



Araştırma Makalesi / Research Article

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi¹

Examining the relationship between preschool teachers' critical thinking and their understanding of classroom management

Hakan Gülveren² Ayşe Çiftçi³

Makale Bilgisi

Alındı:	21.08.2024
Düzeltildi:	06.09.2024
Kabul Edildi:	31.10.2024
Yayımlandı:	31.12.2024

Öz

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf yönetim anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 2023-2024 yılında Uşak il merkezinde üç, dört ve beş yaş grubu öğretmenlerinden evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklemini katılan 187 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği ve Yüksel (2012) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 27.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf yönetimi anlayışları ve eleştirel düşünme eğilimleri istatistiksel olarak iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi anlayışlarının; iletişim ve motivasyon alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmenleri

Article Information

Received:	21.08.2024
Revised:	06.09.2024
Accepted:	31.10.2024
Published Online:	31.12.2024

Abstract

In the study, was aimed to examine the relationship between preschool teachers' critical thinking skills and classroom management approaches. Relational survey model, one of the quantitative methods, was used in the study. It was aimed to reach the entire universe of three, four and five year old teachers in Uşak city center in 2023-2024. The sample of the study consisted of 187 participating teachers. The data were collected through Personal Information Form, Critical Thinking Disposition Scale developed by Semerci (2016) and Classroom Management Teacher Questionnaire developed by Yüksel (2012). SPSS 27.0 program was used to evaluate the data. Regression analysis was performed. According to the results, there was a statistically significant and positive relationship between classroom management conceptions and critical thinking tendencies. A significant difference was found in communication and motivation sub-dimensions of classroom management conceptions according to professional seniority variable.

Keywords: Critical Thinking, Classroom Management, Preschool Teachers

¹ Bu çalışma Ayşe Çiftçi'nin "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ve Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi esas alınarak üretilmiş bir yayındır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hakan.gulveren@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4513-9412

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, ayseciftci687@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3509-1603

1. Giriş

Günümüzde, öğretme konusunda her zamankinden daha fazla şey biliyoruz. Araştırmalar bize, öğretmenlerin sınıflarındaki eylemlerinin, öğretim programları, değerlendirme, personel dayanışması ve toplum katılımı ile ilgili okul politikalarının öğrenci başarısı üzerinde iki katı etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Marzano R. J., 2003). Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin en önemli işlerinden birinin sınıfı etkili bir şekilde yönetmek olduğunu da biliyoruz. Sınıf birçok şeyi içinde barındıran bir ortamdır. Bu ortam bir öğrenme laboratuvarı, bir sosyal merkez, bir akran grubu, öğle yemeğine birlikte giden bireyler topluluğu ve daha fazlası olabilir. Sınıflar aynı zamanda kalabalık ve yoğun yerlerdir. Çok sayıda insan, çok çeşitli hedeflere ulaşmak için sınırlı kaynakları kullanmak zorundadır. Etkinlikler organize edilmeli ve planlanmalıdır; kayıtlar tutulmalıdır. Ayrıca, yetenekleri ve ilgi alanları büyük farklılıklar gösteren öğrenciler için çalışmalar planlanmalıdır (Doyle, 1980). Böylesine bir ortamı ifade eden sınıfta öğretmenin temel görevlerinden biri sınıfta düzeni sağlamak, iletişim düzeyini en iyi seviyede oluşturmak, okulun ve içinde bulunduğu çevrenin sunduğu beşerî ve fiziki imkanları en iyi şekilde organize ederek kazanımlara ulaşmaktır. Eleştirel düşünme çalışmalarının sonuçları, eğitim hedeflerine ulaşmak için eğitim ve eleştirel düşünmenin paralel olması gerektiğini göstermektedir (Özkan-Akan, 2003). Bununla birlikte sınıf yönetimi, disiplin uygulamalarının ve davranışsal müdahalelerin uygulanmasını da içerir (Evertson & Harris, 1999). Güçlü öğretim ve iletişim becerilerine sahip kaliteli öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye odaklanabilmeleri, iyi davranabilmeleri ve öğrenilen görevler ile gerçek yaşam olayları arasında ilişki kurabilmeleri için bilgiyi analiz etmek, uygulamak, sentezlemek ve değerlendirmek için düşünme becerilerinde çok yetenekli olmaları gerekir (Demirdağ, 2015).

Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimini, sınıfta düzen oluşturmak ve bu düzeni devamlılığını sağlamak, etkinlikleri düzenleme olarak tanımlanmıştır. İyi bir sınıf yönetiminin öğrencilerin sorumluluklarına, görevlerine odaklanabildikleri bir ortam öğretmenin öğrenme ortamını oluşturabilmesine bağlıdır (Saadat-Bonab & Essmati, 2015). Sınıf yönetimi hedeflerin kazandırılabilmesi için aktif ve etkili olarak öğretmen öğrenci ve sınıfın diğer öğeler arasındaki sürekliliğinin sağlanmasıdır (Ergen & Elma, 2020). İnsanların yaşamlarında problem çözme, karar verme ve bilgiye ulaşmaları ve bunları en iyisini, doğrusunu seçerek yapmaları için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bireylere uygun düşünme ortamı oluşturulması, fikirlerini özgür olarak ifade edebilmelerine olanak tanınması önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin rolü büyüktür, öğrenciyi teşvik ederek demokratik ortam sağlamalı, fikirlerin özgürce ifade edilmesine olanak tanınmalıdır (Turabik & Gün, 2016).

Wang, Haertel ve Walberg (1993) tarafından yapılan kapsamlı bir literatür taramasına dayalı analiz sonucuna göre tüm değişkenler arasında, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde çok büyük etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Brophy (1986) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin akademik faaliyetlerle meşgul olarak geçirdikleri süreyi etkileyerek öğrencilerinin başarı kazanımlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Aslında bu sonuçlara sezgisel olarak da ulaşmak mümkün, çünkü öğrenciler karmaşanın olduğu, kötü yönetilen bir sınıfta öğrenemezler ve dolayısıyla başarısız olurlar. Başarılı bir sınıf yönetimi öğrencilerin başarılarını artırmakla kalmayıp başka özelliklerinde gelişmesine imkân sağlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimde gösterdikleri başarı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de etkilemektedir. Turabik ve Gün'ün (2016) yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumları ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da bulunmuştur.

Öğretmenler, meslekleri boyunca sınıflarında pek çok etkinliği (planlama, uygulama, değerlendirme) yapmak zorundadırlar. Bu etkinliklerde de sürekli problem çözmek, karar vermek ve bunların yanında kendilerini geliştirmelerine yardım edecek çeşitli bilgileri edinmek zorundadırlar. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenler eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekir, çünkü karar verirken en doğru seçimleri yapabilmeliler, sınıf içi ve dışında yaşadıkları sorunlarına en iyi ve en ekonomik çözümleri bulabilmeliler ve bu süreç içerisinde bilimsel bilgiyi seçici bir şekilde edinebilmelidirler.

Sınıf yönetimi becerileri ve eleştirel düşünme yetenekleri, öğretmenleri etkili öğretim sağlamaya ve anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmaya teşvik ederken, öğrenciler için karar verme ve çalışma planlama süreçlerini etkili bir biçimde şekillendirir. Sınıf yönetimi öğrenci başarısında önemli bir değişkense ve öğretmenler bir eğitim öğretim döneminde ve her gün karar vermek, problem çözmek durumdaysalar eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Değişik düzeylerde yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme ile sınıf yönetimi arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmada regresyon analizi, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öz saygısının sınıf yönetimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu gösterdi Mall-Amiri, B., & Shariati, F. (2016). Zakian (2018) İranlı EFL öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile eleştirel düşünme arasında

neredeyse güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve eleştirel düşünme yetenekleri hakkında olumlu inançlara sahip olduklarını göstermesine rağmen, lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da göstermiştir (Demirdağ, 2015).

