

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan ASLAN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline, akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarına kısmen katılıyorum düzeyinde, tasarlama alt boyutuna katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdem yılları ve eğitim durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken; düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Sınıf öğretmeni, düşünme becerisi öğretimi, özyeterlik.*

An Investigation of Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Teaching Thinking Skills in Terms of Several Variables

Abstract

The purpose of the study is to investigate primary school teachers' perceptions of self-efficacy towards teaching thinking skills on the basis of a set of variables. Descriptive scanning model was used in the research. Working group of the research consisted of 95 primary school teachers. The appropriate sampling method was used in determining the working group. Personal information form and the scale of self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills were used as the data collection tools. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data. At the end of the analyses, it was found out that the primary school teachers partly agreed on self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills, the subdimensions of teachers' academic competence and practice, and they agreed on the design sub-dimension. While no significant difference was found between the academic competence, practice and design sub-dimensions of the self-efficacy perceptions scale for teachers' gender, seniority years and educational status and teaching of thinking skills; there was a significant difference between the sub-dimensions of self-efficacy perceptions scale for teaching thinking skills and taking lessons about thinking education.

Keywords: *Primary school teachers, thinking skills education, self-efficacy.*

*Dr. Serkan Aslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Nuri Özaltın İlkokulu, Elazığ.
E-posta: aslan.s1985@gmail.com

Giriş

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç artmaktadır ve toplumların nitelikli insanlara sahip olabilmeleri için ancak nitelikli eğitim ile mümkündür. Nitelikli insanlara duyulan ihtiyacı karşılamak için, çağımızda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. Günümüz eğitim anlayışı, bireyleri temele almış ve bireylerin ilgileri, yetenekleri, kişisel gelişimleri ve bireysel farklılıkları üzerine kurulmuştur. Nitekim günümüzde eğitimin amaçlarından birisi de, düşünmeyi bilen ve öğrendiklerini yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek. Bu da, düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin birçoğu nitelikli bireyler yetiştirebilmek için, öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak istemektedirler. Türkiye’de de son yıllarda öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.

Düşünme ile ilgili farklı bilim insanları farklı tanımlar yapmıştır. Nickerson’a (1988:11) göre “*Düşünme, içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla aktif, amaca yönelik ve düzenli olarak yürütülen zihinsel işlem ve süreçlerdir.*” Bu süreçte genellikle analiz, sentez, karşılaştırma, genelleme, soyutlama gibi işlemler yapılmaktadır. Özden’e (2005:19) göre düşünme, “*gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar vasıtasıyla ulaşılan bilgileri, kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve disipline etme işi*” şeklinde tanımlanmaktadır. Fisher’e (1995) göre düşünme, bireylere çevrelerindeki dünyayı algılamaları, anlamlandırmaları ve ona yanıt verebilmeleri için sistematik yardım sağlar. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) ise düşünmeyi ulaşılmak istenen bir hedefi gerçekleştirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, olaylar ya da durumlar arasındaki bağlantıları kurmak ya da gerçek dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü zihinsel etkinliklerde bulunma sürecidir. Türk Dil Kurumu (TDK) düşünmeyi; “*tefekkür, felsefe, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, felsefe duyumu ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu*” olarak tanımlamaktadır

(TDK, 2011). Mayer (1992: 7) ise, düşünmeyi şu şekilde dile getirmektedir:

1. Düşünme bilişeldir ama davranıştan kaynaklanır. Aklın veya bilişsel sistemin içinden çıkar.
2. Düşünme bilişsel sistem içerisinde bilgiye dayalı işlemlerin bütününe ya da bütününe bazı değişkenlerini içeren bir süreçtir.
3. Düşünme çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümünüyle sonuçlanan, davranışın sonucudur.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu, analiz, sentez, karşılaştırma gibi becerileri kapsadığı, bireylerin karşılaşılan sorunları çözmesini sağladığı, olaylar ve durumlar arasında ilişkiler kurduğu, planlı ve örgütlü bir zihinsel etkinlik olduğu söylenebilir.

