz (2011, s. 142) teknik, Senemoğlu (2010, s. 536) beceri ve süreç, Sönmez (2010, s. 238) ise teknik olarak adlandırmıştır.

Stevens (1998) problem çözmeyi: Bazı koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak, Kneeland (2000) problem çözmeyi: Bir şeyin var olması

durumu ile var olmaması durumu arasındaki farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamıştır. Ülküer (1988) Problem çözme: Bireyin problemi hissedişinden, probleme çözüm buluncaya kadar geçirdiği düşünce süreci olarak belirtmiş. Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme, problemli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekler oluşturmayı ve bu seçeneklerden düşünülen en etkili seçeneği seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamıştır. Gagne: Problem çözme entelektüel bir beceri olarak, Altun (1998) problem çözme: Ne yapılması gerektiği bilinmeyen durumlarda, yapılması gerekeni bilmek olarak açıklamıştır. Anderson (1980) problem çözme: Bilişsel işlemleri sıra ile hedefe yöneltmek olarak belirlemiş (Kalaycı, 2001, s. 8-9-20). Aksu (1989, s. 44) problem çözme: Amaca ulaşmakta bilgiyi, orijinalliği, yaratıcılığı ve hayal gücünü kullanarak karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak tanımlamıştır.

Problem çözme konusunda araştırma yapan araştırmacılar iki grupta toplanabilir: Birinci grup problem çözmenin temel süreçlerine ayrıştırılarak aralarındaki ilişkiyi incelenmeli ve bunun zihinde belirli çerçevede yorumlanması gerektiğini söylemişlerdir. Bunu da bilgisayara benzetmektedirler. Karmaşık bir problemin çözümü için öncelikle basit problemin çözümünün çok iyi anlaşılması gerektiğini savunmuşlardır. İkinci grup ise problem çözmenin bütüncül bir süreçle ele alınması gereken, Gestalt kuralları olduğunu bütünün parçalara indirgenemediğini savunmaktadır (Şahin, 1988, s. 155).

2.3.2. Problem Çözme Basamakları

Dewey problem çözme sürecinde yer alan işlemleri şöyle sıralamıştır:

- 1.Problemin farkına varma
- 2.Problemi tanımlama
- 3.Problemin çözümü olabilecek seçenekleri saptama
- 4.Seçenekleri değerlendirmede kullanılabilecek verileri toplama
- 5.Verileri değerlendirme
- 6.Genellemelere ve sonuçlara ulaşma
- 7.Çözümü uygulamaya koyma ve etkinliğini değerlendirme (Açıkgöz, 2010, s. 142).

Sönmez (2010, s. 238), problem çözme sürecinde yer alan işlemleri şöyle sıralamaktadır:

- 1.Problemin farkına varma ve onu sıralama
- 2.Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama
- 3.Problemin çözümü için denenceler kurma
- 4.Uygun araçları hazırlama, verileri toplama ve organize etme
- 5.Denenceleri test etme
- 6.Çözüme ulaşma

Problem çözme sürecinde genel olarak kabul edilen dört basamak şunlardır (Polya, 1957; bulunduğu kaynak: Eggen ve Kauchak, 1992; akt; Senemoğlu, 2010, s. 537):

1.Problemi anlama: Problem çözme basamağının ilki problemi anlamadır. Bununla ilgili Prawat' ın (1991, akt, Senemoğlu, 2010) yapmış olduğu bir araştırma vardır. 97 tane ikinci sınıf öğrencisine şu soru sorulmuştur. “ Limandaki gemide 26 koyun ve 10 keçi vardır. Acaba kaptan kaç yaşındadır?” bu soruya $\frac{3}{4}$ ‘ü 36 cevabını vermiştir. Bu durumda öğrencilerin problemde ne sorulduğunu anlamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin problem çözmedeki engelinin problemi sözel olarak anlamada yetersiz kaldıklarıdır. Bunun için öncelik problemi anlamaktır. Problemi anladıktan sonra diğer basamaklara geçilebilmektedir.

2.Çözüm için plan yapma: Problem çözme basamağının ikincisi çözüm için plan yapmadır. Burada kişi problemi planlarken elinde var olan bilgilere bakar ve gereksiz bilgileri gerekli bilgilerden ayırır. Böylece problemi sadeleştirerek yeniden yapılandırır.

3.Planı uygulama: Problem çözme basamağının üçüncüsü planı uygulamadır. Bu basamakta kişi önceki basamaklarda planlanan hesaplamaları yapar ve sonuçlar elde eder. Yani problemin cevabı bulunur.

4.Sonuçları değerlendirme: Problem çözme basamağının dördüncüsü sonuçları değerlendirmedir. Bu basamakta kişi problem çözme sürecini test eder. Problem çözme sisteminin işleyip işlemediğini, işlemiyorsa nerede hata olduğunu belirler ve düzeltme yollarına gider.

Senemoğlu (2010, s. 537), bu problem çözme basamaklarının tek doğru cevaplı problemlerin çözümü için uygun olduğu kadar, çok boyutlu problemlerin çözümü için de uygun basamaklar olduğunu belirtmektedir.

Saban (2004, s. 215), problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinin aşamalarını ise şöyle sıralamıştır:

- 1.Problem durumunu bulma
- 2.Öğrencilerin hazırlanması
- 3.Problemle karşılaşma
- 4.Ne bildiğinin ve daha nelerin bilinmesi gerektiğinin saptanması
- 5.Problemin tanımlanması
- 6.Bilgilerin toplanması ve paylaşılması
- 7.Muhtemel çözümlerin üretilmesi
- 8.En uygun çözümün kararlaştırılması
- 9.Çözümü sunma
- 10.Problem çözme sürecinin raporlaştırılması

Alma Bingham ise bütün problemleri çözmeye yarayacak ortak tek bir yöntemin olmadığını; fakat genel basamakları olduğunu dile getirmiş ve problem çözme basamaklarını 8 maddede sıralamıştır:

- 1.Problemin farkında olma ve onunla uğraşma isteği duymak
- 2.Problemi açıklamaya ve ilgili olduğu alanı tanımaya ve problemler grubunu anlamaya çalışmak
- 3.Problemle ilgili veri ve bilgileri toplamak
- 4.Problemin çözümü için en uygun bilgileri seçmek ve düzenlemek
- 5.Toplanan bütün bilgi ve verileri düzenli bir şekle dönüştürmek ve olası çözüm yollarını belirlemek
- 6.Çözüm yollarını değerlendirerek en uygun olanı seçmek
- 7.Seçilen çözüm yolunu uygulamak
- 8.Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek (Bingham, 1983, s. 8).

Bütün problem çözme aşamalarının ortak noktası, bireylerin karşılarına çıkan engelleri ortadan kaldırmak ve hedefe ulaşmaktır.

2.3.3. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmenin Faydaları

Stephien ve Gallagher'e (1993, akt. Saban) göre, problem çözmeye dayalı öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu artırır.
- 2.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir.
- 3.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşünmelerini destekler.
- 4.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.
- 5.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar.
- 6.Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir.

Çakmak ve Tertemiz (2000, s. 17) Problem çözme tekniklerinin öğretilmesiyle öğrencilerin şu becerilerinin geliştiğini ileri sürmüşlerdir:

- 1.Öğrencilerin değerlendirme yetenekleri gelişir.
- 2.Sorumluluk almayı öğrenirler.
- 3.Daha kalıcı öğrenme gerçekleşir.
- 4.Başarısız olduklarında da öğrenme gerçekleşir.
- 5.Motivasyonu artırır.
- 6.Bilişsel ve duyuşsal alanda öğrenmeler gerçekleşir.
- 7.Öğrenme isteğini ve ilgisini artırır.
- 8.Alıştırma becerilerini geliştirir.
- 9.Öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar.
- 10.Öğrenciler bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenirler.
- 11.İşbirliğine dayalı öğrenme gerçekleşir.

Kalaycı (2001, s. 41) ise, yaptığı çalışmada uzman ve öğretmenlerin görüşlerini ele almıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından veriler toplamış, elde ettiği verilere dayalı olarak problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amacın, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisi kazandırmak olduğunu ve bu tekniklerin öğretilmesiyle şunların kazanıldığını dile getirmiştir:

- 1.Bilimsel düşünme becerisi kazanma
- 2.Sorumluluk duygusu kazanma
- 3.İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma
- 4.İletişim becerisi kazanma
- 5.Zamanı yönetme becerisi kazanma
- 6.Dikkati geliştirme
- 7.Gerçek dünya ile okul yaşantılarını karşılaştırma
- 8.Verileri toplama becerisi kazanma
- 9.Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme
- 10.Kestirimde bulunabilme
- 11.Bilgileri görselleştirebilme
- 12.Rapor hazırlama becerisi kazanma
- 13.Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma
- 14.Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma

Özden (1999, s. 158–159) problem çözme becerisinin öğrencilere Şu yararları sağlayacağını ileri sürmüştür:

- Karar verme yeteneğini geliştirir.
- Eleştirel düşünmeye yardımcı olur.
- Aktif katılım sağlar.
- Geniş ilgi ve merak uyandırır.
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olur.
- Gözlemlleme, rapor verme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- Demokratik tutum ve tavırları geliştirir.

2.3.4. Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğretmen, öğrenciyi ne kadar iyi tanır ve anlarsa; onun problemlerini çözmesine de o kadar yardımcı olur ve öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırır. Bu nedenle şu noktalar dikkate alınmalıdır (Bursalıoğlu, 1999, s. 49):

- 1.Öğrencinin öğrenme ve uyum yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan biyolojik gelişimi,

- 2.Sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler,
- 3.Öğrencinin uyum durumunu,
- 4.Öğrencinin zihinsel yetenekleri, ilgileri, gereksinimleri, davranışları ve başarısı,
- 5.Öğrencinin aile durumu.

Hatfield ve diğerlerine göre (1997, akt. Şahin) literatür incelendiğinde problem çözmeyi öğretmek için öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunur:

- *Hitap edilen öğrenci grubunun ilgi ve seviyelerine göre problem seçilmelidir.
- *Öğrencilerin gruplara ayrılarak beraber çalışmalarına izin verilmelidir.
- *Problemde istenilen, verilen ve ihtiyacı duyulan bilgiyi tanımlanmalıdır
- *Problemi öyle şekilde sorulmalı ki öğrenciler kendilerinden bekleneni açıkça anlamalıdır.
- *Geniş bir problem dizisi sunulmalıdır.
- *Problemler sıklıkla sunulmalıdır.
- *Öğrencilere problemleri yapılandırma ve analiz etme fırsatı verilmelidir.
- *Öğrencilere farklı problemleri aynı stratejiyle çözmeleri için fırsat verilmelidir.
- *Öğrencilere belirli bir probleme uygun stratejiyi seçmeleri için yardımcı olunmalıdır.
- *Öğrencilere benzer problemleri tanımlarına yardımcı olunmalıdır.
- *Öğrencilere problem çözmeleri, bu süreci iyice düşünmeleri ve sonuçları hakkında tartışmaları için zaman verilmelidir.
- *Öğrencilerle problemin farklı çözüm yolları tartışılmalıdır.
- *Öğrencilere sonucu nasıl tahmin ve kontrol edebilecekleri gösterilmelidir

Aksu (1989, s. 51) öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi öğretmen-öğrenci, satıcı-alıcı ilkesine benzeterek örneklemiştir. Aksuya göre öğretmen satıcı öğrenci alıcıdır. Satıcının malını satması için malı dikkat çekici hale getirmeli ve alıcının dikkatini çekmelidir. Öğretmenin“ Müşteri daima haklıdır” ilkesinin benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. Problemin öğrencinin dikkatini çekmesi için günlük yaşamına uygun olması gerektiğini söylemiştir.

Öğrencilerin iyi problem çözücü olmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin aşağıdaki noktalara dikkat etmeleri gerektiği kanısındadır:

- 1.Öğrencilere problem çözmek için fırsat verilmeli. Onları sürekli problemlerle karşı karşıya bırakmalıdır. Problemle yüz yüze kalan öğrenci etkin bir şekilde rol aldığı

için problem çözmeyi öğrenebilir. Öğrenci Problemin parçası olmalıdır. Örnek olarak: Yüzmeyi bilmeyen bir öğrenci, yüzücülerin nasıl yüzdüklerini izleyerek yüzme öğrenemez. Problem çözücü olmak için problem çözmek ve çözümün içerisine dâhil olmak gerekir.

2.Öğrencilerin deneme ve deney yapmalarına, tahmin yürütmelerine, sezgilerini kullanmalarına, yaratıcı düşünmelerine ve hayal yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu şu olayla örneklendirilebilir. Öğretmen Ali’ ye “25 şekerin var” bunu 3 arkadaş paylaşacaksınız “sen nasıl paylaşırsın?” sorusunu sormuştur Ali “23’ ünü ben alır diğer 2 sini arkadaşlarıma veririm” cevabını vermiştir. Bu beklenen cevap değildir; fakat bir düşünce sürecini göstermektedir.

3.Öğretmen, öğrencileri sürekli kendi kendilerine sorular sormaya teşvik etmelidir. İyi problem çözücü kendi kendisiyle iyi iletişim kurabilen kişidir.

4.Problem çözmenin öğretilmesinde ve becerilerinin geliştirilmesinde, sınıfta bir başarı ortamı oluşturulmalıdır.

5.Öğretmen öğrencileri birlikte çalışmaya, küçük ya da büyük gruplar içinde sorumluluk almaya ve sorumlulukları paylaşmaya teşvik etmelidir. Öğrencileri gerçek problemlerle karşı karşıya bırakmalıdır.

Saban (2004, s. 222) ise Musial’ den (1996) uyarladığı tabloda problem çözme sürecini değerlendirirken öğretmenin rolünü şu şekilde tanımlamıştır:

Öğretmen:

- 1.Problemi tanımlama aşamasında öğrencilerin problem ifadelerini kontrol etmeli
- 2.Plan yapma aşamasında öğrencilerin planlarını gözden geçirmeli
- 3.Verileri toplama aşamasında öğrenci günlüklerini okumalı, tutulan notları ve toplanan bilgileri gözden geçirmeli
- 4.Verileri analiz etme aşamasında tabloları, grafikleri, şekilleri ve figürleri analiz etmeli
- 5.Verileri sentez etme ve sunma aşamasında öğrenci performanslarını ve ürünlerini değerlendirmelidir.

Problem çözme sürecinde öğretmen öğrencileri aktif hale getirmeli ve kendi, rehber konumunda olmalıdır. Bu sayede öğrenci kendi bilgisine kendisi ulaşır, öğrenilen bilgi kalıcılıştır ve bilginin unutulması zorlaşır.

2.4. Düşünme

Araştırmada problem çözme becerilerini etkileyen etmenlerin incelenmesinde, eleştirel düşünmenin problem çözmeyle ilişkisi inceleneceği için eleştirel düşünmeye de yer verilmiştir.

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünebilmesidir. Hayatını daha verimli devam ettirebilmesi, problemlere çözüm bulması için düşünmesi gerekmektedir. Psikologların görüşlerine göre bir problemin farkına varılmasıyla düşünme başlar. Eğer bireyi rahatsız eden bir durum varsa ve bunu aydınlatamamışsa bu onu fiziksel ve ruhsal olarak rahatsız ediyorsa, düşünme süreci başlar.

Geçmişten günümüze kadar düşünme ile ilgili birçok tanımlar yapılmış ve birçok araştırmanın konusu olmuştur fakat ortak bir kanıya varılamamıştır. Literatüre baktığımızda düşünmenin farklı tanımları karşımıza çıkmaktadır.

Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğü (1983) düşünmeyi: Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma olarak tanımlamıştır.

Özden'e göre (2009, s. 139) düşünme: Gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir.

Cüceloglu' na göre (1994) düşünmek: İçinde bulunulan durumu anlamak amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organizeli zihinsel bir süreçtir.

Saban' a göre (2000, s. 117) düşünme: Bireylerin, kişisel gözlem, deneyim ve duygularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uyarlamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir.

Kazancı' ya göre (1989, s. 12) düşünme: Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.

Morgan' a göre (1989) düşünme :“Simgesel aracılık, yani uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması işlemi” olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle düşünme, çevremize ilişkin bilginin işlenmesinden ibarettir.

Semerci'ye göre (2003, s. 65) düşünme: Zihinsel ve duyuşsal davranışları kapsayan hem bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışlarla, hem de analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki davranışlarla kendini ifade eden çok yönlü bir faaliyettir.

Neville' e göre (1981, akt. İbrahimoglu) düşünme: Girdi-işlem-çıktı bağlamında gerçekleşen bir süreçtir. Kişi, girdi aşamasında öğrenme, işlem aşamasında hatırlama, yorumlama ve kavrama gibi zihinsel süreçler ve çıktı aşamasında da üretme bağlamında yeni fikir ve durumlar meydana getirir

Thomson'a göre düşünme ise altı durum için kullanılır:

- 1.İçe dönük istekleri yansıtan hülya kurma gücü.
- 2.Anımsamak, zihinde arayıp bulmak.
- 3.Hayal kurmak, hayali düşünme, imgelemek.
- 4.Uyarmak, dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süreç.
- 5.Belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç.
- 6.Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç (Kazancı, 1989).

Kazancı' ya göre (1989) son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri de: Bireylerin “ne” düşündüklerinden çok, “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu düşünce, bir diğer önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Arık' a göre (1990, s. 21) düşünme: Lisan olarak kullanıldığında bireyin zamanda, mekânda var olan ya da her ikisinde de var olmayan yer, kişi ve olaylar hakkında kendi kendisiyle konuşmasını ve bunlara tepkide bulunmasını sağlar. Bu tepkide bulunma davranışı düşünme olarak adlandırılabilir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme

“Eleştirel” kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunancadaki “kritikos” teriminden türetilmiş, Latince'ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme ise, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Hançeroğlu, 1996, s. 8).Eleştirel düşünme konusunda çalışmalar yapmış olan bilim insanları farklı tanımlara yer vermişlerdir. Eleştirel düşünmenin felsefe, psikoloji gibi farklı alanlarla ilgili olmasından dolayı farklı tanımları ortaya çıkmıştır.

Kale (2009) eleştirel düşünmeyi herhangi bir şeyi değerlendirme yolu olarak ifade etmiş.

Cüceloğlu (1999, s. 255) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önüne alarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Kalaycı' ya göre (2001, s. 4) eleştirel düşünmenin değerlendirici özelliği vardır. Bu düşünme sürecinde kişi, neye inanmalıyım, hangi alternatifi seçmeliyim gibi sorulara cevap arar.

Özden (2009, s. 160) eleştirel düşünmeyi: İnsanın kendi düşünceleri ve etkileşim halinde olduğu kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendi çevresindeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreç olarak ifade eder.

Öncül (2000, s. 424) eleştirel düşünmeyi: Öneri ve kanıtların dikkatli değerlendirilmesine dayanan ve ilgili tüm etmenleri hesaba katarak nesnel bir yolla sonuçlara varan, mantığın geçerli yöntemlerini kullanan bir düşünme türü olarak ifade eder.