Okul öncesi eğitim çocuğun okul ile tanıştığı ilk basamak olması, çocukların eğitime dair düşüncelerini biçimlendirmektedir. Çocukların deneyimlerinin olumlu olmasında büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Sınıftaki deneyimler öğretmenin yeterliliği ile paraleldir (Taba, vd., 1999). Okul öncesi sınıflarda oluşan problem durumlarını çözümlmek ve akademik başarının sağlanmasında sosyal beceriler etkilidir. Öğretmenlerin iletişim becerileri, durumu yorumlama biçimleri çocukların davranışlarının şekillenmesinde büyük öneme sahiptir (Luczynski & Hanley, 2013). Bu açıdan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini sınıf yönetimine yansıtmaları önem arz etmektedir.

Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme kişilerin etkileşimle bilgiyi kazanması, uygulama ve uyarlama yapması problem çözebilme ile kazanılması beklenen duyuşsal ve bilişsel, bireylerin gelişiminde ve öğrenmesinde kendini idare etmesine destek olan niteliklerdir. Öğrenmenin özgür ve bağımsız olmasına yardım eder (Gömlüksiz, vd., 2006). Birey mantıklı düşünemediğinde arzu ve duyguları bireye sahip olur. İnsan düşünmeyi uygulamadığında sadece düşünce olmaz ikiyüzlü, kibirli, adaletsiz, taraf tutan, korkak, güvensiz ve bencil olma yönünde bir kişilik yozlaşmasına girer. Bu açıdan eleştirel düşünme bireylerin zihin sağlığı için çok önemlidir (Şenşekerçi & Bilgin, 2008).

Eleştirel düşünme bireylerin modern dünyanın gereksinimlerini karşılaması ve demokratik topluma katkı sağlayabilmesi için gereklidir (Idol & Jones, 2013). Bilgi üretme eleştirel düşünme ile aktif hale gelir. Akademik başarıya katkı sağlar. Kişinin hayatında karşılaştığı olaylara çözüm getirmesi ve kararlarını sağlıklı biçimde alabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). İnsanların özgürce kendini ifade itmesine ve toplumun demokratikleşmesine katkı sağlar. Eleştirel düşünme bilgilerin doğrusuna ulaşma çabasına, iddia, kanıt, tartışmalara bakarak adaletli kararlar vererek fiilde bulunmasını sağlar (Yücel, 2018). Eleştirel düşünme, insanların kendilerine sunulan bilgilere dayanarak düşünülmüş ve bilinçli kararlar almalarını sağlayan bir 21. yüzyıl becerisi olarak kabul edilmektedir (O'Reilly, Devitt & Hayes, 2022). Bu bağlamda eleştirel düşünme, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken önemli bir beceridir.

Eleştirel düşünme, eğitim sisteminin öğrencilerde geliştirebileceği en önemli becerilerden biri olduğu söylenebilir ancak bireyler eleştirel düşünürler olarak doğmaz bu nedenle, bu becerileri zaman içinde ve uygulama yoluyla geliştirilebilir (Peter, 2012; Snyder & Snyder, 2008; Khun, 1999). Erken çocukluk döneminde yanlış bilgileri belirleme, doğru kararlar alma, yaşam kalitesini artırma gibi nedenlerden dolayı eleştirel düşünmenin kazanılmaya başlanması önemlidir. Eleştirel düşünme sınıfta kullanıldığında çocuğun yaşantısındaki problemleri nasıl çözeceğini öğretir. Daha derin düşüncelerin önünü açan bir öğrenme yolculuğuna aracı olur (Ferlazzo, 2021). Eleştirel düşünme becerisini de ancak bu beceriye sahip olan ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde, sınıf yönetiminde etkili olarak kullanan öğretmenlerin kazandırabilir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip bir öğretmen, öğrencilerin düşünme becerilerini anlamlandırması ve kazanmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiye ulaşması, farklı biçimlerde düşünmesi, sorgulaması, alternatifleri incelemesi, neden sonuç ilişkisi oluşturması için gerekli ortamı oluşturabilecektir (Aybek & Yolcu, 2018).

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme (Korkmaz, 2009; Narin & Aybek, 2010; Göbel, 2013; Palavan, Gemalmaz & Kurtoğlu, 2015) ve sınıf yönetim becerileri (Güven & Cevher, 2005; Akın & Koçak, 2007; Korkut & Babaoğlu, 2010; Özdemir & Sivrikaya, 2017) değişik düzeylerde ve farklı değişler açısından incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme ve sınıf yönetim becerileri birlikte ele alınmamıştır. Alan yazın incelendiğinde her iki özellik arasında ilişki olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği açısından durumun belirlenmesi bakımından önemlidir. Ayrıca yapılan bu çalışma ile belirlenecek eksiklikler eğitim ihtiyacı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu hedeften yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi anlayışları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrencilerin yaş grubu, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Bu çalışmada Araştırmanın problemi, "Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana problemi doğrultusunda alt problemler oluşturulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları alt boyutları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünmesi ve sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkinin araştırılmasına hedefine yönelik nicel desenlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, değişkenlere müdahale olmadan birden çok değişken arasında olan ilişki araştırılır (Karasar, 2016).

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2023-2024 Uşak il merkezinde öğrenim gören üç, dört ve beş yaş grubu okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmenleridir. Araştırma evreni, araştırmacının belirttiği koşullara uyan grubun tamamıdır. Lin (1976) göre araştırma problemiyle ilgili olan herkesin, yani bütün evrenin araştırmaya dâhil edilmesi en ideal olandır. Bu çalışmanın evreninde 218 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiği için örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Çalışma evrenini oluşturan 218 okulöncesi öğretmene ulaşılmış, gönüllü katılım sağlayan ve uygulanan formları dolduran 187 (%86) öğretmen üzerinden analizler yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Semerci (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği ve Yüksel (2012) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından demografik bilgi formu araştırmaya etki gösterebilecek bazı değişkenlerin incelenebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE), Semerci (2016) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek “Üstbiliş”, “Esneklik”, “Sistematiklik”, “Azim ve Sabır”, “Açık Fikirlilik” isminde 5 alt boyut içermekte ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. “Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.”, “Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.” “Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.”, “Kendime güvenirim.”, “Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.” ölçek maddelerine örnek gösterilebilir. Ölçeğin derecelendirilmesi “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE) tamamına ait Cronbach Alpha katsayısı 0,963 olarak bulunmuştur. EDE ölçeği alt boyutlarına ait kat sayıları; esneklik 0,892, üstbiliş 0,899, azim-sabır 0,836, sistematiklik 0,903, açık fikirlilik 0,672 olarak bulunmuştur. 0,672 olarak en düşük güvenilirlik katsayısı açık fikirlilik alt boyutunda bulunmuş fakat kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğinin tespitinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Kay-kere serbestlik derecesi 2778.981 bulunmuştur. $2778.981/1073 < 3$ serbestlik derecesinin bulunması testin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi, Yüksel (2012) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olma seviyelerini tespit etme amacıyla geliştirilmiştir. Ankete “sınıfın Fiziksel düzeni”, “öğrenme- öğretim süreci”, “zaman yönetimi”, “iletişim”, “Davranış yönetimi”, “motivasyon” olmak üzere 6 alt boyut içermektedir. Toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Maddelere sınıfın fiziksel düzeni alt boyutuna “Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlerim.”, öğrenme- öğretim alt boyutuna “Öğrencilere dersle ilişkin beklentilerimi açıklarım.”, zaman yönetimi alt boyutuna “Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.”, iletişim alt boyutuna “Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.”, davranış yönetimi alt boyutuna “Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.”, motivasyon alt boyutuna “Dersin başında öğrencileri güdülerim.” Maddeleri örnek verilebilir. Beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde geliştirilmiştir. Maddeler “Her zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)” şeklinde değerlendirilmiştir. Sınıf Yönetimi ölçeğinin bütüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,952 bulunmuştur. sınıf yönetimi ölçeğine ait alt boyutların güvenilirlik katsayıları şöyledir: sınıfın fiziksel düzeni 0,786, öğrenme öğretim süreci 0,827, zaman yönetimi 0,715, iletişim 0,903, davranış yönetimi 0,699, motivasyon 0,828 bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeklerin geliştiricilerinin bulduğu güvenilirlik katsayıları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre her iki ölçekte güvenilirlikleri bakımından kullanılabilir niteliğe sahiptir.