Düşünme becerileri, düşünmenin yapı taşları olarak kabul edilen özel bilişsel işlemlerdir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013). Alanyazında düşünme becerileri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmıştır. Beyer (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde incelemiştir. Birinci düzey problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma, ikinci düzey eleştirel düşünme becerilerinden, üçüncü düzey bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır. Özden (2005) düşünme becerilerini, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme olma üzere yedi düzeyde incelemiştir. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) tarafından ise düşünme becerileri problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri şeklinde sınıflanmıştır. Düşünme becerileri, birbirlerinden bağımsız süreçler değil; aksine birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde, iç içe geçmiş, karmaşık zihinsel etkinliklerdir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013).

Düşünme kavramına ve düşünme becerilerine bakıldığında, düşünme becerilerinin bireylere kazandırılacak bir beceri olduğu görülmektedir. Öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamının düşünmeyi desteklemesi gerekmektedir

(Doğanay & Sarı, 2012). Sınıf ortamını düzenleyen ve düşünme becerilerinin kazandırılmasını sağlayan önemli bir etken öğretmenlerdir. Düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini fark eden toplumlar, bu becerilerin öğrenciye kazandırılabilmesi için eğitim programlarında değişiklikler yapmışlar hatta öğrencilere düşünme becerisi kazandırmayı eğitimin temel hedefleri arasına almışlardır (Synder & Synder, 2008). Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde programların tasarısı kadar programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin özelliklerinin önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi olması, düşünme becerilerini kazandırmada yeterli olduklarını düşünmeleri düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştırabilir. Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura (1997:4) özyeterliği «*bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı*» olarak tanımlamaktadır. Snyder ve Lopez (2002: 278) tarafından özyeterlik «*bireyin kendi kapasitesi ya da performansına dair inançları ile ilgili değil, bir problemi çözmeye, bir durumla mücadele etme konusundaki kendine olan inancı*» olarak tanımlanmıştır. Bireylerin özyeterlikleri tutumlarını, etkinlik seçimini, algılarını ve performanslarını etkileyebilmektedir (Karanfil, 2015). Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi ile ilgili özyeterlik algılarının yüksek olması, eğitimin temel hedeflerinden biri olan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir. Öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, öğretmenin kendisi ve alan bilgisine ilişkin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir (Dilekli & Tezci, 2015). Bu bakımdan, öğretmenin düşünmeyi öğretme ile ilgili özyeterlik inancı sınıf içi performansını etkileyen temel değişkenlerden biri olarak kabul edilebilir (Zohar, 1999). Ashton ve Webb (1986) ile Bandura ve Schunk (1981) tarafından yapılan araştırmalarda, özyeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ele aldıkları konuda karşılaştıkları güçlüklerde vazgeçme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de sınıf

öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmıştır (Dilekli, 2015). Bu da, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırma sonuçlarının öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili özyeterlik algılarının belirlenmesi noktasında öğretmenlere dönütler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları nedir?
2. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile kıdem yılları değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alıp almama durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını,

demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybını temel amaç edinen bir örnekleme yöntemidir. Burada

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	54	57
Erkek	41	43
Kıdem Yılı		
0-5 yıl arası	13	14
6-10 yıl arası	32	33
11-15 yıl arası	18	20
16 yıl ve üstü	32	33
Eğitim Durumu		
Eğitim Enstitüsü	8	8
Lisans Tamamlama	4	4
Lisans	70	74
Lisansüstü	13	9
Düşünme Eğitimi İle İlgili Ders Alma Durumu		
Aldım	15	16
Almadım	80	84
Toplam	95	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin fazla olduğu (%57), kıdem yıllarının 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstü olduğu (%33), lisans mezunu oldukları (%74) ve düşünme eğitimi ile ilgili ders almadıkları (%84) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgiler Formu: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için bir form

araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar, en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Berg, 2001; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010; Gürbüz & Şahin, 2015). Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu yöntemle zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Mujis' e (2004) göre maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim araştırmalarında en yaygın olan örnekleme tekniklerinin başında uygun örnekleme gelmektedir. Ancak söz konusu tekniğin evrenin temsil edilebilirliği yönünden sınırlılıkları vardır. Bu yönü çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

geliştirilmiştir. Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, kıdem yıllarını, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumlarını ve eğitim durumlarını öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği: Araştırma kapsamında Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, çeşitli illerde görev yapan 360 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Açılımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 3 alt boyuttan ve 20 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktörleri; "Akademik Yetkinlik", "Uygulama" ve "Tasarlama" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin akademik yetkinlik alt boyutu toplam varyansın %22.85'ini, uygulama alt boyutu %13.18'ini ve tasarlama alt boyutu %10.76'sını açıklamaktadır. Ölçeğe ait madde faktör yükleri ,45 ile ,84 arasında, madde toplam korelasyonları ,40 ile ,81 arasında değişmektedir (Dilekli & Tezci, 2015). Ölçek geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd=2.87$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir (Dilekli & Tezci,

2015). Akademik yetkinlik alt boyutuna "Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.", uygulama alt boyutuna "Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinler hazırlayabilirim." ve tasarlama alt boyutuna "Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim." maddeleri örnek verilebilir. Ölçek beşli likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve Cronbach's Alpha katsayılarının alt boyutlarda 0.74-0.93 arasında olduğu belirlenmiştir (Dilekli & Tezci, 2015).

Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı akademik yetkinlik alt boyutunda .96, uygulama alt boyutunda .95, tasarlama alt boyutunda .87 ve genelinde .98 bulunmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin normal dağılım gösterdiği (KSZ=.068, $p>.05$) tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir.

Bu koşullardan ilki çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının incelenmesidir (Tabachnick & Fidel, 2007). Araştırmada Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla çok değişkenli normallik incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin çok değişkenli normalliğinin sağlandığı görülmüştür (Pallant, 2005). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde levene testi yapılarak varyansların homojenliği de test edilmiştir (Can, 2013). Analiz sonucunda verilerin homojenliği sağladığı tespit edilmiştir. MANOVA'nın uygulanma varsayımlardan bir diğeri de, bağımlı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının bulunmamasıdır. (Field, 2009). Akbulut'a (2011) göre, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin çok yüksek olması (.80 ya da .90'nın üzerindeki korelasyon katsayıları) MANOVA'da sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Yapılan analizlerde, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. MANOVA'nın uygulanabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığı "Box's M" testi ile tespit edilmektedir. Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını, anlamlı olması ise bu varsayımın ihlal edildiğini göstermektedir. Seçer (2015) bu testi için anlamlılık ölçütünün .05 olarak alınması önermektedir. Bu araştırmada Box's M testi için anlamlılık ölçütü .05 olarak alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00.

Bulgular

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ve alt boyutlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ve alt boyutlara ilişkin katılım düzeyleri

Boyutlar	N	X	ss	Max	Min
Akademik Yetkinlik	95	2,92	1,00	5,00	1,00
Uygulama	95	3,44	,89	5,00	1,75
Tasarlama	95	3,40	,95	5,00	1,25
GENEL	95	3,22	,91	5,00	1,35

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline ($\bar{X}=3,22$), akademik yetkinlik ($\bar{X}=2,92$) ve tasarlama ($\bar{X}=3,40$) alt boyutlarına "kısmen katılıyorum" düzeyinde, uygulama alt boyutuna ($\bar{X}=3,44$) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	n	X	ss	sd	F	p	n ²
Akademik Yetkinlik	Kadın	54	3,07	,98	1-93	2,718	,102	,028
	Erkek	41	2,73	1,02				
Uygulama	Kadın	54	3,50	,87	1-93	,469	,446	,006
	Erkek	41	3,36	,92				
Tasarlama	Kadın	54	3,48	,93	1-93	,885	,327	,010
	Erkek	41	3,29	,99				

