

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMI TERCİHLERİ VE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Müge PEHLİVAN<sup>1</sup>, Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Gümüşçay Atatürk İlkokulu, Çanakkale, mugepehlivan17@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7919-487X.

2 Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, csahin@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6341-5380.

Geliş Tarihi: 09.10.2019 Kabul Tarihi: 12.12.2019

**Öz:** Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ile Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin en az konu merkezli tasarımı yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ve 21 yıl üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkilere yer verdiği, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimi konusunda sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, eğitim programı, düşünme becerileri, düşünme becerisi öğretimi

# THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' CURRICULUM DESIGN APPROACH PREFERENCES AND CLASSROOM PRACTICES FOR TEACHING THINKING SKILLS

## Abstract:

The aim of the research is to investigate the relation between classroom teachers' curriculum design orientations preferences and these teachers' classroom practices for teaching thinking skills. The sample of this study includes 516 classroom teachers working in Çanakkale city center and districts in 2018-2019 academic year. Teachers' Curriculum Design Approach Preference Scale and Teachers' Classroom Practices for Teaching Thinking Scale were used in the research. As a result of the research, those teachers prefer at least subject centered design approach. It is observed that male teachers and teachers with 21 years of service years had more in-class activities in teaching thinking skills, teachers graduated from Teacher Education Schools were more depended on the program, teachers working in the city center represent the authority more. In addition, the findings show a strong positive relation between classroom teachers' curriculum design preferences and classroom exercises to practice thinking skills.

**Keywords:** Teachers, curriculum, thinking skills, teaching thinking skills

## Giriş

Eğitim programları, eğitimde verimliliği arttırmada, toplumsal kalkınmada, eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere yol gösterici olmada, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesinde ve nitelikli insan yetiştirmede önemli rol oynamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 2011; Özdemir, 2012). Erden (2011) okullarda tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan program çerçevesinde yürütülmesinin eğitimde niteliği arttırdığını ifade etmekte-

dir. Özdemir (2009) ise kaliteli bir eğitim sistemi için, nitelikli birey yetiştirme- de, kültürel ve sosyal değerlerin korunmasında eğitim programlarının önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, program kavramının eği- tim-öğretim süreci içinde önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi ile birlikte eğitim programı tasarımının da bu doğrultuda önem kazandığı söylenebilir.

Program tasarımı program geliştirme faaliyetlerinin odak noktasını oluş- turmaktadır (Erden, 2011). Eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde ve eği- tim-öğretim faaliyetlerinin somut ve işlevsel olmasında eğitim program tasa- rımının katkısı gözardı edilemez (Petrina, 2004). Ornstein ve Hunkins (2009) eğitim programı tasarımını, programda bulunan planların her bir parçasının düzenlenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı tasarımı “Neler öğrenilmeli?” ve “Öğretmek için içerik nasıl organize edilmeli?” sorularına verilen yanıtlar ile eğitim içeriğinin ve eğitim biçimlerinin oluşturulmasını içermektedir (Petrina, 2004). Benzer şekilde, Ornstein ve Hunkins (2009) eği- tim programı tasarımının amaçların yorumlanması ve seçilmesini, içeriğin düzenlenmesini, içeriğin nasıl öğretileneğine dair kararları ve eğitim progra- mının başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları içerdiğini vur- gular. Bu doğrultuda, nitelikli bir öğrenme sürecinin sağlanmasında eğitim programı tasarımının önemi gözardı edilemez. Korkmaz (2008) program tsa- rımında öncelikle programın temelini neye göre şekillenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre programın tasarlanmasında temel alınacak hususun belirleneceğini ifade eder. Eğitim programı tasarımlarını geliştirmede araştırmacılar genellikle sorun merkezli, öğrenen merkezli ve konu merkezli olarak üç eğitim programı yaklaşımı üzerinde durmaktadır (Alcı, 2012; Çubukçu, 2013a; Demirel, 2012; Korkmaz, 2008; Ornstein & Hun- kins, 2009; Sönmez, 2005).

Yapılan araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim programı tsa- rım yaklaşımı konusunda çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Baş, 2013; Baş ve Şentürk, 2016; Cheung & Wong 2002, Forbes & Davis, 2010, Emes & Cleveland-Innes, 2003; Karaman ve Bakaç, 2018) Bu çalışmalar incelendi- ğinde, öğretmenlerin program tasarımlarına ilişkin inançlarının belirlenme- sinde karşılaşılan güçlüklerin (Cheung & Wong, 2002); öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihlerinin (Karaman ve Bakaç, 2018; Ünsal ve Korkmaz, 2017) incelendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları ile eğitim felsefeleri ve eğitim felsefe-

si inançları arasındaki ilişkinin incelendiği (Baş ve Şentürk, 2016; Kozikoğlu ve Uygun, 2018) belirlenmiştir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerileri öğretimi arasındaki ilişkinin incelenmediği görülmektedir.

Düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı toplumun değiştiğine ve daha önceki nesil için uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan bir farkındalıktan doğmuştur (Fisher, 2013). Demir vd.ne (2011) göre eğitimin en önemli görevlerinden biri düşünmenin yollarını öğretmektir. Park ve Black (1997) öğretmenlerin, öğrencilerinin düşünme süreçlerini anlamalarını sağlamak ve düşünme becerilerini geliştirmek için bu becerileri tüm ders içeriklerine dâhil edilecek biçimde bütün yıl boyunca sistematik bir plan yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin öğretiminde eğitim-öğretim ortamının önemine vurgu yapmaktadır (Berman, 1991; Duman, 2009; Eggen ve Kauchak, 2001; Güneş, 2012). Duman (2009) öğrenme öğretme ortamında düşünme becerilerini etkin kullanan öğrencilerin daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarına fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir (Güneş, 2012). Berman (1991) düşünmeye dair öğrencilerin becerilerini aktif bir şekilde geliştirmesine imkan tanıyan bir öğrenme ortamının özelliklerini; işbirlikçi düşünmeyi destekleyen, farklı sorular için öğrencileri teşvik eden, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendiren ve öğrencilerin hedefler koymasına olanak sağlayan güvenilir ortamlar olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Eggen ve Kauchak (2001) düşünme eğitiminde sınıf ortamının önemini vurgulayarak, eğitimin diğer yönlerinde olduğu gibi düşünmeyi öğretmenin de destekleyici unsurlar gerektirdiğini belirtmiştir. Bu destekleyici unsurları, öğrencilere açık uçlu sorular yöneltmek, rekabetten ziyade işbirliği ruhunu teşvik etmek, öğrencilerin fikirlerini rahatça dile getirebilmesini sağlamak ve öğrencilerin gelişimine odaklanmak şeklinde ifade etmektedir.