2.3. Verilerin Analizi

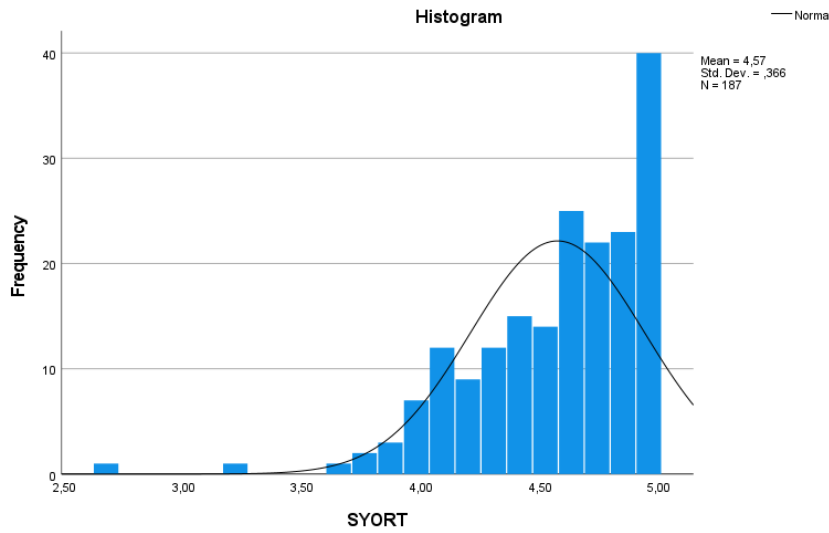
Verilerin analizi okul öncesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amacıyla SPSS 27.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde betimsel analizler ve değişkenler arasında ilişkileri ve düzeylerini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 1: Sınıf yönetimi ölçeğinden elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları

İstatistikler	İstatistikler	Standart hata
Ortalama	4,57	,02677
Ortanca	4,65	
Mod	4,91	
Varyans	,134	
Standart sapma	,366	
En küçük	2,67	
En büyük	5,00	
Ranj	2,33	
Çarpıklık	-1,367	,178
Basıklık	3,427	,354

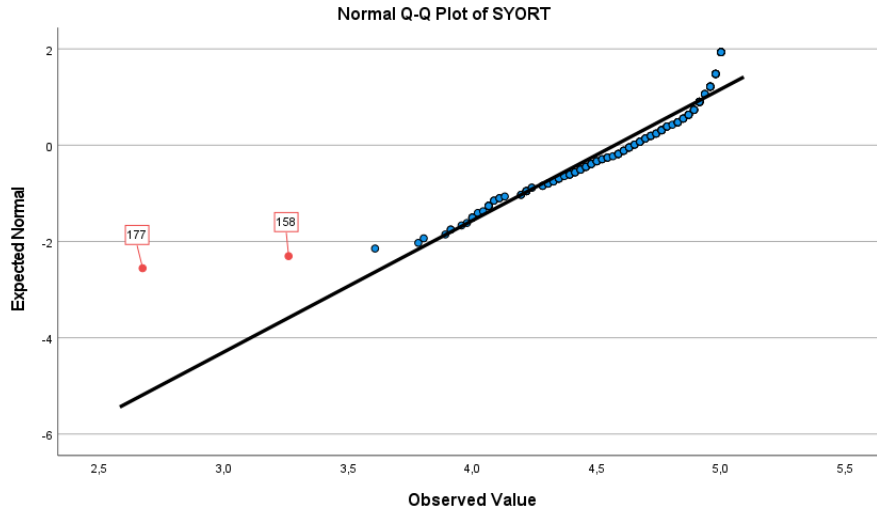
Bir dağılımın simetrisinin çarpıklık ölçüsü, çoğu durumda karşılaştırma normal dağılımla yapılır. Çarpıklık değerlerinin -1 ila +1 aralığının dışında kalması büyük ölçüde çarpık bir dağılıma işaret eder (Hair, Black, Anderson, & Tatham, 2013). Basıklık değerinin $\pm 1,0$ arasına olması çoğu psikometrik amaç için mükemmel kabul edilir, ancak belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de kabul edilebilir. (George & Mallery, 2010). Bu bilgiler doğrultusunda Tablo 1 incelendiğinde, sınıf yönetimi ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değerinin -1,367, basıklık değerinin ise 3,427 olduğu görülmektedir. Grafik 1’de de görüldüğü gibi dağılım sola çarpıktır.

Grafik 1: Sınıf Yönetimi ortalaması dağılım histogramı



Dağılımın normalliğini bozan değişkenlerin hangisi veya hangilerinin olduğunu belirlemek için Grafik 2 oluşturulmuştur.

Grafik 2: Sınıf Yönetimi ortalaması Q-Q Plot grafiği



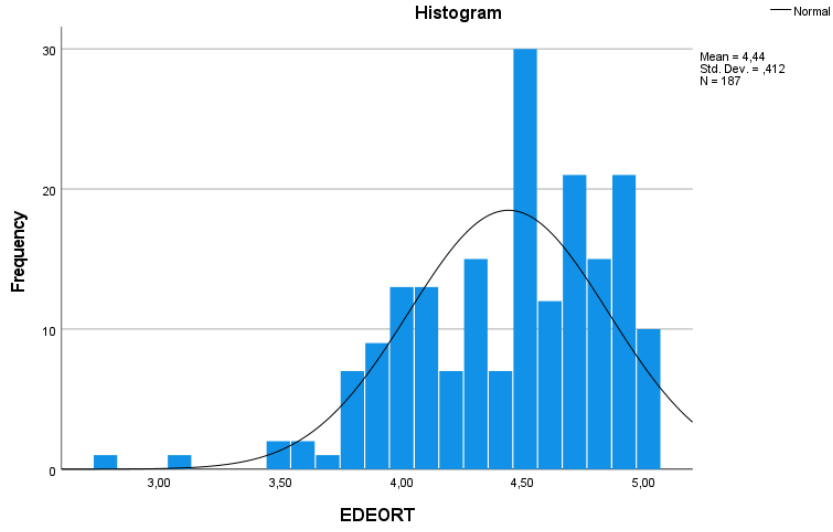
Grafik 2 incelendiğinde 177 ve 158.katılımcılardan elde edilen verilerin uç değerler olduğu görülmektedir. Bu iki kişiye ait veriler, veri setin çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Fakat dağılımın çarpıklığında beklenen düzelme olmadığı, ayrıca katılımcıların cevapları incelendiğinde beklenmeyen, aykırı biçimde cevaplama gözlenmediğinden, iki veri tekrar veri setine eklenmiş ve sınıf yönetimi ait analizlerin nonparametrik tekniklerden olan Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U testleri ve Sperman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 2: Eleştirel düşünme ölçeğinden elde edilen verilere ait betimsel istatistik sonuçları

