

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ VE İKİNCİ KADEME  
ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ  
(Elazığ İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Hasan Hüseyin KILINÇ**

**ELAZIĞ-2010**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ VE İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN**  
**YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ**  
**(Elazığ İli Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ

Yrd. Doç. Dr. A.Turan SİNAN

**Danışman**

**Üye**

**Üye**

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... / ..... /  
..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Erdal AÇIKSES**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Hasan Hüseyin KILINÇ

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Şubat-2010; Sayfa: IX+77

Günümüzde yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek, toplumların çağdaş dünyada rekabet edebilmek için önemli bir gereksinim haline gelmiştir. Bu üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci ve ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hangi seviyede olduğuna bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Semerci (2007) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış adını taşıyan yedi faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli ve mesleğe daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz baktıkları ortaya konmuştur. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre, daha açık fikirli ve mesleğe olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının yansıtıcı düşünme ile ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları da belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Düşünme Becerileri

## **ABSTRACT**

### **Master's Thesis**

#### **Primary First and Second Stages Teachers' Reflective Thinking Tendencies**

**Hasan Hüseyin KILINÇ**

**University of Firat**

**Institute of Social Sciences**

**Division of Curriculum and Instruction**

**February-2010; Page: IX+77**

Today, training individuals having high-level skills such as creative thinking, reflective thinking, decision making and critical thinking has become an important necessity to compete in contemporary world for the societies. Teachers have an important place to develop those high-level thinking skills. The purpose of this research is to determine reflective thinking tendencies of primary school teachers working in the 1st and 2nd Stages. In the direction of this aim, level of reflective thinking tendency of teachers was investigated. The teachers were administered Reflective Thinking Tendency Scale developed by Semerci (2007). The scale consists of seven sub-scales named continuous and intentional thinking, open- mindness, effective and interrogated teaching, responsibility of teaching and science, foresighted and sincere, researcher and looking professional. Independent groups t test and One way ANOVA were used to analyze the data. At the result of the analysis, it was determined that the female teachers were more open minded and they had a more positive view to the teaching profession than male teachers. It was found that the teachers, who had more professional seniority, had higher reflective thinking tendency. It was also determined that that teachers, who graduated from Faculty of Education, had more negative views towards teaching profession than those who graduated from other faculties. The teachers who taught less-crowded classrooms were more open-minded and had a more positive view than the teachers who taught in crowded classrooms. Besides, it has been determined that majority of the teachers in current research haven't taken any in-service training related to reflective thinking.

**Key Words:** Thinking, Reflective Thinking, Thinking Skills

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	I
ÖZET .....	II
ABSTRACT .....	III
İÇİNDEKİLER .....	IV
TABLO LİSTESİ .....	VII
ÖNSÖZ .....	IX

### BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlılar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Eğitim Olgusu Bağlamında Düşünme .....	8
2.1.1. Eğitim ve Düşünme Olgusu.....	8
2.1.2. Eğitimde Farklı Düşünme Yöntemlerinin Gerekliği .....	9
2.1.3. Öğrenme Kavramı ve Düşünme .....	11
2.1.4. Düşünme Becerileri Öğretiminde Yaklaşımlar .....	12
2.1.4.1. Eklemeli Yaklaşım .....	12
2.1.4.2. Katılımlı Yaklaşım .....	12
2.1.4.3. Eklemeli Yaklaşım .....	13
2.2. Yansıtıcı Düşünme Olgusu .....	14
2.2.1. Eğitimde Referans Alınan Düşünme Becerileri .....	14
2.2.1.1. Problem Çözme .....	14
2.2.1.2. Yaratıcı Düşünme.....	15
2.2.1.3. Eleştirel Düşünme .....	16
2.2.1.4. Bilişsel Düşünme.....	17
2.2.1.5. Yansıtıcı Düşünme .....	18

2.2.2. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı.....	18
2.2.3. Yansıtıcı Düşünmenin Nitelikleri.....	19
2.2.4. Yansıtıcı Düşünce Sistemi ve Eğitim.....	21
2.2.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen.....	21
2.2.5.1. Öğrenme Yazıları.....	22
2.2.5.2. Kavram Haritaları.....	23
2.2.5.3. Soru Sorma.....	23
2.2.5.4. Kendine Soru Sorma.....	24
2.2.5.5. Anlaşmalı Öğrenme.....	25
2.2.5.6. Kendini Değerlendirme.....	26
2.3. Eğitim Sistemi, Öğretmenler ve Yansıtıcı Düşünme.....	26
2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Modelleri.....	26
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Nasıl Öğretilbilir.....	28
2.3.3. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	30
2.3.4. Yansıtıcı Düşünme, Öğretmenlerin Performansı ve Gelişimi.....	31
2.3.5. Yansıtıcı Öğretim ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	34

### **BÖLÜM III**

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>36</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	38

### **BÖLÜM IV**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>40</b>
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	40
4.1.1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Analizi ..	40
4.1.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Sınıf Mevcudu Varyans Analizi.....	41
4.1.3. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kıdem Varyans Analizi.....	45
4.1.4. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Mezun Olunan Fakülte Varyans Analizi.....	49
4.1.5. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Cinsiyet t- Testi Analizi.....	53
4.1.6. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri t-Testi Analizi.....	56
4.1.7. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi-Hizmet İçi Eğitim t-Testi Analizi.....	60

## BÖLÜM V

<b>5. SONUÇ- TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	64
5.1. Sonuç-Tartışma.....	64
5.2. Öneriler .....	67
<b>KAYNAKÇA</b> .....	68
<b>EKLER</b> .....	73

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Kişisel Bilgilere İlişkin Yüzde- Frekans Değerleri .....	37
<b>Tablo 2.</b> Ölçeğe İlişkin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri.....	39
<b>Tablo 3.</b> Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	40
<b>Sınıf Mevcuduna Göre</b>	
<b>Tablo 4.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme Varyans Analizi Sonuçları.....	41
<b>Tablo 5.</b> Açık Fikirlilik Varyans Analizi Sonuçları .....	42
<b>Tablo 6.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Varyans Analizi Sonuçları .....	42
<b>Tablo 7.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Varyans Analizi Sonuçları .....	43
<b>Tablo 8.</b> Araştırmacı Varyans Analizi Sonuçları .....	43
<b>Tablo 9.</b> Öngörülü ve İçten Olma Varyans Analizi Sonuçları.....	44
<b>Tablo 10.</b> Mesleğe Bakış Varyans Analizi Sonuçları.....	45
<b>Kıdeme Göre</b>	
<b>Tablo 11.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme Varyans Analizi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 12.</b> Açık Fikirlilik Varyans Analizi Sonuçları .....	46
<b>Tablo 13.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Varyans Analizi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 14.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Varyans Analizi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 15.</b> Araştırmacı Varyans Analizi Sonuçları .....	48
<b>Tablo 16.</b> Öngörülü ve İçten Olma Varyans Analizi Sonuçları.....	48
<b>Tablo 17.</b> Mesleğe Bakış Varyans Analizi Sonuçları.....	49
<b>Mezun Olunan Fakülteye Göre</b>	
<b>Tablo 18.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme Varyans Analizi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 19.</b> Açık Fikirlilik Varyans Analizi Sonuçları .....	50
<b>Tablo 20.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Varyans Analizi Sonuçları.....	50
<b>Tablo 21.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Varyans Analizi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 22.</b> Araştırmacı Varyans Analizi Sonuçları .....	51
<b>Tablo 23.</b> Öngörülü ve İçten Olma Varyans Analizi Sonuçları .....	52
<b>Tablo 24.</b> Mesleğe Bakış Varyans Analizi Sonuçları.....	52
<b>Cinsiyete Göre</b>	
<b>Tablo 25.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme t- Testi Sonuçları .....	53
<b>Tablo 26.</b> Açık Fikirlilik t- Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 27.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim t- Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 28.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik t- Testi Sonuçları .....	54
<b>Tablo 29.</b> Araştırmacı t- Testi Sonuçları.....	55



<b>Tablo 30.</b> Öngörülü ve İçten Olma t- Testi Sonuçları .....	55
<b>Tablo 31.</b> Mesleğe Bakış t- Testi Sonuçları .....	55
<b>Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerine İlişkin</b>	
<b>Tablo 32.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme t- Testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 33.</b> Açık Fikirlilik t- Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 34.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim t- Testi Sonuçları .....	57
<b>Tablo 35.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik t- Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 36.</b> Araştırmacı t- Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 37.</b> Öngörülü ve İçten Olma t- Testi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 38.</b> Mesleğe Bakış t- Testi Sonuçları .....	59
<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre</b>	
<b>Tablo 39.</b> Sürekli ve Amaçlı Düşünme t- Testi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 40.</b> Açık Fikirlilik t- Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 41.</b> Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim t- Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 42.</b> Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik t- Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 43.</b> Araştırmacı t- Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 44.</b> Öngörülü ve İçten Olma t- Testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 45.</b> Mesleğe Bakış t- Testi Sonuçları .....	62

## ÖNSÖZ

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Günümüzün bilgi toplumu; düşünme becerilerine sahip, kritik düşünebilen, sorun çözmeye farklı yaklaşımlar gösterebilen, paylaşımcı, edindiği bilgileri hayata geçirebilen bireylerin yetiştirilmesini istemektedir. Yansıtıcı düşünme, yeni ilköğretim programıyla birlikte henüz tanıştığımız ve önemini yeni farkına vardığımız kavramlardan biridir. Ülkemizde yansıtıcı düşünmenin önemi üzerine sınırlı sayıda çalışma olup, bu konu üzerine daha fazla araştırma ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada, Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri araştırılmıştır.

Yapmış olduğum bu çalışmada pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Başta çalışmam süresince bana her konuda yardımcı ve destek olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, geliştirmiş olduğu YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimi) ölçeğini çalışmamda kullanmama izin veren, görüşlerini ve desteğini aldığım sayın hocam Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye, desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ'e, çalışmamda yardımcı olan değerli arkadaşlarım; Arş. Gör. A.Ülkü KAN'a, Arş. Gör. Birsen SERHATLIOĞLU'na, Arş. Gör. Ümmühan ÖNER'e, öğretmen arkadaşlarım Y. Emre KARAKAYA'ya, Ceylan ERGİN'e, araştırma ölçeğini uyguladığım okullarda görev yapan tüm idareci ve öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**Elazığ, Şubat-2010**

**Saygılarımla**  
**Hasan Hüseyin KILINÇ**

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

İlköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin eğilimleri, konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, sayıtlıları, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımlar üzerinde durulmuştur.

### 1. 1. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de eğitim ve öğretim konusunda, çözümü en güç sorunlardan biri, ülkenin toplumsal ve kültürel yapısına uygun bir eğitim sisteminin kurulması olmuştur. Toplumların gelişmişliği eğitim düzeyleri ile ölçülebilir.

Dünden bugüne uzanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yaşamı önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle, bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler etkisini oldukça hissettirmektedir. Bu nedenle eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak kaçınılmazdır. Gerçekten de bugün var olan mevcut bilimsel ve teknolojik olanaklardan etkili ve verimli biçimde yararlanmak günün en önemli eğitim gereksinimidir. Dolayısıyla eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşı haline gelmiştir (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995: 5).

Eğitim alanında uzunca bir süredir öğrenme biçiminin kavramsal yapısı, türleri, uygulamalara yansımaları ve bu konuya ilişkin araştırma sonuçları tartışılmaktadır. İnsanın çevresi ile etkileşimi, kendisinde kalıcı değişimler (düşünsel, duyuşsal veya davranışsal) gerçekleştiriyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme bireyde kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli davranış değişikliğinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin sınırı yoktur, yaşam boyu devam eder. Öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Doğanay ve Tok, 2007: 214).