Halpern (1987, s. 78, akt. Obay): Genellikle sistematik düşünmeye, içinde varsayımları değerlendirmeyi, süreçleri ve sonuç olarak bir karar vermeyi içeren, doğrudan amaçlı düşünme, problem çözme veya verilen bilgilerden çıkarılan sonuçları formüle etmeyi içeren sistematik bir düşünmeyi kasteder.

Demirel (1999, s. 214) eleştirel düşünmeyi” temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimi” olarak tanımlar.

Üstündağ' a göre (2003, s. 79) : Düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreçtir.

Lipman'a göre: ‘Ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır (akt: Şahinel 2001, s. 4).

Şahinel' e göre (2002, s. 4) eleştirel düşünme: Kişinin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer göstererek ön öğrenmeleri değiştirmesidir. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve

problem çözme yeteneğidir. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır.

2.4.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Cüceloğlu (1995, s. 221–224) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1.Eleştirel düşünme aktiftir. Eleştirel düşünme kullanılırken zekâ, bilgi, bellek ve bilişsel becerilerden de aktif olarak yararlanır.

2.Eleştirel düşünme bağımsızdır.

3.Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır. Eleştirel düşünen kişi, kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri dikkatle dinlemeyi ve incelemeyi bilen kişidir.

4.Eleştirel düşünme, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar. Eleştirel düşünen kişi, düşüncelerinin altında yatan nedenleri iyi bilir, nedenler ve kanıtlar üzerinde tartışır.

5.Eleştirel düşünme, fikirlerin organizasyonuna önem verir. Düşüncenin organizasyonu, neyin sebep neyin sonuç olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, hangi düşüncenin temel fikir, hangisinin destekleyici fikir olduğunu belli eder.

Özden (2009, s. 160) eleştirel düşünmenin beş temel özelliği ve beş ana kuralı olduğunu savunur. Temel özelliklerini şöyle sıralar:

1.Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme sırasında zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz; olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından emir almaz; kendi aldığı kararlarla harekete geçer. Karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan çabuk vazgeçmez. Çözmeye karar verdiği sorunun sonucunu alıncaya kadar devam eder ve zorluklardan yılmaz.

2.Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme hiçbir ön yargıyla bağdaşmaz ve hiçbir otoriteye körü körüne bağlanmaz.

3.Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri süzgeçten geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir.

4.Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenlerini dikkate almayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve

delillerini açıklayabilir, nedenini açıklayamadığı ve delil gösteremediği düşünceleri savunmaz.

5.Eleştirel düşünme, organizasyonu gerektirir. Neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı sağlar.

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralını da şu şekilde sıralar:

1.Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi düşüncedeki zıtlıkları elemelidir.

2.Birleştirme: Eleştirel düşünen kişi düşüncenin bütün boyutlarını ele alabilmelidir.

3.Uygulanabilme: Kişi yaşamındaki deneyimlerinden faydalananarak anladıklarını bir modele oturtabilmelidir.

4.Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi yaşantılarını ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

5.İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi kavradıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde aktarabilmelidir.

Aydın (1999, s. 126) eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri üzerinde durmuş ve bunları altı basamakta toplamıştır:

1.Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız olanları eleme.

2.Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini doğrulama.

3.Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerilerini yansıtma

4.Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma.

5.Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle sırayla test etme.

6.Doğrulan denence sonuçlarına göre sıralı olarak sorun alanını sınırlandırma sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlama.

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1.Eleştirel düşünme muhakemeye -akıl yürütmeye- dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir.

2.Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine has düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

3.Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir.

Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya bireyin neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir (akt. Vural ve Kutlu, 2004, s. 191).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünen bireyler ile eleştirel düşünemeyen bireyler arasında farklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaya çalışırken olaya ‘neden, nasıl’ gibi sorularla yanıt aramaya başlarlar. Eleştirel düşünemeyen birey olayı körü körüne kabul eder ve sebebini aramak gibi bir arayış içine girmez. Eleştirel düşünmenin küçük yaşlarda başladığı ve okul ortamında öğrencilerin desteklenmesi gerektiği ortak kanısı vardır. Farklı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla eleştirel düşünen öğrencilerin çeşitli özelliklerini ortaya koymaktadırlar.

Ferret’e göre (1997, akt. Aybek) eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Sürekli sorular sorar.
- İfadeleri sürekli değerlendirir.
- Meraklıdır.
- Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır.
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır.
- Çeşitli görüş ve sayıtlıları inceler ve onları olgularla karşılaştırır.
- Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir.
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir.
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır.
- Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar.
- İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

Şahinel (2005, s. 145-161) eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olduğu kabul edilen öğrencilerin, davranışlarına yansımaları gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kullanılan sözcüklerin sebebinin açıklanmasını ister.

- Görüşleri ve nesneleri net ve doğru adlandırır.
- Temel düşünme işlemleri için teknik terimler kullanır.
- Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örneklere ya da tanımlar vermeye heveslidir.

- Yanıt vermeden önce düşünür ve duraklar.
- Bir seçim yapmadan önce seçenekleri birer birer düşünür.
- Eyleme geçmeden önce yönergeleri tümüyle okur.
- Harekete geçmeden önce planını ifade eder ya da bir hareketin taslağını çıkarır
- Bir problemi çözdükten sonra yanıtın nasıl elde edildiğini baştan inceler.
- Kendi çözüm sürecini diğerlerinininki ile karşılaştırır.
- Problemi yeniden çözmek için farklı bir yol dener.
- Şaşırdığında süreç hakkında sorular sorar.
- Bir problemi yeniden tanımlar veya alt problemlere ayırır.
- Bir derste öğrenileni diğer derste uygulamaya koyar.

Beyer (1991, s. 124) etkili ve eleştirel düşünebilen bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. İyi düşünen bir birey,

- *Bir sorunu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilme
- *Düşünmeden ve aniden hareket etmeme
- *Çalışmalarını kontrol etme
- *Düşünce oluşturmada hevesli olma
- *İleri sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma
- *Dogmatik ve istek duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunma
- *Ön bilgi ve öğrenmelerini kullanma
- *Yeterince kanıt bulunana kadar yargılardan kuşku duyma eğilimi içindedir.

Jones ve Safrit (1994, akt. Kalelioğlu) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şöyle belirtmiştir:

*Söylenenlere katılıyor muyum, bildiklerime göre bu ifade doğru mu, söylenenler hakkında kişisel olarak nasıl hissediyorum, bu kararın benim, ailem ve toplum için ne gibi doğurguları olur? Gibi bazı sorular sorarak içsel konuşma yapabilme,

*Sorunların çoklu çözümleri olduğunu görebilme,

*İçgüdü, heves, gelenek ya da alışkanlık ile karar vermeden önce düşünebilme,

*Günlük yaşamdaki eylemlere yansıtıcı olabilme,

*Seçenekleri düşünebilme ve keşfedebilme,

*Duyulanları ve okunanları anlamlandırabilme,

*Bilginin iç yüzünü anlayabilme,

*Konular hakkında kendi duruşunu geliştirebilme ve değerlendirebilme,

*Sorun çözebilme, karar verebilme ve yaratıcı olabilme,

*Kendisinin ve diğerlerinin düşüncesini dikkatli bir biçimde inceleyebilmedir.

Ennis (1986) ve Nickerson' a göre (1984, s. 29–30) eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin bazı becerileri şunlardır (akt: Semerci, 2000, s. 24):

- Esneklik: Kritik düşünen bireyler, doğru olarak gözüксе bile aksi yönde kanıtlar bulunan yargıdan vazgeçerler.

- Sabır: Kritik düşünen bireyler, zorluk veya bir engelle karşılaştıklarında vazgeçmezler. Sabırla problemleri ve zorlukları çözebilecek bir yol buluncaya kadar uğraşırlar ve çözüm için beklerler.

- Düşünerek hareket etme: Kritik düşünen bireyler, çözüm yollarını denemeden önce problem üzerinde tartışarak; ne olduğunu, neye yaradığını anlamaya çalışırlar. Herhangi bir konuşma yapmadan ve yazı yazmadan önce düşünürler ve sonra harekete geçerler.

- Açık niyetlilik: Kritik düşünen bireyler, kelimeleri siyah-beyaz, iyi-kötü gibi görmezler.

- Özerklik ve bağımsızlık: Kritik düşünen birisi, karar vermekten kaçınmaz. Kendisini motive edebilir ve meraklıdır. Kendi kendisine düşünmekten korkmaz.

Bu maddelerden yola çıkarak anlaşılacağı gibi eleştirel düşünen bireylerin ortak özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünen bireyler sürekli sorular sorar; olayların sebeplerini, sonuçlarını irdeler. Doğruluğu kanıtlanmadıkça kesin ve net kararlar vermez. Eleştirel düşünen kişi için ya hep ya hiç kavramı yoktur. Körü körüne dogmatik bilgilere bağlanmazlar. Eleştirel düşünen kişi karşısındakinin düşüncelerini

beğenmese veya onu desteklemese bile ona saygı duyar ve onun düşüncelerini özgürce söylemesine fırsat tanır. Eleştirel düşünceden yoksun kişiler neyi, neden ve niçin yaptıklarının ayırımına varmazlar. Eleştirel düşünceden yoksun kişiler, bildikleri ve öğrendikleri düşüncenin zıttını düşünen kişilerle karşılaştıklarında karşısındaki kişiyi dinlemek yerine onu susturmaya çalışırlar. Eleştirel düşünceden yoksun kişiler kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmezler. Bu kişilerin belirli kalıpları vardır ve o kalıplar içinde kalmışlardır. Bu kişiler yapıcı ve yaratıcı olamazlar (Özden, 2009).

2.4.3. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireyde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar genel olarak iki faktörün etkisi ile şekillenmektedir. Bu faktörlerden birincisi kalıtsal; diğeri ise çevresel faktörlerdir. Bireyin gelişiminde çevre mi, kalıtım mı daha etkilidir sorusu genellikle sık sorulan ve tartışılan bir konudur. Oysa genel olarak kalıtımın veya çevrenin tek başına etkili olduğunu söylemek yerine; bazı özellikler için çevrenin, bazı özellikler için ise kalıtımın etkili olduğunu söylemek daha doğrudur. Yapılan araştırmalar zekânın büyük ölçüde kalıttan etkilendiğini gösterirken, dışadönüklük, sebat, kaygı gibi bir takım kişilik özelliklerinin ise zekâyâ göre daha az kalıtsal olduğunu göstermektedir (Bacanlı, 1999). Yapılan araştırmalar bireylerde eleştirel düşünmenin oluşmasında da kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. (Aybek, 2006). Kazancı (1989) ise eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri kalıtsal ve sonradan öğrenilenler diye ikiye ayırmıştır. Zekânın kalıtsal olduğunu, eleştirel düşünme becerisinde en önemli etmeni olduğunu savunmuştur. Sonradan öğrenilen özelliklerin çoğunlukla duygusal faktörler olduğunu, bunların eleştirel düşünmeyi önemli ölçüde etkilediğini dile getirir.

Çevresel özellikler ise: Çevresel faktörler bireyin kendi dışında gerçekleşen fakat bireyi etkileyen faktörlerdir. Bunlar: ailenin tutumu ve sosyo- ekonomik durumu, yaşanan toplumun özellikleri, okul, okuldaki arkadaş ve öğretmenler vb gibi sıralanabilir.

Eleştirel düşünmeyi destekleyen ve engelleyen birçok etmen göze çarpmaktadır: İlgili literatür ve araştırmalara bakıldığında eleştirel düşünme ile ilgili engelleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

A. Aileden Kaynaklanan Engeller,

- 1.Toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği yargısı
- 2.Çocukların esnek olmayan, katı bir tutumla yetiştirilmeleri
- 3.Ailelerin çocuklarının yerine karar vermeleri

B. Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller

- 1.Öğretmenlerin geleneksel anlayışla eğitim vermeleri,
- 2.Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma düşünceleri,
- 3.Öğrencilerini kendilerine bağımlı yetiştirmeleri,
- 4.Eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerileri konusunda bilgi sahibi olmamaları

5.Üst düzey düşünme becerilerini biliyorlarsa da bunları nasıl değerlendirileceğini bilmemeleri, bu yüzden de sorularına yansıtamamaları

6.Zamanı iyi planlayamamaları

7.Öğrencilerden düşük beklenti içerisinde olmaları,

8.Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları ve çoğu zaman öğrenci adına karar vermeleri,

C. Programdan Kaynaklanan Engeller,

1.Türk Eğitim sisteminin genel amaçlarında eleştirel düşünmeye yer verildiği halde, öğretim programlarının özel amaçlarında, içerikte, eğitim durumlarında veya değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerine yer verilmemesi.

2. Programların ağır olması,

3.Programların içerik boyutunun yüzeysel olması ve genişliğine ele alınmaması,

4.Program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemekten yoksun oluşu,

D. Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller

1. Sınıfların kalabalık olması,

2. Sınıf ortamında resmi, gergin veya otoriter bir havanın hakim olması

3. Gerekli araç ve gereçlerin olmayışı

E. Öğrenciden Kaynaklanan Engeller

1. Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olması

2. Yeniliklerden çekinmesi ve yeniliklere direnmesi

3. Bilgiyi ezberlemesi ve düşünmek için çaba sarf etmemesi

4. Öğrencinin yeterli zekâ ya da zihin gücüne sahip olmayışını anlaması nedeniyle aşağılık duygusuna kapılması
5. Öğrencilerin genellikle aceleci, atılgan davranışlar sergilemeleri
6. Öğrencinin, herhangi bir etmenden ötürü yeterince kavram geliştirememeleri (Bilişsel hazır bulunuşluluk)
7. Kendisinin yerine başkalarının karar vermesine alışmış olmaları
8. Zihinsel esnekliğin eksikliği (Ennis, 1993; Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990, akt; İşlekeller).

2.4.4. Eleştirel Düşünmede Öğretmenin Rolü

Okul, eleştirel düşünmenin etkilendiği çevresel faktörlerden bir tanesidir. Eleştirel düşünmenin öğretilmesi okuldaki öğretmenler sayesinde gerçekleşmektedir. Öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıran en önemli bireylerdir.

Demirel ve Şahinel (2005) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü şöyle açıklamaktadır:

- *Birey olarak her gencin değerli ve önemli olduğunu kabul etmek
- *Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak
- *Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak
- *Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sebatlı olmak

Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen;

*Öğrencilerin sınıf etkinliklerini, hatta amaçlarını tartışma ve tercih yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli.

*Gittikçe artan bir şekilde, öğrencilerin kendi davranma yollarını, kendi kararlarına dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı,

*Belirli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine, onları gerektikçe öğrenciye örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı,

*Öğrencilerin birey olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için onlara olanaklar sağlamalı,

*Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve kişisel girişimini özendirme yoluyla işbirliği içinde hoş bir ortamda öğrencilerle çalışmalıdır.

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışan bir öğretmen, öğrenciler öğrenirken, aralarındaki iletişimi artırmak için grup çalışmalarına yer

verebilir. Tek doğru cevabı olmayan, öğrencileri düşündürmeye yönelik açık uçlu sorular sorabilir. Öğrencilerin sorulan soruları cevaplayabilmeleri için onlara yeterli zaman tanınmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yeni kazandığı deneyimleri uygulayabileceği ortamlar sağlamalıdır. Etkinlikler sırasında öğretmen kolaylaştırıcı ve motive edici olmalı, öğrencileri zihin alıştırmaları yapmaya yönlendirmelidir. Soru sorarken otoriter davranarak öğrencinin gözünü korkutmamalı ve öğrencinin düşüncesini sağlıklı bir şekilde ifade etmesini sağlamalıdır. Ancak, düşüncesini sağlıklı bir şekilde dile getiren birey eleştirel düşünme becerisi kazanabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğretmen, kısa analitik düşünmeyi gerektiren ödevler verebilir. Öğretmen, Sınıf ortamını tartışmaya, soru sormaya açık hale getirmeli ve öğrencilere bol okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Okuma alışkanlığı kazanan çocuklar, eleştirel okuma becerisini geliştirir; Okuduklarını sorgular ve denetler. Öğretmenin bütün bunları gerçekleştirebilmesi, bu konuda eğitilmiş olmasını gerektirir (Özden, 2009).

2.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Günümüz eğitim sistemine bakıldığında eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de yaratıcı ve düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir. Kazancı'ya göre (1985, s. 52): Eleştirel düşünme gücünü geliştirilmesini hedefleyen eğitim anlayışının üç temel amacı vardır: Birincisi, öğrencilerin yaşam boyu verecekleri kararlarının başarı derecesi, eleştirel düşünme sürecini kullanabilme becerileriyle paralel olacaktır. İkincisi, eleştirel düşünme gücü yalan ve yanlış düşüncelerin olumsuz etkilerinden bireyleri korunmada en önemli araç olmasıdır. Üçüncüsü ise, eleştirel düşünce ancak erken yaşlarda kullanılmaya başlanırsa etkili olur fakat ileriki yaşlarda bu gücün gelişmesi güçleşir. Şahinel (2002) Türk Milli Eğitim Kanununda yer alan genel ve özel hedeflerin eleştirel düşüncenin içeriği ile örtüştüğünü ifade eder. Bundan dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanarak, okuldan mezun olmaları gerektiğini ve bu sebeple eleştirel düşüncenin eğitim programı içerisinde yer alması gerektiğini ifade eder. Eleştirel düşünmenin eğitim programlarında yer almasıyla, öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel sorumluluk almalarını, öğrencilerin olaylara farklı açıdan bakmalarını, öğrencilerin sorgulayıcı olmalarını, iyi problem çözücü olmalarını, demokratik olmalarını ve eleştirel akıl yürütebilmelerini sağlayacaktır. Eleştirel düşünce okullarda

öğretilip yaşamın her alanına uygulanabilmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilmesindeki basamaklardan biri öğretmen diğeri ise ailedir.

2.5. Tutum

Tutumun kökeni Latince’ ye dayanmakta ve “harekete hazır” anlamına gelmektedir. Tutum, psikolojinin ana kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Tutum sosyal bilimlerde değişik tanımlamalara yer verilmiştir:

Kağıtçıbaşı ‘na göre (2005): Tutumun doğrudan gözlenemediğini fakat bireyin gözlenebilir davranışlarından yola çıkarak o bireye ait bir davranış olduğunu söylemiştir.

Smith (1968) tutum kavramını: Bir bireye atfedilen ve bireyin psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamıştır (akt: Kağıtçıbaşı, 2005).

Thurstone, tutumu: “Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi” olarak tanımlamıştır (akt, Tavşancıl, 2002).

Eşsizoglu ve Arısoy (2008) tutumu: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumudur.

Bu tanımlar dikkate alındığında aslında tutumların doğuştan gelmediğini, sonradan, yaşantılar ve deneyimler sonucu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Tutumların oluşmasındaki asıl etmen karşımızdaki bireylerdir. Aydın ‘ a göre (2001): Tutumların kazanılmasının önemli bir kısmı hayatın ilk yirmi-yirmi beş yıllarında oluşmaktadır fakat yaşam boyu sürmektedir. İlk yıllar çocuğun aileyle sıkı iletişim içinde olduğu yıllardır. Anne babanın tutumu çocukta yeni tutumlar oluşmasına sebep olacaktır.