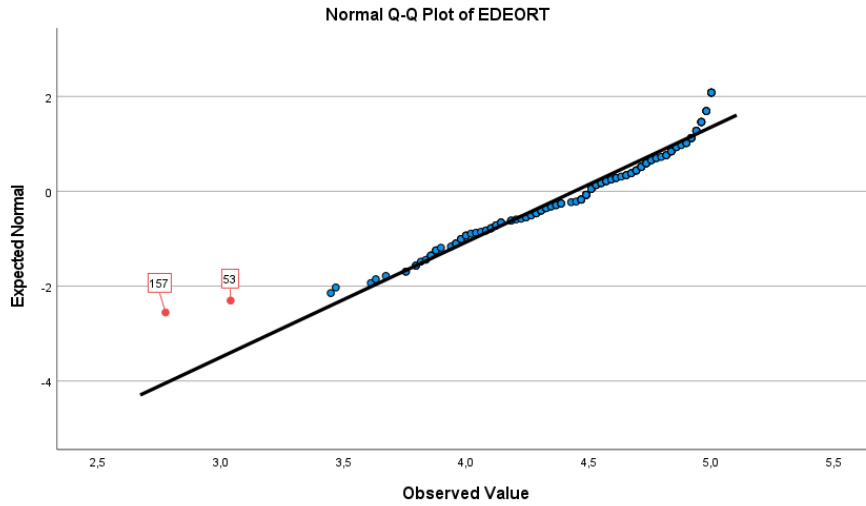
İstatistikler	İstatistikler	Standart hata
Ortalama	4,44	,03012
Ortanca	4,51	
Mod	4,49	
Varyans	,170	
Standart sapma	,411	
En küçük	2,78	
En büyük	5,00	
Ranj	2,22	
Çarpıklık	-,829	,178
Basıklık	,845	,354

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden elde edilen veriler için yapılan normallik analizine göre dağılımın çarpıklık katsayısı -0,829, basıklık katsayısı ise 0,845 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Bu istatistiklere göre dağılımın normal olduğu söylenebilir (Hair, Black, Anderson, & Tatham, 2013); (George & Mallery, 2010). Fakat Grafik 3 ve Grafik 4 incelendiğinde dağılımın sola çarpık olduğu ve iki uç değer olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi ölçeği verilerinde izlenen analiz burada da tekrar edildiğinde çarpılığın değişmediği ve cevaplayıcıların cevaplarında her hangi bir uygun olmayan durum belirlenmemiştir. Bu nedenler verilerin analizinde, nonparametrik tekniklerden olan Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U testleri ve Sperman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Grafik 3 Eleştirel düşünme eğilimi ortalaması histogram grafiği



Grafik 4 Eleştirel düşünme eğilimi Q-Q Plot grafiği



3.Bulgular

Bu kısımda araştırmada verilen cevapların analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki var mıdır?” alt probleminin ilişkin analiz sonuçları tablo1 ile gösterilmiştir.

Tablo 3: Sınıf yönetimi ortalama puanları ile eleştirel düşünme eğilimi korelasyonu

		Sınıf Yönetimi	Eleştirel Düşünme Eğilimi
Sınıf Yönetimi	Spearman's rho	1,000	,723**
	P+	.	,000
	N	187	187
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Spearman's rho	,723**	1,000
	P	,000	.
	N	187	187

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2 kuyruklu).

Sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hesaplanan Spearman's rho katsayısı 0,723'tür ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,01$). Bu iki değişken arasında yüksek bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinden faydalandıkları ifade edilebilir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin sınıfın fiziki durumunun düzenlenmesinde, zaman yönetiminde, motivasyonda düzenlemeler yaparken karar vermek durumundadır. Bu durumda eleştirel düşünme becerilerini öğretmenlerin kullanması gerekmektedir. Bu çalışmada korelasyonun yüksek çıkması öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinden yararlandıkları gösterilebilir. Bir başka ifade ile eleştirel düşünme becerisi iyi olan öğretmenlerin sınıf yönetiminin de iyi olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

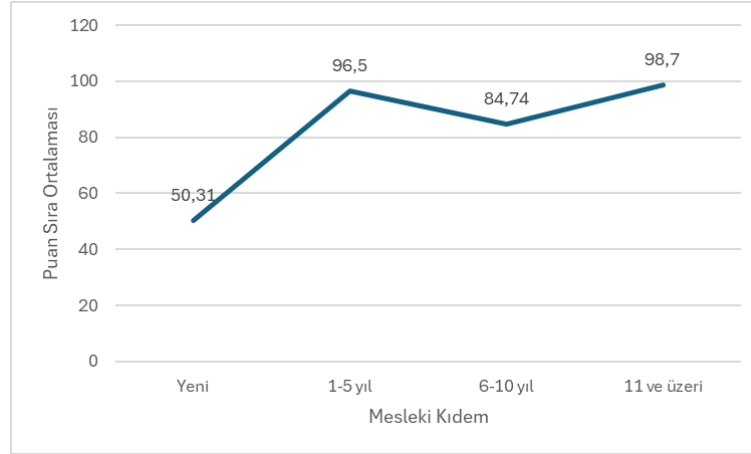
“Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” alt probleminin ilişkin analiz sonuçları tablo 2 ile gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf yönetimi puanlarının mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis Test sonucu

Mesleki kıdem	N	X	Sd	H	P	ϵ^2
Yeni	8	50,31				
1-5	14	96,50				
6-10	33	84,74	3	7,208	0,066	0,0388
11 ve üzeri	132	98,70				
Toplam	187					

Sınıf yönetimi sıra ortalaması 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin 98,70; 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerin 96,50; 6-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 84,74; yeni başlayan öğretmenlerin 50,31 bulunmuştur. Kruskal Wallis testi sonucuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($H=7,208$, $p > 0,05$). Hesaplanan ϵ^2 etki büyüklüğü 0,0388'dir. Mesleki kıdem ve sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte ϵ^2 değeri iki değişken arasında zayıf bir etkinin olduğunu ifade etmektedir. Grafik 2'de mesleki kıdem ve sınıf yönetimi sıra ortalamalarının değişimi verilmiştir.

Grafik 5: Sınıf yönetimi puanlarının mesleki kıdeme göre değişimi



Grafik incelendiğinde öğretmenler göreve başladıktan beş yıl sonra sınıf yönetimi puanlarında düşme görülmekte fakat sonraki yıllarda bu puanlarda artış izlenmektedir. Bu bulgulara göre meslekte yeni olan öğretmenlerinin deneyimlerinin olmaması nedeniyle sınıf yönetimi sıra ortalamasının diğerlerine göre düşük olduğu söylenebilir. On bir yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, yıllar içerisinde kazandıkları deneyim ile sınıf yönetimi konusunda daha verimli oldukları ifade edilebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, istatistiksel olarak anlamlı çıkmamakla birlikte görevde yeni olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri öğretmenler arasında diğerlerine göre daha belirgin bir farklılaşma olduğu söylenebilir ($p=0.079$).