Yaşantının veya davranış değişikliğinin bireylerin kendi özelliklerine göre farklılaşması söz konusu olduğundan, her bireyin kendine has öğrenme stili de vardır. Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme öğretme sürecine bağlıdır. Son yıllarda eğitim sistemimizde öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturulmuş ve bu temel çerçevesinde hedef ve davranışlar ortaya konulmuştur (Doğanay ve Tok, 2007: 214). Öğretimde, öğretmeden daha çok öğrencinin kendi kendisine öğrenmesi esas alınmıştır. Programlarda yer alan konuların öğrenciye kazandıracağı hedef ve davranışların istendik düzeyde olması, öğrencinin eğitim ortamına etkin bir biçimde katılması ile gerçekleşir. Eğitimin amacı bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak ise, eğitimin hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesi gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı, ülkemizin sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi daha kolay kılacak bir eğitim reformu başlatmak amacıyla, eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan ders programlarının geliştirilmesi konusunu ele alıp, 2004 ilköğretim ders programlarının hazırlanmasını sağlamıştır. Köklü bir değişikliği öngören; yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka kuramı gibi üç temel kavrama dayanan yeni programlar, 2004-2005 öğretim yılında 120 pilot okulda, 2005-2006 öğretim yılında da bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Tekışık, 2005: 2).

Yeni programlar, öğrenci merkezlilik ve tematiklik ilkelerine dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, öğrencilere bilgilerin hazır sunulmasından çok öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 216). Yeni müfredatlarla birlikte eğitim sistemimizde, köklü düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacılık kuramına dayalı değişiklikler (bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim) yapılmıştır.

Dolayısıyla, öğretmen merkezli ve öğrencinin sadece bir kayıt cihazı gibi görüldüğü geleneksel bir eğitimden, öğrencinin merkeze alındığı ve dolayısıyla öğrenme ortamlarının öğrencinin ihtiyaç ve ilgisine göre hazırlandığı, öğretmenin rehber olarak görüldüğü bir yaklaşıma geçilmiştir. Ayrıca, bu programlarla birlikte

öğrencilerin eleştirel ve özgün düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir (Gömleksiz, 2005; Kıroğlu, 2006: 112).

John Dewey, toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Öğretim ortamlarında öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir. Dewey, yansıtıcı düşünceyi; etkin, tutarlı ve dikkatli bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2005: 23-29). Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimler doğrultusunda izleyebilmeleri bakımından yansıtıcı düşünce çok önemli bir süreç olarak görülmektedir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünme hem kuramsal hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere yansıtıcı düşünceyi kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok, 2002: 67).

Yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ve öğretmenden beklenen özellikler ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Yansıtıcı öğretimde öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir. Yeni ilköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece göre değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Yansıtıcı düşünceyi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini Norton (1996: 405-406) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretme sürecini değerlendirir, değişiklik yapmak için düşünür, düşüncelerini yansıtır.
2. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı, soru ve tepkilere karşı daima açıktırlar, alternatif çözüm yolları üretirler.
3. Öğrencilerin gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
4. Öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler.
5. İlerisini görürler ve öğrencilere de bu konuda yardımcı olurlar.

6. Sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmakla değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar (Demirel, 2003: 23-29).

Eğitimciler tarafından, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek eğitimde bir çözüm olarak görülmüştür. Yansıtıcı düşünme öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlar. Kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmaya yardım eder. Cruickshank, Bainer ve Metcalf' in ifade ettiklerine göre yansıtıcı düşünme, öğrenmeyi artırır ve öğrenme yaşantılarını yansıtmayı yönlendirir. Sınıftaki olayları çözümlene ve anlama yeteneğini geliştirir. Öğretmenin yordamlar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardım eder (Ünver, 2003: 13). Yansıtıcı düşünme gelişmiş ülkelerde öğretmenin mesleki gelişimini sağlamada çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen, ülkemizde henüz aynı ilgiyi görememiştir. Bu nedenle ülkemizdeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ile ilgili görüş ve uygulamalarının belirlenerek bir değerlendirmeye gidilmesi ihtiyacı duyulmuş ve bu doğrultuda araştırmanın amacı belirlenmiştir.

## **1. 2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sürekli ve amaçlı düşünme eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Açık fikirlilik eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sorgulayıcı ve etkili öğretime eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmacı eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öngörülü ve içten olma eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Mesleğe bakış eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri; sınıf mevcudu, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, cinsiyet, branş, hizmet-içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1. 3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmanın önemi, ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde çalışan öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme konusunda, öğrenme-öğretme sürecinin uygulanmasında, bilgi ve becerilerinin düzeyi hakkında görüş almaya çalışılmıştır.

Elde edilen verilerle ilgilileri; düşünmeyi geliştirme, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren stratejiler ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren teknikleri uygulamada hangi düzeyde oldukları hakkında bilgilendirme söz konusudur. Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirildiği zaman eğitim sistemi uluslar arası bir gelişme yakalayacaktır. Bu yüzdendir ki ülkemizde bu araştırmanın önemi artmaktadır. Öğretmenler, lisans eğitiminde ve hizmet içinde aldıkları eğitimle uygulama imkanı bulacaklardır.

Yařantıları etkinlikler ile zenginleřen öđrenciler dűőünecek ve dűőüncelerini yansıtacaktır.

#### **1. 4. Sayıtlar**

a) Anket yoluyla elde edilen bilgiler, ankete katılanların görűőlerini yansıtacaktır.

b) İlgili literatűrűn taranması sonucu elde edilen bilgilerin yeterli olduđu dűőünűlmektedir.

#### **1. 5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2008- 2009 eğitim-űđretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

#### **1. 6. Tanımlar**

**Yansıtma:** Deneyimlerin önceki bilgi bađlamında, yeni bilginin űretilmesi ve alternatif yolların geliřtirilmesine öncűlűk edecek olan yolları bulmaya çalıőarak analiz edilmesini iđereren biliősel sođrulama (Dewey, 1933: 6).

**Dűőünme:** Gűzlem tecrűbe sezgi, akıl yűrűtme ve farklı kanallarla elde edilen bilgileri (duyum, izlenim ve tasarımlardan bađımsız olarak) aklın karsılařtırmalar yapma, ayırma, birleřtirme, bađlantıları, biyimleri kavrama yetisi ve kendine űzgű durumu olarak tanımlanabilir (Tűrkçe Sűzlűk, 1993: 424).



**Yansıtıcı Düşünme:** Dewey'ye (1933) göre yansıtıcı düşünme; herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun hedeflediği sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmesidir (Akt: Rodgers, 2002: 844).

## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ ALAN YAZIN ve ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. EĞİTİM OLGUSU BAĞLAMINDA DÜŞÜNME

Bu bölümde eğitim olgusuna bakılarak, eğitim ve düşünme olgusu, eğitimde farklı düşünme yöntemlerinin gerekliliği, öğrenme kavramı ve düşünme, düşünme becerileri öğretiminde yaklaşımlar, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı düşünmenin eğitimdeki yeri ve önem, yansıtıcı öğretim ve yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmalar gibi konular üzerinde durulmuştur.

##### 2.1.1. Eğitim ve Düşünme Olgusu

Bir organizma olarak yaşamına başlayan birey fiziki, sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşimlerinin ürünü olarak bazı alışkanlıklar kazanır ve bunları diğer insanlarla paylaşır. Kültürel şartlar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin mahiyetlerini etkiler. İnsanlık alemi sürekli gelişmekte, teknolojisi her geçen gün biraz daha üretkenleşmektedir (Ertürk, 1973: 21).

Düşünme konusunda geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmasına rağmen, ortak bir tanım hala yapılamamaktadır. Düşünmenin farklı alanlara göre tanımlarına yer verilmiştir. Düşünme fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir. Düşüncenin mantıksal dizisini içeren akıl yürütme, neyin bilindiğinden ya da varsayıldığından başlamak ve çıkarımlar yoluyla kesin bir sonuca ilerlemektir (Paul ve Elder, 2002: 178-180).

Felsefede düşünme; zihnin kendi kendisini bilgi konusu yaparak, zihinsel çalışma incelemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Görünen tehlikelere karşı önlem

alınması ve toplumsal sorumluluğun yerine getirilmesi gerekmektedir (Hançerlioğlu, 2002: 75).

Eğitimde düşünme, bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tefekkür etmek; tahmin etmek, aklından geçirmek; hatırlamak, hatıra getirmek, hayal etmek, hayalinde canlandırmak; efkârlanmak, kederlenmek, tasalanmak, üzülmek, dertlenmek; bir şeye karşı alakalı olmak, titiz davranmak; tasarlamak, planlamak; görüş sahibi olmak, değerlendirmek, incelemek, bütün ayrıntıları hesaplamak, bir konuda titizlik göstermek; farz etmek, saymak, aklına getirmek demektir (M.E.B., 1995).

### **2.1.2. Eğitimde Farklı Düşünme Yöntemlerinin Gerekliliği**

Değişimin hızla yaşandığı eğitim dünyasında, bilgiye giden yolda uygulanan yaklaşımlar, sürekli gelişim arz etmektedir. Özellikle ülkemizde son yıllarda, eğitimde yapısalcı yaklaşıma dayalı eğitim programları ve pilot uygulamaların geliştirilmesiyle, eğitim öğretimde uygulanmakta olan öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım, yerini öğrenciyi merkeze alan yapısalcı yaklaşıma bırakmaktadır.

Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Bu nedenle modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2009: 2).

Aktarılan bilgiler kesindir ve değişmez. Bilgilerin sunumunda akıl yürütmeye gerek yoktur, ezberlenmeye hazır bir şekilde iletilirler. Eğitimci bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir. O, zaten her şeyi biliyordur. Oysa öğrenmede düşünme aktif rol alan bir unsurdur. Düşünme hem amaç hem de araçtır. Düşünme araç olarak kullanılırken doğru yöntemler izlemek, öğrenimi kalıcı kılmaktadır. Öğrenmede kullanabileceğimiz tek yeti, insanın düşünmesidir (Paul ve Elder, 2002: 5).

Paul ve Elder'a göre, eğitimde "ne sorusu", öğretmenlerin öğrencilerden kazanmalarını beklediği bilgilerin dâhil olduğu içerik odağındadır; nasıl sorusu ise öğretmenlerin, öğrencilerin derin ve anlamlı şekilde öğrenebilmelerini sağlayacakları, bu doğrultuda onlara yardım edecekleri sürece odaklanmaktadır. Öğrencilerin çoğu düşünmeyi öğrenmenin, eğitimin bir amacı olduğunu kavrayamamakta ve düşünme gerektiren soruların zor olduğunu ve öğretmenin ana görevinin öğrenciye doğru cevabı vermek olduğunu ve ancak bu şekilde sınavlarda yüksek not alınabileceğine inanmaktadır. Ancak bütün alanlarda öğrencinin kapasitesini problem çözmek ve eleştirel düşünme için geliştirmek, çağdaş ülkelerde eğitimin amacı olarak sunulmaktadır. Oysa öğretimin odağı içerikten çok süreçte olduğu takdirde, bilginin üretilmesine ve kullanılmasına imkân verilmiş olmaktadır. Bu durum öğretim programlarımızda da haklı yerini almıştır. Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemini korumuştur. Çağımızda ise tartışılmaz üstünlük, bilgiyi üreten ve bilgiyi kullananlarıdır. Bilgiyi üreten ve kullanan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi de eğitimin temel amaçlarından (Paul ve Elder, 2002: 8).

Eğitim sistemine entegre edilen yapısalcı yaklaşımla, bilgiyi doğrudan almaktansa, bilgiyi üretmenin, eğitimde düşünme eyleminin önemini vurguladığı; eğitimin amacının var olan bilgiyi edilgen bir şekilde almaktan ziyade, o bilgiyi düşünceyle yoğurmak gerekliliğine dikkat çektiği gözlenmektedir. Yeni yaklaşımlar eğitilmiş kişi kavramına da yeni bir tanım kazandırmaktadır. Paul ve Elder'e göre, eğitilmiş kişi düşünmede açıklığa, doğruluğa, netliğe, ilgililiğe, derinliğe, genişliğe ve mantığa ulaşmaya çalışır ve buna değer verir (Paul ve Elder, 2002: 6).

