

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Şerife Hülya Kurt¹

Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği, Marmara Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada veriler Mersin ilinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 213 öğretmenden toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programının 22.0 yazılım paketi ile analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirlik, doğrusallık ve normallik analizi dışında çalışmanın amacı doğrultusunda Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan korelasyon analizi ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinden ilerlemeci ve yeniden kurmacı anlayışın üst düzey düşünme becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu yapılan regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Eğitim felsefesi
Üst düzey düşünme
Düşünme becerileri
Eleştirel düşünme
Yaratıcı düşünme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
11 Mart 2022
Kabul Tarihi
26 Eylül 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

The Relationship Between Preschool Teachers' Educational Philosophy Tendencies and Higher-Order Thinking Skills

Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationships between the educational philosophy tendencies of preschool teachers and their higher-order thinking skills. The research was designed in correlational survey model. Educational Philosophy Tendency Scale, Marmara Critical Thinking and Creative Thinking Tendency Scales were used as data collection tools in the research. In the study, data were collected from 213 teachers working as pre-school teachers in Mersin. The collected data were analyzed with the 22.0 software package of the SPSS program. In the study, Pearson Correlation Analysis and Regression analysis were performed in line with the purpose of the study, except for reliability, linearity and normality analysis. As a result of the study, it was determined that there was a significant relationship between preschool teachers' educational philosophy tendencies and higher-order thinking skills. In the research, it was concluded that progressive and reconstructive educational philosophy tendencies were related to higher-order thinking skills. It was determined by the regression analysis that the progressive and reconstructive understandings, which are among the educational philosophy tendencies of preschool teachers, are significant predictors of higher-order thinking skills. The results of the study were discussed within the scope of the relevant literature.


Keywords

Educational philosophy
Higher-order thinking
Thinking skills
Critical thinking
Creative thinking

Article Info

Received
March 11, 2022
Accepted
September 26, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319-333. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1085860>

¹  Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, hulyakurt@tarsus.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

The educational philosophy is the combination of how one wishes to teach and the motivation to become a lifelong learner. The educational philosophy of the teacher guides his educational beliefs, attitudes and decisions. It is determinative in many professional processes from organizing the classroom environment to classroom management (Baş, 2016; Rideout, 2006). Considering the features of the 2013 Pre-School Education Program (being eclectic, flexible, play-based, child-centered, caring for creativity, emphasizing learning by exploring, referring to daily life experience and close circle opportunities), it is seen that the theory carries the principles of progressivism philosophy of education (Gürkan & Koran, 2014). In particular, the rapid spread of the constructivist approach to teaching and learning in the world has facilitated the spread of thinking strategies based on exploration and inquiry rather than memorization in accessing information (Driver, Asoko, Leach, Scott, & Mortimer, 1994). Accordingly, while remembering information is an example of lower-order thinking skills; analysis, evaluation and synthesis-oriented learning experiences are defined as problem-solving, inferring, estimating, generalizing, creative thinking, questioning, critical thinking and they are considered as higher-order thinking skills (HOTS) (Dillon & Scott, 2002; Zohar & Dori, 2003).

In the taxonomy created by Saifer (2018), creative and critical thinking skills are considered as higher-order thinking skills because they include many different thinking skills. The essence of critical thinking is careful purposeful thinking and it is recommended to be adopted as an educational goal based on preparing students for success in life and democratic citizenship (Hitchcock, 2018). Creative thinking, on the other hand, is an extraordinary process that includes skills such as flexibility, originality, perceiving different aspects of events, recognizing different events, and producing multiple options (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2010). Now, most of the education systems of the countries use this HOTS to train the current generation (Balakrishnan, Nadarajah, Vellasamy, & George, 2017). It has been emphasized by many studies that teachers' own perceptions and beliefs are effective in their classroom practices as well as acquiring basic knowledge and skills (Beşoluk & Önder 2010; Heisner, & Lederberg, 2011; Vartuli, 2005). For this reason, to what level the teacher has these skills is important for learning environments. The starting point of the study is to what extent the teacher's higher-order thinking skills are related to the teacher's philosophy of education. In the literature, no such study was found for preschool teachers. However, the philosophy of education of the teachers, who are the practitioners of the pre-school education program, which is stated to reflect the principles of the progressive education philosophy in theory, is an important indicator of how the program comes to life in the classrooms. In this respect, the educational philosophy and HOTS level teachers have will be reflected in all processes of education in the classrooms they serve while performing their profession (Tupas & Pendon, 2016). In this context, in the present study, it is aimed to examine the relationship between teachers' understanding of education and their HOTS levels.

Method

Correlational survey model was used to reveal the predictive relationships between teachers' educational philosophy tendencies and higher-order thinking skills. The population of the research is approximately 1700 preschool teachers working in Mersin. In the research, Educational Philosophy Tendency Scale was used to see the teachers' educational philosophy tendencies. In addition, Marmara Critical Thinking and Creative Thinking Tendency Scales were used to determine their levels of higher-order thinking skills. First, it was checked whether the collected data showed a normal distribution. For this, kurtosis and skewness values were examined. After this process, parametric tests were included in the process. Pearson correlation and regression analysis were used in the analysis of the data in the study. Before the regression analysis, it was calculated and interpreted by various methods (Tolerance and VIF value, correlation coefficient) where there was no multicollinearity problem.

Findings

When the averages of the teachers' educational philosophy tendencies are calculated, it is seen that they mostly adopt progressive ($\bar{x} = 4.71$) and reconstructive ($\bar{x} = 4.49$) educational philosophies. When other educational philosophies are examined, it is seen that perennial ($\bar{x} = 3.00$) and essentialist ($\bar{x} = 2.11$) educational philosophies are adopted respectively. It is seen that the teachers' critical thinking skill averages are at a good level ($\bar{x} = 4.12$). When the sub-dimensions are examined, it is seen that the skills of teachers to reason ($\bar{x} = 4.31$), reach judgment ($\bar{x} = 4.21$), seek evidence ($\bar{x} = 4.33$), be open-minded ($\bar{x} = 4.28$), be systematic ($\bar{x} = 4.36$); be truth-seeking ($\bar{x} = 3.41$) are seen to be at a moderate level. It has been revealed that the teachers' creative thinking skills are at a good level. ($\bar{x} = 4.14$). Considering the sub-dimensions of the Creative Thinking Skill Scale, teachers' self-discipline ($\bar{x} = 4.20$), novelty seeking ($\bar{x} = 4.12$), courage ($\bar{x} = 4.15$), curiosity ($\bar{x} = 4.38$), doubting ($\bar{x} = 4.47$), flexibility ($\bar{x} = 4.42$) skills are seen to be at a good level. There is a positive, moderate and significant relationship between teachers' critical thinking dispositions and their views on progressive ($r = 361, p < .05$) and reconstructive ($r = 440, p < .05$) educational philosophy dispositions. However, no significant relationship was found between the views of the participants on the perennial and essentialist philosophy of education tendencies. A moderately