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

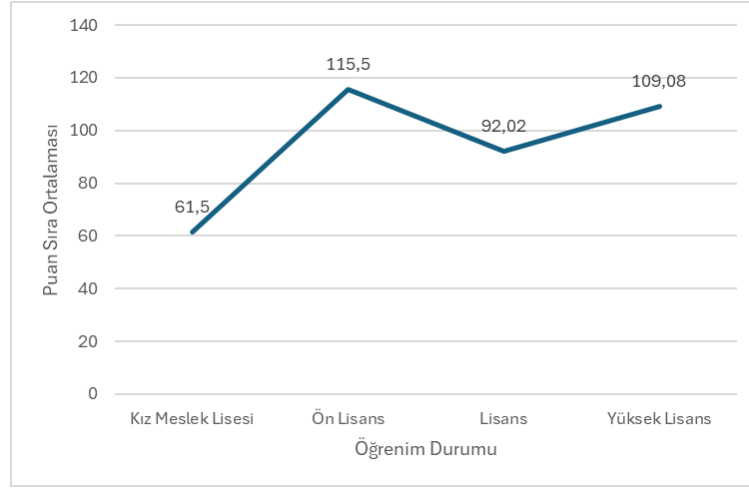
“Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3 ile gösterilmiştir.

Tablo 5: Sınıf yönetimi puanlarının öğrenim durumuna göre Kruskal-Wallis Test sonucu

Öğrenim durumu	N	X	Sd	H	p	ϵ^2
Kız Meslek Lisesi	1	61,50				
Ön Lisans	4	115,50				
Lisans	164	92,02	3	2,612	0,455	0,014
Yüksek Lisans	18	109,08				
Toplam	187					

Sınıf yönetimi sıra ortalaması, ön lisans mezunu öğretmenlerin 115,50; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 109,08; lisans mezunu öğretmenlerin 92,02; kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin 61,50 bulunmuştur. Tablo incelendiğinde kız meslek lisesi ve ön lisans mezunu öğretmenlerin az sayıda oldukları, bu öğretmenlerin bulunduğu veri setinden yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin öğrenim durumları ile sınıf yönetimi puan sıra ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($H= 2,612$, $p>0,05$). Analiz sadece lisans ve yüksek lisans mezunları arasında tekrarlandığında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($H= 0,261$, $p=0,610$). Hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($\epsilon^2=0,014$) öğrenim durumunun zayıf bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi puan sıra ortalamalarının öğrenim durumuna göre dağılımı Grafik 3’de verilmiştir.

Grafik 6: Sınıf yönetimi puanlarının öğrenim durumuna göre değişimi



Grafik incelendiğinde özellikle lisans ve yüksek lisans puanları arasında yaklaşık 17 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=1206,00$, $p=0,203$). Göreli olarak eğitim seviyesinin yüksek olması öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili oldukları söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları alt boyutları mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçları tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 6: Sınıf yönetimi alt boyutlarının mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis Test sonucu

		Mesleki kıdem	N	X	Sd	H	P	ϵ^2
Sınıfın durumu	fiziksel	Yeni	8	62,13				
		1-5	14	86,71				
		6-10	33	95,73	3	3,371	0,338 ₁	0,018
		11 ve üzeri	132	96,27				
		Toplam	187					
Öğrenme-öğretme süreci	fiziksel	Yeni	8	66,56				
		1-5	14	96,82				
		6-10	33	96,27	3	2,340	0,505 ₆	0,012
		11 ve üzeri	131	94,09				
		Toplam	186					
Zaman yönetimi	fiziksel	Yeni	8	58,69				
		1-5	14	97,39				
		6-10	33	75,33	3	9,379	0,025 ₇	0,050
		11 ve üzeri	131	99,79				
		Toplam	186					
İletişim	fiziksel	Yeni	8	37,94				
		1-5	14	88,50	3	11,51	0,009 ₆	0,062
		6-10	33	86,71	4			

	11 ve üzeri	130	98,47				
	Toplam	185					
Davranış yönetimi	Yeni	8	73,13				
	1-5	14	93,64				
	6-10	32	79,84	3	3,724	0,293 ₃	0,020
	11 ve üzeri	130	96,68				
	Toplam	184					
Motivasyon	Yeni	7	50,43				
	1-5	14	102,68				
	6-10	32	82,80	3	7,084	0,069 ₅	0,038
	11 ve üzeri	132	96,70				
	Toplam	185					

Sınıfın fiziksel durumu alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Sınıf yönetimi alt boyutlarından sınıfın fiziksel durumu değişkenine göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 96,27, 6-10yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 95,73, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 86,71, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 62,13 bulunmuştur. Farkın anlamlı çıkmamasına rağmen sıra ortalamalarına göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sınıfın fiziki durumunu düzenlemede daha yetkin hale geldiklerini söyleyebiliriz ($H= 3,371$, $p>0,05$). Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Sınıf yönetimi alt boyutlarından öğrenme-öğretme süreci alt boyutuna göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 96,27, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 96,82, 6-10yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 96,27, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 66,56 bulunmuştur. Anlamlı fark görülmemesine rağmen yeni başlayan öğretmenlerde deneyim eksikliği ile öğretmen öğretme süreci alt boyutunun sıra ortalamasının diğer kıdemli öğretmenlerden daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılabilir ($H= 2,340$, $p>0,05$). Zaman yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutlarından zaman yönetimi alt boyutuna göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 99,79, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 97,39, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 75,33, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 58,69 bulunmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsiz olması nedeniyle sıra ortalamasının diğer öğretmenlerden daha düşük çıktığı söylenebilir ($H= 9,379$, $p<0,05$). İletişim alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutlarından iletişim alt boyutuna göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 98,47, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 88,50, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 86,71, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 37,94 bulunmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsiz olması nedeniyle iletişim boyutunda sıra ortalamasının diğer öğretmenlerden daha düşük çıktığı söylenebilir, öğrencilerle iletişim kurarken biraz daha zorlandıkları ifade edilebilir ($H=11,514$, $p>0,05$). Davranış yönetimi alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Sınıf yönetimi alt boyutlarından davranış yönetimi boyutuna göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 96,68, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 93,64, 6-10yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 79,84, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 73,13 bulunmuştur. Farkın anlamlı çıkmamasına rağmen sıra ortalamalarına göre meslekte yeni olan öğretmenlerin deneyimsiz olması nedeniyle davranışlara hâkimiyetinin diğer öğretmenlere göre az olduğu 11 yıl üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin iste meslekte yetkin oldukları için en yüksek sıra ortalaması puanına sahip oldukları görülebilmektedir ($H= 3,724$, $p>0,05$). Motivasyon alt boyutunda öğretmenlerin kıdemleri yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 102,68, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 96,70, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin sıra ortalaması 82,80, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 50,43 bulunmuştur. Anlamlı fark görülmemesine rağmen yeni başlayan öğretmenlerde deneyim eksikliği ile öğretmen öğretme süreci alt boyutunun sıra ortalamasının diğer kıdemli öğretmenlerden daha düşük çıktığı, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ise meslekte hevesli olması ve deneyim kazanması ile motivasyon konusunda başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir ($H= 7,084$, $p>0,05$). Etki büyüklükleri incelendiğinde sınıfın fiziksel durumu, öğrenme-öğretme sürecinin zayıf düzeyde, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyonun orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçları tablo 5 ile gösterilmiştir.

