

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

Ebru MUTLU* Ebru AKTAN**

Öz

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada veri toplamak üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları; ancak amaçlar ve öğretmen rollerine ilişkin farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin konuya ilişkin tutumlarının, resmî kurumlarda çalışanlara göre daha olumlu olduğu ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin Düşünme Eğitimi konusunda daha girişimci ve yenilikçi oldukları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan program içerisinde, çocuklara düşünme becerilerinin kazandırılması amacı ile Düşünme Eğitimi'ne yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitim, düşünme eğitimi, düşünme becerileri.

Abstract

The aim of the study is to examine the attitudes of pre-school teachers about Thinking Education. Teacher Attitude Scale developed by the researcher to collect data has been used in the research. The Cronbach Alpha Coefficient of the scale has been calculated as 0.96. According to the results of the survey it has been identified that pre-school teachers have got positive opinions about Thinking Education but they have differences about goals and roles of teachers. It has also been identified that attitudes of teachers working in private institutions regarding the issue are more positive compared to the teachers working in public institutions and novice teachers are more entrepreneurial and innovative about Thinking Education. As a result of the research, it is recommended to arrange seminars on Thinking Education for pre-school teachers and to include Thinking Education in the curriculum which has been implemented in pre-school educational institutions in order to make children attain thinking skills.

Keywords: Early childhood education, pre-school education, thinking training, thinking skills

¹ Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2009/68).

* Yazışma adresleri: * Uzm., Özel İsmail Kaymak İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Öğretmeni, e-posta: ebrulimutlu@gmail.com

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ebru.aktan@yahoo.com.tr

Giriş

Çocukların erken yaşlarda sorgulamaya başlamaları, düşünme eylemi ile (felsefi davranışlarla) ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı, çocukların bu özelliğini destekleyerek, düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir.

Yüksel'e (2000) göre düşünme, insanın içinde bulunduğu durumu anlayabilmek ya da karşılaştığı problemleri çözebilmek için giriştiği zihinsel bir süreçtir. Bir diğer şekilde, gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir.

Tablo1'de düşünmenin beş farklı boyutuna ilişkin bir alan yazın özetine yer verilmiştir:

Düşünme Boyutu	Açıklama
1. Bilişsel Farkındalık	Kişinin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır (Doğanay ve Kara, 1995).
Eleştirel, Yaratıcı ve Yansıtıcı Düşünme	<p><i>Eleştirel:</i> Amaçlı yapılan, kalıp tekrarının engellendiği, bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı, farklı yönlerinin tartışıldığı, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı düşünme biçimidir (Gürkaynak ve ark., 2003).</p> <p><i>Yaratıcı:</i> Orijinal çözümlerin, bilgilerin ve düşünme süreçlerinin üretildiği düşünme biçimidir (Kale, 1993: 25).</p> <p><i>Yansıtıcı:</i> Bir sorun durumunda, gözlem ve incelemeler ile problemin tanımlandığı, kanıtların toplandığı, geçerlik ve güvenilirliğinin denendiği, en iyi çözümün bulunduğu ve sonucunda bilişsel ve duyuşsal dengeye ulaşılan düşünme biçimidir (Dewey, 1933).</p>

3. Düşünme Süreçleri

Düşünme süreçlerinin hizmetinde kullanılan makro düzey işlemlerdir (Doğanay ve Kara, 1995). Sekiz tane düşünme süreci bulunmaktadır. Bunlar; *kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, sorun çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözle anlatımdır.*

4. Temel Düşünme Becerileri

Düşünme süreçlerinin hizmetinde kullanılan mikro düzey işlemlerdir (Doğanay ve Kara, 1995). *Temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme* olmak üzere aşamalı bir biçimde ele alınmaktadır (Presseisen, 1985).

5. Konu Alanı Bilgisi

Düşünmenin ilk dört boyutu ile birleşerek, düşünmenin öğretimin, eğitimin anlamlı bir parçası hâline gelmesidir (Doğanay ve Kara, 1995).

Lipman (1980), çocuklarla felsefe çalışmaları yaparak, düşünmenin erken yaşlarda çocuklara öğretilmesi konusunda fikirler savunan dünyadaki ilk isim olmuştur. Çocuğun kapasitesinin artmasıyla birlikte, uğraştığı işler de karmaşıklaşmaktadır. *Düşünme Eğitimi*'nin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından, hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olacaktır. Çocukların düşünme etkinlikleri yoluyla erken yaşlarda değerler kazanmaları, neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin açıklamalarını yapabilmeleri ve düşünmenin her alanla ilişkilendirilebilmesi çok önemli bir hedeftir. Lipman (1988), bu hedefin ancak düşünme deneyimleriyle gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

1980'li yıllardan itibaren *Düşünme Eğitimi* konusunda yoğun bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların farklı tür ve düzeylerde yer aldıkları görülmektedir ve ilköğretim 1. ve 2. sınıf düzeyine kadar inebilmektedir. Yirminci yüzyılın sonuna kadar bu durum problem çözme ve karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesinde yerini almış ve bu tür becerilerin bazılarının ilköğretim programlarına eklenebileceği fikri de kabul görmüştür. Düşünme becerileri çeşitlendikçe, bunların öğretim programlarına eklenmesi güçleşmiştir. Çünkü belirli konu alanı bilgisi olan bu programların, düşünme becerileri ile ilişkilendirilmesi ve tamamının gerçekleştirilebilmesi zorlaşmaktadır. Bu güçlükten dolayı, belirli bir

konu alanı bilgisi olmayıp; temele düşünme becerilerini alan bir program, amacına daha uygun niteliktedir (Kazancı, 1989).

Kazancı (1989), *Düşünme Eğitimi*'ni, başkalarının vardığı yargı ve verdiği hükmü olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünme süzgecinden geçirerek, yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisi kazandırmak olarak tanımlamaktadır.

Düşünme Eğitimi sistemi incelendiğinde, okullarda düşünmenin sistematik eğitimiyle uğraşılması fikrinin henüz çok yeni olduğu anlaşılmaktadır. McPeck (1990), akademik başarıların standart artışında, düşünmenin sistematik öğretiminin giderek daha önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir (Akt. McGuinness, 1999).

Fisher (1990), “Düşünmeyi Öğretme Modeli”ni önermektedir. Düşünmeyi öğretme modeli, öğretmenin öğrenciye ne düşündüğünü sorması esasına dayanır. Öğrenci öğrendiği bilgiler üzerine fikir yürütecek, kendi görüşlerini ortaya koyacak ve böylece bilgiyi kendisine mal edecektir.