Bu bağlamda, yukarıdaki açıklamalara dayanılarak, birey tam olarak anlamlandıramadığı problemi düşünmeye başlar şeklinde bir yorum getirebiliriz. Bu tür düşünme süreci akıl yürütme, problem çözme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içerir. Bu doğrultuda birey, karşılaştığı problemi belirler, gidermek için çözüm yolları arar, bu çözüm yollarına bağlı öneriler geliştirir ve uygulamaya geçer.

Günümüzde, etkili düşünme yollarının öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Etkili düşünme yollarının öğretimini, bilimsel araştırmalar ışığında eğitim kurumları üstlenmiştir. Bundan dolayı, her ülkede eğitimin temel amacı,

uygulanmakta olan öğretim programlarını düşünmeye ve eleştirmeye yöneltecek biçimde hazırlayarak, öğrencileri sağlam bir düşünce süzgecinden geçirerek yargılayan ve iyi bir senteze ulaşma becerisini kazanmış, düşünen birer vatandaş olarak yetiştirmek olmalıdır. Bir düşünme sürecinde olması gerekenler şöyle sıralanabilir. Karşılaştırma, Sınıflama, Yorumlama, Genelleme, Karar verme, Eleştirme, Tasarlama, Özetleme Bir bireyin düşünme işlemini yapabilmesi için bunlardan bir kaçını veya hepsini kullanması gerekir (Açıkgöz, 2003: 8-11).

### **2.1.3. Öğrenme Kavramı ve Düşünme**

Öğrenme yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, öğrenmenin iki önemli özelliği vardır: 1) Bireyin davranışında bir değişikliğin olması, 2) Bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi, 3) Bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olmasıdır (Açıkgöz, 2003: 8).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler öğrenme ve öğretme sürecini de büyük oranda etkilemiştir (Güven ve Kürüm, 2004: 1). Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Bunun için öğretmenin bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma geçmesi gerekmektedir.

Öğretimin daha az kalıpsal, fakat daha çok bireyselleştirilmiş olması hedeflenmektedir. Öğretimin karmaşık bir süreç olduğu kabul edilmekte ve bu durum eğitimin yeniden yapılandırılmasında odak noktası alınmaktadır (Açıkgöz, 2003: 8-11).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmeler, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı gibi etkenler 2005- 2006 öğretim yılında yeni ilköğretim programlarının faaliyete geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi temel düşünme becerilerinin ilköğretim programına eklenmesine karar

verilirken, farklı düşünme becerilerinin tanımlanması bu becerilerin programlara eklenmesini güçleştirmiştir.

Ülkemizde bu probleme çözüm getirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni öğretim programları doğrultusunda 2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim 6. sınıf düzeyinde “Düşünme Eğitimi Dersi” seçmeli ders olarak programa dahil edilmiştir. Düşünme Eğitimi Öğretim Programı’nın vizyonu; düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2006: 12).

#### **2.1.4. Düşünme Becerileri Öğretiminde Yaklaşımlar**

Düşünme becerilerinin öğretiminde üç temel yaklaşım kullanılmaktadır: Bunlar, tekli yaklaşım, katılımlı yaklaşım, eklemeli yaklaşım şeklindedir.

##### **2.1.4.1. Tekli Yaklaşım**

Bu yaklaşım, öğretmenin düşünme becerilerini, konudan bağımsız olarak öğretmesine dayanır. Ayrı bir konu olarak, genel düşünme becerileri yapısı tanınır ve açıklanır. Öğrenciler, bu becerileri değişik konu ve durumlara nasıl aktaracakları konusunda bilgilendirilir. Beceriler, akademik veya günlük yaşam sorunlarıyla çok bağlantılı olmayan bulmacalar olarak karşılına çıkar. Akademik veya gerçek yaşam durumlarına dönüştürmeleri pek başarılı değildir (Johnson, 2000: 10-11).

##### **2.1.4.2. Katılımlı Yaklaşım**

Johnson’a göre, (2000: 10-11) düşünme becerilerinin öğretimini gerektirmez; tercihen öğrencilerin üst düzey düşünmeyi gerektiren içerik etkinlikleri ile yoğun olarak uğraşmalarının sonucunda iyi düşünmeyi doğal olarak geliştirmelerine olanak tanır. Burada, öğrencileri, önemli bilişsel becerileri üst düzey düşünmeyle başarılı bir şekilde uğraşmanın sonucunda geliştirecekleri varsayımıyla, tekrar tekrar karmaşık bilişsel etkinlikler çalıştırılarak donatılırlar. Eğer öğretmen düşünme becerilerinin öğretiminde

bu yaklaşıma kullanırsa, öğrenciler karmaşık görevlere ayrılmış olur. Zamanla, öğrenciler bu karmaşık görevleri tamamlamak için gerekli basamakları keşfedebilecekler ve uygun düşünme becerilerini geliştireceklerdir. Bu, sadece bir anda gerçekleşecektir.

#### **2.1.4.3. Eklemeli Yaklaşım**

Bu yaklaşımda düşünme becerileri konu alanının içeriği boyunca öğretilir. Yani, düşünme becerileri fen, sosyal bilimler, dil öğretimi ve benzeri diğer konuların içinde öğretilir. Öğrenciler bu becerileri doğrudan çalışılmakta olan konu alanı bölümüne uygularlar. Bu, öğrencilere becerileri anlamlı bir içerikte kullanma olanağı tanır ve onların konuyu daha derinlemesine öğrenmelerine yardım eder (Johnson, 2000: 12). Bu değerlendirmeden de anlaşılacağı üzere, eklemeli yaklaşım, düşünme becerilerinin öğretiminde en etkili yol olarak önerilmektedir.

Ek bir konu olmaktansa, düşünme becerileri eğitim programı öğretimi esnasında öğretilmelidir. Bu yaklaşımı kullanmakla öğretmenler, düşünme becerilerini sınıfta örneğin fen bilimleri dersinin bir parçası olarak öğretirler. Doğrudan öğretimi ve yapılandırılmış uygulamaları kullanarak öğretmen, bu becerinin özel işlem basamakları üzerinde durabilecektir. Daha sonra öğrencilerden bu beceriyi dersin bazı yansımalarında uygulamaları istenebilir. Düşünmeyi geliştiren, düşünme becerilerini doğrudan öğreten farklı programlar bulunmaktadır. Bu programlarda, öğrenciler karşılaştırma, sınıflama ve yorumlama gibi becerileri öğrenmektedir. Tek başına düşünme becerileri programlarının yararı, öğrencilerin becerilerini geliştirmek için çok fazla konu ağırlıklı geniş bilgiye ihtiyaçlarının olmamasıdır. Böylece bu programlarla, geleneksel eğitim programlarıyla problemi olan öğrenciler başarılı olmayı başarabilirler (Johnson, 2000: 10-11). Bu nedenle, bilgi ve becerileri yeni durumlara uygulamaya öğrencilerin cesaretlendirilmesi tüm öğretmenlerin görevidir.

## **2.2.YANSITICI DÜŞÜNME OLGUSU**

### **2.2.1. Eğitimde Referans Alınan Düşünme Becerileri**

Son yıllarda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle bilgi toplumu olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını daha ön plana çıkarmıştır (Güven ve Kürüm, 2004: 1).

#### **2.2.1.1. Problem Çözme**

Günlük yaşam içindeki problemleri çözerken zihinsel olarak yoğun bir çaba harcarız. Üst düzeyde bilişsel bir etkinlik olarak kabul edilen problem çözme, genel olarak bir sorunun tanımlanması, nedenlerinin bulunması, çözümler üretilmesi ve en iyi çözüm yolunun seçilmesini içeren bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylerin etkin kılınması, sorun çözmeye yönelik düşünmenin önemli bir noktasıdır.

Problem çözme, öğretilebilir ve geliştirilebilir bir süreçtir. Problem çözme becerisi başka düşünme becerilerini içinde barındırır. Karşılaşılan bir problemi çözerken yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinden yararlanır. Bingham'a göre problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Çok yönlü olması bakımından zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir. İhtiyaç; maksat, inanç, alışkanlık ve tavırlarla ilgilidir. Etkili problem çözme, ayrıca ihtisas haline gelmiş bir düşünce tarzıdır (Bingham, 2003: 11–13). Problem çözme her bireyin kullandığı bir eylemdir.

Bingham'a göre, (2003: 11-14), problem çözmeye öğrencilerin elde ettiği faydalar vardır. Problem çözme becerisi öğrencilere şu yararları sağlamaktadır:



- Karar verme yeteneğini geliştirir,
- Eleştirel düşünmeye yardımcı olur,
- Aktif katılım sağlar,
- Geniş ilgi ve merak uyandırır,
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olur,
- Gözleme, rapor verme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunur,
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir,
- Demokratik tutum ve tavırları geliştirir.

Bu bağlamda, öğretme-öğrenme süreci içerisinde problem çözme becerilerinin kazandırılması öğretmenin bu konudaki yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, öğretme öğrenme süreci içerisinde konuyla ilgili yöntem ve tekniklere yer vererek öğrencileri ne kadar işe koşarsa, öğrencilerin sorun çözme becerisini o kadar geliştirmiş olur.

#### **2.2.1.2. Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcılık, bilim adamlarına göre akıl yürütme, buluş yapma ve sorun çözmedir; süreçten çok sonuçla ilişkilidir. Öğrencilerin yaratıcı becerilerinden söz edebilmek için, sınıf yönetimine hakim ve de en önemlisi yaratıcı öğretmenlerin varlığından söz etmek gerekir. Eğitim sistemi aracılığıyla düşünme yeteneğinin geliştirilebilmesi için, eğitim programlarında bilinçli olarak düşünme becerilerini geliştirecek süreçlere zaman ayrılması gerekmektedir.

Düşünme becerilerinin önemi, bu becerilerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu günümüzde kabul gören bir düşüncedir. Yaratıcı okulun öğretmenleri yanlış yaparlar ama yaptıkları yanlışları düzeltme ve zorlukların üstesinden gelmeyi amaçlar. Ancak, öğretmen yaratıcı değilse, yaptığı yanlışları duyumsamaz. Yaratıcı kişilerin sadece daha akıcı, hızlı ve esnek düşünen insanlar olmadığını, aynı zamanda daha çok kuşku duyan ve otoriteye de daha az boyun eğen kişilerdir. Yaratıcı bireyler, kendilerinden emin ve daha yüreklidirler ama bunun yanında da, kimi sosyal becerilerden de

yoksundurlar. Daha yaratıcı bir okulda, yaratıcı öğrenme çevresi oluşturmak için öğretmenler açısından destekleyici öneriler şunlardır: ( Hamza ve Vicky, 2002: 33-35).

- Öğrenme sonucu ulaşılan hedefler, öğrencilere rehberlik etme ve sınıf içindeki etkinlikleri değerlendirme amacıyla kullanılmalıdır.

- Öğretimin anlamı, belirlenen amaçlara ulaşmaktır ancak bu yalnızca sonuçtaki amaçları göz önüne almak değildir. Öğrenciler konu alanları ile ilgili kendi yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için sürekli yüreklendirilmelidir.

- Akademik başarının önemli adımlarından biri öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin; öğrencilerin düşüncelerine, yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması başarıyı arttıracaktır.

- Sınıfta takım ve grup çalışmaları oluşturma ile her bir öğrencinin bireysel ilgilerini, bilgilerini ve becerilerini harekete geçirme, birlikte düşünme ve yeni çalışmalara güdülenme açısından gereklidir.

- Öğrenciler ve onların gerçek yaşam deneyimleri hakkında bağlantılar kurulmalı, böylece onları yalnızca öğrenci olarak değil bir yurttaş olarak da eğitmek hedeflenmelidir.

- Birlikte öğrenmek için öğrenciyi özeğe alan bir çevrenin yaratılması gereklidir. Bu da öğrenme süreçlerinin içine öğrencileri katma ve onlara rehberlik etme ile oluşur.

- Alışlagelmiş testler, örnek çalışmalar, projeler ve ödevler öğrencilere not vermek için değil, onların kendilerini değerlendirmeleri için kullanılmalıdır.

- Öğretmen; yeni, karşıt, meydan okuyan düşüncelere ve değişikliklere karşı açık, öğrenme için hırslı ve içgörülerine güvenen bir sınıf lideri olmalıdır. Öğrenciler, akademik lider olarak yalnızca onlara rehberlik eden öğretmenleri örnek alırlar.