2.5.1. Anne Baba Tutumları

Ailenin çocuk üzerindeki etkilerinin çocuk daha anne karnındayken başladığı bilinmektedir. Çocuğun doğumuna karşı ailenin hazır olmaması ve çocuğa karşı isteksiz olması sebebiyle ortaya çıkan duygusal tepki yoğunluğu, kızgınlık, ruhsal ve fiziksel yorgunluk, umutsuzluk, korku gibi duyguları, aşırı heyecanları bebeği daha anne karnındayken etkiler. Bu duyguların, heyecanların uzun süreli devam etmesi bebeği doğuştan sonra da etkiler (Eksi, 1999).

Psikanalitik kuramın kurucusu Freud, kişilik gelişiminde ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular ve her dönemin kritik davranışları olduğunu dile getirir. Bu kritik davranışların doyurulması gerektiğini ve böylece çocuğun bir üst davranışa sağlıklı geçebileceğini söyler. Kritik davranışların doyurulmaması durumunda çocukların ileriki yaşlarda anormal davranışlar sergileyebileceğini aktarır (Senemoğlu, 2010).

Sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura' ya göre: Bireyin öğrenmeleri çevredeki insanların davranışlarını gözlemleyerek ve gözlemlediği bu davranışları taklit ederek gerçekleşir. Gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bir bilgi ve öğrenmedir (Senemoğlu, 2010). Çocuk aileyi izler, gözlemler ve taklit eder; çocuğun davranışları böylece şekillenir.

Aile içi ilişkiler ve ana babanın tutumları, çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkileyen en önemli etmenlerdendir. Bireyin dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısına sahip olması, içinde yetiştiği aile ortamının niteliği ile yakından ilgilidir. Doğduğu andan itibaren çocuğun ana- babasıyla kurduğu ilişkinin güven içinde olması onun ileriki yıllarında dış dünya ile kuracağı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Çocukların ve ergenlerin psiko-sosyal gelişimleri için en uygun aile ortamının temelinde, sevgi ve saygının olduğu demokratik ebeveyn, ana-baba çocuk ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Kuzgun ve Eldeleklioglu, 2005).

Anne ve babaların çocuklarına karşı tavırlarını etkileyen başlıca faktörler şöyle sıralamıştır (Yavuzer, 1998, s. 132):

*Anne ve babanın zihinlerinde nasıl bir çocuk istedikleri konusunda, çocuk daha doğumdan önce, hayali bir çocuk kavramı oluşur. Dünyaya gelen çocuk, anne ve babanın beklentilerine uygun olmadığı takdirde; oluşan hayal kırıklığı sonucu anne ve babada çocuğu reddetme tavrı gelişir.

*Toplumun kültürel değerleri, çocuklarını yetiştirmesinde anne ve babaların tutumlarını etkiler.

*Üstlendikleri ebeveyn rolünden haz duyan ve görevlerini gereğince yaptıklarına inanan, kendilerini anne baba olmaya hazır kabul eden ebeveynlerin, çocuklarına karşı takındıkları tavırlar; çocuklarını nasıl yetiştireceklerini bilemeyen, güvensiz ve kendini yetersiz hisseden anne babaya oranla daha başarılı ve olumludur.

*Çocuklarının sayı, cinsiyet ve kişilik özelliklerinden memnun olan anne ve babalar, memnun olmayanlara oranla daha uygun tavırlara sahiptirler.

Hurlock (1972) ise aile tutumlarını etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

a-Kültürel değerler

b-Anne-babanın kişilik uyumu

c-Anne-baba rolünde yeterli hissetme ve bu rolle tatmin olma

d-Evlilikte uyum ve mutluluk

e-Anne-babaların çocukların cinsiyet, sayı ve kişiliklerinden duyduğu memnuniyet

f-Anne-babanın çocuklar için kişisel ve ekonomik faaliyette bulunmayı istemesi.

g-Anne-babanın, çocuğu sallantıdaki bir evliliği kurtarmak için mi yoksa çocuğun varlığıyla mutluluklarını perçinlemek için mi sahip olduğunu (akt, Kulaksızoğlu, 2004).

Anne baba tutumlarını Yavuzer (1998) beş farklı şekilde ortaya koymuştur:

1.Aşırı baskılı ve otoriter tutum,

2.Aşırı hoşgörölü tutum,

3.Dengesiz ve kararsız tutum,

4.Aşırı koruyucu tutum,

5.Güven verici ve hoşgörölü tutum (Demokratik)

1.Aşırı baskılı ve otoriter tutum: Otoriter tutum, çocuğun kendine olan özgüvenin oluşmasını engelleyen ve tamamen ebeveyn merkezli bir tutumdur. Türk aile yapısında baskıcı tutum sıklıkla görölmektedir. Çocukların, anne babanın koyduğu ve hiçbir esnekliğı olmayan kurallara, itaat etmeleri beklenir. Baskı altında kalan çocuklar, sessiz ve uslu olmasının yanı sıra kolayca ağlayan ve genellikle isyankâr tutumlar ile birlikte aşağılık duygusuna sahip olurlar (Yavuzer,2006, s. 127). Bu tür ailelerde çocuğu benimseme ve kabullenme eksiktir. Bu evlerde çocuk eğitiminin tek amacı: Çocuğu baskı altında tutmak, çocuğa göz açtırmamaktır. Bu tür ailelerde, Çocuğa karşı yaklaşım hep soğuk, anlayışsız ve kırııcıdır. Böyle ailelerde yaşayan çocuklar güvensiz, tedirgin, düşmanca duygularla dolu ve saldırgan davranışlara yatkındırlar (Yörükoğlu, 1989, s. 149). Bu ailelerde yetişen gençler, öfke ve kızgınlık duygularını açık bir biçimde ifade edemezler ve bu ailelerde çoğu zaman, çocuğun istenmeyen davranışları ana-baba tarafından dayakla engellenebilir. Çocuk ve ergenin fiziksel olarak cezalandırılması, öfke duygularının bastırılması onlarda pasif saldırganlık yaratır (Kulaksızoğlu, 2004).

Aşırı baskıcı ve otoriter ailelerde yetişen çocuklar çekinik, her şeyi zorla yaptırılabilceğı düşüncesindedirler ve otoriteyi kabul ederler. Bu çocuklar, akranlarına ya da kendilerinden daha zayıf, güçsüz çocuklara saldırgan tavır sergilerler.

2.Aşırı hoşgörölü tutum: Çocuğa hiçbir konuda sınır getirmeyen, çocuğun her şeyini kabullenen, çocuğu kendi haline bırakan bir anne-baba tutumudur. Tek çocuğu olan ailelerde daha sık rastlanmaktadır. Aşırı şımartılmış ya da izin verici yetiştirilen bu çocuklar, daha yaşamlarının ilk günlerinden itibaren her türlü ihtiyaçlarının karşılanacağı ve isteklerinin buyruk niteliğı taşıdığı beklentisini geliştirmişlerdir. Ayrıca çocuk merkezci ailelerden gelen, her isteklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren bu tür çocuklar okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve okula kolay uyum sağlayamazlar (Yavuzer, 2001). Hoşgörölü ailelerde büyüyen her istediğı karşılanan çocuklar, okula gittiklerinde aynı davranışı göremeyip; çeşitli kurallarla karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğrayarak, okula uyum sağlamak istememektedirler (Yavuzer, 2006). Bu ailelerde kural yok veya çok azdır. Çocuğun davranışlarının sınırı yoktur ve çocuk, yaşından beklenen hareketleri sergilemez. Çocuk merkezdedir ve aileyi yönetir. Yapılan araştırmalarda aşırı hoşgörölü tutumla büyüyen çocukların okul başarısında düşme, akranlarıyla ilişkilerinde sıkıntı yaşadıkları görölmüştür. Ayrıca bu çocukların günlük hayatlarını organize ederken de sorunla karşılaşmaktadırlar.

3.Dengesiz ve kararsız tutum: Aile içinde kararsızlıktan ileri gelir. Bu aileler ne hoşgörölü ne de baskıcıdır. Aileye dengesizlik hâkimdir. Ailede, çocuğun hangi hareketinin uyarılacağı, çocuğun hangi hareketine ses çıkarılması konusunda sıkıntı vardır. Disiplin yok değildir fakat doğru zamanda kullanılmaz. Çocuk hangi davranışa nasıl bir tepki alacağını kestiremez. Tutumunu anne babanın ruh durumuna göre ayarlamaya çalışır. Bu davranış biçimi kimi zaman anneden kimi zaman babadan, kimi zaman da her ikisinin tutarsızlığından kaynaklanabilir. Çocuk davranışını kime göre ayarlayacağını bilemez, böyle çocuklar bir süre sonra ailelerini ciddiye almamaya başlarlar (Yörökoğlu, 1989).

4.Aşırı koruyucu tutum: Aşırı koruyucu ailelerde yetişen çocuklar kendi kararlarını veremezler; çünkü yerlerine tüm kararları aileleri almaktadır. Anne babalar çocuğu korumak için çocuğun her türlü hareketine ve ilişkisine sınırlama getirerek çocuk adına her türlü kararı kendileri verir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Bu aileler çocuğun kendi başına hiçbir gereksiniminin üstesinden gelemeyeceğı inancındadırlar.

Ceyhan'a göre (2008) bu tür anne babaların özelliklerinden biri: Çocukları ile aşırı ilgilenirler, her şeyi kendilerinin yapması gerektiğini düşünürler. Diğer: Çocuklarına karşı olan aşırı sevgi ve denetim yüzünden, çocuklarının kendilerine özgü bir yaşantılarının olmasına izin vermezler. Bir diğeri ise: Çocukların hayatlarında yapacakları her şeyi anne ve babalarına sormalarını bekler ve çocuğa bu konuda izin vermezler. Bu aileler hayatlarını çocuklarına adanmışlardır. Bu tür çocuklar aşırı derecede ailesine bağlıdır, ailesi ne derse onu yapar. Arkadaşları ile oyun oynamasına annesi izin verirse çocuk oynar vermezse oynamaz. Çocuğun tüm ihtiyaçlarını ailesi karşılar. Aile sanki çocuklarına bir şey olacaktı gibi sürekli üzerlerine titrer. Aşırı koruyucu tutumla yetişen çocuklar, arkadaşları ile ilişkilerinde sıkıntı yaşar; kendi kararlarını kendileri veremedikleri için -sürekli- annelerinin kararlarını doğru ya da yanlış kabullenirler. Bu çocuklar karşılarına çıkan problemleri kendilerinin değil de ailelerinin çözmesini bekler.

5.Güven verici ve hoşgörölü tutum (Demokratik) : Demokratik tutum, çocukların hem denetlenmesini hem de çocukların ilgi ve gereksinmelerine karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir tutumdur. Uyulması gereken kurallar ve standartlar önceden belirlenir ve çocuklara kuralların gerekçeleri açıklanır. Çocukların kurallara uymasına yardım edilir; ancak kurallara uyulmadığı zaman da çocuklara yaptırımlar uygulanır. Aileler, kendi görüşlerine değeri verilmesini istedikleri gibi, çocuklarının da görüşlerine değeri verirler. Kendi görüşlerini çocuklara zorla kabul ettirmezler. Haklar karşılıklı eşitlik ilkesine dayandırılır. Sorumluluk bilinci yanı sıra çocukların özerkleşmesi istenilir ve çocuklar desteklenir (Dönmezer, 1999). Çocukların fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda çocuklar cesaretlendirilir. Eşitlikçi ve demokratik tutum gösteren anne-baba, çocuklarına karşı daha arkadaşça yaklaşır; onlarla birçok şeyi paylaşırlar, onlara değeri verirler ve bunu onlara hissettirirler. Anne-babalar katı kurallar koymak yerine esnek davranmasını da bilirler (Kulaksızoğlu, 2004). Anne babalar birbirlerine karşı saygılıdır. Demokratik tutumu benimseyen anne babalar çocuklarının bireysel özellikleri olduğunu bilir ve buna göre çocuklarına davranırlar.

Baumrind (1971): İstenen ve istenmeyen davranışların net bir şekilde ifade edildiği demokratik tutumlu ebeveynlerin çocuklarının, beklendi davranışlarla cevap verme ihtimalinin arttığını ve bu çocukların bilişsel yeteneklerinin zenginleştiğini ifade

etmiştir. Yaptığı çalışmalarda çıkan sonuçlara göre demokratik ailelerde yetişen çocukların, izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan akademik başarı, sosyal gelişim, benlik saygısı ve ruh sağlığı gibi ölçümleri de daha yüksektir. Demokratik ailelerde yaşayan çocuklar, ebeveyn otoritesinden korkmamaktadır. Ailesi tarafından sevildiklerini hissetmekte ve fikirlerini serbestçe ifade etmektedirler. Demokratik bir ortamda yetişen çocuğun daha sosyal olduğu bilinmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Demokratik ve güven verici bir ortamda yetişen çocuk, kendine ve çevresine saygılı, sınırları bilen, yaratıcı, aktif, etkin, girişken, yaratıcı ilişkiler kurabilen, karşı fikirlere saygı duyan, kendi inandıklarını sonuna kadar savunabilen, atılgan, fikirlerini serbestçe söyleyebilen, kendine ait fikirleri doğrultusunda hareket eden, kişilik ve davranışları açısından dengeli sorumluluk duyguları gelişmiş, kurallara, otoriteye karşı körü körüne bağlı olmayan, hoşgörülü, açık fikirli, anlaşılır, toplumsal ve uyumlu bir birey olarak yetişir (Yörükoğlu, 1989). Demokratik ailede yetişen çocuklar eleştirel düşünebilen ve olası problemleri kolayca çözebilen çocuklardır.

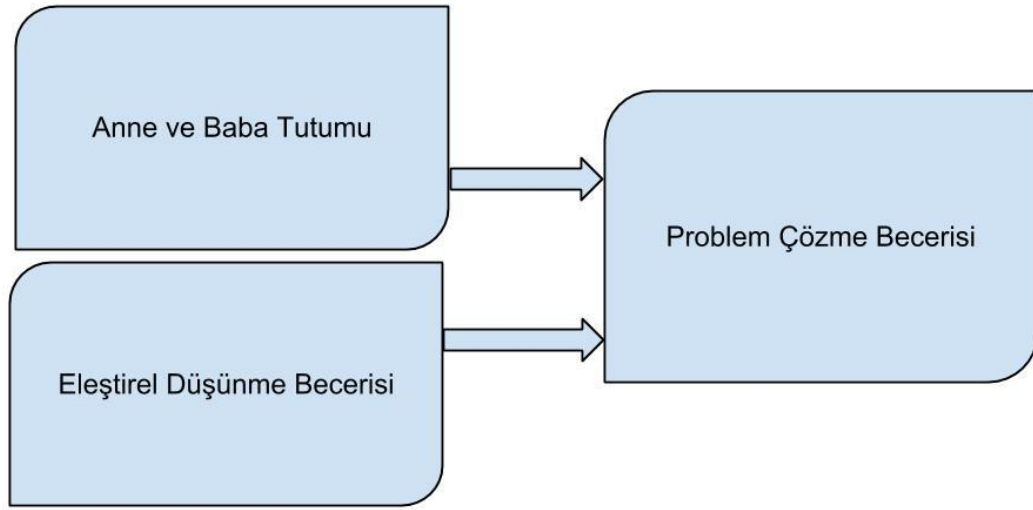
3.1. Problem Çözme Becerileri, Anne Baba Tutumları ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Bir durumun problem olması için öncelikle bireyde herhangi bir rahatsızlık durumu yaratması gerekmektedir. Kişinin içinde bulunduğu, ona rahatsızlık veren durumu ortadan kaldırması ise problem çözmedir. Problem çözme becerisi var olan sorun ortadan kaldırılmak istendiği zaman devreye girer. Problemin çözülebilmesi için öncelikle problem fark edilir ve tanımlanır, probleme çözüm olacak seçenekler belirlenir; veriler toplanır, veriler değerlendirilir, seçilen çözüm yolları uygulanır ve çözüm değerlendirilir

Eleştirel düşünmenin değerlendirici bir özelliği vardır. Bu düşünme sürecinde kişi, neye inanmalıyım, hangi yolu seçmeliyim gibi sorulara cevap arar (Kalaycı, 2001, s. 4). Eleştirel düşünme ve problem çözme birer düşünme becerisidir. Problem çözme, problemin durumunu ortadan kaldırmak için uğraşırken; eleştirel düşünme ise bu süreçte hangi yolun seçileceğine karar verme biçimidir. Biri diğerinin tamamlayıcısı konumundadır.

İnsanların yaşadığı ortam ve aile hayatı, bireyin düşüncelerini, algılamalarını, karşısına çıkan problemle baş etme düzeyini, kısacası bireyin tüm hayatını

etkilemektedir. Aile ne kadar baskıcı bir tutum sergilerse çocuk da o kadar içine kapanık, kendini ifade edemeyen, karşısına çıkan problemle baş etme yeteneğine sahip olamayan birey olarak gelişir. Ailenin çocuğuna karşı koruyucu bir tutum sergilemesi, çocukta ben yapamam düşüncesini geliştirerek; onun geri kalan hayatını olumsuz etkilemektedir. Demokratik aile tutumuna sahip ailelerde yetişen çocuk ise düşünme yeteneğine sahip bir birey olarak büyüyecektir. Problem çözme ve eleştirel düşünme gibi birer düşünme becerisi olduğu bilindiğinden, aile tutumlarının düşünme becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple anne-baba tutum algıları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

2.7. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dündar (2009), “Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerilerini İncelemek” adlı çalışmasında da cinsiyet, sınıf ve kişilik uyum özelliklerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Problem çözme becerisini ölçmek için Problem Çözme Envanteri’nin kullanıldığı araştırmanın bulguları, erkek ve kız öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Kırılmazkaya (2010) ”Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Sosyal Beceri ve Problem Çözme Becerilerini Karşılaştırılması” adlı araştırmada, problem çözme becerisini ölçmek için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında bölüm, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı

farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının problem çözme becerileri anne öğrenim durumuna göre farklılık görmezken, baba öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerin; problem çözmede kaçınan yaklaşımı, baba öğrenim durumu ilkokul olanlara göre daha fazla kullandıkları bulunmuştur

Gürleyük (2008): Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerini, öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, liseden mezun oldukları alan türü, sosyo ekonomik açıdan incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma varken; sosyo ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kapıkıran ve diğerleri (2005) “Lise Öğrencilerinde Akran Baskısının Problem Çözme Yaklaşımları ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, üç farklı programdaki okullardan 368 öğrenci ile yaptıkları araştırmada: Akran baskısına ve dolaylı akran baskısına maruz kalan öğrencilerin problem çözmede kişisel kontrollerini daha fazla algıladıkları bulunmuştur. Problem çözme yaklaşımı açısından bakıldığında ise: Lise mezunu annelerin çocuklarının, aynı zamanda güvenli problem çözme yaklaşımına da sahip oldukları, ilkokul mezunu annelerin çocuklarının daha düşük problem çözme yaklaşımına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Gültekin (2006)’Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi’ adlı çalışmada: Öğrencilerin problem çözme becerileri ile öğrenim düzeyleri, algılanan anne-baba tutumu, doğum yerleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara cinsiyet; öğrencilerin doğdukları yer, algılanan

anne baba tutumlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Korkut (1996): “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, adlı araştırmasında: Lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel ve süper lisede okumakta olan 394 öğrenciye, problem çözme envanteri ve kişisel bilgi formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaştıkları kişilerin kimler olduğu, değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı, öğrencilerin annelerinin işi, anne-babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı görülmüştür.