Marzano ve arkadaşları (1991), düşünmenin boyutlarını, *Düşünme Eğitimi*'ni üzerinde durulması gereken ve değişik düşünme türlerini tanımlayan bir model olarak açıklamışlardır. Düşünme türleri için beş düşünme alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar Tablo 1’de görüldüğü üzere; bilişsel farkındalık, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisidir (Akt. Doğanay ve Kara, 1995).

Carol McGuinness (1999) ise, sistematik *Düşünme Eğitimi*'nin amaçlarını belirlemiştir. *Düşünme Eğitimi* ile öğrenme sürecinde, çocukların rollerini ve düşünme becerilerini analiz etmek, mevcut yaklaşımlarını tanımlamak ve etkililiğini değerlendirmek gerektiğini ifade etmiştir. *Düşünme Eğitimi* sürecinde, öğretmenlerin düşünme becerilerini konu alanları içine nasıl yerleştirdiğini belirlemenin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin düşünme becerilerine nasıl bir pozitif etki sağladığını tanımlayabilmenin mümkün olduğunu açıklamıştır.

Erken çocukluk döneminde yapılan *Düşünme Eğitimi* çalışmalarını incelendiğinde, Conatser’in (2000: 23) çocuklara bir şeyi öğretirken, yapılması gerekenleri söylemek yerine, onların kendi yollarını bulmalarına izin vermek gerektiğini belirttiği görülmektedir. Conatser’e (2000) göre düşünme, kısıtlamaları olmayan, özgün, inisiyatif alınabilecek farklı ortamlarda ortaya çıkmaktadır ve çocukların özgür olmaya, soru sormaya, düşünmeye teşvik edilmesiyle, orijinal fikirlerle donanmış bir neslin temelleri oluşturulmaktadır.

Campbell (2002), çocuklar için Felsefe ve *Düşünme Eğitimi*'nin, öğrencilerin konuşma yeteneklerine, sözel katılım isteğine, kendine güven seviyesine ve sorgulama kapasitesine etkisini, ön test ve son test, gözlem ve mülakatlara dayanarak tespit etmiştir (Akt. Trickey ve Topping, 2004).

Trickey ve Topping (2004) tarafından gerçekleştirilen düşünme becerilerinin kazanılmasına ilişkin bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre, *Düşünme Eğitimi*'nin dinlemeye ve grup tartışmalarına katılımı (atılğanlık) arttırdığı ortaya konmuştur. Çocukların sınıf önünde konuşmaya daha istekli ve diğerlerinin fikirlerini dinlemeye hazır oldukları gözlenmiştir.

Juuso (2007), *Düşünme Eğitimi*'nin erken yaşlarda verilmeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından, hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de *Düşünme Eğitimi* konusundaki çalışmaları ile bilinen Nuran Direk, düşünme eylemi temeliyle çocukları birleştirmek ve gerçekten düşünebilen nesiller yetiştirebilmek amacıyla ilk kez 1992 yılında, ilköğretim düzeyindeki çocuklar ile çalışmalarına başlamıştır. Yaptığı bu çalışmalarından elde ettiği olumlu sonuçlar doğrultusunda, "Filozof Çocuk (2008)" ve "Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002)" isimli kitapları yazmıştır. Direk (2008), çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilen zihinsel bir alışkanlık kazandırmanın, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmanın gerekliliğini ve önemini belirtmiştir. Bunun yolunun ise *Düşünme Eğitimi*'nden geçtiğini ifade etmiştir.

Yeşil (2004) tarafından düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşünme becerilerinin öğretilebileceğini düşündükleri saptanmıştır. Bu becerilerin öğretiminde, alıştırmaların ve etkin rehberliğin önemi de kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır ve çocukların ancak bu bilinçte olan öğretmenler ile düşünme becerileri bakımından zenginleşebilecekleri ifade edilmiştir.

Karakaya (2006), çocukların düşünmeye, özellikle sorgulayıcı ve yöntemli düşünmeye; neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin açıklamasını yapabilmeye yönelmesinin önemi üzerinde durmuştur. Çocuklara belli türden düşünme alışkanlıkları kazandırılmasının, düşünme deneyimleriyle gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2006), İlköğretim Programları'nda yer alan tüm ortak beceriler bulunmaktadır. *Düşünme Eğitimi* içerikli problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, girişimcilik, planlama ve üretim, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, değişkenlik ve benzerlik ve diğer pek çok beceri, programda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve ortamları, oyun merkezli etkinlikler, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yolu ile kolay ve doğal bir biçimde çocuğa kazandırılmaktadır. Çocukların en yaratıcı oldukları, düşünmeye ve üretmeye en hevesli oldukları erken çocukluk döneminde, çok yönlü düşünebilen bireylerin yetişmesi yönünde verilen destek çok önemlidir. Okul Öncesi Eğitim Programı da, çocukların özgürce deneyim kazanabilecekleri ortamlar içerisinde, esnek ve geliştirilebilir bir anlayış ile bu yönde bir temel teşkil etmektedir.

Aybek (2007), eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmak amaçlı yaptığı çalışmasında, insan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili aracın eğitim olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin ise bu etkili aracın, amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerden birini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebildiği, programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımların ve çabaların olumlu sonuçlar ortaya koymayacağını belirtmiştir.

Dağlıoğlu ve Çakır (2007) tarafından yapılan, küçük çocuklarda planlama ve derin düşünmenin, düşünme becerilerine etkisinin incelendiği araştırma bulguları, planlama ve derin düşünmenin verimli bir sistem olduğunu ortaya koymaktadır. Planlamanın, bilinçli olarak eklenen malzemelerden bir seçim yapma; derin düşünmenin ise, bilgiyi sağlamlaştırarak değerlendirmeye eşlik ettiğini açıklamışlardır. Bu nedenle planlama ve derin düşünmenin, karar vermeyi ve problem çözmeyi içerdiği ve çocuklara gerekli düşünme becerileri kazandırıldığında, bu kavramların da gelişme göstermekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Okur (2008), altı yaş grubu çocuklarla yaptığı Çocuklar için Felsefe temelli bir araştırmasında, çocukların *Düşünme Eğitimi* ile bireysel hareket etme ve özgün cümleler kurabilme yeteneklerinde farklılaşma olduğunu gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, çocuklarla çalışırken didaktik olmamak gerektiği anlaşılmıştır.

Tok (2008), düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlı bir doktora tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda eleştirel düşünmeyi geliştirici programların eğitimin kalitesini artırdığı görülmüştür.