significant positive correlation was found between teachers' creative thinking dispositions and their views on progressive ($r = .460, p < .01$) and reconstructionist ($r = .411, p < .01$) educational philosophy dispositions. However, no significant relationship was found between the participants' views on essentialist and perennial philosophy of education tendencies. It is seen that teachers' educational philosophy tendencies explain 23% of the variance ($R = .479, R^2 = .230$) regarding their critical thinking skills. According to the regression coefficient (β), the order of the importance of educational philosophy tendencies, which are predictive variables, on critical thinking skills is as reconstructivism, progressivism, perennialism and essentialism. It is seen that teachers' educational philosophy tendencies explain 29% ($R = .544, R^2 = .296$) of the variance regarding their creative thinking skills. According to the regression coefficient (β), the order of the importance of educational philosophy tendencies, which are predictive variables, on creative thinking skills is as progressivism, reconstructivism, essentialism and perennialism.

Discussion and Conclusion

The fact that the educational philosophy tendencies of the teachers are concentrated more on the progressive philosophy shows that they have an understanding that cares about a democratic classroom management and child and community-centered experiences, and that uses projects, collaboration, group activities, critical thinking, and problem-solving methods in teaching, and advocates process-centered approaches in evaluation (Noddings, 2020; Phillips, 2014). This finding is similar to other studies conducted in different teaching branches. Studies show that student-centered educational philosophy understandings, especially progressivism, are adopted more (Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Hayırsever, & Oğuz, 2017). In the study, it was revealed that the education philosophy tendency that the teachers had the least was perennialism. In addition, essentialist philosophy tendency is one of the least adopted philosophical understandings by the teachers after perennialism. The results for these two educational philosophies show overlapping features with other studies in the literature. (Alkın-Şahin et al., 2014; Çelik & Orçan, 2016). In the study, it is seen that some of the teachers have more than one educational approach. This finding shows us that while some teachers, for example, adopt progressive philosophy of education, they may show an essentialist philosophy tendency for some of their teachings. In the study, it was concluded that the critical and creative thinking skills of the teachers were at a good level (Ağdacı, 2018; Ballı & Özgenel, 2021; Püsküllüoğlu & Altinkurt, 2018; Türkdoğan & Özgenel, 2021).

Another result of the study is that teachers' educational philosophy tendencies are related to their higher-order thinking skills. In addition, it was determined that the progressiv and reconstructionist tendencies are the strongest predictors of higher-order thinking skills, and the perennialist and essentialist tendencies are not significant in explaining critical and creative thinking skills. When we look at the principles of progressivism and reconstructivism, it is seen that there is a democratic education approach in which the student takes the active participant role and the teacher takes the guide role (Cevizci, 2011). In this respect, it is quite significant that these educational philosophy tendencies predict higher-order thinking skills. Because these philosophies, which adopt common principles at certain points and show complementary features such as supporting student-centeredness, learning by doing, problem solving skills through critical and creative thinking in educational environments (Noddings, 2020). Considering the findings of the research, it is possible to make some suggestions. In future studies, the relationship between teachers' educational philosophy tendencies or higher-order thinking skills of children can be examined. The present study was planned in the quantitative research paradigm. In future studies, teachers' educational philosophy tendencies can be conducted qualitatively with the data collected through observations. In addition, a mixed-method study can be planned in which different data collection techniques involving children will be used on how teachers' educational philosophy tendencies affect children's learning process.

Giriş

Eğitim felsefesi, bir kişinin nasıl öğretmek istediğinin ve yaşam boyu öğrenen olma motivasyonunun birleşimidir. Carlson'a (2008) göre eğitim felsefesinin üç boyutu vardır: Kişisel, kamu ve profesyonel. Kişisel boyut, eğitimde neyin iyi, doğru ve değerli olduğuna dair bir dizi kişisel inanca sahip olmakla ilgilidir. Kamusal boyut, birçok uygulamayı yönlendirmeyi ve rehberlik etmeyi amaçlar. Profesyonel boyut, öğretim uygulaması için özel yönlendirmeler sağlar. Eğitim felsefesi akımları ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralanmaktadır. Bunlardan daimicilik değişmezliği savunan idealist ve realist felsefenin eğitime yansımaları olan en gelenekçi, tutucu ve esnek olmayan eğitim felsefesidir (Wiles ve Bondi, 2002). Yine aynı felsefe akımlarından etkilenen esasicilik ise konu ve öğretmen odaklı olarak eğitimin bilgiyi öğrenciye aktarması gerektiğini savunur. Geleneksel eğitimin tutuculuğuna, dayatmacılığına, biçime önem verişine tepki olarak doğan ve pragmatik felsefeden beslenen ilerlemecilik eğitim felsefesi bireyin yaşantılar yoluyla gelişip değişmesinin önemini vurgular (Sönmez, 2006; Topses, 2015). Pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olan bir diğer akım yeniden kurmacılık felsefesidir. Kimi benzerliklerinden dolayı ilerlemecilik felsefesinin devamı niteliğinde olan bu akım demokratik değerler, değişim ve bilginin yeniden yapılandırılması kavramları üzerinde durmaktadır (Mosier, 1952; Sönmez, 2006). Dünyanın birçok ülkesi eğitim hizmetlerinde her geçen gün yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim anlayışlarında büyük reformlar uygulamaktadır. Bu kapsamda tüm ülkeler eğitim sistemlerini, eğitim felsefelerini ve müfredatlarını güncellemeye devam etmektedir. Ülkelerin geliştirdiği ve benimsediği eğitim sistemi aslında nasıl bir toplum istediğinin de bir göstergesidir. Türkiye de diğer ülkeler gibi dünyada yaşanan bu gelişmelerin ışığında her eğitim kademesinde nasıl bir nesil yetiştirmek istediğine göre amaç ve ilkelerini oluşturmuştur. Ülkemizde uygulanan eğitim politikalarının temeli öncelikle 1982 Anayasası içinde eğitim konusunda açıklamalar getiren maddelerdir. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel amaçlar ve temel ilkeler bağlamında ifadeler incelendiğinde benimsenen eğitim felsefesi akımının ilerlemecilik olduğu görülmektedir (Kesgin, 2016; Şimşek ve Kartal, 2019). Bu felsefe anlayışının ülkemizde yaygınlaşmasında ilerlemecilik eğitim anlayışının savunucusu olan John Dewey'in 1924 yılında Türkiye'de iki ay incelemeler yapıp Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) rapor sunmasının önemli etkileri olduğu düşünülmektedir (Gül, 2003; Kesgin, 2016).