Çam (1997): “Üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) Üzerinde, Kişiliğin Farklı Yönleri (ego durumları) ile Problem Çözme Becerisi Algısı Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi” adlı çalışmasında 61 erkek, 73’ü kız olmak üzere toplam 134 öğretmen adayına Problem Çözme Envanteri ve Ego Durumları Ölçekleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda “öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerileriyle, yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumları arasında olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulu çocuk ego durumları arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir”.

Yıldız(2003), “Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma” adlı bir araştırma yapmış ve araştırmanın sonucunda ‘Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirme Programı’nın problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve bu etkinin anne-babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynliğin farklı boyutlarında olumlu değişikliğe yol açtığı görülmüştür.

Sonmaz (2002): “İlköğretim Okulu Son Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki ilişkiyi İncelenmesi” adlı çalışmasında problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ve problem çözme becerisi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu halde, problem çözme becerisi ile zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptanmıştır.

Saygılı (2000):“Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Problem Çözme Becerileri ile Sosyal ve Kişisel Uyum, Anne Babanın Öğrenim Durumu, Okul Farklılığı, Yerleşim Yerleri ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki”: Adlı çalışmasının sonucunda

öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, anne- babaların öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Kökdemir (2003): “Türk Üniversite Öğrencilerinin Belirsizlik Durumlarında Karar Verirlerken Kullandıkları Çözüm Yollarını, Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Süreçleri Arasındaki İlişki”:Adlı çalışmasında eleştirel düşünme eğitiminin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında: Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kadar verdikleri bulunmuştur.

Kolaç (2005): “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler” adlı çalışmasında: 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet faktörünün öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü anlamlı bir şekilde etkilemediği belirtilmiştir. Aynı sınıfta farklı yaşlardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ebeveyn eğitiminin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığıdır. Aynı doğrultuda ailelerin gelir durumlarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı fark yaratmadığıdır. Bir diğer bulgu ise öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme biçimlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik olmuştur. Her ne kadar boş zamanlarını değerlendirme istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vermemiş olsa da, boş zamanlarında gazete ve kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bu testler nazarında ortalamaları diğer öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

Kürüm (2002): “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı araştırmasını Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütmüştür. Bu çalışmada amaç öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik olduğu ileri sürülmektedir. Araştırma sonrası istatistiksel karşılaştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme

becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bitirilen ortaöğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve son olarak kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği bulunmuştur

Özdemir (2005) tarafından yapılan: “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ne Düzeyde Olduğu” adlı araştırmada: Doğum yerine anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tutum ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşurken, örnekleme Gazi Eğitim Fakültesi'nden 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından "orta" düzeyde oldukları, eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Semerci (2003) tarafından yapılan araştırmada: Fırat Üniversitesi' ne bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmedikleri ve bir dönemde alınan "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmedikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

Akbıyık (2002)” Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” adlı çalışmasını 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yapmıştır. Araştırmasında yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemiştir. Verileri “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile toplamış, akademik başarının belirlenmesi için karne notları kullanılmış ve akademik başarı farkının anlamlığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre genel akademik başarı açısından yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Fen ve Sosyal grubu dersleri ile Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı dersleri akademik başarıları eleştirel

düşünme eğilimine sahip bireyler lehine anlamlı bir fark bulunmuş fakat İngilizce dersi akademik başarısına yönelik anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Semerci (2004) “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Seçmeli Testler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı deneysel çalışmasında Fırat üniversitesi öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme becerilerine göre düzenlenmiş seçmeli testler ders programı uygulanmış ve uygulama sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı hazırlanan programların öğrencilerin hem bilgi düzeyinde, hem kavrama düzeyinde, hem de uygulama düzeyindeki başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır

Arı ve Şahin Seçer’ in (2003) “Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisini İncelenmesi” adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre: Çocuklarda psikososyal temelli problem çözme becerisinin özgür ve demokratik aile ortamında geliştiği, bunun yanında aşırı koruyucu anneliğin, ev kadınlığı rolünü reddetmenin, çocukta içe kapanık bir kişilik yapısını geliştiren baskı disiplin uygulamalarının ve aile içi geçimsizliğin çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Bozaslan, Genç ve Kaya’nın (2011): üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarını problem çözme, sosyal kaygı ve akademik başarı açısından inceledikleri çalışmalarında: Demokratik tutuma sahip anne-baba çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda anne baba tutumunu, demokratik olarak algılayan öğrencilerin; ilgisiz koruyucu, otoriter ve tutarsız algılayanlara göre sosyal kaygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarını algılayan çocukların akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur.

Yılmaz’ın (2000) aktarımıyla, Baumrind, anne-baba stilleri ile ilgili olarak yaptığı çalışmalarında: Genel olarak demokratik tutumu benimseyen anne-babaların çocuklarının bağımsız, kendini iyi ifade edebilen, hem sosyal hem de akademik yönden başarılı çocuklar olduğunu belirtmiş. Ayrıca Baumrind sınıflamasını temel alarak yapılan çalışmalarda bu görüşleri destekler şekilde, demokratik ailelerde yetişen çocukların izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan akademik başarı,

sosyal gelişim, benlik saygısı ve ruh sağlığı gibi ölçümlerde daha yüksek puan aldıklarını belirtmiş.

Dursun' un (2010) “ Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında: Anne babaların, çalışan ebeveynlerin-çalışmayanlara, genç anne(20-30) babaların- yaşlı anne babalara oranla, ekonomik düzeyi düşük olanların-yüksek olanlara, eğitim düzeyi düşük olanların- yüksek olanlara göre çocukların aşırı kontrol altına aldıkları bulgusuna varmış. Araştırma sonucunda anne babaların demokratik tutumlarının çocuğun cinsiyetine, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin sosyo ekonomik durumuna, anne babanın yaşına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2009)” İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları ile Kararsızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında: Cinsiyete bakıldığında kız öğrencilerin anne ve babalarını daha demokratik, erkek öğrencilerin ise daha koruyucu ve otoriter olarak algıladıkları; eğitim seviyesi ve gelir durumu arttıkça ailelin demokratik oldukları azaldıkça daha koruyucu ve otoriter oldukları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların kararsızlık davranışları incelendiğinde annenin eğitim düzeyinin, ekonomik durumun artması ile kararsızlık düzeyi arasında bir fark bulunamamış. Babanın eğitim seviyesinin, demokratik tutumun artması ile kararsızlığın azalması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne babanın koruyucu, otoriter tutumu arttıkça çocukların kararsızlık durumlarında anlamlı bir artışa sebep olmuştur.

Yılmaz (2009)” Üniversite Öğrencilerinin Öz- Anlayışları ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öz-anlayış ile anne baba tutumları, cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sırası (ilk, ortanca, sonuncu) değişkenleriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler anne baba tutumlarını anlamlı düzeyde demokratik; erkek öğrencilerin ise anne baba tutumlarını koruyucu ve otoriter algıladıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ve öz-anlayışları ile ailelerinin gelir

düzeyi arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Anne baba tutumları alt boyutu olan demokratik anne baba tutumu ile annenin ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre annenin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutumun arttığı görülmektedir.

Düzakın (2004) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı değişkenler (anne baba tutumları, okul türü, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeşler arasında sahip olduğu doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet) açısından incelenmiştir. Araştırma grubunu 2002-2003 öğretim yılında Ankara ilindeki üç Anadolu Lisesi, üç Genel lisede yer alan toplam 836 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: Lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, babanın tutumuna göre ise farklılaştığı bulunmuştur. Annenin “demokratik” ya da “otoriter” olarak algılanması problem çözme becerisi üzerinde etkili bulunmamıştır. Ancak, babasını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin babasını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Anne ve babasını “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin, anne ve babasını “otoriter” olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerilerinin Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Diğer değişkenlere (kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası) göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır(akt, Hamarta, 2007).

Hamarta (2007)”İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında: Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan sosyal problem çözme, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve algılanan anne baba tutumlarına göre ele alınmıştır. Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme puan ortalamaları erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin probleme olumsuz

yaklaşım puanları, annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuş, ayrıca anne eğitim durumu okuryazar olmayan çocukların akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları da anne eğitim durumu, ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha düşük bulunmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, farklılaşmadığını göstermiştir. Probleme olumsuz yaklaşım ve toplam sosyal problem çözmenin ise baba eğitim durumuna göre farklılaştığı, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşımlarının, babası üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu, babası üniversite mezunu olanların ise toplam sosyal problem çözme puanlarının baba eğitim durumu ilkokul olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları algılanan anne baba tutumunun probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve toplam sosyal problem çözme puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Demokratik anne baba tutumunun probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme, toplam sosyal problem çözme pozitif yönlü, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım, kaçınan yaklaşım puanları ile negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur

Boldwin (1995) :” Otoriter Davranışlar Sergileyen Ana - Babaların Çocukları ile Demokratik Tutuma Sahip Anne Babaların Çocuklarını İncelemesi” adlı araştırması sonucunda: Demokratik tutumun egemen olduğu aile ortamında yetişen çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, otoriter tutumun egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların çok kararsız bir ruh hali içinde oldukları, yeni fikirler üretemedikleri, yeteneklerinin olmadığı, daha fazla korku ve endişe içinde oldukları saptanmıştır. Anne ve babaların demokratik tutumunun çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça olumlu bir etki yarattığı ve gelişim sürecini hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Heppner ve Peterson (1982) ” Problem Çözme Becerilerini Öğretme İşleminin, Bireylerin Problem Çözme Becerisi Algılarına Olan Etkisini Saptanması” adlı araştırmasında kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir grup üzerinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir grup haftada birer saat olmak üzere 6 haftalık problem çözme becerileri eğitimine alınmıştır. Problem çözme becerileri problem çözme envanteri ile ölçülmüştür. Çalışma

kapsamına alınan deneklerin kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Beller, “Doğal Güdüleme Durumlarında Çocuğun Problem Çözme Görevini Öğrenmedeki Başarısı ile Öğretmen Davranışı Arasındaki İlişki” adlı araştırma sonucunda problem çözme görevini en iyi öğrenen çocukların öğretmenlerinin sınıfta esnek bir eğitim programı uygulayan, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanan, sınıf alanında değişik düzenlemeler yapan ve çalışma ile oyunu kaynaştıran öğretmenler olduğu görülmüştür (akt. Gürkan, 1986).

Ornstein & Lasley (2000) “Problem Çözmede Başarılı Olan ve Olmayan Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar “ adlı araştırması sonucunda, problem çözme başarısı yüksek olan öğrencilerin, problemi ortaya koymak için biran önce harekete geçme çabası içinde olduklarını ve problemi çözmek için önceki bilgilerinden yararlandıklarını saptamıştır

Murhp ve Ross (1987): “Ergenler Üzerinde Sosyal Problem Çözme ile Cinsiyet Arasındaki İlişki” adlı çalışmada kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna varmışlardır.

Faux (1992) yaptığı araştırmada” yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, zekâ ve problem çözme becerilerinin arasındaki ilişki” yi incelemiştir. Araştırmada 205 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmanın sonunda, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaratıcı düşünmede problem çözme, eleştirel düşünme arasında da ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişki eleştirel düşünme ve problem çözme kadar güçlü değildir.

Chau ve arkadaşları (2001), Hong Kong üniversitesinde 577 üniversite öğrencisine geldikleri sosyal sınıfın, sınıf düzeyinin ve öğrenim gördükleri alanın eleştirel düşünmeye etkisini araştırmışlardır. Araştırmada eleştirel düşünmeyi birçok yönüyle ölçen bir ölçek kullanılmış, araştırmanın sonunda ise babaları yüksek gelir düzeyine sahip ya da işveren konumundaki öğrencilerin babaları düşük gelir düzeyine sahip ya da işçi konumundaki öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu ancak öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesinin ve öğrenim gördükleri

alanın eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde etkilemediğini tespit etmişlerdir (akt, Özcan, 2007) .

Patterson (1993), yaptığı araştırmada zayıf okuma becerisine sahip dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşüncelerini geliştirmek amacıyla, altı aşamadan oluşan 17 haftalık alternatif bir eğitim programı hazırlamıştır. Araştırma grubundaki öğrencilere çocuk kitapları okutup tartışmalarını sağlanmış, araştırmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde önemli gelişim olduğu görülmüş; ayrıca öğrencilerin okula karşı tutumlarında ve sosyal becerilerinde de olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Glaser (1941) eleştirel düşünmenin gelişimi üzerine çok önemli bir çalışma yapmıştır. Glaser, sekiz haftalık bir programda deney grubunun eleştirel düşünme testinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ispatlamıştır. Bu çalışma taşığı göstermiştir ki düşünme becerilerinin öğretimi başarılabilmektedir. Ayrıca bu araştırma standartize edilmiş eleştirel düşünme becerisi testlerinden biri olan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği' nin geliştirilmesinde temel olmuştur (akt, Mirioğlu, 2002: 45-46).

Mckee (1988), Sosyal Bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılılarıyla eleştirel düşünceyi iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncesini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilen yedi- on birinci sınıf Tarih öğretmenini ve bu sınıflarda okuyan öğrencileri denek olarak kullanmıştır. Uygulamaya ilişkin veriler yapılandırılmış görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan informal görüşme ve konuşmalar yoluyla toplanmıştır. Sonuçta hizmet içi eğitimde eleştirel düşünmeye uygun programı öğrenen öğretmenler çeşitli sebeplerle araştırma için geliştirilen öğretim programını ya değiştirerek uygulamışlar ya da hiç uygulamamışlardır.

Düşünme eğilimler konusunda, cinsiyetler arasındaki farklılıkları inceleyen Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995): Bayan üniversite öğrencilerinin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa, erkek üniversite öğrencilerinden daha çok eğilim gösterdiklerini, erkek üniversite öğrencilerinin ise bayan üniversite öğrencilerinden daha fazla çözümleyici düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir (akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama modellerinde ise iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012, s. 77-81). Bu çalışma anne baba tutumu algıları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye' nin 7 coğrafi bölgesinde bulunan Üniversitelerde, 2011-2012 yılı içerisinde Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin seçilmesindeki amaç farklı sosyo kültürel yapıdaki öğrencilere ulaşabilmektir. Örneklem ise random yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre: Marmara Bölgesinden; Balıkesir Üniversitesi, Ege Bölgesinden; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Akdeniz Bölgesinden; Çukurova Üniversitesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesinden; Adıyaman Üniversitesi, Doğu Anadolu Bölgesinden; Fırat Üniversitesi, İç Anadolu Bölgesinden; Cumhuriyet Üniversitesi, Karadeniz Bölgesinden; Kastamonu Üniversitesi belirlenmiştir. Araştırma konusu belirlendikten sonra konuyla ilgili bilgileri toplamak amacıyla kullanılacak olan problem çözme, eleştirel düşünme ve anne baba tutumları anketlerinin 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanabilmesi için belirlenen üniversitelerin Rektörlüklerine dilekçe gönderilmiş ve izin istenmiştir. Rektörlüklerden gelen izin dilekçeleri doğrultusunda anketler uygulanmaya başlanmıştır. Balıkesir Üniversitesine 45, Afyon Kocatepe Üniversitesine 48, Çukurova Üniversitesine 49, Adıyaman Üniversitesine 40, Fırat Üniversitesine 44, Cumhuriyet Üniversitesine 44,

Kastamonu Üniversitesine 42 adet olmak üzere toplamda 312 anket dağıtılmış ve bunlardan 277 tanesi toplanabilinmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ana Baba Tutumları Ölçeği: Okulöncesi öğretmenlerinin Anne baba tutumlarına ilişkin algılarını ölçmek için Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1996) tarafından geliştirilen Ana Baba Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, algılanan anne baba tutumlarını Demokratik (15 madde), Koruyucu/İstekçi (15 madde) ve Otoriter (10 madde) olmak üzere 40 madde yoluyla belirlemektedir. ABTÖ likert tipinde bir ölçektir ve her madde 1 ile 5 arasında puan almaktadır. Demokratik, Koruyucu/İstekçi ve Otoriter tutumların her birinin puanları ayrı hesaplanmaktadır. Anne Baba tutumlarına ilişkin algı ölçeğinin iç tutarlık katsayısı $\alpha = 0,913$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından demokratik anne baba tutumu algısı alt boyutunun iç tutarlık katsayısı $\alpha = 0,932$, Koruyucu anne baba tutumu algısı alt boyutunun $\alpha = 0,717$ ve Otoriter anne baba tutumu algısı alt boyutunun $\alpha = 0,750$ olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Likert tipli veri toplama aracında maddeler: “(1) Hiç uygun değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Çok Uygun ve (5) Tamamen Uygun” şeklinde derecelendirilmiştir.

Eleştirel Düşünme Ölçeği: Eleştirel Düşünme Ölçeği Semerci(2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 150 madde olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ölçek 102 maddeye düşürülmüştür. Ölçek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değerleri hesaplanmıştır. Bartlett testi 7142.41, KMO testi 0.75 olarak bulunmuştur. Bu uygulama sonucunda 55 madde ölçeğe girmiştir. Bu maddelerden 16, 33, 41 ve 46. Maddeler olumsuz yapıdaki maddelerdir. Puanlandırma yapılırken bu maddelerin olumsuz yapıda maddeler olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 35 ile 62 arasında

değişmektedir. Bu ölçek ile öğretmenlerin kendilerini eleştirel düşünme açısından değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin bu çalışmadaki genel güvenilirliği $\alpha = 0,959$ olarak yüksek derecede güvenilir olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Ölçme aracı likert tipinde hazırlanmış ve şu şekilde derecelendirilmiştir;

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| (6) Tamamen katılıyorum | (3) Katılma eğilimindeyim |
| (5) Büyük ölçüde katılıyorum | (2) Katılmama eğilimindeyim |
| (4) Kısmen katılıyorum | (1) Kesinlikle katılmıyorum |

Bu şekilde düzenlenmesinin nedeni, ölçeği cevaplandıranları sınırlamamak, hangi maddenin kendisine uygun olacağına, bir başka deyişle kendilerini nereye koyacaklarına daha rahat karar verebilecekleri düşüncesidir. Bu sonuç uzmanların görüşleriyle desteklenmiştir. Bu tür derecelendirme kısaca şöyle açıklanabilir: Örneğin “4” işaretleyen biri bu görüşe “kısmen” katılmakta “3” işaretleyen biri ise katılmıyor fakat katılma eğilimlidir ve katılma yönünde ikna edilebilir anlamındadır (Semerci, 2000: 32).