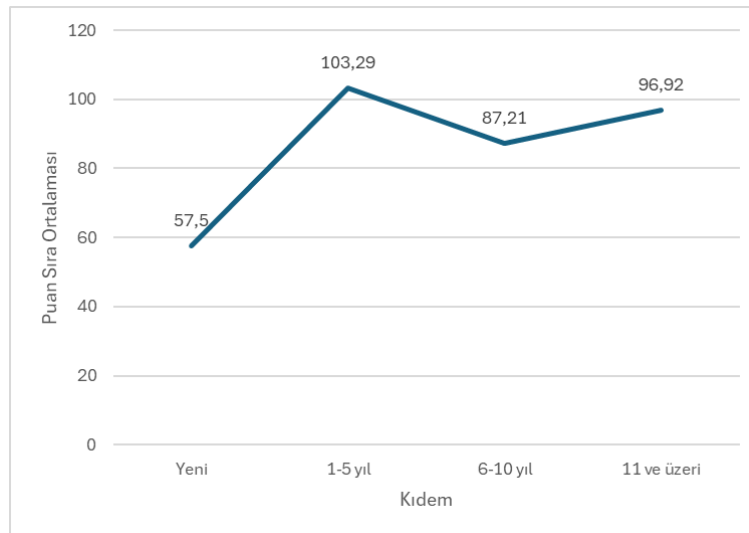
Tablo 7: Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis Test sonucu

Mesleki kıdem	N	X	Sd	H	p	ϵ^2
Yeni	8	57,50				
1-5	14	103,29				
6-10	33	87,21	3	4,957	0,175	0,0267
11 ve üzeri	132	96,92				
Toplam	187					

Eleştirel düşünme eğilimi sıra ortalaması 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerin sıra ortalaması 103,29, 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması 96,92, 6-10 yıl arasında deneyimli öğretmenlerin sıra ortalaması 87,21 yeni başlamış öğretmenlerin sıra ortalaması 57,50 bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğiliminin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşması Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunamamıştır (H=4,957, p>0,05). Etki büyüklüğü incelendiğinde ise orta düzeyde bir etkinin olduğu görülmektedir.

Grafik 4 incelendiğinde ilk yıllarda kıdem arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Fakat beş yıldan sonra eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasında düşme olduğu görülmektedir. İlk yıllarda okulöncesi öğretmenler neyi, nasıl ve niçin yapmaları gerektiği konusunda yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmadıklarından, kara verme süreçlerinde eleştirel düşünmeyi sıkça kullandıkları, bu nedenle puan ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Okulöncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim sıra ortalamaları 5-10 yıl arasında düşüş göstermektedir. Öğretmenlerin bu yıllar arasında pek çok durumla karşılaşmaları, deneyim, bilgi, görgü kazanmaları eleştirel düşünme eğilimlerinin düşmesine neden olduğu söylenebilir. Öğretmenler bu kazanımları ile yeni durumların üstesinden gelebilmektedirler. Fakat 10 yıldan sonra öğretmenlerin ortalamalarında yaklaşık 10 puanlık bir artış gözlenmektedir. Eğitim programlarında meydana gelen değişikliklerin, öğretmenleri tekrar sorgulama, yeni kararlar alırken eleştirel düşünmeyi kullanmak zorunda kaldıkları şekilden yorumlanabilir.

Grafik 7: Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının mesleki kıdeme göre değişimi



Altıncı araştırma sorusuna ilişkin bulgular

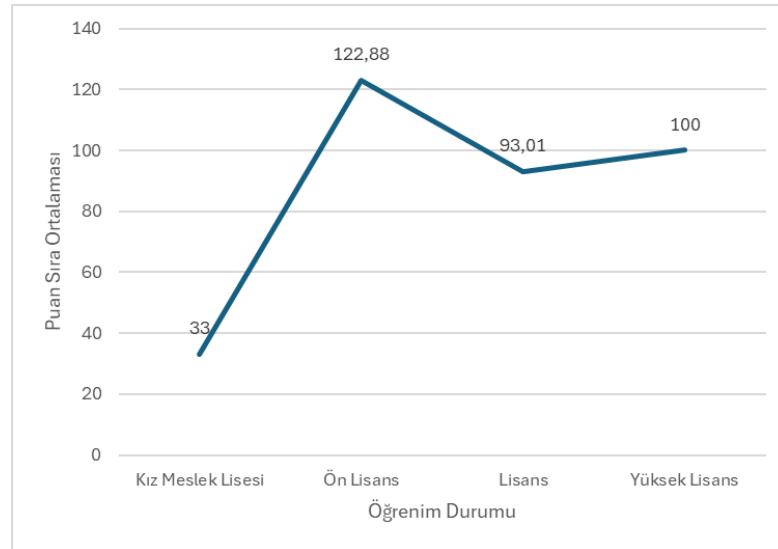
“Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?” alt problemine ilişkin analiz sonuçları tablo 6 ile gösterilmiştir.

Tablo 8: Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğrenim durumuna göre Kruskal-Wallis Test sonucu

Öğrenim Durumu	N	X	Sd	H	p	ϵ^2
Kız Meslek Lisesi	1	33,00				
Ön Lisans	4	122,88				
Lisans	164	93,01	3	2,686	0,443	0,0144
Yüksek Lisans	18	100,00				
Toplam	187					

Yapılan Kruskal-Wallis test sonucuna göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması 122,88; yüksek lisans mezunlarının 100; lisans mezunlarının 93 ve kız meslek lisesi mezunlarının ise 33 olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı belirlenmiştir ($H= 2,686$, $p>0,05$). Etki büyüklüğü düşük düzeydedir. İstatistiksel olarak öğrenim durumları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir ama öğretmen sayısı son derece olduğu da görülmektedir. Tabloya göre eğitim seviyesinin yükselmesi, eleştirel düşünme eğilimlerini de artırdığı şeklinde yorumlanabilir fakat bu araştırmada istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ile eğitim durumu arasındaki değişim Grafik 5’de verilmiştir.

Grafik 8: Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğrenim durumuna göre değişimi



3.Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünceleri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür. Boyraz, Çimen, & Turan (2022) çalışmasında gerçekleştirdiği gözlemlere dayanarak ilkökul öğretmenlerinin sınıflarda eleştirel düşünmeye yönelik göstergeleri sergileyemediğini belirtmiştir. Demirdağ (2015), lise öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarından özgüven, merak ve gerçeklik arayışı ile sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sınıf yönetimi becerisi olan lise öğretmenlerinin özgüven, merak ve gerçeklik arayışı ile ilgili etkinliklerde yekin olabileceği belirtilmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin açık fikirlilik sistematiklik, analitiklik alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarının etkili sınıf ortamı yaratmada, öğrencilerin planlama yapmasında ve öğrencilerin karara varmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna benzer olarak Zakian (2018), İranlı EFL öğretmenlerle yaptığı çalışma sonuçlarında eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin etkili olmasında sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Mall-Amiri & Shariati (2016), yapmış olduğu çalışmada İranlı EFL öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı fark bulmuştur. Öğrencilerin motive olması, öğrenme ortamının oluşturulmasında sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Sommers (2012), online sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme üzerine yapmış olduğu çalışmada sınıf yönetimi organizasyonun yavaş olması nedeniyle iletişim kurmanın bazen gerçekleşmediğini, bazı öğrencilerin sürekli kendini ifade etmek istemesi gibi zorluklarla karşılaşıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri

ve hazırbulunmuşlukları öğrencilerin sürece yönelik endişelerini azaltmıştır. Eleştirel düşünme ve problem çözme süreci başarıma konusunda önemli olduğu ifade edilmiştir. Shabahsvili & Gochitashvili (2017), öğretmenlerin eleştirel pedagojinin temellerinin bilincine sahip olmadıkları belirlenmiş ve sınıflarda yeni yaklaşımlar geliştirme, etkin sonuçlara ulaşmaları için öneriler oluşturmuştur. Wang (2021), eleştirel düşünme için değerlendirme kriterlerinin önemli olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin yansıtma yapması, etkili öğrenme ile düşünme becerilerini de geliştireceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin özdeşim kurmalarının, eleştirel düşünme motivasyonu sağlanmasının gerektiği ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının kıdeme göre anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat iletişim ve zaman yönetimi alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Daha kıdemli olan öğretmenlerin sınıfta daha etkili iletişim kurdukları ve zaman yönetimini daha iyi sağladıkları çıkarımında bulunulabilir. Zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi, motivasyon alt boyutlarında orta düzeyde etki bulunmuştur. Gözcü-Yaprak (2019), Hero (2022), Önay (2023) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Çoban (2022) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ölçek toplam puanı ve alt boyutlardan çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı hizmet yılı 12 yıl ve üstü olan öğretmenlerin hizmet yılı 1-6 yıl olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Hizmet yılı ve sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Demir-Aracı (2021) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri mesleki deneyimler ve fiziksel düzenlemeler alt boyutlarından anlamlı fark bulmuştur. Li (2015), anket sonuçlarına göre öğretmenlerin deneyim yıllarına göre yaklaşımlarında fark bulunamadığı ifade edilmiştir. Yaşar-Ekici, Gülhan & Anılan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 0-11 ay kıdemli öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 10 yıl üzeri kıdemli öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bulgulara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrenim durumları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Farkın anlamsız çıkması öğretmen adaylarına verilen sınıf yönetimi etkinliklerinin uygulamaya dönük olamamasından, güncel uygulamaların sunulmamasından kaynaklanabilmektedir. Benzer olarak Zembat, Yılmaz, Değirmenci & Çelik (2023) öğretmenlerin kıdem seviyesine göre sınıf yönetim becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Gözcü-Yaprak (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi inanç ve tutumları ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Önay (2023) sınıf yönetimi becerileri toplam puanında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutunda lisans grubunun ön lisans grubuna göre daha yüksek puana sahip oldukları yönünde anlamlı fark bulunmuştur. Li (2015), öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile akademik yeterlilikleri arasında fark bulunamamıştır. Yaşar-Ekici, Gülhan & Anılan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Lisans çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Zembat & İlçi-Küsmüş (2020), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretim durumu açısından farklılaşma bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu ile paralel olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yüz yüze etkileşim kurama, uygulama yapma, geribildirim almış olma olanaklarının yüksek olmasına bağlıdır.

Çalışmada bulgulara göre eleştirel düşünmenin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. En yüksek sıra ortalaması puanı sistematiklik alt boyutunda 112,29 puan ile 1-5yıl arası kıdemli öğretmenlerde bulunmuştur. Bal (2011), Arslan T. (2016) Yaşar-Ekici, Ataalp, Çelebi, Eminoğlu & Yüksel (2018), Arslan A. (2020), Akkoç-Dede (2021) eleştirel düşünme ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Arslan & Kutluca (2021), 11-15yıl kıdemli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre eleştirel düşünme düzeyinin daha yüksek olduğunu, en düşük eleştirel düşünme düzeyinin 6-10yıl kıdemli öğretmenler olduğunu fakat fark anlamlı bulunmamıştır. Yılmaz (2023) 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumlarının daha olumlu olduğu açısından anlamlı fark bulmuştur. Akçil (2021) eleştirel düşünmenin mesleki kıdem açısından toplam puanlarda anlamlı fark bulmuştur. Eleştirel düşünme alt boyutlarından esneklik, sistematiklik alt boyutlarında anlamlı fark bulmuştur. Bal (2011), eleştirel düşünme alt boyutları ile okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Bu araştırmada eleştirel düşünme ile öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. En yüksek sıra ortalaması puanı 139,25 ile sistematiklik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin bulunmuştur. Benzer şekilde Arslan T. (2016), Arslan A. (2020), Akçil (2021) eleştirel düşünme düzeylerinin öğrenim durumu açısından anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Arslan & Kutluca (2021), okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumlarının eğitim durumu değişkeni yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Akkoç-Dede (2021) eleştirel düşünmenin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulmuştur. Bal (2011), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat eleştirel düşünme alt boyutlarından doğruyu arama ve açık fikirlilik alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre doğruyu arama alt boyutu puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Ön lisans mezunu

öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açık fikirlilik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler lehinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir;

1. Sınıf yönetimi ile eleştirel düşünme becerileri arasında güçlü bir ilişki bulunması okulöncesi öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesi için hizmet öncesinde ve hizmet içinde bu becerilere yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

2. Sınıf yönetiminde öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, davranış yönetimi, fiziki şartların düzenlenmesi konusunda okulöncesi öğretmenlerine yönelik eğitimler düzenlenmeli.

3. Okulöncesi öğretmenlerin lisans sonrasında alacakları (yüksek lisans, doktora veya diğer eğitimler) eğitimler desteklenmeli, teşvik edilmeli.

4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarını paylaştıkları sosyal platformlar oluşturulmalı, bu konuda bilgi paylaşımı desteklenmelidir.

5. Araştırma okul öncesi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer branş öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir.

6. Nitel ölçme araçları kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme becerilerindeki ihtiyaçları belirlenebilir.

Kaynakça

Akçil, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi.