- Yaratıcı Okul ve Öğrenciler Öğrencilere daha yaratıcı olabilmeleri için olanaklar verilirse, yaratıcılık bugünden daha ciddiyetle dikkatle ele alınan bir süreç olacaktır.

### **2.2.1.3. Eleştirel Düşünme**

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece düşünmeyle başlayan bir problem

çözme süreci oluşur. Üst düzey düşünme süreçleri olarak ele alınan eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme, 21. yüzyıl bireyinden beklenen özellik ve beceriler olduğundan, bu kavramların objektif bir şekilde irdelenmesi, içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi, içerik aşamalarıyla birlikte bu kavramların öğretme yollarının öğretilmesi ve beceri olarak kazandırılması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Wikipedia, 2008: 1).

Eleştirel düşünmeyi, öncelikle kavramsal olarak ele almak gerekir. Türkiye’de daha önce eleştirel düşünme alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bunun yerine Critical thinking’ kavramı tam ya da yarı Türkçeleştirilmiştir. Eleştirel düşünme’ ya da Kritik düşünme’ olarak kabul edilmiştir. Eleştirel düşünme kavram olarak Latince’de seçim yapmak, karar vermek, yargılamak anlamına gelen krino kelimesinden türeyen; kriticos sözel bir şekilde sorgulayarak ayırt etme ve değerlendirme yeteneğine sahip olmayı ifade eder (Wikipedia, 2008: 1; Akbıyık ve Seferoğlu, 2008: 98).

Paul ve Elder’e göre, (2002: 178) eleştirel düşünmede şu dört boyut ön plandadır:

- Bilgiyi anlama,
- Değerlendirme,
- Çözüm,
- Seçim yapma.

Beyer (1988)’e göre eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebilirler, düşünmeden hareket etmezler, çalışmalarını kontrol ederler, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olurlar, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırırlar ve sunarlar, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olurlar. Bu beceriler yaşam için özellikle bireylerin yaşama hazırlandığı en önemli ders olan Sosyal Bilgiler öğretimin temel hedefidir. (Çalışkan, 2009: 57-70).

#### **2.2.1.4. Bilişsel Düşünme**

Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, öğrendiklerini transfer etme, görüş geliştirme, açık düşünme, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynağının, güvenilirliğini sorgulama, derinlemesine inceleme, görüşleri analiz etme ve değerlendirme, çözüm üretme ve değerlendirme, uygulamaları analiz etme ve değerlendirme, eleştirel okuma, eleştirel dinleme, disiplinlerarası ilişki kurma, soru sorma, farklı görüşleri karşılaştırma, idealle gerçeği birbirinden ayırt etme, kendi düşünme sürecini değerlendirme, önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme, varsayımları tespit etme ve değerlendirme, geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme, mantıklı yorum yapma, verileri açıklama ve değerlendirme, tutarsızlıkları fark etme, sonuç çıkarma ve değerlendirme; bilişsel becerileri oluşturmaktadır: (Karaca, 2002: 6).

#### **2.2.1.5. Yansıtıcı Düşünme**

Yansıtma (Reflection) kavramı ilk olarak Platon felsefesinde yer alan Sokratik sorgulama ve diyaloglar olarak tanımlandığı söylenebilir (Tok, 2008: 557-568). Yansıtıcı düşünme hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Dewey yansıtmayı, “herhangi bir inancın ya da bilgi formunun, onu destekleyen ve bir sonraki sonuca götürecektir olan gerekçeleri ışığında, aktif tutarlı ve dikkatli bir şekilde üzerinde düşünülmesi“ olarak tanımlar (Dewey, 1933: 6).

Hızlı bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde toplumlar, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmektedirler. Bu değişimden ve dönüşümden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Genel olarak bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, Hızlı bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı günümüzde toplumlar, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. yönlerden çeşitli gelişmelere tanıklık etmektedirler. (Genç ve Eryaman, 2009; Tok, 2008: 106). Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren ilköğretim programı da bu zorunluluğun bir sonucudur.

### 2.2.2. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı

Düşünme alanlarından biri olarak kabul edilen yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003: 138-139).

Dewey, toplumun en önemli ihtiyacının, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmak olduğunu, okulda öğrenilen bilgilerin de toplumun kurallarına ve yaşam biçimine uygun olması gerektiğini savunmaktadır. Dewey, yansıtıcı bir öğrenmenin tecrübelerinin ve mümkün olan alternatif eylemlerin üzerinde düşünüp, beklenen olaylar ve eylemlerin ışığında gündemler oluşturduğunu öne sürer (Dewey, 1933: 3).

### 2.2.3. Yansıtıcı Düşünmenin Nitelikleri

Dewey'e (1933: 185) göre yansıtıcı düşünme;

- Düşünmeyi başlatan bir şüphe, tereddüt, karışıklık ve zihni güçlüğü ortaya çıkması;

- Karışıklığı çözücü, düzeltici ve şüpheyi ortadan kaldıracı materyali bulmak için araştırma, inceleme ve arama davranışıdır.

Yukarıdaki şekilde tanımlanan Dewey'e göre öğrenme süreci içinde yer alan yansıtıcı düşünme metodu şu basamaklardan oluşur: (Dewey, 1916: 192).

a- Öğrenci sürekli bir etkinliğin yer aldığı, ilgisini çeken gerçek bir yaşantı ortamındadır.

b- Bu durumdayken, düşüncesini uyaran gerçek bir problem ortaya çıkar.

c- Problemi çözmek için ihtiyaç duyulan gözlemleri yapar ve bilgiyi toplar

d- Geliştirmekten sorumlu olduğu çözüm önerilerini düzenler.

e- Fikirlerinin anlamlarını açık hale getirmek ve geçerliklerini ortaya koymak için onları uygulamayla test eder.

Yansıtıcı düşünme genelde geçmiş olaylarla bağlantılıdır. Fakat bu tarz düşüncenin sadece bir özelliğidir. Yansıtıcı düşünen bir kişi;

-Düşünerek önceki, şimdiki, tahmini tecrübeleri birbirine bağlar.

- Eleştirir ve kendini sorgular.
- Kendini ve durumu değerlendirir.

Ünver'e (2003: 13-14), göre kendini denetleyebilen bireyler toplum için daha çok ürün ortaya koyabilir ve daha az sorun çıkarabilir. Onlar, kendilerinin dolayısıyla toplumun gelişimini hedefler. Yansıtıcı düşünme, öğretmene ve öğrenciye dolayısıyla topluma birçok yarar sağlar. Yansıtıcı düşünmenin öğretmene ve öğrenciye sağladığı yararlar aşağıya çıkarılmıştır.

Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir:

1. Öğretme-öğrenme yaşantılarının etkililiği üzerinde düşünmeye yönlendirir,
2. Sınıftaki olayları algılamayı ve çözümlenmeyi sağlar,
3. Öğrenciler için ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olur,
4. Mesleki açıdan gelişimi ve gelişim sürecini denetlemeyi sağlar.

Yansıtıcı düşünmenin öğrenciye sağlayabileceği yararlar şöyle özetlenebilir:

1. Öğrenme hedefleri belirlemeye yönlendirir,
2. Kullandığı öğrenme strateji ve stillerinin etkililiği üzerinde düşünmeyi sağlar,
3. Öğrenme düzeyini belirlemeye yardımcı olur,
4. Öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar,
5. Sorun çözme yeteneğini geliştirir,
6. Kendini değerlendirme becerisini geliştirir.

Yansıtıcı düşünme öğretilebilir ve geliştirilebilir bir düşünme biçimidir. Demirel'e göre, yansımacı düşünmeyi eğitime aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama sahip olmak gerekir. Bu düşünme tarzını geliştirebilmek için de otobiyografik yazı yazma, hayal gücünü kullanma, grup tartışmaları yapma, öğretim programlarını analiz etme ve geliştirme gibi çalışmalara yer verilmelidir (Demirel, 2003: 233-234).

Dewey'e(1933: 186) göre, kişinin yansıtıcı düşünme ile bir sonuca ulaşması başlıca beş aşamada gerçekleşmektedir: a) Problemin saptanması ve sınırlandırılması, b)

problemlerle ilgili gerçeklerin ya da olguların saptanması, c) sonuca ulaştıracak denencilerin formüle edilmesi, d) formüle edilen denencilerin denenmesi, e) elde edilen sonuçların değerlendirilmesi.

Yansıtıcı dūřünme ile eleřtirel dūřünmenin karřılařtırmasını yapan Karadeniz'e göre, eleřtirel dūřünme kavramını yansıtıcı dūřünme ile es anlamlı kabul eden eęitimciler de vardır. Yansıtıcı dūřünme, bir olay, olgu ya da durumu iyi veya kötü şeklinde katı olarak ayrıştırma demektir. Oysa bu ayrıştırma eleřtirel dūřünme için yeterli deęildir. Çünkü eleřtirel dūřünmede öncelikle deęerlendirme söz konusudur. Bir eleřtirel dūřünr, bir Őeyin iyi olup olmadığına karar verir ise neyin kötü olduęunu da izah etmek zorundadır (Karadeniz, 2006: 30). Dolayısı ile eleřtirel dūřünme ile yansıtıcı dūřünme bu noktada kesin olarak ayrılmaktadır.

#### **2.2.4. Yansıtıcı Dūřünce Sistemi ve Eęitim**

Geleneksel ğrenmede ğretmen öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarını söyler. Öğrencilerde bu konuda öğretmene güvenirler ve öğrenme sürecine karar alıcı rolünde katılmazlar. Öğretmen ğrencilerin olumu davranışlarını övmek yerine, yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Sürekli olarak yanlışların söylenmesi öğrencilerin kendilerine güven duygularını azaltır. Öğrenciler kendi hatalarını göremez ve bu hatalardan sonuç ıkartamazlar. ğrendikleri bilgileri günlük yaşamda uygulamaya koyamazlar (Dewey, 1933: 162).

Yansıtıcı ğrenme sisteminde ise, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyabilirler. Kendi yanlışlarını görüp, düzeltebilirler. Olumlu davranışlarının ayrımına varıp, kendilerini gdeleyebilirler. Görüşlerini özgürce açıklaya bilirler. İşbirlikçi küme çalışmalarına katılabilirler.

#### **2.2.5. Yansıtıcı Dūřünme ve ğretmen**

Öğretmen yetiştirme konusunda son yıllarda atılan adımlar ve yenileştirme çabaları azımsanmayacak düzeydedir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında

Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, geçmiş yıllardaki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme öğretim programlarını değiştirerek, eğitim fakülteleriyle uygulama okulları arasında işbirliği yaratarak, uygulamayı çok daha erken sınıflardan başlatarak, ders içeriklerini yenileyerek ve benzer yollar izleyerek iyileştirme yoluna gitmiştir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 16). 2004 yılından itibaren ilköğretim okullarındaki çeşitli derslerin öğretim programları, farklı ölçütlerle, yenilenmiştir.

Öğretmenin kişilik ve mesleki gelişimini sağlar ve öğretimi ve okul kültürünü yeniden düzenlemesi için destekler. Yansıtıcı Düşünen Öğretmenin Özellikleri Öğretimini sürekli ve amaçlı olarak düşünür yada yansıtır. Açık düşüncelidir. Öğretiminin sorumluluğunu alır. Öğretimini incelerken içten davranır. Şimdiki zamanın ötesini görür ve öğrencilerinin de sınıfın ötesini görmelerine yardım eder. Problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemez, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullanır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 16). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için şu yaklaşımlardan yararlanılabilir (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003: 18-19).

1. Öğrenme yazıları
2. Kavram haritaları
3. Soru sorma
4. Kendine soru sorma
5. Anlaşmalı öğrenme
6. Kendini değerlendirme

#### **2.2.5.1. Öğrenme Yazıları**

Öğrenme yazıları üzerine çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini ve öğrenme süreçleri ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir.