Küçüköğlü (2008), okul öncesi dönemi çocuklarının mantıklı düşünme becerilerini geliştirme amaçlı “Garfield Düşünme Becerileri” kitabını yazmıştır. Kitapta sayma becerisi, eksik tamamlama, şekil ve rakam sıralama, eşleştirme, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme ile ilgili alıştırmalar yer almakta ve çocukların iyi vakit geçirmeleri için Garfield karakteri kullanılmaktadır.

Korkmaz (2008), ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri orta düzeyde ve yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin oranının çok düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre; öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve kıdemleri, branş, görev yaptıkları öğretim kademesi ve cinsiyetleri eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilememektedir.

Şenşekerci ve Bilgin (2008), “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi” konusunda gerçekleştirdikleri araştırmalarında, eleştirel düşünme kavramına yönelik çalışmaların kronolojik ve kuramsal açıdan kapsamlı bir sorgulamasını yapmış ve Dewey’in geliştirdiği “tepkisel düşünce” kavramından yola çıkarak eleştirel düşünme öğretiminde başvurulan çeşitli modelleri örnekleriyle birlikte ele almışlardır. Sonuç olarak, ülkemizde çeşitli hedef grupların düşünme beceri, yeterlilik ve tutumlarını ölçmeye yönelik araştırmaların ve eleştirel düşünme öğretimine yönelik yöntemlerin uygulandığı ya da yeni yöntemlerin geliştirildiği deneysel çalışmaların çoğalması gerektiği fikrini ortaya koymuşlardır.

Korkmaz (2009), Eğitim Fakültelerinin, öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine nasıl bir etkide bulunduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Eğitim Fakültesinde verilen eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine yeterince katkı sağlamamaktadır. Korkmaz, verilen eğitimin çok teorik kalması, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin genellikle pasif olması, değerlendirme faaliyetlerinde genellikle çoktan seçmeli soruların tercih edilmesi, analiz, sentez ve

değerlendirme becerisi gerektiren etkinliklere az yer verilmesi ve benzeri gibi uygulamaların bu sonucu ortaya çıkarabileceğini ifade etmiştir.

Dünyada ve ülkemizde *Düşünme Eğitimi* konusunda gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde, *Düşünme Eğitimi* çalışmalarının, çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal yönden gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Eğitim sisteminin amaçlarından birisi, çocukları sadece bilgi ile donatmak değil; problem çözmelerini kolaylaştırmak ve olumlu gelişimleri yönünde katkıda bulunmaktır. Çocukların kendi düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak; kendilerini denetlemeleri yönünde onlara bilinç ve iç disiplin kazandırmak çok önemlidir. Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmalar, özellikle erken çocukluk döneminde çok az sayıdadır. Bu alanda yapılacak çalışmaların erken çocukluk dönemini de kapsamayı ve çocukların erken yaşlarda bu temele sahip olmaları fikrinin yaygınlaşması gerekmektedir. *Düşünme Eğitimi* konusunda gerçekleştirilen alan yazın çalışmaları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin *Düşünme Eğitimi*'ne ilişkin tutumlarına ilişkin değerlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu rastlantısal örneklem seçimi yoluyla seçilen, 2009–2010 Eğitim–Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Çanakkale il ve ilçelerinde yer alan 85 kurumda görev yapmakta olan 181'i bayan ve 7'si erkek, toplam 188 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. 188 kişilik veri kümesi kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde *Düşünme Eğitimi* ile ilgili Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında, ilk aşamada erken çocukluk döneminde felsefe, düşünme ve *Düşünme Eğitimi* konusunda ilgili literatür taranmış; araştırma ve incelemelerden elde edilen kaynaklar değerlendirilmiştir.

İlk kısımda kurum, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, eğitim verilen çocukların yaş grubu, felsefe ile ilgilenme düzeyi, *Düşünme Eğitimi*'nin okul öncesi eğitim programlarında yer almasına yönelik görüşler ve *Düşünme Eğitimi* ile ilgili

bir seminere katılım gösterme konusundaki düşünceler gibi kişisel özellikleri belirlemeye yönelik bir anket yer almaktadır.

İkinci kısım ise ölçek alt boyutlarını ve maddelerini içermektedir. Alt boyut ve maddeleri oluşturmak amacıyla, örnekleme alınmayan bir grup okul öncesi öğretmenine, konuya ilişkin açık uçlu altı sorudan oluşan İçerik Analizi uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, muhtemel öğretmen görüşleri açısından yol gösterici olmuştur. Elde edilen bu öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçek alt boyut ve maddeleri düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir.

Ölçek, kişisel bilgiler ve 3 ayrı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi* konusunda okul öncesi öğretmenlerine ilişkin “Temel Düşünceler”, “Amaçlar” ve “Öğretmen Rolleridir”. Ölçek toplamında 15 soru ve alt boyutlara ilişkin toplam 71 madde bulunmaktadır. Belirtilen “Temel Düşünceler”, “Amaçlar”, “Öğretmen Rolleridir”, genel olarak düşünmenin boyutları incelenerek bir temele yerleştirilmiştir. Ennis (1985; Aktaran: Boisvert, 1999: 45) eleştirel düşünmeyi “İnanılması ya da yapılması gereken konusunda bir karara yönelmiş akılcı ve tepkisel düşünme” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda “İnanılması ya da yapılması gereken konusundaki karar” eleştirel düşünmenin eylemleri olduğu kadar önermeleri de değerlendirebilmesi; “yönelmişlik” ifadesi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak yönetilen ve rastlantılarla ya da nedensiz oluşmayan bir etkinlik; “akılcı düşünme” ifadesi, doğrulamalarda ve eylemlerde mantıksal sonuçlara ulaşmak için kabul edilebilir akıl yürütmelere dayalı bir düşünme; “tepkisel düşünce” ise araştırmalarda ve geçerli aklın kullanımında açık bir bilincin tasarlanıp inşa edilmesi anlamında kullanılmaktadır (Norris ve Ennis, 1989). Böylece bu tanım eleştirel düşünmeye yönelik yeterlilikleri olduğu kadar tutumları da içermektedir. Çağdaş öğrenci merkezli eğitim sisteminin temelini oluşturan eleştirel düşünme, karmaşık yapısı nedeniyle doğaldır ki tek ve sihirli bir yöntem ya da bir ders aracılığı ile kazandırılmaz. Öğrenmenin pek çok yolu vardır ve bilginin düşünme sürecinde kullanılabilmesi için öğrenilenlerin ayrı ve yalıtılmış bilgi parçaları yerine bir bütünün parçaları olarak kazanılmaları gerekir. Her bilgiyi bir ilişkilendirme içinde kullanabilmek kolay değildir (Saskatchewan, 2006). Eğitimcilerden beklenen de öğrencilerin bu becerilerini etkin duruma geçirmeleridir. Çünkü eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler çocukluk yıllarında ve yaşamın çeşitli alanlarında harekete geçirilerek kullanılmadıklarında körelip yok olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler her düzeyde, her derste ve yaşamla ilgili her alanda öğrencilerine bu becerileri

kazandıracak ve bunları kullanmalarını sağlayacak yaşantılar düzenlemeli ve bu becerileri uygun tekniklerle değerlendirerek geri bildirmelidir (Huitt, 1998).