Ekinci ve Tican (2017) ise nitelikli bir öğrenme ortamında öğrencilerin düşünmeye dair becerilere sahip olmasının ve bu becerileri kullanmasının beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler için öğrenme ortamının bu şekilde oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasında, öğretmenlerin öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirici sınıf içi etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Fisher (2013)

çocuklarda düşünme isteğini arttırarak ve çocuklara düşünme becerilerini öğretmek onların düşünmenin ne kadar faydalı birşey olduğuna inandırmakla ancak düşünme eğitiminin başarılı olacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi düşünülürse öğretmenlerin rolü yadsınmaz.

Yapılan araştırmalar alan yazında düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışma olduğunu (Güven ve Kürüm, 2006; Güvenç, 2012; Korkmaz, 2018; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Türk, 2017; Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) ve bu çalışmaların daha çok eleştirel düşünme (Güven ve Kürüm, 2006; Korkmaz, 2018), yansıtıcı düşünme (Güvenç, 2012; Türk, 2017), yaratıcı düşünme (Yaman ve Yalçın, 2005; Yaşar ve Aral, 2010; Yıldız, 2018) üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Buna ek olarak, alan yazında düşünme becerilerinin öğretimi konusunda bazı çalışmaların yapıldığı (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016; Kaya, 2008) dikkati çekmektedir. Bu çalışmaların düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşler (Kalkan Ay, 2014; Karsantık, 2016) ile düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farkındalıklar (Baysal, Çarıkçı, Yaşar, 2017) ve öz yeterlikler (Kaya, 2008) üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik uygulamalarının tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımı ile ilişkisi konusunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımları sınıf içindeki uygulamalarına yansımaktadır. Özellikle, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasından sonra düşünme becerilerinin öğretimi önem kazanmıştır. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarının düşünme becerilerinin öğretimine ne ölçüde yansıdığı bilinmemesi sınıf içindeki uygulamalarının anlaşılmasında bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarıyla ilgili tercihleri ile düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde hangi eğitim programı tasarım yaklaşımını daha çok kullandığının anlaşılmasını sağlayarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının aydınlatılmasına destek olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yapmış oldukları uy-

gulamalar arasındaki ilişkiyi öğrenmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla doğru orantılı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerini belirlemek.

2. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili sınıf içindeki uygulamalarını belirlemek.

3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili sınıf içi uygulamalarının cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.

4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma ilişkiisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkiisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığını ve ilişki varsa bu ilişkinin derecesini tespit etmeyi amaçlamış bir araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Bu modelde araştırmacı ortaya çıkan olguları değiştirmeye çalışmadan aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu doğrultuda, bu araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim programı tasarımı yaklaşımları ile düşünme becerilerini öğretirken uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Çanakkale ilindeki ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri; örnekleme ise bu sınıf öğretmenleri arasından rastlantısal olarak seçilen 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler Çanakkale il merkezi ve Biga, Çan, Ezine, Lâpseki, Yenice, Ayvacık, Bayramiç, Gelibolu ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Denizaşırı ulaşımın zor olmasından ve az sayıda

sınıf öğretmeni bulunmasından dolayı Bozcaada, Gökçeada ve Eceabat ilçeleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 327'si (%63.4) kadın, 189'u (%36.6) erkektir. Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'si (%6.2) 0-5 yıl, 40'ı (%7.8) 6-10 yıl, 137'si (%26.6) 11-15 yıl, 95'i (%18.4) 16-20 yıl, 212'si (%41.1) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il ve ilçe merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir. Bu durum meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda, mesleki kıdemi yüksek olanlar daha çok puana sahip olduklarından il ve ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır. Bu durum araştırmanın sonuçlarına yansımıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 377'si Eğitim Fakültesi, 19'u Eğitim Enstitüsü, 76'sı Eğitim Yüksekokulu, 44'ü ise diğer fakültelerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26'sı ön lisans, 456'sı lisans, 34'ü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar arasında doktora mezunu olan sınıf öğretmeni bulunmamaktadır. Araştırmada Eğitim Yüksekokulu mezunu olup lisans tamamlayan 50 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimine göre dağılımı ise 69 köy, 30 kasaba-belde, 314 ilçe merkezi ve 103 il merkezi olarak belirlenmiştir. Ayrıca 484 öğretmen devlet okullarında, 32 öğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımı 130'u 1. sınıf, 126'sı 2. sınıf, 134'ü 3. sınıf ve 126'sı 4. sınıf şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" (Baş, 2013) ile "Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği" (Dilekli ve Tezci, 2015) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği.** Bu çalışmada kullanılan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "Konu Merkezli Tasarım", "Öğrenci Merkezli Tasarım" ve "Sorun Merkezli Tasarım" diye adlandırılan üç faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen

Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir ve Spearman-Brown iki yarı testi sonucu 0.91, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013).

**Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği.** Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları sınıf içindeki uygulamaların yerindeliliğini değerlendirme amacıyla Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta 34 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, madde ayırt ediciliği, yeterli faktör yük değerini taşıyamaması gibi nedenlerle 21 maddeye indirilmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin dört faktörlü olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 maddeden oluşan birinci faktör düşünme becerileri öğretimine yönelik yapılan sınıf içi etkinliklerle ilgili olduğundan “Öğretim Etkinlikleri”; 5 maddeden oluşan ikinci faktör eğitim programı ile ilgili olduğundan “Programa Bağlılık”; 4 maddeden oluşan üçüncü faktör düşünme becerisi öğretiminde öğretmen otoritesi ile ilgili olduğundan “Otoriteyi Temsil” ve 3 maddeden oluşan dördüncü faktör ise öğretmenin öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik etmesi ile ilgili olduğundan “Düşünmeyi Destekleme” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek 5=Her zaman, 4=Genellikle, 3=Ara sıra, 2=Nadiren ve 1=Hiçbir zaman şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme cetveli kullanılarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Öğretim etkinliği alt boyutu 0.88, programa bağlılık alt boyutu 0.79, otoriteyi temsil alt boyutu 0.73 ve düşünmeyi destekleme alt boyutu 0.73, ve ölçeğin geneli 0.84’tür (Dilekli ve Tezci, 2015).

### **Verilerin Analizi**

Uygulama sonrası ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, elde edilen verilerde normal dağılımın olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine; hizmet yılı, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve görev yaptıkları okul türünün nasıl farklılık gösterdiğini incelemek amacıyla ise verilere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.



“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyonu hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu araştırmada, öncelikle, öğretmenlerin “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği”ne verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Normallik dağılımını incelerken araştırma örneklemini 29’dan büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi, 29’dan küçük ise Shapiro-Wilks testi uygulanmaktadır (Kalaycı, 2010). Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 516 olduğu için ölçeklerden elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov	p
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği	0.056	0.001
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği	0.051	0.003

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulgular, p değerinin 0.05’ten büyük olduğunu gösterdiği takdirde verilerin normal dağılıma uygun olduğu düşünülür. Tabloda yer alan veriler her iki ölçek için de p değerinin 0.05’ten küçük olduğunu gösterdiğinden ( $p=0.001$  ve  $p=0.003$ ) verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010). Bu bulgulara ek olarak her bir ölçekten elde edilen veri setine ait çapıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

	Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları		Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	4.01	.01805	4.0551	.01563
Std. Sapma	.40		.35506	
Minimum	2.81		2.43	
Maksimum	6.19		5.00	
Çarpıklık	.36	.108	-.001	.108
Basıklık	.97	.215	.969	.215

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hata oranına bölünmesi ile elde edilen değerlerin  $p < .05$  anlamlılık düzeyine göre  $\pm 1.96$  aralığında olması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Field, 2009). Buna göre Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları ölçeği için değerler çarpıklık  $-.368 / .108 = -3.407$  ve basıklık  $.974 / .215 = 4.530$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin  $\pm 1.96$  aralığı dışında kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ölçeği için ise değerler çarpıklık  $-.001 / .108 = -.00925$  ve basıklık  $.969 / .215 = 4.506$  olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanan "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği"ne ait betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine Ait Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Konu Merkezli Tasarım	516	3.20	0.67	1.00	5.00
Öğrenci Merkezli Tasarım	516	4.47	0.37	2.20	5.00
Sorun Merkezli Tasarım	516	4.48	0.38	1.80	5.00
Ölçek Genel	516	4.05	0.35	2.43	5.00

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin genelinin ( $\bar{X} = 4.05$ ) ortalamasının yüksek olduğu ( $\bar{X} > 3.40$ ) belirlenmiştir. Konu Merkezli Tasarım faktörünün ( $\bar{X}=3.20$ ) ortalamasının düşük ( $\bar{X} < 3.40$ ), Öğrenci Merkezli Tasarım ( $\bar{X} = 4.47$ ) ve Sorun Merkezli Tasarım ( $\bar{X} = 4.48$ ) faktörlerinin ortalamalarının ise yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve sorun merkezli tasarımların tam tersi yönde konu merkezli tasarımı daha az benimsedikleri görülmektedir. Yenilenen programların etkisiyle öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin uygulamalardan eğitim-öğretim sürecinde daha az yararlandığı düşünülmektedir.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Betimsel Analizlerinden Elde Edilen Bulgular**

“Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin betimsel analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamaları'na Ait Betimsel Analiz Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Öğretim Etkinlikleri	516	3.91	0.55	2.33	8.89
Programa Bağlılık	516	4.02	0.61	1.80	5.00
Otoriteyi Temsil	516	3.94	0.58	1.75	5.00
Düşünmeyi Destekleme	516	4.33	0.50	2.33	5.00
Ölçek Genel	516	4.01	0.40	2.81	6.19

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin genelinin ( $\bar{X} = 4.01$ ) ve tüm alt boyutların ortalamalarının yüksek olduğu ( $\bar{X} > 3.40$ ) belirlenmiştir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin faktörlerde öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içinde çeşitli etkinliklerde bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretimi için yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün ( $\bar{X} = 4.33$ ) Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, Öğretim Etkinlikleri faktörünün ise en düşük ( $\bar{X} = 3.91$ ) ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle düşünme becerilerinin gelişmesini destekledikleri söylenebilir.