Ünver'e göre, (2003: 19).Öğrenme yazıları, öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı, ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme



yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümler ve yansımalar yer alır. Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılmalarını sağlar. Öğretmenler de; uyguladıkları eğitim programına ve kendi öğretmenlik davranışlarına ilişkin yazılar yazabilir. Bu yazılar, onlara uyguladıkları programları ve öğretme yaklaşımlarını ve kendilerini değerlendirme fırsatı tanır. Öğretmenler bu yazıları, daha iyi eğitim programları hazırlamak ve kendilerini geliştirmek için değerlendirebilirler.

Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tüm tepkilerini yansıttıkları kişisel yazılardır. Özel olduğu için yalnız öğrenciler istediği zaman paylaşılır. Bireysel yansıtıcı günlükler yazma, yansıtıcı düşünmeyi kaydetmede kullanılan bir stratejidir. Ama tek strateji değildir ve öğrencilere sunulan tek strateji de olmamalıdır. Yansıtma açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik gibi üç davranış koşulunu kapsar. Günlük yazımı yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve uygulamada önemli bir yere sahiptir. (Ünver, 2003: 19-20).

#### **2.2.5.2. Kavram Haritaları**

Ünver'e göre, (2003: 23), kavram haritaları, kavramları görsel yolla öğretmenin yanında, öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyini değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Kavram haritası hazırlanırken öncelikle anahtar kavramlar belirlenir. Sonra önemli kavramlar genelden özele doğru sıralanarak listelenir ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler. Bunları yaparken haritasının hazırlandığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını görürler. Kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. Böylece, öğrenciler kavram haritasını hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltilirler.

Ünver (2003), öğrencilerin kavram haritası çizerken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görececeklerini, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşüneceklerini, kavramı nasıl öğrendiklerini gözleyeceklerini ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapacaklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemede de bir araç olarak kullanılabileceğinden yansıtıcı düşünme için kavram haritaları oldukça değerlidir.

### 2.2.5.3. Soru Sorma

Öğretim kademelerinde ders içeriklerinin etkili biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin düşünme sürecini etkin biçimde işletmeleri gerektiği; aksi durumda bir çok bilgiyi ezberleme yoluna gidecekleri sıklıkla dile getirilmektedir. Öğrencilerin kendisine sunulan bilgiyi çözümlenebilmesi, bir başka deyişle bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2009: 1).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimi, öğrenci ile öğretmenlerin kendilerini yansıtmaları için gereklidir. Soru sorma düşünme becerilerini geliştirerek anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur ve yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerden yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğrenmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorularda etkilidir.

### 2.2.5.4. Kendine Soru Sorma

Ünver, (2003: 27-28) öğrencilerin öğrenme süreci boyunca kendilerine bir çok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunacağını belirtmektedir. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksikliklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini ölçme ve değerlendirmelerini de sağlar.

1. Bu konuda ne biliyorum?
2. Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
3. Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
4. Hangi kaynakları kullanacağım?
5. Bundan sonra ne yapmalıyım?
6. Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
7. Ne yaptığımı anlıyor muyum?
8. Hedeflerime ulaşabildim mi?
9. Hangi yöntemleri kullandım? Ne öğrendim?

Öğretmen de öğrencinin dönüşünü sağlamak ve onları yansıtıcı düşünmeye yönleltmek için aşağıdaki soruları sorabilir: (Ünver, 2003: 27-28).

1. Bunu nasıl yaptın?
2. Bunu hangi düşünce ile yaptın?
3. Bu yöntemi neden seçtin?
4. Bunu yeniden yapsan, ne değişiklik yaparsın? Neden?

Öğrencinin soruya mükemmel bir cevap vermektense doğru anda doğru soru sorabilme yeteneğinin gelişmesi çağdaş eğitimin amaçları arasındadır. Doğru bir cevap o süreçte probleme çözüm getirebilir; ama doğru soru sorabilme gücü öğrencinin çeşitli fikirleri ve projeleri yaratmasında bir kıvılcım olabilmektedir. Çağdaş eğitimde okullar sağladıkları pozitif bir iklimle öğrencilerin fikirlerini ve projelerini desteklemek zorundadırlar. Çevresi tarafından desteklendiğini gören öğrencinin kendine saygı hissi geliyecek ve daha iyi olumlu sonuçlar elde edilecektir. (Morgan ve Saxton, 1994: 6-7).

#### **2.2.5.5. Anlaşmalı Öğrenme**

Burada anlaşma sözcüğü, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı anlamına gelmektedir. Öğrenciler, öğretmen yardımı ile neyi ne zaman ve nasıl öğreneceklerini ve bu öğrenmenin neden gerekli olduğuna ilişkin kararlar alabilirler. Anlaşma, öğretmen ile bütün sınıf, öğrenci ile öğretmen veya öğretmen ile arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içinde yapılabilir. Örneğin, öğretmen ve bir sınıftaki bütün öğrenciler öğretim yarıyılı basında yarıyıl boyunca birbirlerinden beledikleri davranışlara ilişkin bir anlaşma yapabilirler. (Morgan ve Saxton, 1994: 7-8).

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılımıdır. Bu sürece katılan öğrenciler öğrenme sürecinde daha etkili olurlar. Anlaşmalar tüm sınıf ya da kümeler ile yapılabilir. Sözleşme imzalama anlaşmalı öğrenmeye örnek gösterilebilir. Öğrenme kontratları öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında rol oynar.

Yorulmaz'a göre, (2008: 51-52), anlaşmalı öğrenme, bireysel ve grupla uygulanabilir. Bireysel olarak uygulandığında öğrenme kontratı, anlaşmalı öğrenmeyi desteklemede araç olarak kullanılabilir. Öğrenme kontratında farklı öğrencilerin çeşitli

öğrenme gereksinimleri de belirtilebilir. Öğrenciler kontratlarını uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışırlar, ortak amaçlar üzerinde çalışırlar, bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasına yardım eder.

### **2.2.5.6. Kendini Değerlendirme**

Öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini uyarmak için onlara kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme olanağı verilmelidir. Öğrenme sürecinde kendini değerlendirmeler, öğrencilerin kendini değerlendirme becerilerini geliştirebilir ve güdüleme ve kendi başına öğrenmeyi arttırabilir (Yorulmaz, 2008: 51-53).

Öğrenci kendini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdır:

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma
- Kendi değerlendirmelerinde dürüst ve gerçekçi olma
- Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleri ile karşılaştırma
- Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, buna kendini hazırlamaya ve uygun bir değerlendirme yapısı oluşturma.

## **2.3.EĞİTİM SİSTEMİ, ÖĞRETMENLER VE YANSITICI DÜŞÜNME**

### **2.3.1. Yansıtıcı Düşünme Modelleri**

Ünver'e göre, (2003: 3-4) yansıtıcı düşünme işleminde karışıklık, duraksama ve kuşku durumu, İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme söz konusudur.

Dewey (1933),e göre;

- Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.
- Gözlem ve incelemeler yapılırken gerçek sorunun ve olası çözümlerin ne olduğuna ilişkin görüşler ve öneriler ortaya çıkar.
- Gerçek sorunun ne olduğu olabildiğince somut bir biçimde tanımlanır.
- Gerçek soruna karar verince en uygun çözümler de saptanır.

- En iyi çözüm yolunu belirledikten sonra onu destekleyen ek materyaller düzenlenir ve bu çözüm yolunun varsayımı kurulur.

-En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenilirliği denenir.

- Bazı nedenlerle bu çözüm yolunun başarısız olduğu düşünülürse geri dönülür ve başka bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılır.

- Sorunu çözen kişiye çözüme sürecinin herhangi bir yerinde ödül verilmelidir

- Sorun ve çözümü genellikle büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler, her zaman sorunu çözen kişinin yaşantılarına dayanır.

- Çözümler geçmişte kalsalar da geleceğe de yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir.

Ünver'e göre(2003; 3-4), yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir araştırma sürecidir. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde yaygın olarak yapılan çalışmalar arasında bu düşünme becerisinin sınıflandırılması dikkat çekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin sınıflandırılması üzerine geliştirilen modeller aşağıda sunulmuştur:

Van Manen Modeli (1977): Max Van Manen, teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç yansıtma alanı tanımlamıştır. Teknik alanda yansıtma öğretmenin belli bir hedefe ulaşmak için pedagojik bilgisi ışığında birtakım uygulamalar yapar. Öğretmen, programın hedeflerini değerleri sorgulamadan gerçekleştirmeye çalışır. Burada sadece eğitimsel bilgi ve belirlenen amaçlara ulaşmada gerekli olan prensiplere odaklanılır. (Manen; 1977: 205-220).

Ünver'e göre, ikinci aşama olan uygulama alanında yansıtma, yorumlara dayalı değer yargılarına ulaşılır. Bu alanda, öğretmen, hedeflere ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa nasıl ulaşıldığını ya da ulaşılmadıysa neden ulaşılmadığını anlamak için öğrenci davranışlarını çözümler. Eğitimciler yalnızca bir davranışı tanımlamaz, ölçülebilen davranışları öznel algılamalarına dayanarak yorumlarlar. Yansıtmanın en üst seviyesi olarak tanımlanan eleştirel alanda yansıtma ise uygulamanın etik değerlerle ilişkisi kurulur. Uygulayıcı, amaçlara ulaşmada bu amaçların değeri ile ilgilenir.

Eleştirel Yansıtma Modeli: Van Manen'in yansıtma hakkındaki bu fikirleri yansıtma düzeyinin belirlenmesinde çeşitli modellerin geliştirilmesine önayak olmuştur. Zeichener ve Liston tarafından geliştirilen "Eleştirel Yansıtma Modeli", dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan "olgusal söylem", en düşük seviyede yansıtmadır ve öğretim durumunda ne olduğu ve olacağı üzerinde yoğunlaşır. "Öngörülü söylem" olan ikinci aşama, deneyimin değerlendirmesi ile ilgilidir ve burada ne yapılmak istendiği ya da neyin başarılı olduğu üzerinde durulur. Üçüncü aşama olan "ispatlayıcı söylem"de, eylemin açıklaması yapılır ve gerekçeleri belirtilir (Erginel, 2006: 44).

### 2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Nasıl Öğretilebilir?

Yansıtıcı düşünme elde edilen bilgi bakımından üç aşamaya ayrılmıştır. a) ön yansıtma, b) sözde yansıtma, c) yansıtıcı düşünme (üst seviye). Ön yansıtma aşamasında bilgi, hem doğrudan bir otorite tarafından hem de doğrudan gözlem yoluyla kazanılır. Ön yansıtma seviyesinde olan kişiler problemlere kesin çözümler arar ve basit yollarla problemleri çözmeye çalışır. Sözde yansıtma aşamasında bilgi kesin değildir. Farklı deneyimlerle kazanılır. Problemler karışık ve birçok sebebi vardır. Bu seviyedeki kişi bilgilerinden emin değildir. Problemlere sürekli sebep arar. Zor problemler onlar için karışıktır. Yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesi olan yansıtma aşamasında ise bilgi çeşitli kaynaklardan elde edilir ve bilgiler arasında ilişki kurulur. Bu seviyede problem çözme aşamasında kesin bir kanıya varılmasa da bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Okul ortamına gelmeden bir çocuğun yansıtıcı düşünme becerisini kazanması zor olabileceği söylenebilir (Li ve Lal, 2005: 217-219).

Yansıtıcı düşünme becerisi her yaştaki bireylere kazandırılacak becerilerdir. Ancak her yastan bireye bu becerilerin kazandırılması birbirinden farklı sıra izlemektedir. İlköğretimin birinci kademesinde önemli olan beceri öğretmek iken, zihinsel gelişime bağlı olarak, ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretim düzeyinde daha karmaşık becerilerin öğretilmesi uygun olur. (Li ve Lal, 2005: 217-219).