Likert Tipi Değerlendirme Sistemi'nin kullanıldığı ölçekte, her bir sorunun karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş; bu seçenekler ile davranışın gösterilme sıklığı “Kesinlikle Katılıyorum-Kesinlikle Katılmıyorum” (5-1) ifadeleri ile derecelendirilmiştir. Bu sisteme uygun olarak, elde edilen aritmetik ortalama puanlarının incelenmesi ve yorumlanması için istatistikteki sayıların gerçek alt ve üst sınırları belirlenmiştir. Cevaplarda 1,00–1,49 “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), 1,50–2,49 “Katılmıyorum” (2), 2,50–3,49 “Kararsızım” (3), 3,50–4,49 “Katılıyorum” (4) ve 4,50–5,00 “Kesinlikle Katılıyorum” (5) puan aralıkları kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada, MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan *Düşünme Eğitimi* içerikli problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, girişimcilik, planlama ve üretim, yaratıcı düşünme, kendini tanıma, değişkenlik ve benzerlik ve diğer pek çok beceri temel alınarak, okul öncesi öğretmenlerinin konu ile ilgili tutumları incelenmiştir. Bu amaçla geliştirilen Öğretmen Tutum Ölçeği, öğretmenlerin programda yer alan yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrenme durumları ve ortamlar, farklı gelişim alanlarına yönelik etkinlikler, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması, *Düşünme Eğitimi*'ne yönelik sahip oldukları bilgi ve üstlendikleri roller hakkındaki görüşlerini almak amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Ölçeğin geçerliği Faktör Analizi ile sınanmıştır. Faktör Analizi işlemlerinde Varimax Rotated Yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kaiser–Meyer–Olkin değeri ve Bartlett değeri bulunmuş ve anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Ölçeğin toplam puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alfa Katsayısı saptanmıştır. Üç boyut ve toplam için madde analiz işlemleri yapılmış ve kalan madde korelasyonlarının anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Devamlılığa ilişkin güvenilirliği bulmak amacıyla Test–Tekrar Test yöntemi uygulanmış ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan bağımsız değişkenlere göre Frekans ve Yüzdeler dağılımları incelenmiş; ölçek toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının farklılıklarını belirlemek için ise Hipotez Testleri yapılmıştır.

Bulgular

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçek toplam puanlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı'nın ,96 olduğu saptanmıştır.

Üç alt boyut (Temel Düşünceler, Amaçlar, Öğretmen Roller) ve ölçek toplamı için yapılan madde analiz işlemleri sonucunda ise, madde kalan korelasyonlarının tümü istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. "Öğretmen Roller" alt boyutu Cronbach Alfa Katsayısı ,92, "Amaçlar" alt boyutu Cronbach Alfa Katsayısı ,95 ve "Temel Düşünceler" alt boyutu Cronbach Alfa Katsayısı ise ,84 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, eğitim verdikleri çocukların yaş grubu, felsefe ile ilgilenme düzeyleri, *Düşünme Eğitimi*'nin okul öncesi eğitim programlarında yer alması konusundaki düşünceleri ve konu ile ilgili bir seminare katılıma ilişkin görüşlerine göre elde edilen Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar

Değişkenler	Kategoriler	F (Frekans)	% (Yüzde)
Kurum	MEB Özel	16	8,880
	MEB Resmî	159	83,913
	Üniversiteye bağlı	2	1,100
	SHÇEK Özel	11	6,105
	Toplam	188	100,0
Cinsiyet	Kadın	181	96,3
	Erkek	7	3,7
	Toplam	188	100,0
Yaş	25 Yaş ve Altı	53	28,2
	26-30 Yaş	73	38,8
	31-35 Yaş	27	14,4
	36 Yaş ve Üstü	35	18,6

	Toplam	188	100,0
Eğitim Durumu	Kız Meslek Lisesi	10	5,3
	2 Yıllık	28	14,9
	4 Yıllık	147	78,2
	Lisansüstü	3	1,6
	Toplam	188	100,0
Kıdem (Hizmet Yılı)	1 Yıldan Az	37	19,7
	1-5 Yıl Arası	72	38,3
	6-10 Yıl Arası	40	21,3
	11-15 Yıl Arası	20	20,7
	Toplam	188	100,0
Felsefe ile İlgilenme Düzeyi	Her Zaman	5	2,7
	Sık Sık	25	13,3
	Bazen	79	42,0
	Nadiren	72	38,3
	Hiçbir Zaman	7	3,7
	Toplam	188	100,0
Eğitim Programı	Evet	121	64,4
	Hayır	5	2,7
	Kararsızım	62	33,0
	Toplam	188	100,0
Seminere Katılma İsteği	Her Zaman	91	48,4
	Sık Sık	31	16,5
	Bazen	45	23,9
	Nadiren	19	10,1
	Hiçbir Zaman	2	1,1
	Toplam	188	100,0
Çocuk Yaş Grubu	3-4 Yaş	19	10,1
	4-5 Yaş	28	14,9
	5-6 Yaş	121	64,4
	Karma Yaş Grubu	20	10,6
	Toplam	188	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 83,91'inin MEB'e bağlı resmî kurumlarda, % 8,80'inin MEB'e bağlı özel kurumlarda, % 1,10'unun ise üniversiteye bağlı kurumlarda çalışmakta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin % 96,3'ü bayan, % 3,7'si erkektir. 26-30 yaşları arasında % 38,8 öğretmen bulunmakta; bunu % 28,2 ile 25 yaş ve altında olan öğretmenler izlemektedir. Lisans mezunu olanlar % 78,2 ile ilk sırada, Yüksek Lisans mezunu olanlar ise % 1,6 ile en alt sıradadır. Öğretmenlerin % 38,3'ü meslekte 1-5 yıl arası, % 1,6'sı ise 1 yıldan az kıdeme sahiptir. Eğitim verilen çocukların yaş grupları incelendiğinde ise, 5-6 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerin % 64,4 ile ilk sırada, 3-4 yaş grubunda görev yapanların ise % 10,1 ile son sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlere felsefe ile ilgilenme düzeyleri sorulduğunda, % 42,2'si bazen, % 5'i ise her zaman felsefe ile ilgilenmekte olduklarını ifade etmişlerdir. *Düşünme Eğitimi*'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alması konusundaki görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin %64,4'ünün yer alması gerektiğini, % 2,7'sinin ise gerekli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Son olarak öğretmenlere *Düşünme Eğitimi* ile ilgili bir seminere katılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda, % 48,4'ü her zaman katılmak istediklerini, % 1,1'i ise hiçbir zaman katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Hipotez Testleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları kişisel özelliklere göre farklılıkları incelemek amacıyla Hipotez Testleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kurum	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Temel Düşünceler	Özel	27	3,954	,73590	-2,130	183	,05*
	Resmî	158	4,205	,53558			
Amaçlar	Özel	27	4,297 7	,41487	1,400	183	,163
	Resmî	158	4,141 4	,55368			
Öğretmen Roller	Özel	27	4,599 5	,32947	2,042	183	,043*
	Resmî	158	4,336 6	,65401			
Toplam	Özel	27	4,281 2	,38355	,632	183	,528
	Resmî	158	4,213 7	,53119			