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerine İlişkin Analizlerden Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Kadın	327	248.07	81119.00	-2.093	0.036*
	Erkek	189	276.54	52267.00		
Öğrenci Merkezli	Kadın	327	261.01	85351.00	-0.505	0.613
	Erkek	189	254.15	48035.00		
Sorun Merkezli	Kadın	327	264.74	86571.00	-1.256	0.209
	Erkek	189	247.70	46814.50		
Ölçek Genel	Kadın	327	254.01	83060.50	-0.901	0.368
	Erkek	189	266.27	50325.50		

\* $p < .05$ 

Tablo 5 incelendiğinde, bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $p=0.368$ ). Bulgular ayrıntılı incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından öğrenci merkezli tasarım ( $p=0.613$ ) ve sorun merkezli tasarım ( $p=0.209$ ) faktörlerinde anlamlı bir fark olmamakla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe ( $p=0.036$ ) anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir. Sıra ortalaması incelendiğinde erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Hizmet Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	0-5	32	206.66	4	17.526	0.002*
	6-10	40	184.88			
	11-15	137	255.37			
	16-20	95	271.10			
	21-üstü	212	276.59			
Öğrenci Merkezli	0-5	32	311.14	4	7.137	0.129
	6-10	40	223.91			
	11-15	137	267.82			
	16-20	95	250.73			
	21-üstü	212	254.54			
Sorun Merkezli	0-5	32	312.27	4	5.885	0.208
	6-10	40	240.11			
	11-15	137	266.64			
	16-20	95	253.28			
	21-üstü	212	250.93			
Ölçek Genel	0-5	32	261.13	4	9.860	0.043*
	6-10	40	188.16			
	11-15	137	260.14			
	16-20	95	266.41			
	21-üstü	212	266.77			

\*p&lt;.05

Bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğuna dikkati çekmektedir (p=0.043). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci merkezli tasarım faktörü (p=0.129) ve sorun merkezli tasarım faktöründe (p=0.208) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, konu merkezli tasarım faktöründe (p=0.002) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Sıra ortalaması incelendi-

ğinde 21 ve daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının mezun olunan okul türü değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek üzere verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	250.45	3	4.654	0.199
	Eğitim Enstitüsü	19	302.71			
	Eğitim Yüksekokulu	76	274.14			
	Diğer	44	281.39			
Öğrenci Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	260.98	3	2.394	0.495
	Eğitim Enstitüsü	19	215.21			
	Eğitim Yüksekokulu	76	266.01			
	Diğer	44	242.97			
Sorun Merkezli	Eğitim Fakültesi	377	259.70	3	2.371	0.499
	Eğitim Enstitüsü	19	207.45			
	Eğitim Yüksekokulu	76	262.99			
	Diğer	44	262.50			
Ölçek Genel	Eğitim Fakültesi	377	254.04	3	1.784	0.618
	Eğitim Enstitüsü	19	247.53			
	Eğitim Yüksekokulu	76	274.64			
	Diğer	44	273.58			

\*p<.05

Tablo 7’de yer alan bulgular, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $p=0.618$ ). Benzer şekilde, alt faktörler dikkate alındığında öğretmenlerin konu merkezli ( $p=0.199$ ), öğrenci merkezli ( $p=0.495$ ) ve sorun merkezli tasarım faktörlerinde mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farkın olup olmadığını tespit etmek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 8).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Analiz Sonuçları

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Önlisans	26	259.65	2	1.318	0.517
	Lisans	456	260.55			
	Yüksek lisans	34	230.18			
Öğrenci Merkezli	Önlisans	26	233.31	2	2.497	0.287
	Lisans	456	262.23			
	Yüksek lisans	34	227.71			
Sorun Merkezli	Önlisans	26	211.69	2	2.915	0.233
	Lisans	456	260.17			
	Yüksek lisans	34	271.85			
Ölçek Genel	Önlisans	26	236.48	2	1.057	0.590
	Lisans	456	260.91			
	Yüksek lisans	34	242.97			

\* $p < .05$



Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımları tercihlerinde ölçeğin geneli ( $p=0.590$ ) ve alt faktörleri dikkate alındığında (konu merkezli tasarım faktörü:  $p=0.517$ ; öğrenci merkezli tasarım faktörü:  $p=0.287$  ve sorun merkezli tasarım faktörü,  $p=0.233$ ) öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımı tercihlerinin okutulan sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	1. Sınıf	130	245.92	3	1.834	0.608
	2. Sınıf	126	268.10			
	3. Sınıf	134	254.84			
	4. Sınıf	126	265.77			
Öğrenci Merkezli	1. Sınıf	130	251.75	3	0.560	0.906
	2. Sınıf	126	258.58			
	3. Sınıf	134	265.41			
	4. Sınıf	126	258.04			
Sorun Merkezli	1. Sınıf	130	256.24	3	0.251	0.969
	2. Sınıf	126	258.51			
	3. Sınıf	134	255.57			
	4. Sınıf	126	263.94			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	248.28	3	1.063	0.786
	2. Sınıf	126	266.40			
	3. Sınıf	134	257.26			
	4. Sınıf	126	262.45			

\* $p<.05$

Tablo 9'da yer alan bulgular, öğretmenlerin eğitim programları tasarım yaklaşımı tercihlerinin ölçeğin geneli ve alt faktörleri dikkate alındığında okuttukları sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim programları tasarım yaklaşımı tercihlerinin okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 10).

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Konu Merkezli	Kamu	484	262.51	127055.50	-2.380	0.017*
	Özel	32	197.83	6330.50		
Öğrenci Merkezli	Kamu	484	258.45	125089.00	-0.031	0.975
	Özel	32	259.28	8297.00		
Sorun Merkezli	Kamu	484	259.47	125584.50	-0.578	0.563
	Özel	32	243.80	7801.50		
Ölçek Genel	Kamu	484	261.42	126529.00	-1.733	0.083
	Özel	32	214.28	6857.00		

\* $p < .05$

Bulgular, öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımı tercihlerinin görev yaptıkları okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir ( $p=0.083$ ). Bununla beraber ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde konu merkezli tasarım faktörü ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=0.017$ ). Sıra ortalaması incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin konu merkezli tasarım yaklaşımını özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programlarına dair tasarım yaklaşımlarından hangi tercihte bulduklarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 11).