Bölükbaş'a göre, (2004: 22-23) bazı araştırmacılar, yansıtıcı düşünme becerilerinin konu temelli öğretilmesinin, bir derste öğretilmesinden daha yararlı

olacağını öne sürerek; becerilerin gerçek hayatta daha kolay kullanılmasına yarayacağını iddia etmişlerdir. Bu becerilerin tek derste verilmesi yerine daha uzun ve yoğun bir çaba gerektirdiği söylenmektedir. Yansıtıcı düşünmenin özel bir kurs şeklinde düzenlenerek öğretilmesi üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme konu temelli öğretilirse, öğrencilerin konulara yoğunlaşacaklarından yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenemeyecekleri iddia edilir.

Yansıtıcı öğretimin veri toplama araçları şunlardır: (Bölükbaş, 2004: 23).

*Öğretim Günlüğü:* Yazılı ya da kayıtlı öğretim deneyimi raporlarıdır. Günlük, öğretmen ya da öğrencilerin öğretim/öğrenim işine verdikleri yazılı yanıtlardır.

*Ders Raporları:* Ders raporları, öğretmene dersin temel özelliklerini hatırlatmaya yarayan listeler ya da çizelgelerdir. Ders raporlarının amacı, öğretmene dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana gelen olayları düzenli olarak izleme konusunda basit ve etkili teknikler vermektir.

*Araştırma ve Anketler:* Öğretimin özel yönleri üzerine bilgi toplamak için düzenlenmiş araştırma ve anketlerdir. Öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biri olan öğrencinin bireysel özelliklerinin bilinmesi ve gereken durumlarda bu özelliklere göre yöntem ve tekniklerin seçilerek uygulanması, çağdaş öğretim yöntemlerinin en önemli hedeflerindedir. Örneğin, her bir öğrencisinin nasıl daha kolay öğrenebileceğini bilen bir öğretmen, ona göre yöntem-teknik uygulayacaktır.

*Ses ve Görüntü Kayıtları:* Ders ya da dersin bir parçasının kayıtlarıdır. Derste yaşanan olaylara ilişkin gerçeklerin tam anlamıyla yansıtılabilmesi ancak onların ses ve görüntü kayıtlarının tutulması ile mümkün olur. Görüntü ve ses kaydedicilerin sınıfta uygun bir yere yerleştirilmesiyle öğretim ortamının tamamı kaydedilebilir.

*Gözlem:* Öğretmenlerin, elde edilen yansıtımlarla sınıflarında neler olup bittiğini daha nesnel bir biçimde görüp değerlendirme fırsatı buldukları gözlem tekniği,

stajyerlerin bir öğretmenin sınıfını gözlemlemesi ya da bir öğretmenin başka bir meslektaşının sınıfını gözlemesi biçiminde yapılabilir.

### **2.3.3. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi**

Düşünmenin ayrı bir ders olarak okutulduğu programlarda “düşünme üzerine düşünme” esas alınmıştır. Bu programlar, öğrencilerin düşünme stratejilerini anlamalarını ve nerede, niçin, hangi stratejilerin kullanılacağını öğretmeyi hedefler. Problem çözme sürecini anlamak en sık kullanılan düşünme becerilerini geliştirme yöntemidir. Bir problem çözme alıştırmada öğrenciler mevcut ve ihtiyaç duyulan bilgiyi; bir eylem planı hazırlamayı; eylemi gerçekleştirirken kendilerini izlemeyi; gerektiğinde geri dönüp eylem planlarını düzeltmeyi ve sonucu değerlendirmeyi öğrenirler (Wang ve Lin, 2007).

Ünver'e göre, buradaki amaç, bir problem çözmekten çok, problem çözme sürecini anlamaktır. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi kez, birey yaratıcı düşünmeye yönelir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütleme, neden bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur. Kısacası bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür.

.Yansıtıcı düşünme ile biliş ötesi düşünme arasında çok yakın bir ilişki vardır. Biliş ötesi, bireyin, düşünme davranışını ayırt etmesi ve düşünme sürecini denetlemesidir. Yansıtıcı düşünmede de birey kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünür. Ayrıca, yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme geçmişteki yaşantılarla bağlantı kurmayı, öğrenilen bilgiye ilişkin soru sormayı ve öğrenme sürecinde kendine soru sormayı gerektirir. Yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında olumlu bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır (Yorulmaz, 2008: 44-45).

Yeni eğitim anlayışında hazır bilgileri tüketen, sorgusuz kabul eden, ayaklı ansiklopedi durumunda bireyler yetiştirmek yerine; neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini ve bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi değerlendiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bilgi toplumunun gereksinimleri olan



bu özellikler, yansıtıcı düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayacak eğitim sisteminin en önemli işlevi yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Karadeniz, 2006: 36-37).

#### **2.3.4. Yansıtıcı Düşünme, Öğretmenlerin Performansı ve Gelişimi**

Bağcıoğlu'na göre (2000: 8), yansıtma, herhangi bir deneyimin tekrar hatırlanması, üzerinde düşünüldüğü ve geniş çaplı bir amaç ile değerlendirildiği bir süreç ya da faaliyet anlamına gelmektedir. Yansıtma süreci, geçmiş deneyimlere bir yanıtı ve planlama/uygulama, karar verme/ değerlendirme için bir kaynak olarak bilinçli hatırlamayı ve deneyimin incelenmesini içermektedir. Yansıtmalı öğrenme metodunda öğretmen inançları önem kazanır.

Bağcıoğlu, (2000: 8-9) öğrencilerin sözel ve davranışsal dönütleri de yansıtıcı öğretim için büyük önem taşıyor şeklinde konuyu özetlemektedir. Bunun yanında, Öğrencilerin bu dönütleri öğretmene öğretim uygulamalarına ilişkin ipuçları verir ve böylece öğretmenin yanlışlarını yinleme olasılığı azalabileceğini belirtmiştir. Yine Bağcıoğlu, bu sürecin öğretmenleri tembelleğe iteceğini belirtmiştir. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının uygulamalarına “neden” sorularını sormaları ile geliştirilebilir. Bu tür sorular yansıtma ipucu olabilir. “Neden”i, sormanız, sizi neyin işlediğini araştırmaya ve etkili yaklaşımlar tasarlamaya yönlendirebilir.

Yansıtıcı düşünme öğrenme yolunda birçok engelle karşılaşılabılır, fakat bunun üzerinde etkin olarak çalışmadıkça yansıtıcı düşüncenin süreceği güvencesi yoktur. Örneğin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin şaşkıncu bir çoğunluğu teknik düzeyde bir yansıtma bile başaramamaktadırlar. Çünkü içgüdülerine güvenirlere ya da ortama uymaya çalışırlar. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Örneğin, bu yaklaşım ile öğretmen, öğrencinin öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgi edinebilir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir. Öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir (Bağcıoğlu, 2000: 9).

Ünver'e göre, (2003: 43) öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilir. Öğrenciye uygun öğrenme yöntemleri planlayabilir. Bu yaklaşımların öğretmene sağladığı bir diğer yararı ise, kendine ve öğrenciye güven duygusu geliştirmektir. Böylece, öğretmen, öğrenciye doğru soru sormayı öğretir. Öğretmen, öğrenci ile doğru iletişim kurabilir. Öğretmen ve öğrenci kendiliğinden öğrenme isteği duyabilir. Öğretmen, eğitime ve öğrenciye bakış açısını genişletebilir. Öğretmen kendini değerlendirmeye başlayabilir. Öğretmen ve öğrenci yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için farklı yaklaşımlarda bulunabilir.

Yapılan bir ölçek sonucu öğretim elemanının öğretmen adaylarının öğretim planları üzerinde yaptığı eleştirilerin onlara aşağıdaki yararları sağladığı ortaya çıkmıştır.

- a) Eksikliklerini ya da olumlu davranışlarını görme.
- b) Plana bazı eklemeler yapma.
- c) Güzel etkinlikleri geliştirme.
- d) Değişik öğretim etkinlikleri bulma.
- e) Yanlışlarını düzeltme (Ünver, 2003: 43).

Öğretim elemanının ders planlarına ilişkin dönüt verme biçimi de çok önemlidir. Dönütler olumlu bir yaklaşımla verilmelidir. Öğretmenler bu dönütler yoluyla ders planı hazırlamaya yöreklendirilmelidir. Ders planlarının yalnızca olumsuz özelliklerine ilişkin dönütler verilmesi öğretmen adaylarını ders planından soğutabilir, bıktırabilir.

Bunun yanında, öğretmenlerin değişik öğrenme etkinlikleri, planlamaları ve değişik öğretim araç-gereçleri hazırlamaları üzerinde de etkili olmaktadır. Değerlendirme işleminin en büyük yararı, sonraki planları hazırlarken önceki planlardaki yanlışların yinelenmemesidir. (Bağcıoğlu, 2000: 21).

Memorial Üniversitesi'nde yansıtıcı ve eleştirel adaylık programına katılan 36 öğretmen adayı ile 4 günlük görüşmeler yapıldı. Bu programda öğretmen adayları yansıtmayı gerektirecek soruları sormaları için desteklendiler. Çalışmada, yansıtma ve kendi kuramlarını oluşturmaları için uygun ortama sahip olurlarsa, öğretmen adaylarının sınıflarındaki olaylara ilişkin olarak daha güvenle konuşabilecekleri sonucuna varıldı.

Gelişim dosyaları (portfolio) da yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılan araçlardan biridir. Bir gelişim dosyası öğrencinin belirli zaman aralıklarındaki başarısını tanımlayabilir. Öğrencinin gelişimini sürekli olarak ya da uzun süreli kaydedilmesi için veri sağlayabilir. Bir gelişim dosyası öncelikle öğrenci tarafından oluşturulur. Öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma ve eski ürünlerini yeniden gözden geçirme imkânı verir (Bağcıoğlu, 2000: 25)

Ünver'e göre (2003: 50), gelişim dosyaları ayrıca, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve yorumlarını içerir. Gelişim dosyası hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde aşağıdaki yararları sağlar.

- Sınıftaki olayları tam olarak hatırlama,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme ihtiyacı duyma, Gelişim dosyası hem öğretme hem de değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesini sağlar. Bu nedenle, "öğretmen adaylarını gözleme" uygulama öğretmeninin sorumlulukları arasında sayılmaktadır. Dersin ana özelliklerini anlatan yazılı ders raporları, öğretmene dersin ana özellikleri hakkında yeniden bir araya getirdiği unsurları anlatmasına imkân veren listelerdir. Bu raporların amacı, öğretmene dersin ne kadar etkili olduğunu, dersin farklı bölümlerinde ne kadar zaman harcadığını göstermek ve ders sırasında meydana gelen olayları düzenli olarak idare etme konularında basit ve hızlı teknikler vermektir. (Bağcıoğlu, 2003: 54). Bu bağlamda, ders planı öğretmenin niyetini, raporu ise öğretmen gözüyle derste olanları anlatır. Dersi kaydetmek için alternatif bir yaklaşım olarak dersten sonra aşağıdaki tür sorulara verilebilecek cevapları yazmak için birkaç dakika harcamak öğretmen için oldukça kolaydır.

Öğretmen, aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır. (Ünver, 2003: 49-51).

- Dersin ana hedefi neydi? Derste öğrenciler ne öğrendiler?
- Hangi öğretim yöntemlerini kullandım?
- Dersin en etkileyici ve en az etkileyici bölümleri hangileriydi?
- Dersi tekrar isleyebilseydim farklı bir şeyler öğretebilirdim miydi?

Yansıtıcı düşünen öğretmen, öğrenmeye hazırlık sürecinde öğrencilerin yaşantılarını zenginleştirecek etkinlikler planlar. Öğrenme-öğretme sürecinde ise demokratik bir sınıf atmosferi sağlayarak öğrencilerinin yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek bir rehber konumundadır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilere süreç boyunca çoklu değerlendirme ölçütü uygulanarak sonuç değerlendirme yanında süreç değerlendirme de uygulanır. Bu sayede öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri göz önünde olmaktadır (Yorulmaz, 2008: 39). Öğretmenin özellikleri incelendiğinde yapılandırmacılığın öğretmenlere yüklediği sorumluluklarla örtüşmektedir. Bireyin sürekli öğretim sürecini düşünmesi ve sürekli değerlendirmesi göze çarpmaktadır.