Eğitim felsefesinin önemi, bir eğitim kurumu ya da ülkenin eğitim sisteminin amacını ve odağını tanımlamasıdır. Zamanla benimsenen eğitim felsefesi hangi konuların öğretildiğini, nasıl öğretildiğini ve belki de daha da önemlisi, kapsanan konularla birlikte hem örtük hem de açık olarak öğretilen değerleri tanımlayan misyon ifadesinin parçası haline gelir (Carlson, 2008). Ülkelerin eğitim felsefesi eğitim programlarını şekillendirirken bu felsefenin sınıflara ve çocuğa yansımada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü devreye girmektedir. Öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri kariyerleri boyunca eğitime bakış açıları, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin inançlarını, kararlarını, tutumlarını ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Bu yönüyle eğitim felsefesi öğretmenlerin meslek hayatında önemli bir role sahiptir (Winch, 2012) ve eğitim ortamını düzenlemeden sınıf yönetimine kadar birçok mesleki süreçte belirleyici olmaktadır (Baş, 2016; Rideout, 2006). Ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişimi ve ülkede değişen değer ve beklentiler doğrultusunda eğitim programlarının da değişimi aranan bir süreçtir. Sonuç olarak değişimin sınıflara yansımaları sağlayan, bu değişimler ışığında geliştirilen eğitim programlarıdır. Bu programların amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve toplumda yarattığı değişimlerin varlığını ve niteliğini görmek için de devamlı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2003). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da bu kapsamda bir yıl boyunca akademisyen, eğitim uzmanı ve toplumun diğer paydaşları ile yapılan değerlendirme çalışmaları sonucunda uygulamaya konulmuştur (Kuru, 2020). Bu program High Scope, Montessori, Regio Emilia gibi farklı yaklaşımlar ve modellerden yararlanarak ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla çocuk merkezli bir sentezle hazırlanmıştır. Özellikleri bakımından (eklektik olma, esneklik, oyun temelli olma, çocuk merkezlilik, yaratıcılığı önemseme, keşfederek öğrenme vurgusu, günlük yaşam deneyimi ve yakın çevre olanaklarına atıf) teoride ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğretilerini taşıdığı görülmektedir (Gürkan ve Koran, 2014; MEB, 2013).

Onlarca yıldır insanların düşünce yapılarının desteklenmesi gerekliliği araştırmalara konu olmuştur. Özellikle çağdaş eğitim felsefesi olarak bilinen yapılandırmacı yaklaşımın öğretme ve öğrenme görüşlerinin dünyada hızlı yayılımı bilgiye ulaşmada ezber yolu yerine keşif ve sorgulamaya dayalı üst düzey düşünme stratejilerinin yayılımını kolaylaştırmıştır (Driver, Asoko, Leach, Scott ve Mortimer, 1994; National Research Council, 1996). Buna göre bilginin hatırlanması alt düzey düşünme becerilerinin bir örneği olurken analiz, değerlendirme ve sentez odaklı öğrenme deneyimleri olan problem çözme, çıkarım yapma, tahmin etme, genelleme ve yaratıcı düşünme, soru sorma, eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilir (Dillon ve Scott, 2002; Zohar ve Dori, 2003). Üst düzey düşünme genellikle çoklu çözümler üreten karmaşık bir düşünme biçimi olarak kavramsallaştırılabilir. Bununla birlikte üst düzey düşünme, bilgilerin anımsanması ve anlaşılmasının ötesinde onları yeniden düzenleme ve kullanmayı sağlayan becerilerin ortak adıdır (Doğanay, 2017). Çalışmalara baktığımızda üst düzey düşünme becerilerinin Bloom taksonomisi temelinde ortaya çıktığına dair bir görüş birliği bulunmaktadır. Bloom'un taksonomisindeki analiz-sentez-değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerilerini temsil etmektedir (Anderson ve diğ., 2001; Churches, 2008; Forehand, 2010). Brookhart (2010) üst düzey düşünme becerilerini transfer edebilme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak tanımlarken Saifer

(2018) oluşturduğu taksonomide düşünme becerilerini farklı bir kategori düzeyinde ele almıştır. Buna göre düşünmeyi alt, orta ve üst düzey düşünme olarak üçe ayırmıştır. Bu taksonomide hatırlama, tanımlama yapma gibi beceriler alt düzey düşünmeye işaret ederken mantıksal ve analitik düşünme orta düzey düşünmeyi temsil eder. Taksonomide kişinin eleştirel ve yaratıcı düşünmesi ise üst düzey düşünme becerileri (ÜDDB) olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışmada Saifer'in (2018) taksonomisi göz önünde bulundurulmuştur.

Yunanca bir kelime olan ve kökenine bakıldığında *ayırarak, seçmek* anlamları olan *krinein* eleştirel düşünme olarak bilinmektedir. Eleştirel düşünme, bilinçli olarak amaç taşıyan bir soruşturmayı ve temelde şüpheci bir ruh hâlini benimsemeyi ima etmektedir (Barnet ve Badeu, 2011). Her türlü bilginin, gözlemin, deneyimin şüphe ile karşılanarak derinlemesine incelendiği eleştirel düşünme süreci hem diğer düşünme becerileri ile bağlantılıdır hem de farklı davranış, beceri, yetenek, tutum ve eğilimleri içeren sürekli sorgulamayı, incelemeyi ve değerlendirmeyi gerektiren bir beceridir (Fisher, 1998; Paul ve Elder, 2013). Bireyin eleştirel düşünme ile ilgili akıl yürütme, değerlendirme, üst bilişsel bakış, yansıtma ve sorgulama gibi bilişsel süreçleri işletebilmesi düşüncüyü oluşturan değişkenleri bilmesi kısaca düşünmeyi öğrenmesi ile olur (Fischer ve Spiker, 2000). Eleştirel düşünme; temel düşünme, üst bilişsel eleştiri, problem çözme, akıl yürütme ve düzenleme becerileri de içerir. Eleştirel düşünmenin özü amaca yönelik dikkatli şekilde düşünmedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme öğrencileri hayatta başarıya ve demokratik vatandaşlığa hazırlama temelinde bir eğitim hedefi olarak benimsenmelidir (Hitchcock, 2018).