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Konu Merkezi	Köy	69	244.29	3	3.183	0.364
	Kasaba	30	244.48			
	İlçe Merkezi	314	255.84			
	İl Merkezi	103	280.21			
Öğrenci Merkezli	Köy	69	253.04	3	1.620	0.655
	Kasaba	30	282.88			
	İlçe Merkezi	314	261.15			
	İl Merkezi	103	246.99			
Sorun Merkezli	Köy	69	234.53	3	4.063	0.255
	Kasaba	30	280.52			
	İlçe Merkezi	314	265.98			
	İl Merkezi	103	245.33			
Ölçek Genel	Köy	69	238.35	3	1.985	0.575
	Kasaba	30	259.97			
	İlçe Merkezi	314	258.70			
	İl Merkezi	103	270.96			

\*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı

bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p=0.575$ ). Benzer şekilde, ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde konu merkezli ( $p=0.364$ ), öğrenci merkezli ( $p=0.655$ ) ve sorun merkezli ( $p=0.255$ ) tasarım faktörlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına İlişkin Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 12).

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim	Kadın	327	251.39	82204.50	-1.428	0.153
Etkinlikleri	Erkek	189	270.80	51158.50		
Programa	Kadın	327	245.70	80342.50	-2.580	0.010*
Bağlılık	Erkek	189	280.65	53043.50		
Otoriteyi Temsil	Kadın	327	249.96	81737.00	-1.729	0.084
	Erkek	189	273.28	51649.00		
Düşünmeyi	Kadın	327	257.37	84161.00	-0.231	0.818
Destekleme	Erkek	189	260.45	49225.00		
Ölçek Genel	Kadın	327	247.87	81053.50	-2.132	0.033*
	Erkek	189	276.89	52332.50		

\* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki gösterdikleri uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir ( $p=0.033$ ). Sıra ortalaması incelendiğinde, erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede kadın öğretmenlere göre daha fazla etkinlik yaptığı söylenebilir. Ölçeğin faktörleri incelendiğinde öğretim etkinlikleri faktöründe ( $p=0.153$ ), otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.084$ ) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ( $p=0.818$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; programa bağlılık faktöründe ( $p=0.010$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık

bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla programa bağlı kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde göstermiş oldukları uygulamalarının hizmet yılı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 13).

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Hizmet Yılına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	0-5	32	265.20	4	9.053	0.060
	6-10	40	228.45			
	11-15	137	259.21			
	16-20	95	227.28			
	21-üstü	212	276.69			
Programa Bağlılık	0-5	32	250,17	4	13.820	0.008*
	6-10	40	215,63			
	11-15	137	246,20			
	16-20	95	235,96			
	21-üstü	212	285,89			
Otoriteyi Temsil	0-5	32	233,97	4	7.765	0.101
	6-10	40	216,59			
	11-15	137	262,81			
	16-20	95	242,75			
	21-üstü	212	274,39			
Düşünmeyi Destekleme	0-5	32	248,56	4	7.283	0.122
	6-10	40	217,09			
	11-15	137	258,65			
	16-20	95	242,16			
	21-üstü	212	275,04			
Ölçek Genel	0-5	32	254,36	4	14.525	0.006*
	6-10	40	212,04			
	11-15	137	258,19			
	16-20	95	224,95			
	21-üstü	212	283,13			

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarının hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p=0.006$ ). Bulgular, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamaların gerekliliğini daha fazla benimsediğini göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim etkinlikleri faktöründe ( $p=0.060$ ), otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.101$ ) ve düşünmeyi destekleme faktöründe ( $p=0.122$ ) hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı; bununla beraber programa bağlılık faktöründe ( $p=0.008$ ) hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bulgular 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında programa daha fazla bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	377	254,73	3	4.731	0.193
	Eğitim Enstitüsü	19	303,76			
	Eğitim Yüksekokulu	76	279,86			
	Diğer	44	234,32			
Programa Bağlılık	Eğitim Fakültesi	377	245,74	3	10.575	0.014*
	Eğitim Enstitüsü	19	304,00			
	Eğitim Yüksekokulu	76	288,16			
	Diğer	44	296,91			

Otoriteyi Temsil	Eğitim Fakültesi	377	260,36	3	1.868	0.600
	Eğitim Enstitüsü	19	284,32			
	Eğitim Yüksekokulu	76	257,05			
	Diğer	44	233,93			
Düşünmeyi Destekleme	Eğitim Fakültesi	377	249,80	3	4.982	0.173
	Eğitim Enstitüsü	19	284,84			
	Eğitim Yüksekokulu	76	281,04			
	Diğer	44	282,70			
Ölçek Genel	Eğitim Fakültesi	377	252,59	3	3.730	0.292
	Eğitim Enstitüsü	19	302,39			
	Eğitim Yüksekokulu	76	279,13			
	Diğer	44	254,52			

\*p&lt;.05

Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalarında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını göstermektedir (p=0.292). Benzer şekilde öğretim etkinlikleri (p=0.193), otoriteyi temsil (p=0.600) ve düşünmeyi destekleme (p=0.173) faktörlerinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark bulunmadığı anlaşılmakla beraber; programa bağlılık faktöründe öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde fark bulunduğu tespit edilmiştir (p=0.014). Buna göre Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 15).

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Ön lisans	26	262,33	2	1.127	0.569
	Lisans	456	260,23			
	Yüksek lisans	34	232,38			
Programa Bağlılık	Ön lisans	26	282,60	2	2.439	0.295
	Lisans	456	259,62			
	Yüksek lisans	34	225,09			
Otoriteyi Temsil	Ön lisans	26	252,00	2	2.580	0.275
	Lisans	456	261,74			
	Yüksek lisans	34	220,03			
Düşünmeyi Destekleme	Ön lisans	26	265,37	2	5.464	0.065
	Lisans	456	262,32			
	Yüksek lisans	34	202,01			
Ölçek Genel	Ön lisans	26	259,27	2	2.503	0.286
	Lisans	456	261,37			
	Yüksek lisans	34	219,47			

\* $p < .05$ 

Tablo 15, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamalarında ölçeğin geneli ve alt faktörleri dikkate alındığında öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretimlerinde sınıf içinde gösterdikleri uygulamalarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.