Problem Çözme Envanteri: Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Envanterin Türkçeye çevrilmesi Şahin, Şahin ve Heppner(1993) tarafından yapılmıştır. Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini değerlendirmesini içeren bir ölçektir. Ölçek, toplam 35 maddeden ve 6’lı Likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekte her madde için kişiye ne kadar sıklıkta belirtilen şekilde davrandığı sorulmaktadır. Cevaplayıcılar, kendi algılamalarına göre “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretleyecektir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulurken 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 33 ve 35. maddeler için “Her zaman böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 6, “Çoğunlukla böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 5, “Sık sık böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 4, “Arada sırada böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 3, “Ender olarak böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 2 ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneğini işaretleyen bireye 1 puan verilmiştir. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler için ise “Her zaman böyle davranırım”

seçeneğini işaretleyen bireye 1, “Çoğunlukla böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 2, “Sık sık böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 3, “Arada sırada böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 4, “Ender olarak böyle davranırım” seçeneğini işaretleyen bireye 5 ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” seçeneğini işaretleyen bireye 6 puan verilmiştir. Ölçekten 32-192 aralığında bir puan alınabilmektedir. Serin (2004, 3), ölçekten alınan toplam puanların yüksekliğinin, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstereceğini belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmekte olup, 32-80 arası puanlar yüksek düzeyde problem çözme becerisini, 81-192 arası puanlar ise düşük düzeyde problem çözme becerisini ifade etmektedir. Bir başka deyişle puan aralığı aritmetik ortalamaya göre “1- 2,5” aralığında ise yüksek düzeyde bir problem çözme becerisinin varlığını göstermektedir. Eğer ortalamalar “2,51 ile 6” arasında ise düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

Problem çözme Envanteri ölçeğinin genel güvenirliği $\alpha = 0,895$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Aceleci yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,740$, Planlı yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,700$, Kaçınan yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,732$, Değerlendirici yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,745$ olarak oldukça güvenilir, Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,818$ ve Düşünen yaklaşım alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0,827$ olarak yüksek olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004);

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablolar	Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	233	84,1
	Erkek	44	15,9
	Toplam	277	100,0
Yaş	18-21 Yaş	43	15,5
	22-25 Yaş	209	75,5
	26-29 Yaş	25	9,0
	Toplam	277	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	54	19,5
	İlkokul Mezunu	138	49,8
	Ortaokul Mezunu	26	9,4
	Lise Mezunu	32	11,6
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	9,7
	Toplam	277	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil	20	7,2
	İlkokul Mezunu	93	33,6
	Ortaokul Mezunu	41	14,8
	Lise Mezunu	47	17,0
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	27,4
	Toplam	277	100,0
Anne Baba Aylık Gelir Düzeyi	500 TL ve altı	21	7,6
	501-1000 TL	71	25,6
	1001-1500 TL	70	25,3
	1501-2000 TL	48	17,3
	2000 TL ve üstü	67	24,2
	Toplam	277	100,0

Öğretmen adayları cinsiyet değişkenine göre 233'ü (%84,1) Kadın, 44'ü (%15,9) Erkek olarak dağılmaktadır. Öğretmen adayları yaş değişkenine göre 43'ü (%15,5) 18-21 yaş, 209'u (%75,5) 22-25 yaş, 25'i (%9,0) 26-29 yaş olarak dağılmaktadır. Öğretmen adayları anne eğitim düzeyi değişkenine göre 54'ü (%19,5) okur yazar değil, 138'i

(%49,8) ilkokul mezunu, 26'sı (%9,4) ortaokul mezunu, 32'si (%11,6) lise mezunu, 27'si (%9,7) yüksekokul-üniversite mezunu olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun 22-25 yaş aralığında ve anne eğitim düzeylerinin ilkokul mezunu olan kadın adaylar oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları baba eğitim düzeyi değişkenine göre 20'si (%7,2) okuryazar değil, 93'ü (%33,6) ilkokul mezunu, 41'i (%14,8) ortaokul mezunu, 47'si (%17,0) lise mezunu, 76'sı (%27,4) yüksekokul-üniversite mezunu olarak dağılmaktadır. Öğretmen adayları anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre 21'i (%7,6) 500 TL ve daha az, 71'i (%25,6) 501-1000 TL, 70'i (%25,3) 1001-1500 TL, 48'i (%17,3) 1501-2000 TL, 67'si (%24,2) 2000 TL ve daha fazla olarak dağılmaktadır. Bu verilerden de anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu düşük gelire sahip ailelerden oluşmaktadır.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Ortalamaları.

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarına, Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Problem Çözme Becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumuna ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	277	3,85	,78	1,40	5,00
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	277	2,22	,75	1,40	5,00
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	277	2,10	,76	1,00	4,73

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının ortalamaları incelendiğinde, “demokratik anne baba tutumu algısı” ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$: 3,85 $\pm$,78). “Koruyucu anne baba tutumu algısı” ortalaması ($\bar{X}$: 2,22 $\pm$,75) ile “otoriter anne baba tutumu algısı” ortalaması ($\bar{X}$: 2,10 $\pm$,76) her iki boyutunda düşük düzeyde olduğunu saptanmıştır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla demokratik tutuma sahip anne baba algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum aileleri tarafından öğretmen adaylarının fikir ve düşüncelerinin önemsendiğini göstermektedir. Otoriter ve koruyucu

anne baba tutum algılarının düşük seviyede çıkması bu durumu destekler niteliktedir. Koruyucu ve otoriter algılarının düşük olması öğretmen adayları üzerinde baskı ve kontrol hissetmediklerini göstermektedir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Ortalaması

	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Eleştirel Düşünme Becerisi	277	4,83	,60	2,80	6,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “eleştirel düşünme becerisi” ortalamasının ($\bar{X}$: 4,83 $\pm$,60) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu göstermektedir ki; araştırmaya katılan öğretmen adayları yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahiptirler. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının kendilerini eleştirel düşünme beceriler açısından yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 4'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarını yansıtan ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ortalamaları

	N	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Aceleci Yaklaşım	277	3,99	,79	1,67	6,00
Düşünen Yaklaşım	277	4,42	,97	1,00	6,00
Kaçıngan Yaklaşım	277	4,55	,99	1,25	6,00
Değerlendirici Yaklaşım	277	4,34	1,10	1,00	6,00
Kendine Güvenli Yaklaşım	277	4,42	,92	1,00	6,00
Planlı Yaklaşım	277	4,49	,91	1,00	6,00
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	277	4,31	,67	2,03	5,71

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ortalamaları incelendiğinde “aceleci yaklaşım” ($\bar{X}$: 3,99 $\pm$,79); “düşünen yaklaşım” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}$: 4,42 $\pm$,97); “kaçıngan yaklaşım” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}$: 4,55 $\pm$,99); “değerlendirici yaklaşım” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}$: 4,34 $\pm$ 1,10); “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}$: 4,42 $\pm$,92); “planlı yaklaşım” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{X}$: 4,49 $\pm$,91); “problem çözme envanteri genel puanı” ortalamasının ($\bar{X}$: 4,31 $\pm$,67) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adayları sorunlar karşısında yeterli düzeyde çözüm üretme becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen olmaya aday olan her bireyde olması gereken bir özellik olarak belirtilebilir. Öyle ki meslek hayatında karşılaşacağı güçlükler karşısında çözüm üretme becerisi yüksek olan bir öğretmen görevini daha iyi yapacağı öngörülebilir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Problem Çözme Becerilerin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre ortalamaları arasındaki farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	Kadın	233	3,82	,80	-1,557	0,066
	Erkek	44	4,02	,61		
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	Kadın	233	2,20	,74	0,697	0,511
	Erkek	44	2,29	,80		
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	Kadın	233	2,09	,76	0,290	0,772
	Erkek	44	2,13	,76		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Buna göre, erkek ve kadın öğretmen adaylarının anne baba tutumları konusunda benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı halde her boyutta erkeklerin ortalamalarının kadınlara göre bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Yaş Göre Ortalamaları

		Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	1	18-21 Yaş	43	4,01	,70	1,246	0,289	
	2	22-25 Yaş	209	3,83	,79			
	3	26-29 Yaş	25	3,74	,73			
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	1	18-21 Yaş	43	2,09	,62	5,230	0,006	3 > 1 3 > 2
	2	22-25 Yaş	209	2,19	,74			
	3	26-29 Yaş	25	2,66	,90			
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	1	18-21 Yaş	43	1,93	,64	5,498	0,005	3 > 1 3 > 2
	2	22-25 Yaş	209	2,08	,74			
	3	26-29 Yaş	25	2,55	,98			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu ($F=5,230$; $p=0,006<0.05$) ve otoriter anne baba tutumu ($F=5,498$; $p=0,005<0.05$) algısı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Koruyucu anne baba tutumu algılarında; 26-29 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamaları ($\bar{X}:2,66 \pm ,90$), 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamalarından ($\bar{X}:2,09 \pm ,62$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca 26-29 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamaları ($\bar{X}:2,66 \pm ,90$), 22-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamalarından ($\bar{X}:2,19 \pm ,74$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre yaş aralığı yüksek olan öğretmen adayları, düşük yaş aralığına sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde koruyucu anne baba tutum algılarına sahiptir. Yaşı daha küçük olan öğretmen adaylarının değişen toplumsal yapı ile birlikte hissettikleri koruyucu aile algısı daha düşük olduğu söylenebilir.

Otoriter anne baba tutumu algılarında ise; 26-29 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının, otoriter anne baba tutumu algısı ortalamaları($\bar{X}:2,55 \pm ,98$), 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının otoriter anne baba tutumu algısı ortalamalarından ($\bar{X}:1,93 \pm ,64$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca 26-29 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamaları($\bar{X}:2,55 \pm ,98$), 22-25 yaş

aralığındaki öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ortalamalarından ($\bar{X}$:2,08 $\pm$,74) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre küçük yaş aralığındaki öğretmen adayları otoriter anne baba tutumuna, yüksek yaştaki öğretmen adaylarına göre daha az maruz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre yaş aralıklarının demokratik anne baba tutum algıları üzerinde bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

		Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	1	Okur Yazar Değil	54	3,64	,72	2,735	0,029	4 > 1
	2	İlkokul Mezunu	138	3,82	,79			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,04	,77			
	4	Lise Mezunu	32	4,16	,66			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	3,87	,83			
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	1	Okur Yazar Değil	54	2,17	,69	0,345	0,484	
	2	İlkokul Mezunu	138	2,27	,80			
	3	Ortaokul Mezunu	26	2,20	,76			
	4	Lise Mezunu	32	2,12	,67			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	2,17	,71			
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	1	Okur Yazar Değil	54	2,18	,69	0,837	0,467	
	2	İlkokul Mezunu	138	2,11	,78			
	3	Ortaokul Mezunu	26	2,03	,79			
	4	Lise Mezunu	32	1,90	,61			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	2,16	,91			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,735$; $p=0,029<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi lise mezunu olan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanları ($\bar{X}$:4,16 $\pm$,66), anne eğitim düzeyi

okuryazar olmayan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanlarından ($\bar{X}$:3,64 $\pm$,72) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre Anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının yükseldiği söylenebilir. Eğitim düzeyi demokratik tutum sergilemede önemli bir faktör olabileceği bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı ve otoriter anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyine koruyucu ve otoriter anne baba tutum algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	Okur Yazar Değil	20	3,70	,52	0,560	0,692
	İlkokul Mezunu	93	3,86	,77		
	Ortaokul Mezunu	41	3,76	,78		
	Lise Mezunu	47	3,84	,77		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	3,93	,85		
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	Okur Yazar Değil	20	1,96	,49	2,333	0,056
	İlkokul Mezunu	93	2,15	,78		
	Ortaokul Mezunu	41	2,50	,96		
	Lise Mezunu	47	2,25	,60		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	2,19	,69		
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	Okur Yazar Değil	20	1,92	,49	1,360	0,248
	İlkokul Mezunu	93	2,02	,81		
	Ortaokul Mezunu	41	2,28	,86		
	Lise Mezunu	47	2,21	,68		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	2,07	,75		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

($p>0.05$). Bu bulgulara göre baba eğitim düzeyine demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutum algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	500 TL ve altı	21	3,88	,72	0,114	0,977
	501-1000 TL	71	3,82	,70		
	1001-1500 TL	70	3,83	,73		
	1501-2000 TL	48	3,84	,90		
	2000 TL ve üstü	67	3,90	,84		
Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	500 TL ve altı	21	2,25	,98	0,041	0,997
	501-1000 TL	71	2,22	,72		
	1001-1500 TL	70	2,19	,77		
	1501-2000 TL	48	2,21	,56		
	2000 TL ve üstü	67	2,24	,81		
Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	500 TL ve altı	21	2,20	,90	0,175	0,951
	501-1000 TL	71	2,12	,75		
	1001-1500 TL	70	2,09	,75		
	1501-2000 TL	48	2,11	,70		
	2000 TL ve üstü	67	2,05	,80		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne baba aylık gelir düzeyi demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutum algıları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmamaktadır.

4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri

Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Kadın	233	4,82	,59	-0,637	0,524
	Erkek	44	4,88	,62		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	18-21 Yaş	43	4,88	,57	0,436	0,647
	22-25 Yaş	209	4,81	,60		
	26-29 Yaş	25	4,90	,65		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgulara göre yaşın eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Okur Yazar Değil	54	4,70	,67	1,442	0,220
	İlkokul Mezunu	138	4,85	,58		
	Ortaokul Mezunu	26	4,74	,61		
	Lise Mezunu	32	4,95	,56		
	Yükseköğül-üniversite Mezunu	27	4,95	,56		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Okur Yazar Değil	20	4,71	,68	0,517	0,723
	İlkokul Mezunu	93	4,83	,66		
	Ortaokul Mezunu	41	4,78	,62		
	Lise Mezunu	47	4,80	,46		
	Yükseköğül-üniversite Mezunu	76	4,89	,56		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyinin Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	500 TL ve altı	21	4,69	,71	2,253	0,064
	501-1000 TL	71	4,81	,61		
	1001-500 TL	70	4,81	,57		
	1501-2000 TL	48	4,70	,71		
	2000 TL ve üstü	67	5,00	,45		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne baba aylık gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 15'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Acelecı Yaklaşım	Kadın	233	4,02	,75	1,644	0,101
	Erkek	44	3,81	,97		
Düşünen Yaklaşım	Kadın	233	4,41	,95	-0,404	0,686
	Erkek	44	4,48	1,06		
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	233	4,56	,99	0,435	0,664
	Erkek	44	4,49	1,00		
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	233	4,33	1,09	-0,283	0,777
	Erkek	44	4,38	1,16		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	233	4,40	,90	-0,847	0,398
	Erkek	44	4,53	1,00		
Planlı Yaklaşım	Kadın	233	4,48	,89	-0,521	0,603
	Erkek	44	4,56	1,01		
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	Kadın	233	4,32	,67	0,312	0,755
	Erkek	44	4,30	,67		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme envanteri genel puanı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgulara göre cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 16'da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yaş düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Acelecı Yaklaşım	1 18-21 Yaş	43	4,05	,74	0,507	0,603	
	2 22-25 Yaş	209	3,99	,81			
	3 26-29 Yaş	25	3,85	,70			
Düşünen Yaklaşım	1 18-21 Yaş	43	4,74	,85	3,215	0,042	1 > 2
	2 22-25 Yaş	209	4,34	,99			
	3 26-29 Yaş	25	4,52	,88			
Kaçıngan Yaklaşım	1 18-21 Yaş	43	4,60	1,06	0,286	0,752	
	2 22-25 Yaş	209	4,52	1,00			

	3	26-29 Yaş	25	4,67	,75			
Değerlendirici Yaklaşım	1	18-21 Yaş	43	4,68	,88	2,601	0,076	
	2	22-25 Yaş	209	4,26	1,10			
	3	26-29 Yaş	25	4,36	1,37			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	18-21 Yaş	43	4,61	,73	1,988	0,139	
	2	22-25 Yaş	209	4,35	,95			
	3	26-29 Yaş	25	4,62	,86			
Planlı Yaklaşım	1	18-21 Yaş	43	4,51	,56	4,183	0,016	1 > 2
	2	22-25 Yaş	209	4,27	,68			
	3	26-29 Yaş	25	4,35	,67			
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	1	18-21 Yaş	43	4,84	,72	2,341	0,104	
	2	22-25 Yaş	209	4,41	,94			
	3	26-29 Yaş	25	4,57	,84			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,215$; $p=0,042<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,74 \pm ,85$), 22-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:4,34 \pm ,99$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre düşük yaş aralığına sahip öğretmen adaylarının yüksek yaş aralığına sahip öğretmen adaylarına göre yüksek puana sahip olmaları problem çözme becerilerinin düşük olmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple yüksek yaş aralığına sahip öğretmen adaylarının, düşük yaş aralığına sahip öğretmen adaylarına oranla, problem çözmede öncelikle düşünerek hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,183$; $p=0,016<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 18-21 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanları ($\bar{X}:19,395 \pm 2,904$), 22-25 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:17,660 \pm 3,775$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre yüksek yaş aralığına sahip öğretmen adaylarının, düşük yaş aralığına sahip öğretmen adaylarına oranla problem çözmede plan yaparak hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, problem çözme envanteri genel puanı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre yaş aralığının, problem çözme becerilerinin geneli, aceleci, kaçınan, değerlendirici ve kendine güvenli yaklaşım boyutları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anne eğitim değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

		Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,35	,81	1,500	0,203	
	2	İlkokul Mezunu	138	4,43	,91			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,21	1,16			
	4	Lise Mezunu	32	4,39	1,05			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,72	,69			
Düşünen Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,26	,57	1,370	0,244	
	2	İlkokul Mezunu	138	4,31	,64			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,13	,85			
	4	Lise Mezunu	32	4,36	,77			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,58	,63			
Kaçınan Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,24	,81	0,558	0,693	
	2	İlkokul Mezunu	138	4,53	,90			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,35	,93			
	4	Lise Mezunu	32	4,72	1,00			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,67	,97			
Değerlendirici Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,35	,81	3,211	0,013	4 > 1
	2	İlkokul Mezunu	138	4,43	,91			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,21	1,16			
	4	Lise Mezunu	32	4,39	1,05			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,72	,69			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,26	,57	1,136	0,340	
	2	İlkokul Mezunu	138	4,31	,64			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,13	,85			
	4	Lise Mezunu	32	4,36	,77			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,58	,63			
Planlı Yaklaşım	1	Okur Yazar Değil	54	4,24	,81	2,061	0,086	
	2	İlkokul Mezunu	138	4,53	,90			
	3	Ortaokul Mezunu	26	4,35	,93			
	4	Lise Mezunu	32	4,72	1,00			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,67	,97			