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{6-51515,515}=1,386$, $p=,216$). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda = .953$, $F_{(1-93)}=1,484$, $p=,224$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{1-93}=2,718$, $p>.05$), uygulama ($F_{1-93}=,469$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{1-93}=,885$, $p>.05$) alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan cinsiyet

ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde kıdem yıllarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{18-10660,273}=1,679$, $p=,036$). Akbulut (2011) çoklu varyans analizinde testin gerektirdiği şartların tutturulamaması durumunda Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerinin yorumlanmasını önermektedir. Pillai Trace Testi sonuçları, kıdem yılları açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .134, $F_{(3-91)}=1,419$, $p=,180$).

Tablo 4. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile kıdem yıllarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	n ²
Akademik Yetkinlik	0-5 yıl (A)	13	2,94	,43	3-91	1,860	,14	,05
	6-10 yıl (B)	32	2,91	,94				
	11-15 yıl (C)	18	2,47	1,28				
	16 yıl ve üstü (D)	32	3,16	1,02				
Uygulama	0-5 yıl (A)	13	3,45	,50	3-91	1,590	,19	,05
	6-10 yıl (B)	32	3,29	,87				
	11-15 yıl (C)	18	3,23	1,00				
	16 yıl ve üstü (D)	32	3,70	,93				
Tasarlama	0-5 yıl (A)	13	3,37	,56	3-91	1,927	,13	,06
	6-10 yıl (B)	32	3,27	,92				
	11-15 yıl (C)	18	3,10	1,07				
	16 yıl ve üstü (D)	32	3,70	1,00				

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{3-91}=1,860$, $p>.05$), uygulama ($F_{3-91}=1,590$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{3-91}=1,927$, $p>.05$) alt boyutları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan kıdem yılları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde, tasarlama alt boyutunun orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine

ait boyutları üzerinde eğitim durumlarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{18-561,219}=1,076$, $p=.373$). Wilks Lambda Testi sonuçları, eğitim durumları açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda=.938$, $F_{(3-91)}=.638$, $p=.764$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda,

Tablo 5. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile eğitim durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	n ²
Akademik Yetkinlik	Eğitim Enstitüsü	8	2,88	1,31	3-91	,498	,70	,01
	Lisans Tamamlama	4	3,28	1,00				
	Lisans	70	2,86	,98				
	Lisans üstü	13	3,15	1,01				
Uygulama	Eğitim Enstitüsü	8	3,39	1,08	3-91	,131	,94	,00
	Lisans Tamamlama	4	3,59	1,28				
	Lisans	70	3,42	,86				
	Lisans üstü	13	3,56	,89				
Tasarlama	Eğitim Enstitüsü	8	3,28	1,08	3-91	,721	,54	,02
	Lisans Tamamlama	4	3,88	1,19				
	Lisans	70	3,34	,93				
	Lisans üstü	13	3,63	,93				

öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{3-91}=,498$, $p>.05$), uygulama ($F_{3-91}=,131$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{3-91}=,721$, $p>.05$) alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan eğitim durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{6-3530,141}=1,981$, $p=.065$). Wilks Lambda Testi sonuçları, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları açısından öğretmenlerin düşünme

becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda=.855$, $F_{(1-93)}=5,132$, $p=.00$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{1-93}=15,010$, $p<.05$), uygulama ($F_{1-93}=12,560$, $p<.05$) ve tasarlama ($F_{1-93}=13,047$, $p<.05$) alt boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında düşünme eğitimi ile ilgili ders alanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutlarının etkileşiminin orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Tablo 6. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Ders Alma	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	n ²
Akademik Yetkinlik	Aldım	15	3,78	,72	1-93	15,010	,00*	,13
	Almadım	80	2,76	,97				
Uygulama	Aldım	15	4,15	,55	1-93	12,560	,00*	,11
	Almadım	80	3,31	,88				
Tasarlama	Aldım	15	4,17	,58	1-93	13,047	,00*	,12
	Almadım	80	3,25	,94				