**Tablo 16.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	1. Sınıf	130	248,63	3	0.989	0.804
	2. Sınıf	126	259,29			
	3. Sınıf	134	259,36			
	4. Sınıf	126	266,97			
Programa Bağlılık	1. Sınıf	130	243,82	3	1.805	0.614
	2. Sınıf	126	266,65			
	3. Sınıf	134	262,94			
	4. Sınıf	126	260,78			
Otoriteyi Temsil	1. Sınıf	130	271,53	3	2.775	0.428
	2. Sınıf	126	266,97			
	3. Sınıf	134	248,04			
	4. Sınıf	126	247,71			
Düşünmeyi Destekleme	1. Sınıf	130	256,50	3	0.157	0.984
	2. Sınıf	126	256,76			
	3. Sınıf	134	257,96			
	4. Sınıf	126	262,88			
Ölçek Genel	1. Sınıf	130	252,42	3	0.442	0.931
	2. Sınıf	126	261,15			
	3. Sınıf	134	256,79			
	4. Sınıf	126	263,94			

\*p<.05

Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi uygulamalarının okutulan sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (p=0.931). Benzer şekilde, ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde, öğretim etkinlikleri (p=0.804), programa bağlılık (p=0.614), otoriteyi temsil (p=0.428) ve düşünmeyi destekleme (p=0.984) faktörlerinde okutulan sınıf düzeyi bakımından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 17).

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Kamu	484	258.62	125172,50	-0.072	0.943
	Özel	32	256.67	8213,50		
Programa Bağlılık	Kamu	484	259.37	125534,50	-0.518	0.605
	Özel	32	245.36	7851,50		
Otoriteyi Temsil	Kamu	484	260.48	126070,00	-1.182	0.237
	Özel	32	228.63	7316,00		
Düşünmeyi Destekleme	Kamu	484	259.45	125571,50	-0.572	0.567
	Özel	32	244.20	7814,50		
Ölçek Genel	Kamu	484	259.75	125718,00	-0.740	0.459
	Özel	32	239.63	7668,00		

\* $p < .05$

Tablo 17'de yer alan bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre ölçeğin genelinde ve alt faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik öğretiminde sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 18).

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>df</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
Öğretim Etkinlikleri	Köy	69	232,65	3	6.043	0.110
	Kasaba	30	241,55			
	İlçe Merkezi	314	256,77			
	İl Merkezi	103	286,03			
Programa Bağlılık	Köy	69	252,47	3	3.882	0.275
	Kasaba	30	209,83			
	İlçe Merkezi	314	264,62			
	İl Merkezi	103	258,06			
Otoriteyi Temsil	Köy	69	276,41	3	13.128	0.004*
	Kasaba	30	182,30			
	İlçe Merkezi	314	252,75			
	İl Merkezi	103	286,24			
Düşünmeyi Destekleme	Köy	69	243,67	3	2.473	0.480
	Kasaba	30	254,33			
	İlçe Merkezi	314	266,41			
	İl Merkezi	103	245,53			
Ölçek Genel	Köy	69	248,45	3	3.802	0.284
	Kasaba	30	223,28			
	İlçe Merkezi	314	257,61			
	İl Merkezi	103	278,20			

\*p<.05

Bulgular, ölçeğin genelinde, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının görev yaptıkları yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ( $p=0.284$ ). Ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde ise öğretim etkinlikleri ( $p=0.110$ ), programa bağlılık ( $p=0.275$ ) ve düşünmeyi destekleme ( $p=0.480$ ) faktörlerinde anlamlı farklılık görülmezken, otoriteyi temsil faktöründe ( $p=0.004$ ) öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bulgular, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin otoriteyi daha fazla temsil ettiğine işaret etmektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarına İlişkin Korelasyon Analizi**

“Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”-ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla verilere Pearson Korelasyon katsayısının non-parametrik alternatifi olan Spearman’s Rank Order Korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’de yer almaktadır.

**Tablo 19.** Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçindeki Uygulamalarının Korelasyon Analizi

	N	Korelasyon Katsayısı rho	Anlamlılık (2 Yönlü) p
Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	516		
Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Öğretirken Yapmış Oldukları Sınıf İçi Uygulamaları	516	0.586**	0.000

\* $p<.05$

Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ( $r=0.586^{**}$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 20.** Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ile Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalarına ait Faktörlere İlişkin Korelasyon Analizi

		Öğrenci Merkezli Tasarım	Sorun Merkezli Tasarım	Öğretim Etkinlikleri	Programa Bağlılık	Otoriteyi Temsil	Düşünmeyi Destekleme
<b>Konu Merkezli Tasarım</b>	r	0.130**	0.147**	0.283**	0.414**	0.334**	0.225**
<b>Öğrenci Merkezli Tasarım</b>	r	1.00	0.747**	0.439**	0.307**	0.230**	0.459**
<b>Sorun Merkezli Tasarım</b>	r	0.747**	1.00	0.356**	0.236**	0.204**	0.412**
<b>Öğretim Etkinlikleri</b>	r	0.439**	0.356**	1.00	0.337**	0.389**	0.421**
<b>Programa Bağlılık</b>	r	0.307**	0.236**	0.337**	1.00	0.433**	0.626**
<b>Otoriteyi Temsil</b>	r	0.230**	0.204**	0.389**	0.433**	1.00	0.308**
<b>Düşünmeyi Destekleme</b>	r	0.459**	0.412**	0.421**	0.626**	0.308**	1.00