Tablo 17'nin Devamı								
Problem	1	Okur Yazar Değil	54	4,35	,81	1,703	0,150	
Çözme	2	İlkokul Mezunu	138	4,43	,91			
Envanteri	3	Ortaokul Mezunu	26	4,21	1,16			
Genel Puanı	4	Lise Mezunu	32	4,39	1,05			
	5	Yüksekokul-üniversite Mezunu	27	4,72	,69			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,211$; $p=0,013<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi lise mezunu olan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,39 \pm 1,05$), anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:4,35 \pm ,81$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarına oranla problem çözme becerilerinde eldeki var olan verilerin karşılaştırılmasında çözüm yollarını değerlendirerek hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme envanteri genel puanı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyi problem çözme becerilerinin geneli, aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli ve planlı yaklaşım boyutları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 18'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin baba eğitim değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,26	,82	0,210	0,933
	İlkokul Mezunu	93	4,42	,97		
	Ortaokul Mezunu	41	4,28	,99		
	Lise Mezunu	47	4,36	,88		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,57	,85		
Düşünen Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,15	,57	0,232	0,920
	İlkokul Mezunu	93	4,26	,72		
	Ortaokul Mezunu	41	4,30	,65		
	Lise Mezunu	47	4,33	,57		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,41	,69		
Kaçıngan Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,17	,84	1,452	0,217
	İlkokul Mezunu	93	4,44	,92		
	Ortaokul Mezunu	41	4,37	,99		
	Lise Mezunu	47	4,53	,85		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,67	,90		
Değerlendirici Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,26	,82	1,500	0,202
	İlkokul Mezunu	93	4,42	,97		
	Ortaokul Mezunu	41	4,28	,99		
	Lise Mezunu	47	4,36	,88		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,57	,85		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,15	,57	0,955	0,433
	İlkokul Mezunu	93	4,26	,72		
	Ortaokul Mezunu	41	4,30	,65		
	Lise Mezunu	47	4,33	,57		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,41	,69		
Planlı Yaklaşım	Okur Yazar Değil	20	4,17	,84	1,632	0,166
	İlkokul Mezunu	93	4,44	,92		
	Ortaokul Mezunu	41	4,37	,99		
	Lise Mezunu	47	4,53	,85		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,67	,90		
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	Okur Yazar Değil	20	4,26	,82	0,878	0,477
	İlkokul Mezunu	93	4,42	,97		
	Ortaokul Mezunu	41	4,28	,99		
	Lise Mezunu	47	4,36	,88		
	Yüksekokul-üniversite Mezunu	76	4,57	,85		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, problem çözme envanteri genel puanı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre baba eğitim düzeyi problem çözme becerilerinin geneli ve tüm boyutları üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Baba Aylık Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları

		Grup	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Aceleci Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	4,08	,90	0,490	0,743	
	2	501-1000 TL	71	3,97	,79			
	3	1001-1500 TL	70	3,97	,83			
	4	1501-2000 TL	48	3,89	,77			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,08	,72			
Düşünen Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	3,89	1,17	2,765	0,028	5 > 1
	2	501-1000 TL	71	4,34	,97			
	3	1001-1500 TL	70	4,54	,84			
	4	1501-2000 TL	48	4,34	1,00			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,61	,94			
Kaçıngan Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	4,48	1,03	0,659	0,621	
	2	501-1000 TL	71	4,54	1,01			
	3	1001-1500 TL	70	4,61	,96			
	4	1501-2000 TL	48	4,36	1,11			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,64	,90			
Değerlendirici Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	3,90	1,28	4,101	0,003	5 > 1 5 > 2
	2	501-1000 TL	71	4,10	1,16			
	3	1001-1500 TL	70	4,35	1,00			
	4	1501-2000 TL	48	4,29	1,05			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,75	1,02			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	4,02	1,03	2,413	0,049	3 > 1 5 > 1 5 > 4
	2	501-1000 TL	71	4,34	,92			
	3	1001-1500 TL	70	4,48	,83			
	4	1501-2000 TL	48	4,30	1,04			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,64	,82			
Planlı Yaklaşım	1	500 TL ve altı	21	4,30	1,13	2,474	0,045	5 > 2
	2	501-1000 TL	71	4,27	,87			
	3	1001-1500 TL	70	4,57	,83			
	4	1501-2000 TL	48	4,46	,98			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,72	,88			
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	1	500 TL ve altı	21	4,10	,69	2,394	0,051	
	2	501-1000 TL	71	4,23	,60			
	3	1001-1500 TL	70	4,3622	,67			
	4	1501-2000 TL	48	4,2191	,76			
	5	2000 TL ve üstü	67	4,4988	,63			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,765$; $p=0,028<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,61 \pm ,94$), aylık gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan öğretmen adaylarının düşünen yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:3,89 \pm 1,17$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre anne baba gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, anne baba gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına oranla problem çözme becerilerinde düşünerek hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,101$; $p=0,003<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,75 \pm 1,02$), aylık gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:3,90 \pm 1,28$) yüksek bulunmuştur. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,75 \pm 1,02$), aylık gelir düzeyi 501-1000 TL olan öğretmen adaylarının değerlendirici yaklaşım puanlarından ($\bar{X}:4,10 \pm 1,16$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre anne baba gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, anne baba gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına oranla problem çözme becerilerinde ellerinde var olan verileri değerlendirerek hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,413$; $p=0,049<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık gelir düzeyi 1001-1500 TL olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanları ($\bar{X}:4,48 \pm ,83$), aylık gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanlarından

($\bar{X}$:4,02 $\pm$ 1,03) yüksek bulunmuştur. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanları ($\bar{X}$:4,64 $\pm$,82), aylık gelir düzeyi 500 TL ve daha az olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($\bar{X}$:4,02 $\pm$ 1,03) yüksek bulunmuştur. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanları ($\bar{X}$:4,64 $\pm$,82), aylık gelir düzeyi 1501-2000 TL olan öğretmen adaylarının kendine güvenli yaklaşım puanlarından ($\bar{X}$:4,30 $\pm$ 1,04) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre anne baba gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, anne baba gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına oranla problem çözme becerilerinde kendilerine daha çok güvendikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,474$; $p=0,045<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve daha fazla olan öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanları ($\bar{X}$:4,72 $\pm$,88), aylık gelir düzeyi 501-1000 TL olan öğretmen adaylarının planlı yaklaşım puanlarından ($\bar{X}$:4,27 $\pm$,87) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre anne baba gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, anne baba gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına oranla problem çözme becerilerinde plan yaparak hareket ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, problem çözme envanteri genel puanı puanları ortalamalarının anne baba aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulara göre anne baba aylık gelir düzeyi problem çözme becerilerinin geneli, aceleci ve kaçınan yaklaşım boyutları üzerinde herhangi bir fark yaratmadığı görülmektedir.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik olarak yapılan analizler yer almaktadır.

Tablo 20’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne baba tutumu algılarının, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi yer almaktadır.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu Algılarının, Eleştirel Düşünme Becerileri ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	A	1	2	3	4	5	6	B1	B2	B3	C
A-Problem Çözme Genel	1										
<i>1-Aceleci Yaklaşım</i>	,642**	1									
<i>2-Düşünen Yaklaşım</i>	,864**	,339**	1								
<i>3-Kaçıngan Yaklaşım</i>	,604**	,444**	,371**	1							
<i>4-Değerlendirici Yaklaşım</i>	,699**	,214**	,652**	,246**	1						
<i>5-Kendine Güvenli Yaklaşım</i>	,818**	,259**	,775**	,344**	,571**	1					
<i>6-Planlı Yaklaşım</i>	,757**	,186**	,754**	,246**	,654**	,716**	1				
B1-Demokratik Anne-Baba	,277**	,293**	,163**	,207**	,179**	,180**	,130*	1			
B2-Koruyucu Anne-Baba	-,272**	-,342**	-,203**	-,130*	-,104	-,156**	-,138*	-,391**	1		
B3-Otoriter Anne-Baba	-,240**	-,265**	-,171**	-,130*	-,097	-,172**	-,129*	-,622**	,775**	1	
C-Eleştirel Düşünme Becerisi	,581**	,317**	,505**	,371**	,340**	,556**	,461**	,286**	-,116	-,180**	1

*p<.05 ; N= 277; **p<.01; N= 277

Tablo 20 incelendiğinde Eleştirel düşünme becerisi ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu bulunmaktadır($r=0.286$; $p<0.05$). Buna göre eleştirel düşünme becerisi ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve demokratik anne baba tutumu arttıkça eleştirel düşünme becerisi arttığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.180$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça eleştirel düşünme becerisi azalmaktadır.

Aceleci yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.293$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça aceleci yaklaşım da artmaktadır.

Aceleci yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.342$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Aceleci yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.265$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Aceleci yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.317$; $p<0.01$). Buna göre aceleci yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

Düşünen yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.163$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça düşünen yaklaşım artmaktadır.

Düşünen yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.203$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça düşünen yaklaşım azalmaktadır.

Düşünen yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.171$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça düşünen yaklaşım azalmaktadır.

Düşünen yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.505$; $p<0.01$). Buna göre düşünen yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

Kaçıngan yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.207$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça kaçıngan yaklaşım artmaktadır.

Kaçıngan yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.130$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça kaçıngan yaklaşım azalmaktadır.

Kaçınan yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.130$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça kaçınan yaklaşım azalmaktadır.

Kaçınan yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.371$; $p<0.05$). Buna göre kaçınan yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

Değerlendirici yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.179$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça değerlendirici yaklaşım artmaktadır.

Değerlendirici yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0.104$; $p>.01$).

Değerlendirici yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir

Değerlendirici yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0.97$; $p>.01$).

Kendine güvenli yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde bir anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.180$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça kendine güvenli yaklaşım artmaktadır.

Kendine güvenli yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.156$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça kendine güvenli yaklaşım azalmaktadır.

Kendine güvenli yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.172$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça kendine güvenli yaklaşım azalmaktadır.

Kendine güvenli yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.556$; $p<0.01$). Buna göre kendine güvenli yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

Planlı yaklaşım ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.130$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Planlı yaklaşım ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.138$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça planlı yaklaşım azalmaktadır.

Planlı yaklaşım ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde ilişki bulunmuştur ($r=-0.129$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça planlı yaklaşım azalmaktadır.

Planlı yaklaşım ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.461$; $p<0.01$). Buna göre planlı yaklaşım arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

Problem çözme envanteri genel puanı ile demokratik anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.277$; $p<0.01$). Buna göre demokratik anne baba tutumu algısı arttıkça problem çözme envanteri genel puanı da artmaktadır.

Problem çözme envanteri genel puanı ile koruyucu anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde ilişki bulunmuştur ($r=-0.272$; $p<0.05$). Buna göre koruyucu anne baba tutumu algısı arttıkça problem çözme envanteri genel puanı azalmaktadır.

Problem çözme envanteri genel puanı ile otoriter anne baba tutumu algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve ters yönde ilişki bulunmuştur ($r=-0.240$; $p<0.05$). Buna göre otoriter anne baba tutumu algısı arttıkça problem çözme envanteri genel puanı azalmaktadır.

Problem çözme envanteri genel puanı ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.581$; $p<0.01$). Buna göre problem çözme envanteri genel puanı arttıkça eleştirel düşünme becerisi artmaktadır.

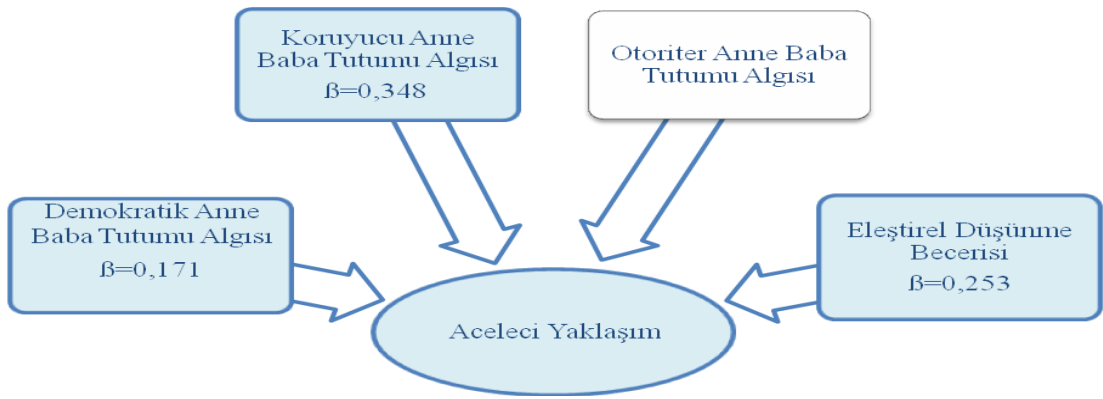
4.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin aceleci yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Aceleci Yaklaşım	Sabit	20,103	4,597	,000	18,232	0,000	0,200
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	0,171	2,377	,018			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,348	-4,244	,000			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	0,137	1,411	,160			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,253	4,494	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile aceleci yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,232$; $p<0.05$). Aceleci yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,200$). Öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanları aceleci yaklaşım puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta= .17$; $p=0.018<0.05$). Öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutum algıları arttıkça aceleci yaklaşım puanları da artmaktadır. Öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı puanları aceleci yaklaşım puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta= -.34$; $p=0.000<0.05$). Öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı puanları arttıkça aceleci yaklaşım puanları azalmaktadır. Öğretmen adaylarının otoriter anne baba tutumu algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\beta= .13$; $p=0.160>0.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları aceleci yaklaşım puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta= .25$; $p=0.00<0.05$). Eleştirel düşünme beceri puanları arttıkça, aceleci yaklaşım puanları da artmaktadır.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

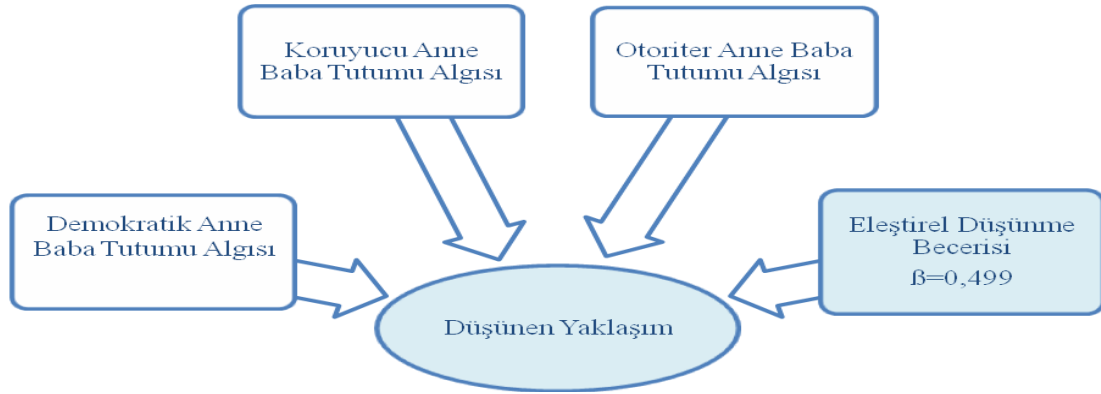
Tablo 22’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin düşünen yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Düşünen Yaklaşım	Sabit	6,116	2,146	,033	26,196	0,000	0,267
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	-0,045	-,653	,514			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,160	-2,039	,042			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	-0,004	-,041	,967			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,499	9,281	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile düşünen yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=26,196$; $p<0.05$). Düşünen yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,267$). Öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı ($\beta= -.05$; $p=0.514>0.05$), otoriter anne baba tutumu algısı ($\beta= -.01$; $p=0.967>0.05$) puanları ile düşünen yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının koruyucu anne baba tutumu algısı puanlarının düşünen yaklaşım puanlarına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta= -.16$; $p=0.42<0.05$).

Koruyucu anne baba puanları arttıkça düşünen yaklaşım puanları azalmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanlarının düşünen yaklaşım puanlarına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta = .50$; $p = 0.00 < 0.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça düşünen yaklaşım düzeyleri de artmaktadır.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Düşünen Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

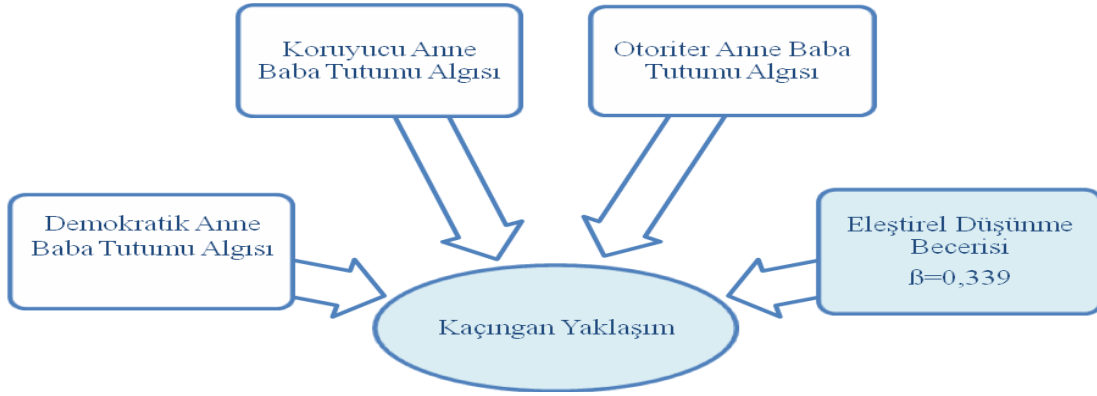
Tablo 23'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin kaçınan yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kaçınan Yaklaşım	Sabit	5,903	2,334	,020	12,161	0,000	0,139
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	0,103	1,372	,171			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,078	-,916	,360			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	0,037	,363	,717			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,339	5,817	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=12,161$; $p<0.05$). Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,139$). Öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu

algısı puanları ($\beta = .10$; $p = 0.171 > 0.05$), koruyucu anne baba tutum algısı puanları ($\beta = .08$; $p = 0.360 > 0.05$), ve otoriter anne baba tutum algısı puanları ($\beta = .04$; $p = 0.289 > 0.05$) ile kaçınan yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ile kaçınan yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\beta = .34$; $p = 0.00 < 0.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça kaçınan yaklaşım düzeyleri de artmaktadır.