* $p<.05$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline, akademik yetkinlik ve tasarlama alt boyutlarına "kısmen katılıyorum" düzeyinde, uygulama alt boyutuna "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, araştırmacı tarafından olumsuz

olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması, öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptığını işaret ettiği söylenebilir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde çıkmayışı, sınıf ortamında düşünmeyi destekleyecek etkinlikleri uygulamadıklarını düşündürmektedir. Bu da, günümüz eğitiminin amaçlarından biri olan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin

yetiştirilmesini güçleştirebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, yapılan bu araştırmanın sonucunun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bunun sebebi, bu araştırmanın farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüş olması olabilir. Yeşilpınar ve Doğanay (2014) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, cinsiyetin düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada da, düşünme becerisi öğretimine yönelik öğretmen özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmada da, cinsiyetin özyeterlik üzerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçta, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kıdem yıllarının düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın ilgi çekici bir sonucudur. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunması beklenen bir durumdur. Özellikle mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin, daha tecrübeli olmaları bakımından özyeterlik algılarının yüksek çıkacağı düşünülmekteydi. Ancak yapılan bu çalışmada, beklenen bu sonucun aksine bir sonuç elde edilmiştir. Özellikle son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında

düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili bilgilerin verilmesi, öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine özyeterlik algılarını etkilediğini düşündürmektedir. Bu nedenle, göreve yeni başlayan öğretmenler ile kıdemi yüksek öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı derecede farklılığın olmadığı söylenebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdem yılları açısından öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi özyeterlik algıları, mesleki kıdemi yüksek öğretmenler açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bunun nedeni olarak, bu araştırmanın farklı illerde ve sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüş olması gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, eğitim durumlarının düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın diğer ilgi çekici bir sonucudur. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak değişikliğe gidilmiştir. Yeni ilkökul programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013) öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değişiklikte birlikte öğretmen yetiştirme programlarında da, değişikliğe gidilmiş (Küçükahmet, 2007) ve öğretmen yetiştirme programlarında düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili alan derslerinde bilgilere yer verilmiştir. Bu bakımdan, lisans mezunu öğretmenlerinin düşünme becerilerine yönelik algıları açısından anlamlı bir farklılığın olacağı beklenen bir durumdur. Ancak yapılan bu araştırmada, beklenen bu durumun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik puanlarında eğitim yüksekokulu mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında düşünme eğitimi ile ilgili ders alanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumunun düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Düşünme eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın çıkması beklenen bir durumdur. Araştırmanın bu sonucu da, beklenen bu durumu destekler niteliktedir. Düşünme eğitimi dersinde, düşünme becerilerini öğretimi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu da, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde düşünme becerileri özyeterlik algılarını etkilemektedir. Bu nedenle, düşünme eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarının anlamlı derecede etkili olduğu sonucu elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde düşünme eğitimi ile ilgili derslere yer verilmesi bu konuda öğretmenlerin uzmanlaşmalarını sağlayacak ve öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.
2. Öğretmenlerin her zaman kendilerini yetiştirmelerine, geliştirmelerine olanak sağlayacak kongre, hizmet içi eğitimler, çalıştay, seminer gibi farklı yaşantılara katılmaları desteklenmelidir. Bu şekilde öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olabilir ve bu da öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi özyeterlik algılarına katkı sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik nitel araştırma desenleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine ilişkin algıları derinlemesine ortaya çıkarılabilir.
4. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile farklı ölçekler arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal.
- Alkin-Şahin, S., & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Edt.) Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. Ankara: Pegem.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, selfefficacy, and intrinsic interest through proximal selfmotivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Beyer, K.B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, Erişim Tarihi: 19/05/2016 https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjouOSy7eXMAhWLvhQKHZQJAJkQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ascd.org%2FASCD%2Fpdf%2Fjournals%2Fed_lead%2Fel_198804_beyer.pdf&usq=AFQjCNF-XdYWgXXBlpfKm6ERGDMGKpwg&sig2=Txc3Q65bnvTQcZpCHYurtg.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Dilekli, Y. (2015). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 38, 135-153.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw-Hill Education.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Usa: Sage Publications.
- Karanfil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 203-218.
- Mayer, R.E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. Usa New York: W.H. Fermanan Company.
- MEB. (2009). *Sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage
- Nickerson, R.S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review Of Research In Education*, 15, 3-57.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Snyder, C.R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. US: Oxford University Press.
- Snyder, L.G., & Snyder M.J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Yeşilpınar, M., & Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik özyeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 57-82.
- Zohar, O. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teacher And Teacher Education*, 15, 413-429.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to investigate the primary school teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills on the basis of a set of variables.