*p<,05 **p<,01 ***<,001

Tablo 3 incelendiğinde, “Temel Düşünceler” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerin erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi*’ne ilişkin temel düşünceleri, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Diğer taraftan, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin *Düşünme Eğitimi* konusundaki öğretmen rollerine ilişkin tutumları, resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha olumludur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin *Düşünme Eğitimi*’nin amaçlarına ilişkin tutumları ise farklılık göstermemiştir.

Tablo 4’te, öğretmenlerin yaş değişkenine göre toplam ve alt boyut puanları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Yaş Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Temel Düşünceler	Gruplar arası	,499	3	,166	,509	,677
	Gruplar içi	60,148	184	,327		
	Toplam	60,647	187			
Amaçlar	Gruplar arası	2,679	3	,893	3,229	,024 *
	Gruplar içi	50,899	184	,277		
	Toplam	53,578	187			
Öğretmen Rolleri	Gruplar arası	3,977	3	1,326	3,590	,015 *
	Gruplar içi	67,944	184	,369		
	Toplam	71,922	187			
Toplam	Gruplar arası	1,268	3	,423	1,650	,179
	Gruplar içi	47,116	184	,256		
	Toplam	48,383	187			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklı yaş özelliğine sahip öğretmenlerin, *Düşünme Eğitimi* konusunda “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarına ilişkin tutumları birbirinden farklılık göstermektedir.

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi’nde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edildiği için, bu farklılıkların hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tamamlayıcı İstatistiksel Analizler (Post Hoc) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenlerine göre yapılan Tamamlayıcı İstatistiksel Analiz sonuçları yer almaktadır. “Amaçlar” alt boyutu için Tamhane Testi, “Öğretmen Roller” alt boyutu içinse Scheffe Testi yapılmıştır.

Tablo 5

Yaş Değişkenine Göre Yapılan Tamamlayıcı İstatistiksel Analiz Sonuçları

T. Hesap	Alt Boyut	Yaş	Yaş	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	P	
Tamhane	Amaçlar	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	,28589(*)	,09158	,014*	
			31-35 Yaş	,23289	,10475	,178	
			36 Yaş ve Üstü	,22675	,08353	,050*	
	26-30 Yaş	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,28589(*)	,09158	,014*	
			31-35 Yaş	-,05300	,12318	,999	
			36 Yaş ve Üstü	-,05914	,10573	,994	
	31-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,23289	,10475	,178	
			26-30 Yaş	,05300	,12318	,999	
			36 Yaş ve Üstü	-,00615	,11732	1,000	
	36 Yaş ve Üstü	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,22675	,08353	,050*	
			26-30 Yaş	,05914	,10573	,994	
			31-35 Yaş	,00615	,11732	1,000	
Scheffe	Öğretmen Roller	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	,33235(*)	,10966	,029*	
			31-35 Yaş	,20082	,14368	,583	
			36 Yaş ve Üstü	,33720	,13235	,094	
		26-30 Yaş	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,33235(*)	,10966	,029*
				31-35 Yaş	-,13153	,13688	,820
				36 Yaş ve Üstü	,00484	,12493	1,000
		31-35 Yaş	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,20082	,14368	,583
				26-30 Yaş	,13153	,13688	,820
				36 Yaş ve Üstü	,13638	,15565	,857
		36 Yaş ve Üstü	25 Yaş ve Altı	26-30 Yaş	-,33720	,13235	,094
				26-30 Yaş	-,00484	,12493	1,000
				31-35 Yaş	-,13638	,15565	,857

Tablo 5 incelendiğinde, “Amaçlar” alt boyutunda, 25 yaş ve altı öğretmenlerin puan ortalamalarının, 26-30 yaş ve 36 yaş ve üstü öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). 25 yaş ve altı öğretmenlerin erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi*’ne yönelik “Öğretmen Roller” tutumları, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu düzeyde bulunmuştur ($p < ,05$).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocukların yaş gruplarına göre ölçek toplam ve alt boyut puanları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6

Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grupları Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Düşünceler	Gruplar Arası	2,273	3	,758	2,388	,070
	Gruplar İçi	58,374	184	,317		
	Toplam	60,647	187			
Amaçlar	Gruplar Arası	2,669	3	,890	3,216	,024*
	Gruplar İçi	50,909	184	,277		
	Toplam	53,578	187			
Öğretmen Roller	Gruplar Arası	3,905	3	1,302	3,521	,016*
	Gruplar İçi	68,017	184	,370		
	Toplam	71,922	187			
Toplam	Gruplar Arası	2,190	3	,730	2,908	,036*
	Gruplar İçi	46,193	184	,251		
	Toplam	48,383	187			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 6 incelendiğinde, ölçek toplamı ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Farklı yaş gruplarına eğitim vermekte olan öğretmenlerin *Düşünme Eğitimi*’ne ilişkin genel tutumları ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Roller” alt boyutlarına ilişkin tutumlarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin *Düşünme Eğitimi*’nin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alması konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Düşünme Eğitimi'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alması Konusundaki Görüşlere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Programı	N	Sıralama Ort.	Ki kare	sd	p
Temel Düşünceler	Evet	121	110,65	31,177	2	,000***
	Hayır	5	39,90			
	Kararsızım	62	67,38			
Amaçlar	Evet	121	105,85	16,811	2	,000***
	Hayır	5	106,80			
	Kararsızım	62	71,35			
Öğretmen Roller	Evet	121	106,30	23,093	2	,000***
	Hayır	5	135,00			
	Kararsızım	62	68,21			
Toplam	Evet	121	110,61	30,617	2	,000***
	Hayır	5	87,00			
	Kararsızım	62	63,67			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Tablo 7 incelendiğinde, uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucunda ,001 düzeyinde anlamlı farklılıkların elde edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin *Düşünme Eğitimi'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alması* konusundaki görüşlerinin ve tutumlarının birbirinden farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Kruskal Wallis Testi'nde anlamlı sonuçlar elde edildiği için, kategoriler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney "U" Testi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8