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

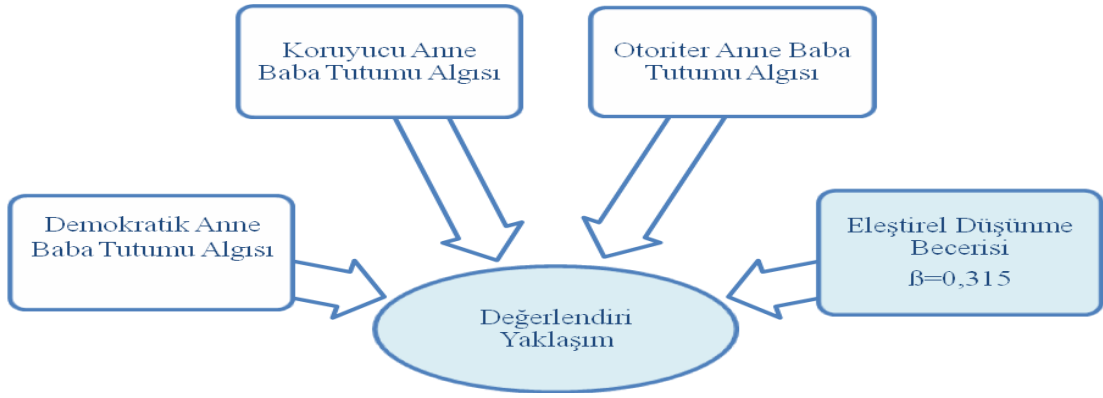
Tablo 24’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin değerlendirici yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Değerlendirici Yaklaşım	Sabit	2,980	1,389	,166	9,856	0,000	0,114
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	0,107	1,416	,158			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,089	-1,028	,305			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	0,085	,826	,409			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,315	5,320	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile değerlendirici yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 9,856$; $p = 0,000 < 0.05$). Değerlendirici yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter

anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,114$). Öğretmen adaylarının; demokratik anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= .10$; $p=0.158>0.05$), koruyucu anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.09$; $p=0.305>0.05$), otoriter anne baba tutumu algısı puanları($\beta= .09$; $p=0.409>0.05$) ile değerlendirici yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ile değerlendirici yaklaşım puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($\beta= .32$; $p=0,000<0.05$). Yani öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça değerlendirici yaklaşım düzeyleri de artmaktadır



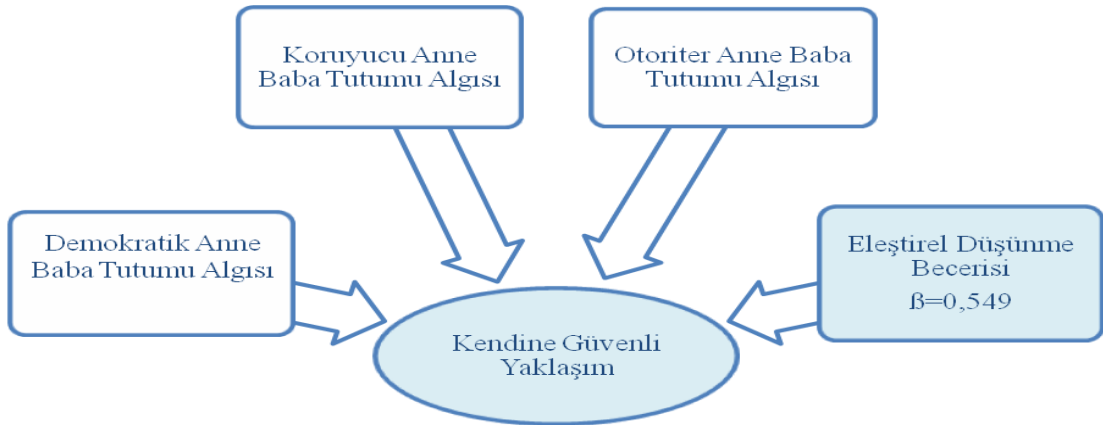
Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Değerlendirici Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

Tablo 25’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin kendine güvenli yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kendine Güvenli Yaklaşım	Sabit	5,256	1,668	,096	31,831	0,000	0,309
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	-0,041	-,616	,538			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,060	-,793	,428			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	-0,064	-,704	,482			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,549	10,516	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile kendine güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=31,831$; $p=0,000<0.05$). Kendine güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,309$). Öğretmen adaylarının demokratik anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.05$; $p=0.538>0.05$), koruyucu anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.06$; $p=0.428>0.05$). Öğretmen adaylarının otoriter anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.06$; $p=0.482>0.05$) ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ile kendine güvenli yaklaşım puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\beta= .55$; $p=0.00>0.05$). Yani öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça kendine güvenli yaklaşım düzeyleri de artmaktadır.



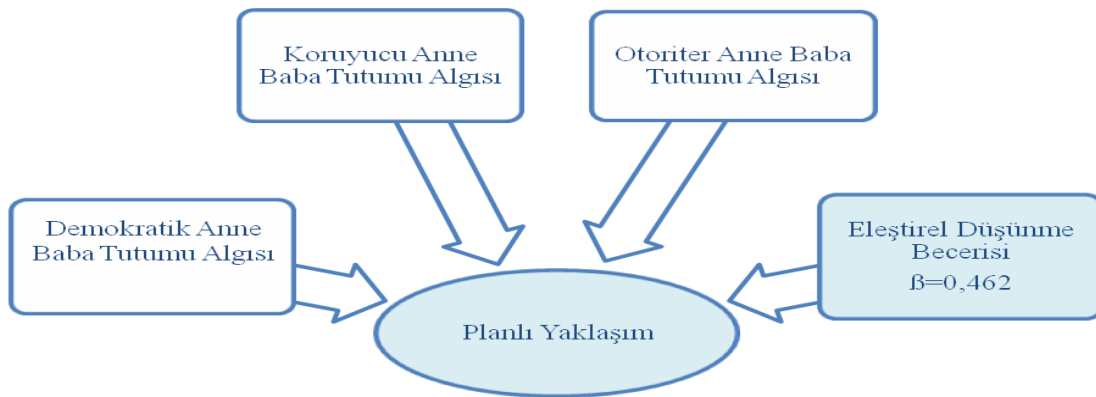
Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

Tablo 26’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin planlı yaklaşım üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Planlı Yaklaşım	Sabit	6,509	2,917	,004	19,358	0,000	0,210
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	-0,051	-,709	,479			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,086	-1,050	,295			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	-0,024	-,253	,800			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,462	8,268	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,358$; $p=0,000<0.05$). Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,210$). Öğretmen adaylarının; demokratik anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.05$; $p=0.479>0.05$), koruyucu anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.09$; $p=0.295>0.05$) otoriter anne baba tutumu algısı düzeyi puanları ($\beta= -.03$; $p=0.800>0.05$) ile planlı yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($\beta= .46$; $p=0.240>0.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ile planlı yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=0.000<0.05$). Yani öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça planlı yaklaşım düzeyleri de artmaktadır



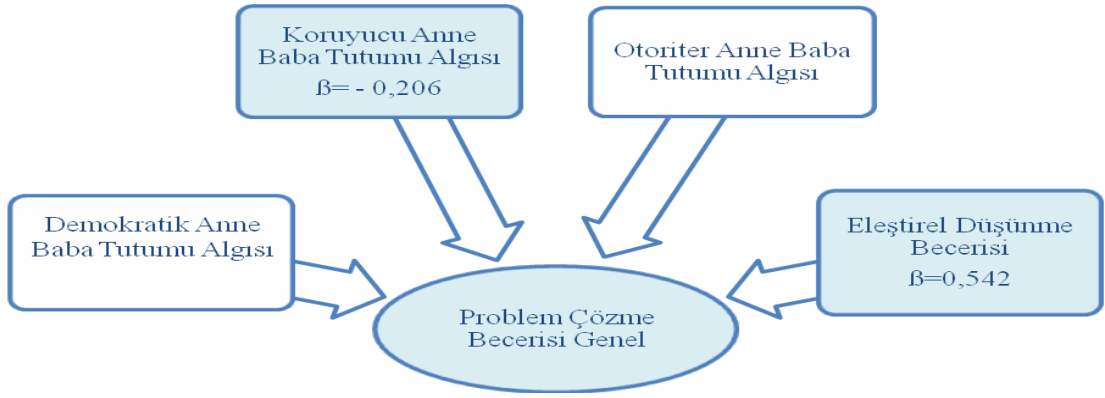
Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Sonuç Modeli

Tablo 27’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile anne baba tutumu algı düzeylerinin problem çözme envanteri genel puanı üzerine regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Envanteri Genel Puanı Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Problem Çözme Envanteri Genel Puanı	Sabit	51,295	4,570	,000	40,491	0,000	0,364
	Demokratik Anne Baba Tutumu Algısı	0,062	,968	,334			
	Koruyucu Anne Baba Tutumu Algısı	-0,206	-2,823	,005			
	Otoriter Anne Baba Tutumu Algısı	0,041	,472	,637			
	Eleştirel Düşünme Becerisi	0,542	10,815	,000			

Demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=19,358$; $p=0,000<0.05$). Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak demokratik anne baba tutumu algısı, koruyucu anne baba tutumu algısı, otoriter anne baba tutumu algısı, eleştirel düşünme becerisi değişkenleri ile yordayıcılığının (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,210$). Öğretmen adaylarının; demokratik anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.05$; $p=0.479>0.05$), koruyucu anne baba tutumu algısı puanları ($\beta= -.09$; $p=0.295>0.05$) otoriter anne baba tutumu algısı düzeyi puanları ($\beta= -.03$; $p=0.800>0.05$) ile planlı yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($\beta= .46$; $p=0.240>0.05$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puanları ile planlı yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=0.000<0.05$). Yani öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça planlı yaklaşım düzeyleri de artmaktadır.



Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri ile Anne Baba Tutumu Algı Düzeylerinin Problem Çözme Envanteri Genel Puanı Üzerine Sonuç Modeli.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar verilmiş ve yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algılarına İlişkin

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının, anne baba tutum algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edildi. Cinsiyet anne-baba tutum algılarında bir farklılık yaratmamaktadır. Erginbay (2014) da yaptığı çalışmada anne baba tutum algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bunun yanında Yılmaz (2009) ise yaptığı çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, anne ve babalarının daha demokratik tutum sergiledikleri yönünde algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre, anne ve babalarını daha koruyucu ve otoriter olarak algılamaktadırlar sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu fark koruyucu ve otoriter anne baba tutum algılarından kaynaklanmaktadır. Yaş aralığı arttıkça öğretmen adaylarının koruyucu ve otoriter anne baba tutum algıları artmaktadır. Bu bulguya göre aralarında çok fazla yaş farkı olmasa da değişen sosyal yapının öğretmen adaylarının tutumları algısında etkili olduğu söylenebilir. Erginbay (2014) yaptığı çalışmada anne baba tutum algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algılarının, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark; demokratik anne baba tutum algısında olmuştur. Anne eğitim düzeyi arttıkça algılanan demokratik tutum algılarında artış olduğu tespit edilmiştir. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarında ise anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu bulgu göstermektedir ki eğitim düzeyi arttıkça, kişinin demokratik düşünme ve davranma yeterliliği de artmaktadır. Bu durum annelerin görmüş oldu eğitimin düzeyi, sergiledikleri demokratik tutumun da artmasına neden

olduğunu göstermektedir. Özyürek (2004) , Şanlı (2007), Yılmaz (2009) ve Kaya (2010) da anne eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumlarının arttığını belirlemişlerdir.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algılarının demokratik, koruyucu ve otoriter alt boyutlarından hiçbirinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Erginbay (2014) yaptığı çalışmada anne baba tutum algılarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2009) ise Babanın eğitim düzeyi ile koruyucu ve otoriter algılanan anne baba tutumları arasında anlamlı fark bulmamış olup, demokratik anne baba tutumlarında anlamlı bir farka rastlamıştır. Baba eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumu da artmaktadır. Kaya (2010) ve Durmuş (2006) ise babaların eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutum gösterdiklerini belirlemişlerdir

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algılarının aylık gelir üzerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Gelir düzeyi, anne babaların sergileyecekleri davranışları önemli düzeyde etkileyeceği varsayılabilir. Ancak bu bulgu göstermektedir ki: Anne babaların, gelir düzeyi düşük de olsa tutumları bu durumdan etkilenmemektedir. Yılmaz (2010) : Aşırı koruyuculuk alt boyutunda, alt sosyokültürel düzey ile üst sosyokültürel düzey arasında, alt sosyokültürel düzey lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Demokratiklik davranışının alt sosyokültürel düzeyde anlamlı derecede az olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2009) ve Erginbay (2014) ise yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

5.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık gelir arasında herhangi bir anlamsal farklılığa rastlanmamıştır. Eleştirel düşünme becerisi, kişide kısa sürede ve az bir yaşantı ile oluşacak bir beceri değildir. Bu araştırma sonucunda dikkate alınan değişkenlerin, eleştirel düşünme becerisi üzerinde bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmış olsa da; eleştirel düşünme becerisi üzerine etki eden pek çok faktörün varlığı da kabul edebilir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine araştırmada dikkate alınan değişkenlerden farklı değişkenlerin

etkisinin olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Demir (2006) eleştirel düşünme ile 1998 ve 2005 sosyal bilgiler programını karşılaştırdığı çalışmada, kız öğrenciler lehine bir farklılaşma bulmuştur. Kahraman (2008), Kaloç (2005) ve Karabacak (2011) eleştirel düşünme becerilerinde, cinsiyetin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun' un (2007) araştırmasına göre, sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyine etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Öztürk (2006) araştırmasında da öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, eleştirel düşünme gücünün de yükseldiği saptanmıştır. Gülveren (2007) araştırmasında, Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından farklılık bulunmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla eleştirel düşünme becerisi bakımından daha başarılıdır. Gülveren (2007) araştırmasında: Annenin eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bütünüyle bir etkisi olmadığını bulmuştur. Kürüm'ün (2002) ve Ay'ın (2005) yaptıkları çalışmalarla, baba eğitim düzeyi arasında eleştirel düşünme arasında fark bulmalarına rağmen; Gülveren (2007) baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme beceri ile ilgili anlamlı bir fark bulamamıştır. Ay (2005) ve Gülveren' in (2007) yaptıkları çalışmalarda da ailenin gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerisinde bir fark yaratmadığını saptamışlardır.

5.3. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının erkek veya bayan olması, problem çözme becerilerinde bir farklılık yaratmamaktadır. Bu bulgunun yanında, okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yaş değişkeni arasında; problem çözmenin, düşünen ve planlı yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Yaş oranı büyüdükçe, düşünme yeteneği ve plan yapma yeteneğinin arttığı bulunmuştur. Bu bulgular ışığında şu yorum yapılabilir: Yaşın ilerlemesi ile daha planlı bir yaşam sürme düşüncesinin öğretmen adaylarında olduğu söylenebilir. Öyle ki sorunlar karşısında planlama, hatta alternatif planlar üretme, çözüme katkı sağlayacağından bu düşünce yaş ilerledikçe öğretmen adaylarında var olmaktadır. Sorunların çözümü üzerine fikir üretme ve çözüme götürecek yolları düşünme becerisi de yine yaşa bağlı olarak artmaktadır. İşmen' in (2001) çalışmasında,

problem çözme becerilerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Güler (2006) ise problem çözme becerisi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Ayrıca yaş ilerledikçe problem çözme becerisinin de arttığını tespit etmiştir.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anne eğitim düzeyleri değişkeni arasında sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi arttıkça değerlendirici yaklaşımda artmaktadır. Bu bulguya göre annelerin eğitim düzeyinin artması bilgi ve birikimlerinin de artmasına neden olacaktır. Bu duruma paralel olarak, olaylar ve olgular karşısında eğitim düzeyinin de etkisi ile anneler çok boyutlu bir değerlendirme yapma becerisine sahip olabilirler.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin baba eğitim düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Araştırmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anne-baba aylık gelir düzeylerinde, değerlendirici, kendine güvenli, planlı, ve düşünen yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Gelir düzeyi arttıkça problem çözme beceri düzeylerinin arttığı sonucuna varılmaktadır. Bu bulgulara göre gelir düzeyinin artması ailelerin refah ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de artmasına neden olacaktır. Bu durum yaşanacak problemlerin az olmasına neden olabilir. Ya da problemler yaşansa da maddi imkânların verdiği destekle problemlerin çözüme ulaşması sağlanabilecektir. Bu varsayım ile aylık gelir düzeyinin yüksek olmasının verdiği rahatlık öğretmen adaylarının kendine güven duymalarına ve bunu problem çözme becerilerine olumlu bir şekilde yansıtmasına neden olabilir.

5.4. Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutumu, Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Problem Çözme Becerileri Algılarına İlişkin Korelasyon ve Regresyon Sonuçları ve Tartışma

Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, demokratik anne baba tutum algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmen adaylarına sergilenen demokratik anne baba tutumları arttıkça

eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır. Demokratik anne baba tutumlar öğretmen adaylarının olayları belirli kalıplar içinde değil de sorgulayarak değerlendirmelerine imkân tanıyacaktır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile koruyucu anne baba tutum algıları arasında anlamlı herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani sergilenen koruyucu tutum öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile otoriter anne baba tutum algıları arasında negatif bir ilişki vardır. Yani otoriter anne baba tutumu arttıkça eleştirel düşünme becerisi azalmaktadır. Anne babanın sergileyeceği baskıcı tutum, öğretmen adaylarının hayata karşı sorgulayıcı davranışlar sergilemesine engel olacaktır. Bu durum öğretmen adaylarının sorgulayıcı düşünmesini olumsuz etkileyecektir.

Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutları ile demokratik anne baba tutum algıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça problem çözme becerisi artmaktadır. Demokratik anne baba tutumları, öğretmen adaylarına problemler karşısında çözüm için fikir yürütmelerine olumlu bir ortamı sağlasa da kontrolün düşük olması öğretmen adaylarının sorunlar karşısında çözüm üretmek için dirençlerini olumsuz etkileyebilmekte ve sorunlara kaçamak çözümler üretmelerine sebep olabilmektedir. Bunun yanında sergilenen demokratik anne baba tutumu öğretmen adaylarında güven duygusu yaratmakta ve problem çözmelerine olumlu katkı sağlamaktadır.

Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geneli ve aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile koruyucu anne baba tutum algıları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Bu bulguya göre anne babaların sergilediği koruyucu tutumlar öğretmen adaylarının problem çözmelerini olumsuz etkilemektedir. Koruyucu tutum, öğretmen adaylarının sosyal hayatın zorluklarına daha az sorumluluk üstlenmelerine neden olabileceğinden problemlere karşı çözüm üretmelerine engel olacaktır. Ayrıca koruyucu anne baba tutumları ile problem çözmenin değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında herhangi ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarının temelde benzer tutumlar olması bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularla da desteklenmiştir. Öyle ki öğretmen

adaylarının problem çözme becerilerinin geneli ve aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile otoriter anne baba tutum algıları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Bu bulgu koruyucu anne baba tutumu ile otoriter anne baba tutumunun ilişkili olduğu, problem çözme becerilerinin aynı olduğunu göstermektedir. Otoriter anne baba tutumları öğretmen adaylarının problem çözmesine olumsuz etki yaratmaktadır. Ayrıca otoriter anne baba tutumları ile problem çözmenin değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında herhangi ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının becerilerinin geneli ve aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmüştür. Bunun yanında problem çözmenin değerlendirici yaklaşım alt boyutu arasında herhangi ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre eleştirel düşünme beceri, öğretmen adaylarında problem çözme becerisine olumlu etki yaratmaktadır. Düşünüldüğünde, eleştirel düşünme öğretmen adaylarında sorgulayıcı ve çok boyutlu değerlendirme davranışının gelişmesine neden olacaktır. Bu da problem çözmede önemli bir olumlu etki yaratacaktır.

Demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, koruyucu anne baba tutumu ve eleştirel düşünmenin problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak regresyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda bağımsız değişken olan anne baba tutumu boyutları ve eleştirel düşünme becerileri, aceleci yaklaşıma ilişkin varyansın %20'sini, düşünen yaklaşımın %26,7'sini, kaçınan yaklaşımın %13,9'unu, değerlendirici yaklaşımın %11,4'ünü, kendine güvenli yaklaşımın %30,9'unu, planlı yaklaşımın %21'inii problem çözme genel puanlarına ilişkin varyansının da %36,4'ünü yapılan analizlerde tüm bağımsız değişkenlerin, örgütsel güven ölçeğinin puanlarına ilişkin varyansın %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Demokratik anne baba tutumu algısı problem çözme becerisinin aceleci yaklaşımının anlamlı(pozitif) bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça problem çözmede aceleci yaklaşımda artmaktadır. Diğer boyutlarda ve problem çözme becerilerinin geneli üzerinde bir yordayıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Koruyucu anne baba tutumları algısının aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve problem çözme becerisinin genelinin anlamlı(negatif) bir yordayıcısı

olduğu görülmüştür. Koruyucu anne baba tutumu arttıkça problem çözme becerilerinin geneli ile düşünen ve aceleci yaklaşım boyutlarının azaldığı görülmüştür. Koruyucu anne baba tutumunun diğer boyutlar üzerinde bir yordayıcılığının olmadığı tespit edilmiştir. Otoriter anne baba tutumu algılarının, problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisi algısının, problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutlarının anlamlı(pozitif) bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yani eleştirel düşünme becerisi arttıkça öğretmen adaylarının problem çözme becerileri de artmaktadır.

5.5. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve alanyazına bağlı olarak uygulamacı ve bu konuda yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler:

1) Problem çözme öncelikle ailede başlamaktadır. Ailenin çocuğa karşı tutumu problem çözmeyle yakinen ilgilendirmektedir. Ailenin otoriter, koruyucu veya demokratik olması çocukta problem çözme becerisini etkilemektedir. Bu sebepten dolayı ailelere sergileyecekleri davranış ve tutumları hakkında eğitimler verilmelidir.

2) Sadece anne babalara yönelik değil geleceğin anne babaları olmaya aday olan öğretmen adaylarına da hem anne baba tutumları hakkında hem de problem çözme yöntemlerini içeren eğitimler verilmelidir.

3) Öğretim, okul öncesi çağda başladığı için okul öncesi öğretmenlerine çok büyük görevler düşmektedir. Bunun için okul öncesi öğretmen adaylarına ve de diğer fakültelerde okuyan öğretmen adaylarına yönelik, eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini arttıracak uygulama ağırlıklı derslere, seçmelide olsa yer verilmelidir.

4) Eleştirel düşünme konusunda da aileler bilinçlendirilerek, küçük yaştan başlayarak çocuklarda eleştirel düşünmenin nasıl desteklenebileceği, geliştirilebileceği konusunda bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.

5) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini sadece akademik konularda değil diğer bütün konularda rahatlıkla kullanabilmeleri için farklı etkinlikler genişletilmelidir.

6) Anne babaların, psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri, aile danışma merkezleri, ana baba okulları gibi aileyi yönlendirebilecek kurum ve birimlerden destek almaları sağlanabilir.

7) Üniversite dönemi, gençler için bir yandan gelecek kaygısı iken, diğer yandan zorlukların, sıkıntıların üstesinden gelme çabalarının dorukta olduğu bir dönemdir. Sıkıntılar ve zorluklar karşısında anne ve babalar bu konuda çocuklarını anlamalı ve onlara, bu zorlukların üstesinden gelebilecekleri duygu, cesaret, güven ve desteği vermelidirler.

8) Geleceği yetiştiren anne baba adaylarının uygun çocuk yetiştirme tutumuna sahip olabilmeleri için çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanabilir.

5.5.2. Araştırmacılara Öneriler:

1) Milli Eğitimin yeni programında kazandırılması planlanan özellikler arasında eleştirel düşünme ve problem becerisi de bulunmaktadır. Bu beceriyi kazandıracak olan öğretmen adaylarının, bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiğinin gösterilmesi, bu konuda öğretmen adaylarına yeterlik kazandırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına bu yeterliğin kazandırılması konusunda eğitim fakültelerinde çalışma yapılması önerilmektedir.

2) Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve anne baba tutumları algısını ölçmek için; değişik ölçme araçları geliştirilip kullanılması önerilmektedir.

3) Bu araştırma konusu ile ilgili yeni araştırmalar farklı evren ve örneklem grupları üzerinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2009). *Aktif Öğrenme*. (11.baskı). İzmir, Biliş Yayınları. s. 141-142
- Adair, John (2000) Karar Verme ve problem Çözme. Çev.: Nurdan KALAYCI. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasında İlişki*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkocatepe.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aksu, M. (1989). Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu” O.D.T.Ü. Ankara. s. 44.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, S.O. (2007). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Meslek Kaygıları(Özet Kitabı). *XVI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*(665). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar Can, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukları Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (10) ss. 451-464.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları
- Ay, S. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (2.baskı). İstanbul, Alfa Yayınları.
- Aydın, O. (2001). *Tutumlar*. (Editör: Enver Özkalp). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Baldwin, A. L. (1995). *Behaviour and Development Childhood*. 2. Edition. The Diyder Pres. NewYork.

- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Baumrind, D. (1980) .New Directions in Socialization Research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Beyer ,K.B. (1998). Developing a Scope and Squence For Thinking Skills instruction. "Education Leadership, 7, s.26-30.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Çev.: A. Ferhan Oğuzkan. İstanbul, M.E.B. Yayınları.
- Bozaslan, H., Genç, G. ve Kaya, A. (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.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Ceyhan, E. (Ed). (2008). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Chau-Klu , Cheung ve Diğerleri(2001). Critical Thinking Among University Students: Does The Familybackground Matter?, *College Student Journal*, Cilt:4, Sayı:35, ss.4-21.
- Coşkun, A. (2007), *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma*, Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. (19.baskı). İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki Çocuk, Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*. (23.baskı). İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Çakmak, M. ve Tertemiz, N. (2000). *Problem Çözme*. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Çam, S. (1997). *İletişim Becerileri Eğitimi Programı Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı*. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara, Pegem Yayıncılık
- Demirel, Ö.ve Şahinel, S. (2005). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara, Pegem A Yayınları
- Demiriz, S. ve Öğretir, A.D.(2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105- 122.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A.(2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, İzmir
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eksi, A. (1999). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. İstanbul, Bilgi Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul. Alkım Yayınevi. s 212.
- Erden, M. ve Akman, Y.(2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara, Arkadaş Yayınevi.

- Erginbay, Ş (2014). *Ortaokul 5. Ve 8. Sınıflarda Algılanan Anne Baba Tutumları ve Ailelerin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi*, Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Yelken Tepe Yayınları.
- Essizoğlu, A.ve Arısoy, Ö.(2008). Hemşirelerin Depresyona Ve Depresyon Hastalarına Karsı Tutumları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dicle Tıp Dergisi*. (3), 168.
- Faux, B.J.(1992). *An analysis of the interaction on critical thinking, creative thinking*. Unpublished Doctoral Thesis, Temple University, Pennsylvania, U.S.A.
- Ferrett, S. (1997). *Peak Performance: Success in College and Beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, A(2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberli Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkan, T. (1982). *Neden Okul Öncesi Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 15.s.2.
- Gürkan, T. (1986). *Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri*, YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: YAPA Yayın Pazarlama. s. 125-132
- Gürleyük, C.G. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Halpern, Diane F (1987)., *Analogies as a Critical Thinking Skills, Applications of Cognitive Psychology*. Dale E. Berger, Kathy Pezdek ve William P. Banks (ed), LEA, New Jersey

- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hançeroğlu, O.(1996). *Felsefe Sözlüğü*. (10.baskı). İstanbul, Remzi Kitapevi
- Hatfield, M. M., Edwards, N.T. ve Bitter, G.G.(1997).*Mathematics methods for elementary and middle school teachers*. Third Edition, Allyn&Bacon, Boston, s.51-54.
- Hurlock. E. B. (1972). *Child Development, Fifth Education*, Newyork, Mcgraw Hilbook Company, 1972.
- İbrahimoglu, Z. (2010). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşmen, E. (2001). “Duygusal Zeka ve Problem Çözme”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı:13, ss. 111-124.
- Kagıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10.baskı). İstanbul, Evrim Yayınevi.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara, Gazi Kitapevi. s.8-9.
- Kale, N.(2009). *Felsefiyat*. (1.baskı). Ankara, Pegem Akademi. s. 63
- Kalelioğlu, F. (2011). *Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaloç, R. (2005) .*Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kapıkıran, N. A ve Fiyakalı, C. (2005). Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.11-17.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. s. 23-27.
- Kaya, A. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme Ve Öğretimi*. İstanbul, Kazancı Kitap Aş.
- Kırılmazkaya, G. (2010). *İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22: ss.177–84.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana-baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. (Derleyen: Beylü Dikeçligil, Ahmet Çiğdem) *Aile Yazıları: Birey, Kişi ve Toplum*. Ankara, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları

- Kuzgun, Y. ve Eldeliklioğlu, J. (2005). *Anne Baba Tutumları Ölçeği*. (Editör: Kuzgun ve F. Bacanlı). *PDR’de Kullanılan Ölçekler*. Ankara, Nobel Yayın dağıtım.
- Küçükturan, G. (2003). *Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji*. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lipman, M. (1991). *Thinking In Education*. Cambridge University Pres, Cambridge.
- Mckee, J. Sandra.(1988). Imprediments to Implementing Critical Thinking. *Social Education*, Vol.52: 444-446.
- MEB. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Ankara. s.50
- MEB. (2013). “mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html” adresinden, 21 Mayıs 2013 Tarihinde Erişilmiştir.
- Meral, E. (2009). *Yeni(2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Mirioğlu, M. (2002). *The Relationship Between Proficiency in A Foreign Language And Critical Thinking Skills*. Adana: Çukurova University Institute Of Social Sciences (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Morgan,C.T. (1989). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. İ.Dinç). Ankara, Meteksan Yayınları. (1977).
- Murhpy, L. O. & Ross, M. (1987). Gender Differences _n The Social Problem- Solving Performance Of Adolescents. *Springer Netherlands*. Sayı:16. [251-264]
- Neville, R.(1981). *Reconstruction of thinking*. Albany: State university of New York press.
- Obay, M. (2009). *Problem Çözme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişim Sürecinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (1993). *Okul Öncesinde Kuramsal Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- Ornstein & Lasley (2000), ORNSTEIN, A. & LASLEY, T. (2000). Strategies for Effective Teaching, Mc.Graw Hill, Boston.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1220.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Bolu
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (3), 297-314.
- Özden, Y. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (9.baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. (9.baskı). Ankara, Pe-gem Yayınları.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler*, Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge Ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5- 6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne – Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patterson, S. (1993). Promoting Critical Thinking Skills For Furth Grade Students Thruhg The Use Of Children’s Book. Unpublished Doctoral Dissertation , Nova University.
- Renaud, R. D. (2002). *The Effect Of Higher - Order Questions On Critical Thinking Skills*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University Of Western Ontario Faculty Of Graduate Studies, London.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayınevi
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. (3.baskı). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

- Seferoğlu, S.S, ve Akbıyık,C.(2006). "Eleştirel düşünme ve öğretimi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30.30.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 28 (127), 64-70.
- Semerci, Ç. (2004). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Seçmeli Testler Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Kapsamlı Araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*. Cilt.25, Sayı.116:
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (16.baskı). Ankara, Pegem Akademi. s. 536.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (6.baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. A.(2007). *13-14 yaş grubu öğrencilerin problem çözme stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- Şahin, N. (1989). Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu” O.D.T.Ü. Ankara. s. 156.
- Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993) "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". *Cognitive Therapy and Research*, 17, 4, 379-396.
- Şahinel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme ve Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Şahinel, S. , (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara, PagemA Yayıncılık.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (1.baskı). İstanbul, Nobel Dağıtım. s.118
- Türk Dil Kurumu. (1983). *Türkçe Sözlük*. Cilt: 1–2. Ankara, TDK
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 yas grubu Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38 (2), 167-185.

- Uysal, A.(1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara, PegemA Yayıncılık
- Vural, R.A. ve Kutlu, O.(1999). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının incelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Dergisi*. ss. 189-200.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve Suç*. İstanbul, Remzi Kitabevi. s. 31-40
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Ana-Baba Okulu*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A.(2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yılmaz, M. T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz- anlayışları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, R. (2010). *Farklı Sosyal Kültürel Seviyelerdeki 6 yaş grubu çocukların Kelime Dağılımlarının, Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları. . s. 144-154, 185-190,
- Zembat, R(1999). *Okul Öncesi Eğitimde Program*. (1.baskı). İstanbul, Ya-Pa Yayınları, s.49.

EKLER

5.6. Ek 1. Problem Çözme Envanteri

Değerli öğretmen adayı;

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

Cinsiyetiniz : Kadın() Erkek ()
Yaşınız : 18-21 () 22-25 () 26-29 () 30 ve üstü ()
Anne eğitim düzeyi : Okur yazar değil () İlkokul Mezun () Ortaokul Mezun ()
Lise Mezun () Yüksekokul-Üniversite mezun ()
Baba eğitim düzeyi : Okur yazar değil () İlkokul Mezun () Ortaokul Mezun () Lise
Mezun () Yüksekokul-Üniversite mezun ()
Ailenizin toplam aylık geliri : 500 ve altı () 501-1000 () 1001-1500 () 1501-2000 ()
2000 ve üstü ()

		Her Zaman Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						

		Her Zaman Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık –seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma il gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tarar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						

		Her Zaman Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunlar düşünmektir.						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güveniyorum.						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						

		Her Zaman Böyle Davranırım	Çoğunlukla Böyle Davranırım	Sık Sık Böyle Davranırım	Arada Sırada Böyle Davranırım	Ender Olarak Böyle Davranırım	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

5.7. Ek 2. Eleştirel Düşünme Envanteri

Değerli öğretmen adayı;

Bu ölçek sizin eleştirel düşünme becerinizi belirleyebilmek için hazırlanmıştır. Bu ölçekte verilen ifadelere katılma durumunuza göre size uygun olan kutucuğa “x” işareti koymanızı rica ederim. Vereceğiniz içten cevaplar sizin ve bizim için çok önemlidir.

		Tamamen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılma eğilimindeyim	Katılmama eğilimindeyim	Kesinlikle katılmıyorum
1	Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem						
2	Karar vermeden önce yeterli veri toplarım						
3	Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim						
4	Diğer kişilerle tartışırken onların hislerini anlayabilirim						
5	Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim						
6	Kararlarımı vermeden önce düşüncelerimi kontrol ederim						
7	Derslerde tartışma ortamı yaratmaktan zevk alırım						
8	Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım						
9	Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım						
10	Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım						
11	Karsıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim						
12	Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam						
13	Herhangi bir olayın ardında yatan nedeni araştırırım						
14	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım						
15	Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım						
16	Okuduklarımda neyin anlatıldığını kolaylıkla anlayamam						
17	Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim						
18	Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim						
19	Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim						
20	Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim						

		Tamamen Katlıyorum	Büyük Ölçüde Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılma Eğilimindeyim	Katılmama Eğilimindeyim	Kesinlikle Katılmıyorum
21	Bir çalışma yaparken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım						
22	Problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu önerebilirim						
23	Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.						
24	Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım						
25	Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim						
26	Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim						
27	Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim						
28	Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim						
29	İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım						
30	Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim						
31	Yaptığım ödev ya da işlere dört elle sarılırım						
32	Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm						
33	Daha önce öğrendiklerimi daha sonraki tartışmalarda kullanamam						
34	Kendime güvenirim						
35	İşlerim ve işlerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim						
36	Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem						
37	Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm						
38	Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım						
39	Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım						
40	Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim						

		Tamamen Katlıyorum	Büyük Ölçüde Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılma Eğilimindeyim	Katılmama Eğilimindeyim	Kesinlikle Katılmıyorum
41	Hata yapmaktan korktuğum için ortamlarda konuşmam						
42	Alanımla ilgili bilgileri genişletmekten hoşlanırım						
43	Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim						
44	Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim						
45	Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu asmaya çalışırım						
46	Problemlere çözüm üretmek benim için zordur						
47	Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım						
48	Herhangi bir konuda çalışma yaparken karsıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım						
49	Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulam						
50	Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim						
51	Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade edebilirim						
52	Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım						
53	Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum						
54	Yasamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelere karşı merak duyuyorum						
55	Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım						

5.8. Ek 3 Anne Baba Tutum Ölçeği.

Değerli öğretmen adayı;

Bu anket, anne babanızın tutumuna ilişkin algılarınızı ve kişilik özelliklerinize ilişkin sıfatlarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. İçten vereceğiniz cevaplar sizin ve bizim için çok önemlidir. Size uygun olan cevabın içindeki kutucuğa “x” işareti koymanızı rica ederim.

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir					
2	Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
3	Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil, kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir					
4	Her zaman başıma kötü bir şey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.					
5	Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
6	Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.					
7	Elinden geldiği kadar her konuda benim fikrimi almaya özen gösterir.					
8	Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.					
9	Bana hükmetmeye çalışır.					
10	Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					
11	Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.					
12	Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.					
13	Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
14	Neden bazı şeyleri yapma ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
15	Birlikte olduğumuz zaman ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
16	Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır					
17	Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi					
18	Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir					
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür evde yalnız kalmamdan kaygılanır.					
20	Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
21	Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
22	Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır parka sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					
23	Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.					
24	Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığım da cezalandırırdı.					
25	Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.					
26	Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.					
27	Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
28	Her zaman, her iste kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
29	Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.					
30	Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşılamıştır.					
31	Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır					
32	Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
33	Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
34	İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					
35	Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
36	Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.					
37	Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
38	Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.					
39	Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
40	Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı : Özgün ZİNCİRLİ

Doğum Tarihi : 05.12.1984

Doğum Yeri : Elazığ

Yabancı Dil : İngilizce

Medeni Durumu : Evli

Adres : Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Çocuk Gelişimi Programı

Karakoçan/ELAZIĞ

E-Posta : ozgunozkan33@gmail.com

ozincirli@firat.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU:

2010- :Yüksek Lisans-Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler

Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı; Devam Ediyor

2002-2006 :Lisans-Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul

Öncesi Öğretmenliği

1998-2001 : Lise-Mersin Dumlupınar Lisesi

1990-1998 : İlköğretim-Mersin Mezitli İlköğretim Okulu

İŞ DENEYİMİ:

2007-2009 : Elazığ Kovancılar Bayramyazı İlköğretim Okulu; Okulöncesi Öğretmeni

2009-2010 : Elazığ Kovancılar Anaokulu; Okul Öncesi Öğretmeni

2010-2011: Elazığ Palu Murat İlköğretim Okulu; Okulöncesi Öğretmeni

2011-2014: Elazığ Fırat Anaokulu; Okul Öncesi Öğretmeni

2014- : Elazığ Fırat Üniversitesi Karakoçan Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Çocuk Gelişimi Programı; Öğretim Görevlisi