Yaratıcılık kelimesi Latince'den gelmiş bir sözcüktür. *Creare* sözcüğünden kazanılmış ve doğurmak, yaratmak ve oluşturmak anlamlarını kapsayan ve farklı dillerde de karşılık bulmuş (kreativitaet, creativity) olan bir kavramdır (San, 2004). Yaratıcı düşünme; içerisinde esnek, özgün, olayları farklı yönleriyle algılama, farkına varma, çoklu seçenekler üretme gibi düşünme becerileri barındıran sıra dışı bir süreçtir (Kutlu, Doğan ve Karakaya; 2010). Yaratıcı düşünme becerileri yaratıcı olmak anlamında tek başına yeterli gelmez. Bireyin aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini ve bireysel bazı özelliklerini sürece dahil etmesi yönünde eğilimde bulunması gerekir. Başka bir ifadeyle eğilimin ortaya çıkması için beceriye ihtiyaç duyulurken becerinin ürün ve fikre dönüşmesi için de eğilime ihtiyaç vardır. Bu birliktelik ilişkisi yaratıcı düşünmenin yaşama aktarımında önemlidir (Özgenel ve Çetin, 2017). Yaratıcı düşünme hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama evrelerinden oluşur. Hazırlık sürecinde problemi veya ihtiyaç durumunu belirleme, beyin fırtınası yapma; kuluçka sürecinde zihinsel süreçleri kullanarak belirli bir noktaya gelebilme, bilginin kendisini düzenleme, düşünme sürecini gözden geçirme, fikirleri sindirme; aydınlanma sürecinde farklı tür düşüncenin oluştuğu, bir düşünce ya da çözümün birden oluşması; doğrulama sürecinde kontrol etmeyle birlikte eğer çözüm probleme uygunluk gösteriyorsa çözümün genellemesini ve uygulanabilirliğini sağlama becerileri ortaya çıkmaktadır (Aktamış ve Ergin, 2007).

Artık ülkelerin çoğunda eğitim sistemleri mevcut nesli yetiştirmek için ÜDDB kullanmaktadır (Balakrishnan, Nadarajah, Vellasamy ve George; 2017). En iyi düşünenler; ağır adımlarla yürüyen, sorular soran, önemli fikirleri kovalayan, zihinlerinde bir şeyleri bir araya koyan, çözüm bulan, önemli fikirler arasında bağlantılar kuran kişiler olarak kabul edilmektedir (Paul ve Elder, 2013). Bu bağlamda eğitim ortamlarında öğretmenler, çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır (Cemaloğlu, 2017). Öğretmenlerin temel alan bilgi ve becerisi edinmesinin yanında kendi algı ve inançlarının sınıf içi uygulamalarında etkili olduğu çok sayıda çalışma ile vurgulanmıştır (Beşoluk ve Önder 2010; Heisner ve Lederberg, 2011; Vartuli, 2005). Bu nedenle öğretmenin bu becerilere sahip olma düzeyi eğitim ortamında çocukları destekleme açısından önemlidir. Öğretmenin benimsediği eğitim felsefesi ve ÜDDB düzeyi mesleğini icra ederken hizmet verdiği sınıflarda eğitim öğretimin tüm süreçlerine yansiyacaktır (Tupas ve Pendon, 2016). Öğretmenin üst düzey düşünme becerilerinin onun eğitim felsefesi ile ne derece ilişkide olduğu sorusu bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Alanyazına bakıldığında mevcut araştırmadan farklı olarak genellikle tüm branşları bir arada ele alan ve mesleğe henüz başlamamış eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile konu hakkında yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların bir çoğu eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme becerilerini, aralarındaki ilişki ve çeşitli değişkenler açısından incelemektedir (Ağdacı, 2018; Aybek ve Aslan, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017). Teoride ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğretilerini yansıttığı ifade edilen okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışının ortaya çıkarılması programın sınıflarda nasıl hayat bulduğunun da önemli bir göstergesidir. Ayrıca çağdaş eğitim felsefelerinin desteklediği ÜDDB'nin okul öncesi öğretmenlerinde ne düzeyde bulunduğu ve eğitim felsefeleri ile olan ilişki düzeyinin bilinmesinin erken çocukluk eğitim ortamlarının niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada yapılan çalışmalardan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim anlayışları ile ÜDDB düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üst düzey düşünme becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bu model tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Mersin ilinde görev yapmakta olan yaklaşık 1700 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem evrenin en az %10 kısmına ulaşması gerektiğinden yeterli sayıda (213) öğretmene ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde devlete bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Örneklem %92'si kadın, geri kalanı erkektir. Örneklem belirlenmesinde zaman ve kaynak kullanımı açısından verimlilik sağlanması amacıyla kurumda beş ve beşten fazla okul öncesi öğretmeni bulunan okullar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlere ulaşılmıştır. Toplamda 24 anaokulunda çalışan 167, 11 ilköğretime bağlı anasınıfında görev yapan 46 öğretmen ile veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcıların 3-26 yıl arasında değişen mesleki kıdemlerinin ortalaması 13 yıldır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede güç analizi hesaplaması yapılması için G Power programı kullanılmıştır. Örneklemdeki kişi sayısını belirlemede etki büyüklüğünün orta düzeyde (0.40) alınması yeterlidir (Cohen 1992). Araştırmanın gücü β değerleri (power = $1 - \beta$) formülü hesaba katılarak analiz edilmiştir. Cohen (1988) güç seviyesinin asgari 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, çalışmanın güç analizi orta düzeyde etki gücü hesaplanarak yapıldığında (power = $1 - \beta$) 213 kişi bağlamında yapılan bu çalışmanın gücünün %83.1 olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini saptamak için Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği, üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için Marmara Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği. Ayaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen dört boyut ve 36 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek 535 kişilik öğretmen adayı grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi alt boyutlar kapsamında yapılmaktadır, toplam ölçek değeri yer almamaktadır. Buna göre yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (DEFE) alt boyutunun yedi maddeli ve .66 Cronbach alpha değerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (EEFE) alt boyutu ise yedi maddeli ve .82 Cronbach alpha değerine sahiptir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri (İEFE) alt boyutu 13 maddeli ve Cronbach alpha değeri .89'dur. Son olarak, dokuz maddeden oluşan Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri (YEFE) alt boyutunun Cronbach alpha değeri ise .84'tür. Bu ölçek için alt boyutların aldığı ortalama değerlerin yüksek olması, o alt boyuta ilişkin eğilimin fazla olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın verileri üzerinde, ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları .68-.81 arasında değişmiştir.

Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit edebilmek için Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Adı geçen ölçek Özgenel ve Çetin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Beşli likert tipte olan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları akıl yürütme, yargıya ulaşma, kanıt arama, gerçeği arama, açık fikirlilik ve sistematikliktir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin alt boyutları için ise .64-.85 aralığında yer almaktadır. Bu araştırma özelinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .86 olarak belirlenmiştir.

Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği. Çalışmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmada Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, beş seçeneğe sahip 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi ölçeği geliştirenler tarafından yapılmıştır. Buna göre Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar için hesaplanan güvenilirlik değerleri ise .62-.83 aralığındadır. Bu araştırma özelinde verileri için analiz yapılmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden katılımcılardan Aralık 2021 ve Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcıların bazılarının ölçekler elden ulaştırılmış (erişimi uygun olan) bazılarının da ekonomiklik ve kolay ulaşılabilirliği sağlamak için web bağlantısı aracılığıyla iletilmiştir. Hem çevrim içi hem de yüz yüze veri toplama süreci için ölçekler öğretmenlere okul idarecileri aracılığıyla ulaştırılmaya çalışılmıştır. Veri toplamada kullanılan form üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde araştırma konusunda gerekli bilgilerin yer aldığı bir metin, katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yarayan sorular ve onay beyanı yer almaktadır. Diğer bölümler yukarıda belirtilen ölçme araçlarının bulunduğu bölümdür.

Formun tüm bölümlerle birlikte doldurulması yaklaşık yedi dakika sürmektedir. Çevrim içi ölçme aracı ve elden ölçeklerin ulaştırılması ve verilerin toplanma süreci yaklaşık iki ayda (19.12.2021-25.02.2022) tamamlanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandığında hem çevrim içi hem de elden toplanan veriler incelenmiş, 56 adet eksik doldurulan ölçme aracı tespit edilmiş, bu durumda araştırmaya 213 kişinin katılımcı olduğu belirlenmiştir. Veriler, ölçme aracının bu katılımcıların 79'una çevrim içi, 134'üne ise elden ulaştırılmasıyla toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veri analizi için IBM SPSS Statistics 22.0 yazılım paketi kullanılmıştır. Toplanan verilerin normallik testi kapsamında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmede en çok kabul gören Skewness (basıklık) ve Kurtosis (çarpıklık) değerleri dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların çarpıklık değerinin .765 ve basıklık değerinin -.1023 olduğu bulunmuştur. Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olan Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin çarpıklık değerinin -1.243 ve basıklık değerinin -1.122 olarak hesaplandığı görülmüştür. Son veri toplama aracı olan Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin çarpıklık değerinin -.942 ve basıklık değerinin .653 olarak hesaplandığı görülmüştür. Veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığı anlamına geldiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu aralıkta bulunan verilerin normal dağılım göstermesi ile parametrik testler kullanılarak analiz işlemi tamamlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile ÜDDB eğilimleri arasında ilişki varlığını tespit etmek üzere Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ÜDDB eğilimlerini ne derece yordadığını görmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi işleminden önce çoklu doğrusallık problemi varlığı incelenmiştir. Doğrusallık problemi değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde bu değerlerin .80 değerinden daha büyük olmadığı belirlenmiştir. Doğrusallık probleminin bir diğer göstergesi ise Tolerans ve VIF değerleridir. Bu değerlere de bakıldığında Toleransı 0,1'den az hiçbir değer olmadığı ve hesaplanan VIF değerlerinin ise 4'ten büyük olmadığı belirlenmiştir (Hair, Anderson, Babin ve Black, 2010).

Etik Konular

Çevrim içi ve yüz yüze ölçme aracı ulaştırılan tüm katılımcılardan gönüllü onamları alınmıştır. Elden ulaştırılan veri toplama aracının ilk sayfasında katılımcıların onayının alındığı bölüm yer almaktadır. Çevrim içi veri toplama aracı ise ölçme araçları sayfasına yönlendirmeden önce onam verilmesi gerekecek şekilde ayarlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmanın soruları temel alınarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini gösteren bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Eğitim Felsefesi Eğilimleri	\bar{x}	SS
İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri	4.71	.56
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri	4.49	.54
Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	3.00	.70
Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	2.21	.68

Tablo 1'e göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ortalamalarına bakıldığında çoğunlukla ilerlemeci ($\bar{x} = 4.71$) ve yeniden kurmacı ($\bar{x} = 4.49$) eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğer eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde sırasıyla daimici ($\bar{x} = 3.00$), esasici ($\bar{x} = 2.11$), eğitim felsefesi eğilimlerinin benimsendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en fazla ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimini benimsedikleri, en az eğilimde olduğu eğitim felsefesi akımının ise esasicilik olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini gösteren bulgular Tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Eleştirel Düşünme Eğilimleri	\bar{x}	SS
Akıl yürütme	4.31	.42
Yargıya ulaşma	4.21	.40
Kanıt arama	4.33	.45
Gerçeği arama	3.42	.62
Açık fikirlilik	4.28	.56
Sistematiçlik	4.36	.51
Toplam	4.12	.41

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının iyi olduğu görülmektedir. ($\bar{x} = 4.12$). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin akıl yürütme ($\bar{x} = 4.31$), yargıya ulaşma ($\bar{x} = 4.21$), kanıt arama ($\bar{x} = 4.33$), açık fikirlilik ($\bar{x} = 4.28$), sistematiklik ($\bar{x} = 4.36$) eğilimlerinin iyi; gerçeği arama ($\bar{x} = 3.41$) eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri	\bar{x}	SS
Öz disiplin	4.20	.45
Yenilik arama	4.12	.44
Cesaret	4.15	.57
Merak	4.38	.36
Şüphe etme	4.47	.61
Esneklik	4.42	.46
Toplam	4.14	.42

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4.14$). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin öz disiplin ($\bar{x} = 4.20$), yenilik arama ($\bar{x} = 4.12$), cesaret ($\bar{x} = 4.15$), merak ($\bar{x} = 4.38$), şüphe etme ($\bar{x} = 4.47$), esneklik ($\bar{x} = 4.42$) eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığını göstermede kullanılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