### **2.3.5.Yansıtıcı Öğretim ve Yansıtıcı Düşünme İle İlgili Araştırmalar**

Akyıldız (1989) çalışmasında öğretmende olması gereken özellikleri tartışmış, Blair'in önerdiği etkili öğretmen olma şartlarına odaklanmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini ve sınıfta yaptıkları sözlü olmayan tepkileri değerlendirmeleri gerektiğini savunmuştur (Akt: Akyıldız, 1989).

İskenderoğlu, (1998) öğretmenlerin öğrenme ortamında yansıtıcı olmaları ile ilgili bir vaka çalışması yapmıştır. Nicel ve nitel veriler kullanmıştır. Nicel veriler öğretmenlere değişik zamanlarda verilen testler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen dergileri, araştırmacının katılımcı gözlem notları ve öğretmen-öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfla ilgili konuların farkında olma oranlarının arttığı sonuçlardan görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi sorunlara karşı duyarlılık ve işbirlikli çalışmaya, mesleki gelişime olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen geri bildirimlere daha sistematik yaklaşıtları saptanmıştır.

Bağcıoğlu (1999) tarafından öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada meslektaşlarla paylaşım ve tartışmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama derslerinden sonra 2-3 saat süren toplantılar düzenlenerek öğretmen adaylarının kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ve bu uygulamaların yansıtıcı düşüncelerine katkısını yansıtıcı günlüklerinde belirtmeleri istenmiştir. Sonuç olarak

öğretmen adaylarının bu uygulamanın yansıtıcı düşünmelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme açısından önem taşıyan görüşleri karşılaştırmaya dayanan analitik düşünme becerisi ve iletişim becerisinin arttığı gözlenmiştir.

Viechnicki (1993), 12 okuldan erişim dosyası hazırlamaya istekli ve gönüllü olan toplam 36 ilkokul öğretmeni ile “Erişim Dosyası Hazırlamanın Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Düşünceleri Ve Sınıf İçerisindeki Etkisini” araştırmıştır. Bu öğretmenler 800 öğrenci için erişim dosyası hazırlamışlardır. Bu bulgular ve verilerin sonucunda erişim dosyası hazırlamanın öğretmenlerin öğretim ve yönetim biçimlerini değiştirdiği belirtilmiştir. Bunlara ilaveten, öğretmenler erişim dosyalarının kendileri ve öğrenci uygulamalarına yönelik daha çok yansıtımlar yapmalarına fırsat tanıdığını açıklamışlardır (Güney, 2008: 94-98).

Allen ve Casbergue (1997), “Tecrübesiz, Orta Düzeyde Deneyimli (1–7 Yıl) Ve Tecrübeli (En Az 10 Yıl) Öğretmen Ve Eğitimcilerin Kendilerinin Ve Öğrencilerinin Ders Esnasındaki Davranışlarını Anımsama ve Hatırlama Seviyelerini Saptamak” amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, yansıtmanın uzun vadede gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Diğer bir bulgu ise deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz ve az deneyimlilere göre anımsama becerilerinin akıcı, sabit, kesin ve tutarlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerde yansıtıcı becerileri uygulamaya dökmenin sabır gerektirdiği belirtilmiştir (Güney, 2008: 95).

## **BÖLÜM III**

### **3.YÖNTEM**

İlköğretim birinci ve ikinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin eğilimleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve verilen çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Betimsel nitelikte olan araştırmada tekil tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006: 77). Bu araştırma ilgili okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olup, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel istatistik bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir süreçtir (Büyüköztürk, 2002: 5).

Geniş bir literatür taraması yapılarak araştırmanın amacı çerçevesinde kavramsal yapının kuramsal temele dayalı olarak ortaya konulmasına ve var olan durumun betimlenmesine çalışılmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde görev yapan Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin eğilimleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, ilgili literatürün taranması ve ankete dayalı verilerden oluşmaktadır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde faaliyetlerini sürdürmekte olan 59 devlet ilköğretim okulunun birinci ve ikinci kademesinde görev yapmakta olan 1050 sınıf ve 1150 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, şehir merkezindeki okullardan random yöntemiyle seçilen toplam 513 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri aşağıda tabloda verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Yüzde-Frekans Değerleri**

Kişisel Bilgiler		%	f
Cinsiyet	Kadın	45,2	232
	Erkek	54,8	281
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	8,2	42
	6-10 yıl	13,5	69
	11-15 yıl	34,3	176
	16 ve üzeri	44,1	226
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fak.	36,3	186
	Eğitim Enstitüsü	16,0	82
	Fen Edebiyat Fakültesi	32,7	168
	Diğer	15,0	77
Branş	Sınıf	54,2	278
	Türkçe	10,3	53
	Matematik	9,0	46
	Fen ve Teknoloji	12,5	64
	Sosyal Bilgiler	14,0	72
Statü	Kadrolu	94,2	483
	Sözleşmeli	2,3	12
	Ücretli	3,1	16
	Vekil	0,4	2
Öğrenci Mevcudu	15-24	4,1	21
	25-34	55,0	282
	35-44	34,9	179
	45 ve üzeri	6,0	31
Toplam		100,0	513

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırmaya 232 kadın, 281 erkek öğretmen katılmış olup bunların 42 si 1-5 yıl, 69’u 6-10 yıl, 176’sı 11-15 yıl, 226 sı ise 16 ve üzeri yıldır mesleklerinde görev yapmaktadırlar. Mezun oldukları fakültelele baktığımızda 186 Eğitim Fakültesi, 82 Eğitim enstitüsü, 168 Fen Edebiyat Fakültesi ve 77 öğretmen de diğer fakültelerden mezun olmuş olup, bunların 278 i Sınıf Öğretmeni, 53’ü Türkçe, 46’sı Matematik, 64’ü Fen ve Teknoloji, 72’si Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 483 öğretmen kadrolu, 12 öğretmen sözleşmeli, 16 öğretmen ücretli, 2 öğretmen de vekil olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin derslerine girmiş oldukları sınıfların mevcutlarına baktığımızda 21 öğretmenin 15-24, 282 öğretmenin 25-34, 179 öğretmenin 35-44, 31 öğretmenin ise 45 ve üzeri öğrenci mevcudu olan sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, Semerci tarafından geliştirilen 20’si olumsuz 15’i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşan YANDE ölçeği kullanılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461 ( $p < 0.05$ )’dir. Bu ölçekte 7 faktöre verilen temalar; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakıştır. YANDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, madde toplam korelasyonları 0,308 ile 0,607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0,742 ( $p < 0,01$ ) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon kat sayısı 0,77 ( $p < 0,01$ ) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı 0,908’dir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Semerci, 2007: 1351). Anketin uygulanması için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğu ve anketin uygulanacağı ilköğretim okullarının müdürlerinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi**

Yapılan araştırmalar sonrasında anketten elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler SPSS 16.0 for Windows programıyla gerekli istatistik işlemlere tabi tutulmuştur. Toplanan verilerin



çözümlemesinde, araştırmacının amacına uygun olarak gerekli testler ve teknikler uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise varyans analizi kullanılmıştır.

**Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri**

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>1,00-1,80</b>	Hiç katılmıyorum
	<b>1,81-2,60</b>	Çoğunlukla Katılmıyorum
	<b>2,61-3,40</b>	Kısmen Katılıyorum
	<b>3,41-4,20</b>	Çoğunlukla Katılıyorum
	<b>4,21-5,00</b>	Tamamen Katılıyorum

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde deneklerden elde edilen bulgular uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmeye ve alınan sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu alt başlık altında veri toplama aracının kişisel bilgilerle ilgili bölümünün deneklere uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde durulacaktır.

##### 4.1.1. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Analizi

Yansıtıcı düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almış oldukları eğitimin yararı ile ilgili yüzde frekans değerleri verilmiştir.

**Tablo 3. Hizmet İçi Eğitimin Yararına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

		f	%
Hizmet içi eğitimi faydalı buldunuz mu?	Evet	59	53,2
	Hayır	22	19,8
	Kısmen	30	27,0
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100,0</b>

Yukarıdaki tabloda yansıtıcı düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almış oldukları eğitimin yararı ile ilgili yüzde frekans değerleri verilmiştir. Toplam 111 öğretmen hizmet içi eğitim almış olup bunlardan; 59 öğretmen almış oldukları hizmet içi eğitimi faydalı bulurken, 22 öğretmen faydalı bulmamış, 30 öğretmen de kısmen faydalı buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

#### 4.1.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Sınıf Mevcudu Varyans Analizi

Yansıtıcı düşünme eğilimi sınıf mevcudu varyans analizi değerleri tabloda verilmiştir.

**Tablo 4. Sınıf Mevcuduna Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
15-24	21	4,08	,72	Gruplar arası	2,643	3	,881	2,443	,063
25-34	282	4,21	,61						
35-44	179	4,27	,58	Gruplar içi	183,562	509	,361		
45 ve üzeri	31	3,99	,56	Toplam	186,205	512			

Tablo 4’de, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci mevcudu değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri 15-24, 45 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunlukla katılıyorum ( $\bar{X}=4,08$ ;  $\bar{X}=3,99$ ), 25-34, 35-44, öğrencisi olan öğretmenlerin ise katılıyorum ( $\bar{X}=4,21$ ;  $X=4,27$ ) düzeyindedir. Buna göre, sınıf mevcudu 35-44 öğrenci arasında olan öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünmede  $\bar{X}=4,27$  ile en yüksek 45 ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,99$ ) ile en düşük olduğu görülmektedir. Sınıf mevcuduna göre sürekli ve amaçlı düşünme açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans ( $F=2,443$ ,  $p=,063$ ) analizine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme eğilimine ilişkin görüşlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 5. Sınıf Mevcuduna Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
15-24	21	4,64	,60	Gruplar Arası	8,002	3	2,667	6,635*	,000	1-4 2-4 3-4
25-34	282	4,55	,71							
35-44	179	4,65	,49	Gruplar İçi	204,617	509	,402			
45 ve üzeri	31	4,10	,69	Toplam	212,619	512				

\*p<0,05

Tablo 5’de, ölçeğin açık fikirlilik alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre değerlendirildiği varyans (F=6,635; p=,000) analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılığın nasıl oluştuğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre 15-24, 25-34, 35-44 sınıf mevcudu olan öğretmenlerin görüşleri ile 45 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık ise 45 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin görüşlerinin aleyhinedir. Buna göre 15-24, 25-34 ve 35-44 arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin 45 ve üzerinde öğrenci olan öğretmenlere göre daha açık fikirli olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Yani sınıf mevcudu az olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha açık fikirli oldukları söylenebilir.