Method

The model used in the research is the descriptive scanning model which is one of the screening models. The working group of the research consisted of 95 primary school teachers working in the Eastern Anatolia Region in the 2015-2016 academic year. The working group was determined with the appropriate sampling method which is one of the non-random sampling techniques. Personal information form and the scale of self-efficacy towards teaching thinking skills were used as the data collection tools. Research data were analyzed using a statistical software package. First, whether data meet the overall conditions of the parametric tests was controlled. Whether the data showed a normal distribution was checked using the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed in the Kolmogorov-Smirnov test that the educational scale of self-efficacy towards teaching thinking skills has provided a normal distribution ($KSZ=.138, p>0,5$). It can be

asserted that as a result of the analysis, the data provided a normal distribution. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data.

Findings

It was observed as a result of the research that the primary school teachers partly agreed on the subscales of teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills, academic competence and practice and they agreed on the design. While there were not any meaningful differences among the teachers relating to the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' gender, seniority and educational status, there were meaningful differences relating to the subscales of the self-efficacy towards teaching thinking skills and training of the teachers.

Discussion and Conclusion

It was observed as a result of the research that the primary school teachers partly agreed on the subscales of teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills, academic competence and practice and they agreed

on the design. Based on the conclusion of the research, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills are at a low degree. The researcher considers this finding to be negative. The research carried out by Dilekli (2015) provided a conclusion just the opposite this conclusion. The reason for this might be that this research was carried out on the teachers working in different provinces. The research by Yesilpınar and Doganay (2014) suggested that teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills are at a medium-level. This conclusion is parallel to the conclusion of this research.

The research analyzed whether there is any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and their gender. It was found that there was not any meaningful difference between the gender and subscale of the academic competence, practice and design. Based on this conclusion, the gender was found to be an insignificant variable on the thinking skills education. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills were analyzed in terms of their gender. Likewise, the research carried out by Kaya (2008) suggested that the gender is not effective on the self-efficacy perceptions. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

The research analyzed whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and seniority. No meaningful difference was found between the subscales of the academic competence, practice and design and seniority. Based on this conclusion, it can be asserted that the seniority is not an effective factor on the thinking skills education. This is an interesting conclusion of this research. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that there was a meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and seniority in favor of the teachers with a higher level of experience.

The research looked into whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and educational status of teachers. No meaningful difference was found between the subscales of the academic competence, practice and design and educational status. Based on this conclusion, it can be asserted that the educational status is not an effective factor on the thinking skills education. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that there was a meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and educational status in favor of the higher education graduate teachers.

The research also looked into whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and training of teachers. The research suggested that there was a meaningful difference between the subscales of teachers' academic competence, practice and design and thinking skills education and training of the teachers in favor of those with a higher level of thinking education and training.