- Akın, A. U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Akkoç Dede, I. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi üzerine karma tür bir araştırma:İstanbul ili küçükçekmece ilçesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Arslan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretme-öğrenmeye yönelik pedagojik inançlarının öz-yeterlilik inançları ve eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi:Sakarya ili örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Arslan, A., & Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öz-yeterlilik ve eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852.
- Arslan, T. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aybek, B., & Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 567-573.
- Bal, M. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Boyras, C., Çimen, G., & Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkököl sınıfları:bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133-143.
- Brophy, J. (1986). Classroom Management Techniques. *Education and Urban Society*, 182-194.
- Çoban, M. N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi.
- Demir Aracı, D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Demirdağ, S. (2015). The relationship between critical thinking abilities and classroom management skills of high school teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 850-855.
- Doyle, W. (1980). *Classroom Management*. Kappa Delta Pi.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Evertson, C., & Harris, A. H. (1999).). *Support for managing learning-centered classrooms; the classroom organization and management program*. (J. J. Freiberg, Dü.) Baston, Allyn and Bacon: Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm.
- Ferlazzo, L. (2021, 03 22). *Integrating critical thinking into the classroom*. 03 04, 2024 tarihinde Education week: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-integrating-critical-thinking-into-the-classroom/2021/03> adresinden alındı
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Göbel, Ş. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları . *Master's thesis*. Turkey: Sakarya Üniversitesi .
- Gömleksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Ersan, S., Dilek, G., . . . Yildirim, A. (2006). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. İlköğretim Online.
- Gözcü Yaprak, G. (2019). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hero, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-düzenleme yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Idol, L., & Jones, B. F. (2013). *educational values and cognitive instruction: implications for reform*. Routledge.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar teknikler ilkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khun, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 146-156.
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: a survey of teachers' views in hong kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 435-445.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. USA: Mc Gra-Hill.
- Luczynski, K. C., & Hanley, G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-368.
- Mall-Amiri, B., & Shariati, F. (2016). The Relationship among EFL Teachers' Critical Thinking ,Self-Esteem ,and Classroom Management. *libreriauniversitaria (Dü.)*. içinde (s. 446). it Edizioni: ICT for language learning.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA:ASCD.
- Narin, N., & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*(46), 101110.
- Önay, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Özdemir , S., & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 2(5), 221-230.
- Özkan-Akan, S. (2003). Teachers' perceptions of constraints on improving students thinking in high schools. *Master's thesis*. Turkey: Middle east technical University.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N., & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Peter, E. E. (2012). Critical thinking: Essence for teaching mathematics and mathematics problem solving skills. *African Journal of Mathematics and Computer Science Research*, 5(3), 39-43.
- Saadat Bonab, H., & Essmati, A. (2015). Classroom management. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 3515-3529.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 193-200.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740.
- Shabahsvili, G., & Gochitashvili, K. (2017). Implications of critical pedagogy in second language classroom education: a georgian case study. *Social Sciences and Education Research Review*, 4(2), 139-160.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
- Sommers, D. K. (2012). Integrating service learning into the online classroom: the development of collaboration, critical thinking, empowerment and leadership. *e-mentor*, 45(3), 99-102.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the path: developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3).
- Turabik, T., & Gün, F. (2016). The relationships between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wang, W. (2021). Evaluation principles' influence of critical thinking foreign language teaching on german literature classroom learning motivation. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*(73), 81-94.
- Yaşar Ekici, F., Ataalp, R., Çelebi, R., Eminoğlu, C. E., & Yüksel, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 223-242.

- Yaşar Ekici, F., Gülhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Yılmaz, G. (2023). okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutlarının ve denetim odaklarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Yücel, A. G. (2018, Mayıs). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Nevşehir: Nevşehi Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yüksel, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Zakian, M. (2018). The interplay among EFL teachers teaching experience, critical thinking and classroom management. *BRAIN Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*(9), 30-38.
- Zembat, R., & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739.
- Zembat, R., Yılmaz, H., Değirmenci, Ş., & Çelik, B. (2023). The teacher leadership and classroom management: a research on preschool teachers. *Indexing/Abstracting*, 19(1), 102.

Araştırmacıların Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 13.02.2024 tarih ve E.193251 sayısı ile etik kurul izni alınmış ve yayın etiğine uyulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Examining the relationship between preschool teachers' critical thinking and their understanding of classroom management

Hakan Gülveren, Ayşe Çiftçi

Extended Abstract

1.Introduction

Knowledge, behaviour and theories are reached with critical thinking by using logic and reasoning by examining, evaluating and judging the information perceived by individuals deliberately by self-control, preventing the repetition of patterns (Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2003). A person with critical thinking skills can recognise stale and useless information among useful information. He/she is not affected by the stance of this information and can choose useful and quality information (Karagöz, 2012). The use of critical thinking leads students to be aware of their own learning and to take responsibility for their learning. Students approach the lessons more consciously and inquisitively (Murawski, 2014). Teachers' application of critical thinking skills in classroom management encourages students to transfer what they have learnt to their own lives and make arrangements by questioning their own lives. In this study, it was aimed to examine the relationship between preschool teachers' critical thinking skills and classroom management skills, since the studies on teachers' classroom management and critical thinking skills were found to be insufficient. Based on this aim, critical thinking and classroom management conceptions of preschool teachers were analysed in terms of gender, age, professional seniority, age group of students, and educational status of teachers.

As preschool education is the first step where children meet school, it shapes children's thoughts about education. Teachers play a major role in ensuring that children's experiences are positive. Experiences in the classroom are parallel to the competence of the teacher (Taba, et al., 1999). Social skills are effective in solving problem situations in preschool classrooms and ensuring academic success. Teachers' communication skills and the way they interpret the situation are of great importance in shaping children's behaviours (Luczynski & Hanley, 2013). In this respect, it is important for teachers to reflect their critical thinking skills to classroom management.

2.Method

In the study, relational survey model, one of the quantitative designs, was used to investigate the relationship between preschool teachers' critical thinking and classroom management approaches. In this model, the relationship between multiple variables is investigated without intervening in the variables (Karasar, 2016).

The population of the study is the teachers of three, four and five year-old preschool children studying in the city centre of Uşak in 2023-2024. There are 218 preschool teachers in the population of the study. It was aimed to reach the whole population. Therefore, sampling method was not used. The sample of this study consisted of 187 teachers who participated voluntarily and completed the forms.

Personal Information Form, Critical Thinking Disposition Scale developed by Semerci (2016) and Classroom Management Teacher Questionnaire developed by Yüksel (2012) were used as data collection tools in the study.

Data analysis SPSS 27.0 programme was used to determine the critical thinking skills of preschool students. Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U tests and Spearman correlation analysis, which are nonparametric techniques, were used in the analyses of classroom management.

3.Findings

In classroom management, teachers have to make decisions while making arrangements in the organisation of the physical condition of the classroom, time management and motivation. In this case, teachers should use critical thinking skills. The high correlation in this study can be shown that teachers benefit from critical thinking skills. In other words, it can be said that teachers with good critical thinking skills also have good classroom management.

According to the Kruskal-Wallis test, there was no statistically significant difference between the mean ranks in terms of professional seniority variable ($H= 7,208$, $p>0,05$). No significant difference was found between professional seniority and classroom management scores. However, ϵ^2 value indicates that there is a weak effect between the two variables.

The mean ranks of classroom management, it is seen that there is no significant difference between the educational status of the teachers and their mean scores of classroom management according to the result of Kruskal Wallis test performed from the data set including these teachers ($H= 2,612$, $p>0,05$). When the analysis was repeated only between bachelor's and master's degree graduates, no statistically significant difference was found ($H= 0,261$, $p=0,610$). The calculated effect size coefficient ($\epsilon^2=0,014$) shows that educational status has a weak effect.

When the effect sizes are examined, it can be said that the physical condition of the classroom, learning-teaching process have a weak effect, time management, communication, behaviour management and motivation have a moderate effect.

The differentiation of critical thinking disposition according to the professional seniority variable was analysed by Kruskal Wallis test and it was found that the result obtained was not statistically significant ($H=4,957, p>0,05$). When the effect size is analysed, it is seen that there is a moderate effect.

According to the results of the Kruskal-Wallis test, It was determined that there was no statistically significant difference between the mean ranks ($H=2,686, p>0,05$). The effect size is at a low level. Although there is no statistically significant difference between the education levels, it is seen that the teachers with associate degree have the highest rank mean, but it is also seen that the number of teachers is extremely high. According to the table, it can be interpreted that increasing the level of education increases critical thinking tendencies, but it was not statistically significant in this study.

4.Discussion

According to the findings of the study, the relationship between teachers' understanding of classroom management and their critical thinking was found to be high.

No significant difference was found in preschool teachers' understanding of classroom management according to seniority. However, a significant difference was found in communication and time management sub-dimensions. A moderate effect was found in time management, communication, behaviour management, motivation sub-dimensions.

There was no significant difference between preschool teachers' understanding of classroom management and their education level.

According to the findings of the study, it was found that critical thinking did not differ according to professional seniority.

In this study, no statistically significant difference was found between critical thinking and educational status.