		İlerlemeci Eğitim Felsefesi	Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	Esasici Eğitim Felsefesi	Daimici Eğitim Felsefesi
Akıl yürütme	<i>r</i>	355*	466**	-	-
Yargıya ulaşma	<i>R</i>	-	356*	-	-
Kanıt arama	<i>R</i>	326*	421*	-	-
Gerçeği arama	<i>R</i>	-	374**	-	-
Açık fikirlilik	<i>R</i>	362**	445**	-	-
Sistematiklik	<i>R</i>	387*	382**	-	-
Toplam	<i>R</i>	361*	440**	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'e göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilerlemeci ($r = 361, p < .05$) ve yeniden kurmacı ($r = 440, p < .05$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunurken daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar kapsamında inceleme yapıldığında akıl yürütme ile ilerlemeci, ($r = .355, p < .05$) ve yeniden kurmacı ($r = .466, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yargıya ulaşma ile yeniden kurmacılık ($r = -.356, p < .05$) arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kanıt arama ile ilerlemeci ($r = .326, p < .05$) ve yeniden kurmacı ($r = .421, p < .05$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Gerçeği arama ile yeniden kurmacılık ($r = -.374, p < .01$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Açık fikirlik ile ilerlemeci ($r = .362, p < .01$) ve yeniden kurmacı ($r = .445, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Sistematiklik ile ilerlemeci ($r = .387, p < .05$) ve yeniden kurmacı ($r = .382, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

		İlerlemeci Eğitim Felsefesi	Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	Esasici Eğitim Felsefesi	Daimici Eğitim Felsefesi
Öz disiplin	<i>R</i>	297*	326*	-	201*
Yenilik arama	<i>R</i>	424**	439**	-	-
Cesaret	<i>R</i>	394**	302*	-	-
Merak	<i>R</i>	487**	376**	-	-
Şüphe etme	<i>R</i>	405**	432**	-	-
Esneklik	<i>R</i>	438**	508**	-	-
Toplam	<i>R</i>	460**	411**	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilerlemeci ($r = 460, p < .01$) ve yeniden kurmacılık ($r = 411, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ile eğitim felsefesi eğilimlerinden bazıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öz disiplin ile ilerlemeci ($r = .297, p < .05$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve yeniden kurmacı ($r = .326, p < .05$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Yenilik arama ile ilerlemeci ($r = -.424, p < .01$) ve yeniden kurmacı ($r = -.439, p < .01$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Cesaret ile ilerlemeci ($r = .394, p < .01$) ve yeniden kurmacı ($r = .302, p < .05$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Merak ile ilerlemeci ($r = -.487, p < .01$) ve yeniden kurmacılık ($r = -.376, p < .01$) arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Şüphe etmek ile ilerlemeci ($r = .405, p < .01$) ve yeniden kurmacı ($r = .432, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Esneklik ile ilerlemeci ($r = .438, p < .01$) ve yeniden kurmacı ($r = .508, p < .01$) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	12.256	3.725	-	3.113	.000	-	-
İlerlemeci Eğitim Felsefesi	0.037	0.203	0.133	0.182	.215	0.321	0.027
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	0.367	0.160	0.422	2.292	.001	0.440	0.323
Esasici Eğitim Felsefesi	-0.016	0.119	-0.028	-0.138	.679	0.081	-0.021
Daimici Eğitim Felsefesi	0.025	0.087	0.021	1.052	.299	0.169	0.155
$R = 0.479$	$R^2 = 0.230$		$F(3, 210) = 5.463$			$p = .000$	

Tablo 6'da eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik varyansın %23'ünü öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ($R = .479, R^2 = .230$) karşıladığı görülmektedir. Regresyon katsayısına (β) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası yeniden kurmacı, ilerlemeci, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına bakıldığında ise eleştirel düşünme eğilimi üzerinde yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim felsefesi eğiliminin ($\beta = .422$) anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İlerlemeci ($\beta = .133$) daimici ($\beta = .021$) ve esasici ($\beta = -.028$) eğitim felsefesi eğilimlerinin ise yaratıcı düşünme eğilimini yordamada anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin yordanması konusunda oluşan regresyon eşitliği aşağıda gösterilmiştir:

Eleştirel Düşünme Eğilimi = 12.256 - 0.016 Esasici + 0.025 Daimici - 0.367 Yeniden Kurmacı + 0.037 İlerlemeci

Tablo 7

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	11,865	2.359	-	1.893	.000	-	-
İlerlemeci Eğitim Felsefesi	0.391	0.203	0.349	1.986	.001	0.321	0.284
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	0.167	0.166	0.289	1.074	.215	0.440	0.158
Esasici Eğitim Felsefesi	0.098	0.098	0.163	0.850	.679	0.169	0.126
Daimici Eğitim Felsefesi	0.052	0.052	0.118	0.616	.299	0.213	0.091
$R = 0.544$	$R^2 = 0.296$		$F(3, 210) = 4.728$			$p = .000$	

Tablo 7'de yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin varyansın %29'unu öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ($R = .544, R^2 = .296$) açıkladığı görülmektedir. Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenler olan eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarının yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası ilerlemeci, yeniden kurmacı, esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına bakıldığında ise ilerlemeci ($\beta = .349$) ve yeniden kurmacı ($\beta = .289$) eğitim felsefesi eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimi yordayıcılık yönünden anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan daimici ($\beta = .118$) ve esasici ($\beta = .163$) eğitim felsefesi eğilimlerinin ise yaratıcı düşünme eğilimini yordamada anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerileri eğiliminin yordanması hususunda ortaya çıkan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Yaratıcı Düşünme Eğilimi = 11.865 + 0.098 Esasici + 0.052 Daimici + 0.167 Yeniden Kurmacı + 0.391 İlerlemeci