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$

Tablo 20’de yer alan bulgular Öğrenci Merkezli Tasarım faktörü ile Sorun Merkezli Tasarım faktörü ( $r=0.747^{**}$ ,  $p<0.05$ ) ve Programa Bağlılık faktörü ile Düşünmeyi Destekleme faktörü ( $r=0.626^{**}$ ,  $p<0.05$ ) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımına ilişkin genel ortalamalarının aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Konu merkezli tasarım yaklaşımında ise öğretmenlerin genel ortalamasının düşük olduğu ve bu tasarım yaklaşımını daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımını organize edilmiş ve yönlendirilmiş, bilginin ve deneyimin sistematik bir biçimde yapılandırıldığı öğrenme deneyimlerini içerir (Plate, 2012). Öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ise öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alır (Brown, 2008). Benzer şekilde, sorun merkezli tasarım yaklaşımı ise öğrenciyi grup tartışması ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle etkin hâle getirir (Vernon & Blake, 1993). Bu açıklamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin geleneksel yaklaşımdan uzaklaştığı düşünülebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı ve Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımını benimsedikleri, sınıflarında bu tasarım yaklaşımlarına ilişkin faaliyetleri eğitim öğretim sürecine dâhil ettikleri söylenebilir. Bu bulgular birçok araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Burul, 2018; Karaman & Bakaç, 2018; Ünsal & Korkmaz, 2017). Örneğin, Burul (2018) öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemiş ve öğretmenlerin öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsediklerini ifade etmiştir. Karaman ve Bakaç (2018) öğretmenlerin en çok sorun merkezli tasarım yaklaşımı, ikinci olarak öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ünsal ve Korkmaz (2017) sorun merkezli tasarım yaklaşımı ve öğrenci merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bulgular, ülkemizde programlara yönelik yapılan öğrenciyi merkeze alan değişimlerin öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmede sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğe ilişkin alt faktörlerde öğretmenlerin düşünme be-

cerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinliklerde bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber araştırmalar birçok öğretmenin öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesinin gerekliliği konusunda hemfikir olduğunu belirtmekle birlikte (Yee, et al, 2012); sınıfta bu becerileri geliştirmek için çaba sarfetmediğine dikkati çekmektedir (Ivie, 1998). Bu doğrultuda öğretmenlerin bu becerileri ne ölçüde uyguladıkları konusunda çalışmaların yapılması bu konuya ilişkin ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır.

Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken gerçekleştirdikleri sınıf içindeki uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamaya sahip faktörün Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, en düşük ortalamaya sahip faktörün ise Öğretim Etkinlikleri faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamı hazırladıklarını ve yaptıkları etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesini desteklediklerine işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç Hashim'in (2004) yaptığı araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu durum, 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alması ile açıklanabilir. Böylece öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin etkinliklere daha fazla yer verdikleri söylenebilir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü, öğrenim düzeyi, okuttuğu sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre eğitim programı tasarım yaklaşımları konusundaki tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmediğine dikkati çekmektedir. Ölçeğin geneli dikkate alındığında, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, bazı araştırmalar cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını vurgulamaktadır (Burul, 2018; Cheung ve Wong, 2002; Ünsal ve Korkmaz, 2018). Bununla beraber ölçeğin faktörleri incelendiğinde bulgular, erkek öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını kadın öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmaların bulgularından farklı olarak bazı araştırmalar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla tercih ettiklerini belirtmektedir (Jenkins, 2006; Karaman ve Bakaç, 2018). Konu merkezli program tasarımları incelendiğinde; bu tasarımların geleneksel kültür ile bağ-

lantılı olduğu, belirlenen içeriğin geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla öğretilmesini gerektirdiği anlaşılmaktadır (Karaman ve Bakaç, 2018). Bu açıklamalar dikkate alındığında bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin daha geleneksel bir yaklaşıma sahip olması ile açıklanabilir. Bununla beraber eğitim programı tasarım yaklaşımını cinsiyet değişkeni açısından ele alan çalışmaların artması, bu farklılığın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Bulgular, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında konu merkezli tasarım yaklaşımını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum, daha kıdemli öğretmenlerin konu merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettiklerine işaret etmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programlarda son yıllarda öğrenci merkezli uygulamaları hayata geçirecek çalışmaların planlanmasının bu sonucu etkilediği düşünülmektedir. Benzer şekilde Ünsal ve Korkmaz (2017), öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin tasarım yaklaşımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda mesleki kıdem arttıkça konu merkezli tasarım yaklaşımının daha fazla tercih edildiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile benimsedikleri eğitim anlayışları arasında bağ olduğuna işaret etmektedir.

Bu bulgulara ek olarak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla konu merkezli tasarım yaklaşımını daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, özel okulların öğretmenleri nasıl işe aldıkları ve onlardan beklentileriyle açıklanabilir. Özel okullar öğretmenlerini seçerek alırlar ve onların hizmet içi eğitim almalarını sağlayarak kendilerini yenilemelerine olanak sağlarlar (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Bu sebeple, özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında kendilerini sürekli yeniledikleri için geleneksel anlayışı yansıtan konu merkezli tasarım yaklaşımları tercih etmedikleri düşünülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi etkinliklerinin kadın öğretmen-



lere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıntılı olarak incelendiğinde Programa Bağlılık faktöründe cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla programa bağlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkeni bakımından incelendiğinde, programa bağlılık faktöründe Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edildiğini göstermektedir. Dolayısıyla 1974-1982 yılları arasında öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen programı uygulamaya daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu sonucun nedeni, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olması ve Eğitim Enstitülerinin öğretmen yetiştirme politikasının programa bağlı olmayı gerektirmesi olarak düşünülebilir.