Düşünme Eğitimi'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alması Konusundaki Görüşlere İlişkin Mann - Whitney "U" Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Programları	N	Sıralamalar Ort.	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	z	p
Temel Düşünceler	Evet	121	65,40	7913,50	72,500	-2,881	,004**
	Hayır	5	17,50	87,50			
Amaçlar	Evet	121	106,25	12856,50	2026,500	-5,091	,000***
	Kararsızım	62	64,19	3979,50			
	Evet	121	103,33	12503,0	2380,000	-4,052	,000***
	Kararsızım	62	69,89	4333,00			
Öğretmen Roller	Evet	121	104,60	12656,00	2227,000	-4,509	,000***
	Kararsızım	62	67,42	4180,00			
Toplam	Hayır	5	55,20	276,00	49,000	-2,540	,009**
	Kararsızım	62	32,29	2002,00			
	Evet	121	107,43	12999,00	1884,000	-5,506	,000***
	Kararsızım	62	61,89	3837,00			

Tablo 8 incelendiğinde, *Düşünme Eğitimi*'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alması konusunda, "Temel Düşünceler" alt boyutunda "Evet" diyen öğretmenler ile "Hayır" diyen öğretmenler arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve bu farklılığın "Evet" diyen öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin, erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi*'nin gerekliliğine tümüyle inanmakta oldukları saptanmıştır. Ancak bilimsel kuram çerçevesinde hazırlanan "Amaçlar" bölümüne katılım oranı, diğer alt boyutlar kadar yüksek olmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin *Düşünme Eğitimi*'nin detaylı amaçları konusunda genel olarak eksik bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçek maddelerinin ortalamaları tek tek incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime yönelik geleneksel görüşlerinin, *Düşünme Eğitimi*'ne ilişkin birtakım olumsuz düşüncelere

neden olduğu görülmüştür. Halpern (1988) tarafından yapılan, eleştirel düşünme öğretiminin, kişisel eğilim ve becerilere, planlama yetisine, metabilşsel kontrol gücüne etkisinin incelendiği bir araştırmadan elde edilen bulgular, toplum içerisindeki birçok insanın ve özellikle de öğretmenlerin yeterince düşünmediği ya da eksik veya yanlış düşündüğü sonucunu ortaya koymuştur. Halpern bu sonuçtan yola çıkarak, okullarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi ve bilgiyi yeni, değişik koşullara uygulayabilmesi için öğretmenlerin düşünme konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Wilks (1995) tarafından yapılan eleştirel ve yaratıcı düşünmede sınıf stratejilerine yönelik bir araştırmada ise, sorgulayıcı, katılımcı, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan ve çeşitli görüşlerden anlam çıkarabilen öğrenciler yetiştirilebilmesi için, öncelikle onlara rehberlik edecek olan öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Walsh ve Paul (1998), eleştirel düşünmenin amaçlarına yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini ve onlara hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel beceri derslerinin verilmesinin zorunlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Walsh ve Paul'a göre ancak bu şekilde öğretmenler öğrenciler için etkin düşünen örnek modeller olabilmektedir. Yıldırım'ın (2005), Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında ise öğretmenlerin kendilerini yenilemesinin, çocukların düşünmesini de yenilediği sonucuna varılmıştır. Halpern (1988), Wilks (1995), Walsh ve Paul (1988), Yıldırım (2005) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler yöndedir. Benzer şekilde Gelen (2002) tarafından İlköğretim 4. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi'nde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından yeterli bulduklarını belirttikleri hâlde, yapılan gözlemlerde yetersiz buldukları ifade edilmiştir. Öte yandan Seferoğlu ve Akbıyık (2006) eleştirel düşünmenin, bilgi üretimi sürecini tetikleyen bir güç olmasına rağmen eğitim programlarının bu konuda gerekli altyapıya sahip olmadığını ve eleştirel düşünmenin akademik başarıya olumlu etkilerinin araştırmalarla desteklendiği hâlde, Türkiye'de durumun hem öğretmenler ve hem de ders kitapları açısından pek de iç açıcı olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca Güven ve Kürüm (2007) tarafından öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek üzere yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan Kökdemir (2003), öğretmenlerin potansiyel sorun kaynağı olan durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden analitiklik boyutunda yüksek eğilim ve düzeylere sahip olduğunu belirtmiştir. Buna karşın sonuçlarda, gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade eden “doğruyu arama” ve bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtan “kendine güven” alt boyutlarında eğilim ve düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu bulgu Güven ve Kürüm (2007) tarafından ortaya konan araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Güven ve Kürüm (2007), eleştirel düşünme alt boyutlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik alt boyutunda yüksek, meraklılık alt boyutunda orta, diğer alt boyutlarda ise düşük düzeyde olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalışmakta oldukları kurum değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, resmî kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi*'ne ilişkin temel düşüncelerinin, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise *Düşünme Eğitimi* konusundaki “Öğretmen Rollerine”ne ilişkin tutumlarının, resmî kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin *Düşünme Eğitimi* ile ilgili görüşlerini uygulamaya dönüştürebilmelerinde, özel kurumların geniş bir eğitim vizyonuna sahip olmalarının ve mevcut maddi olanaklarının önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenlerine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin erken çocukluk döneminde *Düşünme Eğitimi* konusunda daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisini incelediği araştırmasında, geleneksel anlayışla eğitim gören öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin tüm alt boyutlarında başarılı sonuçlar elde ettikleri sonucunu tespit etmiştir. Bu sonuç, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin geleneksel anlayıştan uzak bir eğitim anlayışına sahip olmaları nedeniyle, araştırmanın bu bulgusunu kısmen desteklemektedir. Meslek hayatlarının başlarında olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları heyecanın, beraberinde getirdikleri girişimcilik duygusunun ve alan

bilgilerinin *Düşünme Eğitimi* konusundaki olumlu tutumlarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocukların yaş gruplarına göre elde edilen bulgular incelendiğinde, farklı yaş gruplarına eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin, *Düşünme Eğitimi*'ne ilişkin genel tutumları ile “Amaçlar” ve “Öğretmen Rollerine”ne ilişkin tutumlarının birbirinden farklılık göstermekte olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin *Düşünme Eğitimi* konusunda belirli bir görüşe sahip oldukları ve eğitim verdikleri çocukların gelişim özelliklerine göre sınıf içerisindeki amaçlarının ve rollerinin farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin planlarında yer verdikleri eğitim durumlarında, amaç ve kazanımları çocukların yaş seviyeleri ve gelişim özellikleri doğrultusunda hazırlamakta oldukları ifade edilebilir. Buna karşın, Korkmaz'ın (2008) ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, genel olarak öğretmenlerin eğitim verdikleri öğretim kademesinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği bulunmuştur.