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerisi eğilimleri olarak belirtilen eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefesi eğilimleri sınıftaki tüm süreçlerin niteliğini belirleyen önemli bir öğedir. Sahip oldukları bu eğilimler öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını şekillendirmenin yanı sıra sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme yöntemine kadar her türlü eğitsel kararlarına yansımaktadır (Baş, 2016; Livingston, McClain ve Despain, 1995). Araştırmanın ilk sorusu dikkate alındığında öğretmenlerin en çok ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi okulun çocukları geleceğe hazırlayan bir yarış ortamı olmasını eleştirir. Eğitimin yaşamın kendisi olması, öğretmenin süreçteki rolünün öğrencinin merak, araştırma ve keşif dürtülerini ortaya çıkarmada rehberlik olması gerektiğini savunur (Dewey, 2008; Sönmez, 2006). İlerlemeci eğitim felsefesi değişim ve gelişimi amaçlar. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin daha çok ilerlemeci felsefede yoğunlaşması onların demokratik bir sınıf yönetimi ile çocuk ve toplum merkezli deneyimleri önemseyen; proje, iş birliği, grup etkinlikleri, eleştirel düşünme, problem çözme yöntemlerini öğretimde kullanan; değerlendirmede süreç merkezli yaklaşımları savunan bir anlayışta olduğunu göstermektedir (Phillips, 2014; Noddings, 2020). Bu bulgu farklı öğretmenlik branşlarında yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar ilerlemecilik başta olmak üzere öğrenci merkezli eğitim felsefesi anlayışlarının daha çok benimsendiğini göstermektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Hayırsever ve Oğuz, 2017). Araştırmada öğretmenlerin ikinci sırada en çok benimsedikleri ve ilerlemeci eğitim felsefesine çok yakın ortalaması olan yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimidir. Farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan bazı araştırmalar benzer şekilde en çok yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim felsefelerinin benimsendiğini göstermektedir (Baş, 2016; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009). Bu eğitim felsefesi anlayışı ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olarak geçmişe dayalı, tutucu, öğretmen merkezli daimici ve esasici eğitim felsefelerini eleştirerek eğitimde sosyal reform gerçekleştirilmesi ve politikalar üretilmesi gerektiğini belirtir (Noddings, 2020). Bilgi, yaşantı yoluyla ve bireyin özellikleri doğrultusunda kişi tarafından yapılandırılmalıdır. Eğitim yaşamdan uzak tutulamaz, toplumun sürekli değişmesi nedeniyle eğitimin amacı da toplumsal düzenin eleştirel bakış açısıyla yeniden kurulmasıdır (Conti, 2007). Uygulamaya yönelik yapılan araştırmalara baktığımızda bu bulguların aksini ortaya koyan sonuçlar dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin sınıflara çok yansımadığını, davranış temelli geleneksel sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmenler tarafından tercih edildiğini ve öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Gangal ve Öztürk, 2019; Özduman ve Güngör Aytar, 2017; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013; Neisworth ve Buggey, 2009). Araştırmada öğretmenlerin en az benimsedikleri eğitim felsefesi eğiliminin daimici eğitim anlayışı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin az bir kısmı eğitimin evrensel olarak öğrencilerin bilişsel yapısını ve karakterini geliştirmesi ve rasyonel bireyler yetiştirmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu öğretmenler için düzen, disiplin, öğretmenin otorite kabul edilmesi ve öğretmen merkezli bir sınıf yönetim anlayışı eğitim ortamının temel unsurlarıdır (Noddings, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2014). Araştırmada esasici eğitim felsefesi de öğretmenlerin daimicilikten sonra en az benimsenen felsefi anlayışlardan biridir. Bu iki eğitim felsefesine yönelik sonuçlar alanyazıdaki diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırmalar benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefesi öğretilerini kendi anlayışlarına uzak bulmaktadır (Alkın-Şahin ve diğ., 2014; Çelik ve Orçan, 2016). Dünyada en uzun süre uygulanan ve oldukça fazla kabul gören bu anlayışa sahip öğretmenler, öğretmen merkezli bir anlayışla eğitim ortamlarında tümevarım yöntemi ile kültürel değerlerin ve bilginin aktarılması ile sorumludur. Ahlaklı, erdemli, değişime kapalı, bilgili ve becerili insan yetiştirme eğitimin hedefidir (Sönmez, 2006). Benzer şekilde yapılan araştırmalardan bazıları sınıf içi uygulamalarda ve etkileşimlerde geleneksel ve öğretmen merkezli uygulamaların olduğunu, öğretmenlerin ezber ve pasif öğrenmeye dayalı eğitim anlayışlarının devam ettiğini ve merak temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanımının yetersiz kaldığını göstermektedir (Häkkinen ve diğ., 2017; Karakum ve Koçer, 2020; O'Neal, Gibson ve Cotten, 2017). Araştırmada öğretmenlerin bazılarının birden fazla eğitim anlayışını birlikte benimsediği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesini benimserken bazı öğretileri ile esasici eğitim felsefesi eğilimine sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ölçen farklı araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Ağdacı, 2018; Pusküllüoğlu ve Altinkurt, 2018). Farklı branşlarda öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta ya da düşük düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur (Akdere, 2012; Korkmaz, 2009; Şendil ve Kaymakçı, 2015). Bu araştırmalarda katılımcıların eğitim sürecini henüz tamamlamamış ve mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarından oluşması bu sonuca ulaşılmasının nedeni olabilir. Araştırmada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri olarak değerlendirilen bir diğer beceri yaratıcı düşünme eğilimleridir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazındaki son yıllarda yapılan birkaç araştırma mevcut sonucu destekleyen nitelikte öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek

olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Ballı ve Özgenel, 2021; Türkođan ve Özgenel, 2021). Mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Meral ve Şahin'in (2019) örneklem grubu olarak okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrencileri yaratıcı fikirler sunmaya ve eleştirel olmalarını sağlamaya yönelten eğitim ortamları öğrenci merkezli, aktif katılımlı, problem çözme odaklı, öğrenciye yönerge vermeyi değil de rehberliği önemseyen sınıflardır. Bu özellikteki eğitim ortamlarının öğrenme kazanımları daha yüksek olmaktadır (Akpur, 2020; Fairweather ve Cramond, 2010; Fatmawati, Zubaidah ve Mahanal, 2019). Bu özelliklerde eğitim ortamlarının oluşturulması öğretmenlerin de aynı üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılar. Yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri yüksek öğretmenlerin sınıflarında bu becerilere yönelik öğretim uygulamalarını kullanması beklenir (Cennamo, Baum, Newbill ve Finn, 2012; Horng, Hong, ChanLin, Chang ve Chu, 2005). Ayrıca araştırmalar öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesi inançlarının sınıflardaki öğrenme-öğretme süreçlerine yansıdığını ortaya koymaktadır (Baş, 2016; Levin ve Waldmany, 2005). Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile sahip oldukları ÜDDB arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Elde edilen bulgular detaylı olarak incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimlerinden olan ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. İlerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri eğitim ortamı, öğretmen, öğrenci ve öğrenme sürecine yönelik görüşlerini betimlerken bazı ifadeler kullanmaktadır. Bunlar; değişim, öğrenci merkezli olma, ilgi ve ihtiyaca göre değişebilen süreçler, yaşayarak öğrenme, aktif katılım, problem çözme, öğrenciye rehber olma, bilginin kişi tarafından eleştirel olarak yapılandırılması olarak çeşitlenmektedir. Bu ifadeler benzer şekilde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin açıklanmasında rastlanılan ifadelerdir (Conti, 2007; Noddings, 2020).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusudur. Bu bulgu bize öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Yordama gücüne bakıldığında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin %23'ünü, yaratıcı düşünme eğilimlerinin %29'unu açıkladığı görülmektedir. Araştırmada ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğiliminin üst düzey düşünme becerilerini en güçlü yordayıcısı olduğu, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin ise eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini açıklamada anlamlı olmadıkları bulunmuştur. İlerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretilerine bakıldığında her ikisinin temelini pragmatizmden alan öğrencinin aktif katılımında olduğu, öğretmenin rehber görevi aldığı demokratik eğitim anlayışının yer aldığı görülmektedir (Cevizci, 2011). Bu yönüyle bu eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini yordaması oldukça anlamlıdır. Çünkü birbiri ile belli noktalarda ortak öğretileri benimseyen ve tamamlayıcı özellikler gösteren bu felsefeler eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme, eleştirel, yaratıcı düşünme yoluyla problem çözme becerilerini desteklemektedir (Noddings, 2020).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile ÜDDB arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretmenlerin ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bu iki çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin ÜDDB ve çağdaş eğitim felsefesine sahip olması arasındaki ilişkinin boyutlarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarında çağdaş felsefelerin eğitim ortamlarına farklı açılardan katkılarına ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı içerikler sunulması teşvik edici olabilir. İleride yapılması planlanan araştırmalarda ülkemizde öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ya da üst düzey düşünme becerilerinin çocukların üst düzey düşünme becerileri ile ilişkisini inceleyen boylamsal araştırmalar planlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programının sınıflarda uygulama düzeyinin bu değişkenler üzerindeki etkisi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak (gözlem, görüşme vb.) incelenebilir. Bu araştırma nicel araştırma paradigmasında planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve ÜDDB ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için algıların ve olayların doğal ortamda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler ile derinlemesine araştırılmasına izin veren nitel bir araştırma planlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin çocukların öğrenme sürecini nasıl etkilediğine yönelik çocukları dâhil eden farklı veri toplama tekniklerinin kullanılacağı karma yöntemli çok yönlü araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar bu araştırmayı etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Mali Destek