Bulgular düşünme becerilerinin öğretiminde 21 yıl ve üstünde hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlere oranla daha fazla sınıf içi etkinliklere yer verdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Dilekli (2015) mesleki açıdan tecrübeli öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içindeki etkinliklere daha fazla yer verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kavramsal yorumlamaları ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve düşüncelerinin yeniden yapılandırılması için öğretmenlerin ders sırasında katılımcı bir kültürü benimsemeleri gerekir (Shukla & Dungsungnoen, 2016). Beyer (2008) düşünme becerilerine ilişkin uzmanlaşmanın sürekli gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalar sonucunda oluştuğunu vurgulamaktadır. Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin yüksek olması da bu sonucu etkilemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi değişkeni bakımından düşünme düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içindeki uygulamalarının Otoriteyi Temsil faktöründe anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla otoriteyi temsil ettiği görülmektedir. Benzer şekilde alan yazın bu bulguyu desteklemektedir (Dilekli, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı tayin yönetmeliğine göre il merkezlerinde çalışabilmek için yüksek puana sahip olmak gereklidir. Bu durum, meslekte daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Bu sebeple hizmet yılı fazla olan il merkezindeki öğretmenlerin daha fazla

otoriteyi temsil etmeleri, öğrencileri için gereken bilgilerin çoğunu derste kendilerinin verdiğini düşünmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretmede gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içindeki uygulamaları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı ile Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı ve Programa Bağlılık ile Düşünmeyi Destekleme arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci merkezli tasarım yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin aynı zamanda sorun merkezli tasarım yaklaşımını da kullandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hem programa bağlı oldukları hem de düşünmeyi destekleyen sınıf içi etkinlikleri benimsedikleri düşünülebilir. Buna göre sınıf öğretmenleri sınıf içi etkinliklerde öğrencilerinin farklı düşüncelerini ortaya koymasını sağlarken, aynı zamanda eğitim öğretim döneminde programın nitelikli bir biçimde işlenmesine önem vermektedir. Benzer şekilde, Ekinci ve Tican (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünmeyi destekleyici etkinlikler yaptıklarını fakat aynı zamanda programa bağlı kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyici uygulamaları tam anlamıyla gerçekleştiremediğini çünkü Türk eğitim sisteminde merkezden geliştirilen programların öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırdığını ve öğretmenlerin içeriğin yetiştirilmesine ilişkin algılarının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri için düşünme becerilerini öğretirken yapılması gereken uygulamalara dair hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yaptıkları çalışmaların niteliğinde artış sağlayacağı düşünülmektedir.
- Düşünme becerilerinin önemi hakkında veli eğitim programları hazırlanması velilerin düşünme becerilerinin öğretimine önem vermesini sağlayabilir.

- Uygulanmakta olan öğretim programlarının içerik olarak yoğunluğunun azaltılması programı zamanında yetiştirme kaygısı taşıyan öğretmenlerin daha fazla düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirmesine imkan sağlayabilir.
- Kullanılan ders kitaplarında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik etkinlik sayısının artırılması, düşünme becerilerinin öğretimine katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmanın, Türkiye’de farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler dâhil edilerek tekrarlanmasının öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri konusunda kapsamlı bir bakış açısı elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken yapmış oldukları sınıf içi uygulamalarının gözlemler yoluyla incelenmesi düşünme becerilerinin öğretimine yönelik bakış açıları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymada yardımcı olacaktır.

### Kaynakça

- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(2), 965-992.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2016). Eğitim felsefesi inançları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları: İlişkisel bir araştırma. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 328-330.
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28. [Online]  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/368900> adresinden alındı.
- Beyer B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Berman, S. (1991). Thinking in context: Teaching for openmindedness and critical understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (Rev. ed. Vol 1, 10-16). Alexandria, VA: ASCD.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332166.pdf> adresinden alındı.

- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Brown, J. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Çubukçu, Z. (2013a). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 132-174). Ankara: Maya Akademi.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple thinking: Critical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 10(4), 276-290.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Emes, C., & Cleveland-Innes, M. (2003). A journey toward learner-centered curriculum. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 47-70.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. (4th Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. ve Gülay, H. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1, 74-84.

- Ekinci, N. & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,6(3), 1747-1773.
- Erakkuş, Ö., Başören, M. T. ve Abimbola, O. (2016). Özel öğretim kurumları yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 104-115.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayın evi.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, London, Sage Publications.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. (4th Ed.) London: Continuum.
- Forbes, C.T., & Davis, E.A. (2010). Curriculum design for inquiry: Pre-service elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 820-839.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*,(32), 127-146.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75,90.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hashim, H. (2003). Malisain Teachers' Attitudes, Competancy and Practices in Teaching Thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Jenkins, S. B. (2006). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. Doctoral dissertation, The University of Kansas.

- Ivie, S. D. (1998). Ausubel's learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, 35-42.
- Kalkan Ay, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),304-320.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) Curriculum Design. *In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının matematik algıları. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Parks, S. & Black, H. (1997). *Building Thinking Skills*. (2nd. Ed.). America: The Critical Thinking Co.

- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Plate, R. (2012). The evolution of curriculum development in the context of increasing social and Environmental complexity. *Creative Education*, 3(8). 1311-1319.
- Shukla, D. & Dungsungnoen, P. (2016). Student's perceived level and teachers' teaching strategies of higher order thinking skills: A study on higher educational institutions in Thailand, *Journal of Education and Practice*, 7(12), 211-219.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (12.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Vernon, D.T. & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Journal: Journal of the Association of American Medical Colleges*. 68(7): 50-63.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaşar, M.C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kavramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yee, M. H., Md Yunos, J., Othman, W., Hassan, R., Tee, T. K., & Mohamad, M. M. (2012). The needs analysis of learning higher order thinking skills for generating ideas. [Paper presented at the UKM Teaching and Learning Congress 2011], *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 52, 197-203.
- Yıldız, Y. (2018). *Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. (5th Ed.). New Jersey: United States of America.