Düşünme Eğitimi'nin Okul Öncesi Eğitim Programları'nda yer alması konusundaki öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, *Düşünme Eğitimi*'ne yönelik olumlu tutumları olan okul öncesi öğretmenlerinin, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda *Düşünme Eğitimi*'nin yer almasının gerekli olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Lipman (1988) tarafından araştırılarak, yaygınlaşan Çocuklar için Felsefe Programı da, temelindeki *Düşünme Eğitimi* çalışmaları ile belirli bir sistem içerisinde gerçekleştirilmekte ve olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sistemin, çocukların düşünme becerileri konusunda gelişim gösterebilmeleri açısından gerekli ve faydalı olduğu belirtilebilir.

Genel olarak “*Düşünme Eğitimi*” konusunda olumlu görüşleri olan okul öncesi öğretmenlerinin, bu konu üzerinde kendilerini geliştirmeye istekli oldukları, elde edilen bulgular sonucunda ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara bağlı olarak, *Düşünme Eğitimi* üzerine aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

a. *Düşünme Eğitimi* konusunda farklı yaş gruplarına ve eğitim durumlarına yönelik bir program geliştirilerek, mevcut Okul Öncesi Eğitim Programları içerisinde yer alması ve okul öncesi tarafından uygulanması önerilmektedir.

b. Okul öncesi öğretmenlerine *Düşünme Eğitimi*'ne ilişkin bilgilendirici ve öğrenileni uygulama olanakları sunan çeşitli hizmet içi eğitimler verilmeli ve

devamında aileler ile çeşitli etkinlikleri birlikte yapmaları yönünde rehberlik edilmelidir. Çocuklara kazandırılmak istenilen beceriler konusunda öğretmenlerin çocuklara ve ailelere model olmaları, onların düşüncelerine ve kimliklerine karşı duyarlı ve motive edici olmaları önerilmektedir.

c. Ailelere, çocuklarına düşünmeleri için fırsat tanınmaları, okulda yapılan çalışmaları takip ederek, öğretmenle iletişim hâlinde olmaları ve evde de, okulda yapılan çalışmalar doğrultusunda çocukları ile çalışmaları önerilmektedir.

d. Yayıncılara, yazarlara ve çizerlere çocukların düşünmelerinde ve düşündüklerinin farkında olmalarında, iyi anlamalarında ve anladıklarını aktarabilmelerinde etkili bir yol olan çeşitli yayınlar çıkarmaları ve çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere rehber niteliğinde olabilecek bu kaynakların çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

e. Düşünme becerilerinin kazanılabilmesi için, küçük yaşlardan itibaren yoğun olarak uygulanan programlara *Düşünme Eğitimi*'nin yerleştirilmesi gerekmektedir. Okullarda öğretmen, veli ve çocuklara yönelik birbirlerini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde uygulamaya yönelik “Düşünme Eğitimi” programları hazırlanmalıdır. Bu programlarda; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, sosyal ve bilişsel becerilerindeki eksiklikler belirlenmeli ve bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

f. Üniversitelere bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına, lisans ve lisansüstü eğitimle iş birliği halinde bu programlar yerleştirilebilir. Okul Öncesi Eğitim lisans ve lisansüstü eğitim programlarına *Düşünme Eğitimi* konulu dersler yerleştirilerek, hizmet öncesi öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olmaları sağlanabilir.

g. Bu alanda araştırma yapacak kişilere ise, araştırma kapsamında geliştirilen “Erken Çocukluk Döneminde *Düşünme Eğitimi* ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği” uygulamalarının Türkiye’de sayıca artırılması ve elde edilecek sonuçların okul öncesi öğretmenlerinin *Düşünme Eğitimi* konusunda aktif çalışmalar yapmaları yönünde, pratikte de uygulanabilir olmasının sağlanması önerilmektedir. Bu yönde yapılacak yeni araştırmaların, akademik açıdan alana ışık tutacağı ve katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akinođlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, ss.43-60.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*. Théorie et pratique, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, Collection “L'école en mouvement”, p 152.
- Conatser, R. M. (2000). *How to prepare your preschooler to harvard*. Streetcar Publishing, New Orleans.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books, New York.
- Dağlıoğlu, H. E. ve akır, F. (2007). Erken ocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32, 144.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 11,
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. 1. Baskı. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk, çocuklarla felsefe konuşmaları* (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Starley Thornes, Cheltenham.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 10.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.6-S.21.
- Halpern, D. (1988). Teaching critical thinking for tranfer across domains: dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *Amerikan Psychologist*, 53, 449–455.

- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html> [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.]
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözüme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 28, 24–27.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI (1).
- Kazancı, O. (1989). *Öğretimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap A. Ş.
- Korkmaz, Ö. (2008). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *G. Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz(4), 879-902, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 10, Sayı 1, (1–13).
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözüme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Küçüköğlü, E. (2008). *Garfield düşünme becerileri kitabı*. Güloğlu Yayıncılık.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanjan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Nottingham: DfEE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *36–72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Norris, S. P. ve Enis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove (ÇA). Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Presseisen, Z. B. (1985). *Thinking skills: meanings, models, materials*. (Ed. A. Costa), Developing Minds, Alexandria, 43–48.
- Saskatchewan Education (2006). Understanding the common essential learnings regina, SK: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/cels/el4.html>.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, V. 30, 193–200.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 14, 2008/1.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Trickey, S. ve Topping, J. K. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19 (3).
- Walsh, D. Paul, R. (1988). The goal of critical thinking: from educational ideal to ededucational reality. *Amerikan Federation of Teachers*, Washington, D.C.
- Wilks, S. (1995). *Eleştirel ve yaratıcı düşünme: sınıf sorgulama için stratejiler*. Portmouths, NH, Heinemann.
- Yeşil, N. (2004). *Bilkent üniversitesi ingiliz dili meslek yüksek okulu öğretmenlerinin düşük seviyeli ingilizce sınıflarında yüksek düşünme becerilerinin öğretilmesine bakışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, Ç. A. (2005). *Türkçe ve türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yüksel, Ö. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Summary

AN INVESTIGATION ON THE ATTITUDES OF PRE-SCHOOL TEACHERS ABOUT THINKING EDUCATION¹

Ebru MUTLU*

Ebru AKTAN**

Introduction

Thinking is a mental process which eventuates with the purpose of understanding the current situation or solving the problems encountered. Thinking needs to be taught in order to raise individuals who question, associate and evaluate. The purpose of this study is to investigate and evaluate the attitudes of pre-school teachers regarding Thinking Education.