Araştırma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Tarsus Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17/12/2021 tarihli ve 08.2021.39 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/417> adresinden elde edildi.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12614436/index.pdf> adresinden elde edildi.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683. doi: 10.1016/j.tsc.2020.100683
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). A relational study of pre-service teachers' epistemological beliefs, educational philosophy tendencies and teaching-learning conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68. doi: 10.29329/epasr.2020.323.3
- Balakrishnan, M., Nadarajah, G. M., Vellasamy, S., & George, E. G. W. (2017). Enhancement of higher order thinking skills among teacher trainers by fun game learning approach. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(12), 3954-3958. doi: 10.5281/zenodo.1339696
- Ballı, A. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(112), 36-50. doi: 10.29228/ASOS.47591
- Barnet, S., & Bedau, H. A. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. (8rd ed.) Boston: Bedford/St. Martins.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126. doi: 10.15390/EB.2015.4811
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Virginia: ASCD.
- Carlson, J. W. (2008). *Understanding our being: Introduction to speculative philosophy in the perennial tradition*. Washington D.C.: CUA Press.
- Çelik, R., ve Orçan, F. (2016). A study on prospective teachers' educational beliefs/öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Cemaloğlu, N. (2017). Eğitim sisteminde öğretmenliğin rolü ve özellikleri. Ç. Özdemir ve S. Arslangilay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (4. baskı) içinde (ss. 233-255). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cennamo, K., Baum, L., Newbill, P., & Finn, T. (2012, March). Teaching to develop critical and creative thinking skills. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3553-3557). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 36(1), 19-35.

- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning, 1*, 1-6.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dillon, J., & Scott, W. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International Journal of Science Education, 24*(11), 1111-1117. doi: 10.1080/09500690210137737
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. baskı) içinde (ss, 328-380). Ankara: Pegem Akademi.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher, 23*(7), 5-12. doi: 10.3102/0013189X023007005
- Fairweather, E., & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. *Nurturing Creativity in the Classroom, 113-141*.
- Fatmawati, A., Zubaidah, S., & Mahanal, S. (2019). Critical thinking, creative thinking, and learning achievement: How they are related? *In Journal of Physics: Conference Series 1417*(1), 012070. doi: 10.1088/1742-6596/1417/1/012070
- Fisher, A. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care, 141*(1), 1-15.
- Fischer, S. C., & Spiker, V. A. (2000). A framework for critical thinking research and training. Report Prepared for the US Army Research Institute. Anacapa Sciences Inc., USA: Santa Barbara, California.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 41*(4), 47-56.
- Gangal, M. ve Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1100-1118. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.) Boston: Pearson.
- Gül, V. (2003). *John Dewey'in Türkiye eğitim sistemine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul. <https://www.proquest.com/docview/2579094300?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden elde edildi.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 203-226.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7)*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching, 23*(1), 25-41. doi: 10.1080/13540602.2016.1203772
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 227-236. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.003
- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies, 29*(4), 352-358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 12*, 181-200.

- Karakum, T. ve Koçer, H. (2020). Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 239-260. doi: 10.29228/TurkishStudies.39392
- Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 2(2), 300-319.
- Kesgin, A. (2016). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Dewey pragmatizmi ile Türk eğitim sistemi ilişkisi. *Journal of Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2).
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kuru, N. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim programları N. Kuru (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (ss. 55-87). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Levin, T., & Waldmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281- 308. doi: 10.1080/14759390500200208
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & Despain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers’ philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden elde edildi.
- Meral, S. E. ve Şahin, F. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331. doi: 10.26466/opus.580091
- Mosier, R. D. (1952). Progressivism in education. *Peabody Journal of Education*, 29(5), 274-281. doi: 10.1080/01619565209536351
- Neisworth, J. T., & Buggey, T. J. (1993). Behavior analysis and principles in early childhood education. *Approaches in Early Childhood Education*, 113-135.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2003). Early childhood, curriculum, assessment and program evaluation. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf> adresinden 07 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- Noddings, N. (2020). *Eğitim felsefesi*. (R. Çelik, çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- O’Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers’ beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim program- temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özduman, K. T. ve Güngör Aytar, F. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-47. doi: 10.14686/buefad.263554
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (E. Aslan ve G. Sart, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Phillips, D. C. (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Püsküllüoğlu, E. I. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. doi: 10.16986/HUJE.2018037422

- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Saifer, S. (2018). *Hot skills: Developing higher-order thinking in young learners* (3rd ed.). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (3. baskı) içinde (ss. 74-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şendil, C. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83. doi: 10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) New Jersey: Pearson Education Inc. p1-983.
- Topses, G. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (10. baskı) içinde (ss. 24-44). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tupas, J. B., & Pendon, G. P. (2016). College teachers' educational philosophy: A step towards improving teaching performance. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 3(3), 384-401. doi: 10.21013/jems.v3.n3.p12
- Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. doi: 10.19160/ijer.815200
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children*, 60(5), 76-86.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2002). *Curriculum development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322. doi: 10.1080/03054985.2012.693299
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181. doi: 10.1207/S15327809JLS1202_1