Method

An attitude scale regarding *Thinking Education* in early childhood has been developed and implemented by the researcher to collect data during the research. In the first part of the scale, there is a questionnaire to identify institution, gender, age, seniority, education level, the age group of the class, the level of dealing with philosophy, teachers' personal features like their opinions about including *Thinking Education* in the pre-school education curriculums and their request to participate in a seminar on thinking training. In the second part, there are sub-dimensions and items of the scale. A preliminary study has been conducted in order to create sub-dimensions and related items and the pilot implementation has been conducted together with a group of pre-school teachers. The final form of the scale has been determined with the arrangements after this application.

¹ Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2009/68)

* Yazışma adresleri: * Uzm., Özel İsmail Kaymak İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Öğretmeni, e-posta: ebrulimutlu@gmail.com

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ebru.aktan@yahoo.com.tr

There are 188 pre-school teachers in the study group of the research who have been selected randomly and working in districts of Canakkale in 2009-2010 academic year.

Likert-type Evaluation System has been used in the scale. The validity of the scale has been tested with Factor Analysis Method. Cronbach's Alpha Coefficient has been found for the reliability of total scores of the scale. Item Analysis operations have been done regarding the sub-dimensions and the sum of the scale and the significance levels of remained item correlations have been examined. The Test-Retest Method has been used for the reliability of continuity. Frequency and Percentage distributions according to the independent variables in the scale have been examined and Hypothesis Tests have been done in order to determine the differences between obtained scale sum and sub-dimension scores.

Findings

The Cronbach's Alpha Coefficient found for the Reliability of the total scores of the scale is 0.96. As a result of the item analysis operation done for the sub-dimensions and the sum of the scale, all the item remained correlations has statistically been found significant with at least .05 level and it has been determined that the scale has got a high reliability.

According to the calculated Frequency and Percentage distributions 83,91 % of the pre-school teachers who participated in the survey have been working in the official institutions affiliated to Ministry of Education and 8,80 % of them have been working in private institutions affiliated to Ministry of Education. 96,3 % of the teachers are female and 3,7 % of them are male. Teachers of ages 26-30 are in the first place with 38,8 %. The educational status of pre-school teachers participated in the study has been examined and it has been found that Undergraduate teachers take the first place with 78,2 % and this has been followed by teachers with the Associate Degree with 14,9 %. 38,3 % of the teachers have got the length of service between 1-5 years and 21,3 % of them have got the length of service between 6-10 years. Teachers who have been working in the education of children of age 5-6 years old have been found to be 64,4 %. The percentage of the teachers who think that *Thinking Education* needs to be included in the pre-school education curriculum is 64,4 % and the percentage of the teachers who think that *Thinking Education* does not need to be included in the pre-school education curriculum is 2,7 % and 48,4 %

of the teachers who participated in the survey have always been willing to attend a seminar on *Thinking Education*.

Hypothesis Tests have been conducted in order to examine the differences between the scale scores according to the personal characteristics of pre-school teachers who participated in the study.

According to the Unrelated group "t" Test results done according to the institutions variable which the teachers have been working in, it has statistically been found that there are significant differences at the level of .05 between the sub-dimensions of "Basic Ideas" and "Teachers' Roles". According to these differences, the fundamental ideas of the teachers working in official institutions regarding *Thinking Education* in early childhood period have been found to be more meaningful than the fundamental ideas of the teachers working in private institutions. On the other hand, the attitudes of the teachers working in private institutions regarding teachers' roles have been found to be more positive than teachers' attitudes working in official institutions.

According to the One-Way Variance Analysis (ANOVA) results conducted according to the age variable, it has statistically been found that there are significant differences with the level of .05 between the sub-dimensions of "Objectives" and "Teachers' Roles" of the scale. The attitudes of the teachers with different age characteristics different from each other regarding the objectives of *Thinking Education* and teachers' roles. The score averages of the teachers of the age 25 and under have been significantly higher ($p < .05$) than the teachers of the age 26-30 and 36 and above in the sub-dimension of "Objectives". The attitudes of the teachers of the age 25 and under regarding "Teachers' Roles" about *Thinking Education* in early childhood period have been found to be at a significantly more positive level ($p < .05$) than the attitudes of the teachers of the age 26-30.

As a result of the Kruskal Wallis Test conducted according to the views of the pre-school teachers who participated in the research regarding including *Thinking Education* in the pre-school education program, significant differences have been obtained at the level of .001. It has been found that there is a statistically significant difference at the level of .01 between the teachers who said "Yes" and who said "No" to including *Thinking Education* in the pre-school education program in the sub-dimension of "Basic Ideas". This difference has been in favor of the teachers who said "Yes".

Discussion

According to the results of the research, the fundamental ideas of the pre-school teachers working in official institutions regarding *Thinking Education* in early childhood period have been found at a significantly higher level than the fundamental ideas of the pre-school teachers working in private institutions. The attitudes of the teachers working in private institutions regarding the roles of teachers about *Thinking Education*, on the other hand have been more positive than the attitudes of the teachers working in official institutions. According to this result, it has been understood that the opportunities of private institutions play an important role in teachers' being able to present their views in practice regarding *Thinking Education*.

According to another finding of the study, it has been seen that the teachers who have begun their profession recently exhibit positive attitudes about *Thinking Education*. It can be said that the excitement teachers feel since they are at the beginning of their professional lives and the sense of entrepreneurship coming with this excitement have an effect in these attitudes of them.

General attitudes of the teachers who have been teaching different age groups differ from their attitudes about "Objectives" and "Roles of Teachers". It has been concluded that teachers have specific views about *Thinking Education*; but the roles of teachers differ in the parallel of objectives and achievements determined according to children's age group and characteristics of development.

Teachers who have got positive attitudes about Thinking Education have indicated that *Thinking Education* should be included in the pre-school education curriculum. These attitudes are effective in children's having successful results regarding thinking skills.

Research results have indicated that pre-school teachers who have generally got positive opinions about *Thinking Education* have been willing to develop themselves on this issue. It has been recommended to arrange seminars on *Thinking Education* for pre-school teachers and to include *Thinking Education* in the pre-school curriculum being implemented in pre-school educational institutions with the aim of making children obtain thinking skills.