**Tablo 6. Sınıf Mevcuduna Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
15-24	21	4,74	,37	Gruplar arası	1,877	3	,626	1,979	,116
25-34	282	4,64	,61						
35-44	179	4,67	,51	Gruplar içi	160,974	509	,316		
45 ve üzeri	31	4,42	,52	Toplam	162,851	512			

Tablo 6, İncelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimine ilişkin yapılan varyans (F=1,979; p=,116) analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Tabloda

görüldüğü gibi öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminin sınıf mevcudu değişkenine göre 15-24 ( $\bar{X}=4,74$ ) öğrencisi olan öğretmenlerin en yüksek, 45 ve üzeri ( $\bar{X}= 4,42$ ) öğrencisi olan öğretmenler en düşük ve tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminin sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 7. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
15-24	21	4,25	,73	Gruplar Arası	2,905	3	,968	1,864	,135
25-34	282	4,24	,76						
35-44	179	4,37	,69	Gruplar İçi	264,465	509	,520		
45 ve üzeri	31	4,12	,46	Toplam	267,370	512			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda ( $F=1,864$ ;  $p=,135$ ) öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. 45 ve üzeri ( $X= 4,12$ ) öğrencisi olan öğretmenler en düşük ve çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, 35-44, 25-34, 15-24 ( $\bar{X}=4,37$ ;  $\bar{X}=4,24$ ;  $\bar{X}=4,25$ ) arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminin sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 8. Sınıf Mevcuduna Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
15-24	21	4,49	,53	Gruplar Arası	2,491	3	,830	1,498	,214
25-34	282	4,24	,74						
35-44	179	4,29	,77	Gruplar İçi	282,071	509	,554		
45 ve üzeri	31	4,07	,75	Toplam	284,561	512			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre araştırmacı eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda ( $F=1,498$ ;  $p=,214$ ) öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.  $\bar{X}=4,07$  ile 45 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken 15-24, 25-34, 35-44 ( $\bar{X}=4,49$ ;  $\bar{X}=4,24$ ;  $\bar{X}=4,29$ ) arası öğrencisi olan öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin araştırmacı eğiliminin sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 9. Sınıf Mevcuduna Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
15-24	21	4,57	,31	Gruplar Arası	8,640	3	2,880	5,119*	,002	1-4 2-4 3-4
25-34	282	4,35	,79							
35-44	179	4,35	,65	Gruplar İçi	286,366	509	,563			
45 ve üzeri	31	3,85	1,06	Toplam	295,006	512				

\* $p<0,05$

Tablo 9'da, ölçeğin öngörülü ve içten olma alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi ( $F=5,119$ ;  $p=,002$ ) sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın nasıl oluştuğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre 45 ve üzeri ( $\bar{X}=3,85$ ) öğrencisi olan öğretmenler çoğunlukla katılıyorum görüşünderken diğer öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre 15-24, 25-34 ve 35-44 ( $\bar{X}=4,57$ ;  $\bar{X}=4,35$ ;  $\bar{X}=4,35$ ) arası öğrencisi bulunan öğretmenlerin 45 ve üzerinde öğrencisi olan öğretmenlere göre daha öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Yani sınıf mevcudu az olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha öngörülü ve içten oldukları söylenebilir.

**Tablo 10. Sınıf Mevcuduna Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
15-24	21	4,52	,87	Gruplar Arası	11,494	3	3,831	4,732*	,003	3-2
25-34	282	4,20	,98							
35-44	179	4,51	,78	Gruplar İçi	412,141	509	,810			
45 ve üzeri	31	4,31	,79	Toplam	423,635	512				

\*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre mesleğe bakış eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda (F=4,732; p=003) öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 25-34( $\bar{X}$ =4,20) öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunlu katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken diğer öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan LSD testi sonucunda öğrenci sayısı 35-44 arasında olan öğretmenlerin öğrenci sayısı 25-34 arası olan öğretmenlere göre mesleğe bakış boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Diğer gruplar arasında farklılık yoktur.

#### 4.1.3. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Kıdem Varyans Analizi

Kıdeme göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yansıtıcı düşünme eğilimi varyans analizi değerleri aşağıda tablolarda verilmiştir.

**Tablo 11. Kıdeme Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	42	4,13	,62	Gruplar Arası	,962	3	,321	,881	,451
6-10	69	4,29	,60						
11-15	176	4,24	,58	Gruplar İçi	185,243	509	,364		
16 ve üzeri	226	4,19	,62	Toplam	186,205	512			

Tablo 11 incelendiğinde kıdem değişkenine göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda ( $F=,881$ ;  $p=,451$ ) öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 1-5 yıl ( $\bar{X}=4,13$ ) ile 16 ve üzeri ( $\bar{X}=4,19$ ) olanların çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, 6-10 ve 11-15 ( $\bar{X}=4,29$ ;  $\bar{X}=4,24$ ) yıllık öğretmenlerin tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminin kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 12. Kıdeme Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	42	4,38	,69	Gruplar Arası	1,858	3	,619	1,496	,215
6-10	69	4,61	,49						
11-15	176	4,60	,53	Gruplar İçi	210,761	509	,414		
16 ve üzeri	226	4,54	,75	Toplam	212,619	512			

Tablo 12 incelendiğinde kıdem değişkenine göre açık fikirlilik eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.  $\bar{X}=4,61$  ile 6-10 yıllık öğretmenler en yüksek, 1-5 yıllık öğretmenler ( $\bar{X}=4,38$ ) en düşük düzeyde görüş belirtmiş olup tüm öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin açık fikirlilik eğiliminin kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 13. Kıdeme Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	42	4,50	,61	Gruplar Arası	1,404	3	,468	1,476	,220
6-10	69	4,69	,50						
11-15	176	4,68	,46	Gruplar İçi	161,447	509	,317		
16 ve üzeri	226	4,62	,64	Toplam	162,851	512			



Tablo 13 incelendiğinde kıdem değişkenine göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda ( $F=1,476$ ;  $p=,220$ ), öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ( $\bar{X}=4,50$ ;  $\bar{X}=4,69$ ;  $\bar{X}=4,68$ ;  $\bar{X}=4,62$ ) sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden en yüksek düzeyde 6-10 ( $\bar{X}=4,69$ ), en düşük düzeyde 1-5 ( $\bar{X}=4,50$ ) kıdem yılı olan öğretmenler görüş belirtmişlerdir Buna göre öğretmenlerin sorgulayıcı etkili öğretim eğiliminin kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 14. Kıdeme Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
1-5	42	4,08	,94	Gruplar Arası	4,361	3	1,454	2,814*	,039	2-1 3-1 4-1
6-10	69	4,47	,59							
11-15	176	4,28	,67	Gruplar İçi	263,008	509	,517			
16 ve üzeri	226	4,25	,75	Toplam	267,370	512				

\* $p<0,05$

Tablo 14'de, ölçeğin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 6-10, 11-15, 16 ve üzeri ( $\bar{X}=4,47$ ;  $\bar{X}=4,28$ ;  $\bar{X}=4,25$ ) yıl görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıllık ( $\bar{X}=4,08$ ) öğretmenlere göre daha yüksek öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Yani kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimlerinin yükseldiği söylenebilir.

**Tablo 15. Kıdeme Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
1-5	42	3,86	1,02	Gruplar Arası	7,925	3	2,642	4,861*	,002	2-1 3-1 4-1
6-10	69	4,38	,67							
11-15	176	4,29	,67	Gruplar İçi	276,636	509	,543			
16 ve üzeri	226	4,26	,75	Toplam	284,561	512				

\*p<0,05

Tablo 15’de, ölçeğin araştırmacı alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın nasıl oluştuğunu belirlemek için yapılan LSD testine göre 6-10, 11-15, 16 ve üzeri ( $\bar{X}=4,38$ ;  $\bar{X}=4,29$ ;  $\bar{X}=4,26$ ) yıl görev yapan öğretmenlerin 1-5 ( $X=3,86$ ) yıllık öğretmenlere göre daha araştırmacı eğiliminde oldukları saptanmıştır. Yani kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha araştırmacı eğiliminde oldukları söylenebilir

**Tablo 16. Kıdeme Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
1-5	42	4,05	,83	Gruplar arası	6,116	3	2,039	3,592*	,014	2-1 4-1 4-3
6-10	69	4,37	,74							
11-15	176	4,26	,71	Gruplar içi	288,890	509	,568			
16 ve üzeri	226	4,42	,77	Toplam	295,006	512				

\*p<0,05

Tablo 16’da, ölçeğin öngörülü ve içten olma alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 1-5 ( $\bar{X}=4,05$ ) yıllık öğretmenler çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, diğer öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre 6-10, 16 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıllık öğretmenlere göre daha öngörülü ve

içten oldukları saptanmıştır. Yani kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları söylenebilir

**Tablo 17. Kıdeme Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
1-5	42	4,32	,84	Gruplar arası	,111	3	,037	,044	,988
6-10	69	4,36	,84						
11-15	176	4,33	,86	Gruplar içi	423,525	509	,832		
16 ve üzeri	226	4,31	,98	Toplam	423,635	512			

Tablo 17 incelendiğinde kıdem değişkenine göre mesleğe bakış eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ( $\bar{X}=4,32$ ;  $\bar{X}=4,36$ ;  $\bar{X}=4,33$ ;  $\bar{X}=4,32$ ), tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin mesleğe bakış eğiliminin kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

#### 4.1.4. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Mezun Olunan Fakülte Varyans Analizi

Yansıtıcı düşünme eğilimi Mezun Olunan Fakülte varyans analiz değerleri tablolarda verilmiştir.

**Tablo 18. Mezun Olunan Fakülteye Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,21	,71	Gruplar arası	,717	3	,239	,656	,579
Eğt. Enst.	82	4,13	,56						
Fen Edb.	168	4,24	,51	Gruplar içi	185,487	509	,364		
Diğer	77	4,25	,56	Toplam	186,205	512			

Tablo 18 incelendiğinde fakülte değişkenine göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı

biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminin mezun olunan fakülteye göre değişmediği söylenebilir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ( $\bar{X} = 4,13$ ) ile çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, diğer öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 19. Mezun Olunan Fakülteye Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,59	,74	Gruplar arası	2,307	3	,769	1,861	,135
Eğt. Enst.	82	4,41	,67						
Fen Edb.	168	4,59	,53	Gruplar içi	210,312	509	,413		
Diğer	77	4,60	,56	Toplam	212,619	512			

Tablo 19 incelendiğinde fakülte değişkenine göre açık fikirlilik eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalarına baktığımızda tüm öğretmenler ( $\bar{X}=4,59$ ;  $\bar{X}=4,41$ ;  $\bar{X}=4,59$ ;  $\bar{X}=4,60$ ), tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin açık fikirli olma eğiliminin mezun olunan fakülteye göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 20. Mezun Olunan Fakülteye Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,60	,67	Gruplar arası	1,068	3	,356	1,120	,341
Eğt. Enst.	82	4,61	,62						
Fen Edb.	168	4,65	,48	Gruplar içi	161,783	509	,318		
Diğer	77	4,73	,35	Toplam	162,851	512			

Tablo 20 incelendiğinde fakülte değişkenine göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ( $\bar{X}=4,60$ ;  $\bar{X}=4,61$ ;  $\bar{X}=4,65$ ;  $\bar{X}=4,73$ ), tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Buna göre öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminin mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 21. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,23	,83	Gruplar arası	3,116	3	1,039	2,000	,113
Eğt. Enst.	82	4,24	,65						
Fen Edb.	168	4,39	,59	Gruplar içi	264,254	509	,519		
Diğer	77	4,18	,77	Toplam	267,370	512			

Tablo 21 incelendiğinde fakülte değişkenine göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenler ( $\bar{X}=4,23$ ;  $\bar{X}=4,24$ ;  $\bar{X}=4,39$ ) tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişken, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler( $\bar{X}=4,18$ ) çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminin mezun olunan fakülteye göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 22. Mezun Olunan Fakülteye Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,17	,90	Gruplar arası	2,400	3	,800	1,443	,229
Eğt. Enst.	82	4,28	,64						
Fen Edb.	168	4,33	,65	Gruplar içi	282,162	509	,554		
Diğer	77	4,29	,62	Toplam	284,561	512			

Tablo 22 incelendiğinde fakülte değişkenine göre araştırmacı eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.  $\bar{X}=4,17$  ile Eğitim Enstitüsünden mezun olan

öğretmenler çoğunlukla katılıyorum derken diğer öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 23. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğt. Fak.	186	4,26	,83	Gruplar arası	1,691	3	,564	,978	,403
Eğt. Enst.	82	4,42	,78						
Fen Edb.	168	4,35	,69	Gruplar içi	293,315	509	,576		
Diğer	77	4,35	,69	Toplam	295,006	512			

Tablo 23 incelendiğinde fakülte değişkenine göre öngörülü ve içten olma eğilimine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalarına baktığımızda tüm öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,26$ ;  $\bar{X}=4,42$ ;  $\bar{X}=4,35$ ;  $\bar{X}=4,35$ ), tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öngörülü ve içten olma eğiliminin mezun olunan fakülteye göre değişmediği söylenebilir.

**Tablo 24. Mezun Olunan Fakülteye Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları**

Fakülte	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
Eğt. Fak.	186	4,18	1,00	Gruplar Arası	7,474	3	2,491	3,047*	,028	3-1 4-1
Eğt. Enst.	82	4,38	,83							
Fen Edb.	168	4,38	,89	Gruplar İçi	416,161	509	,818			
Diğer	77	4,51	,73	Toplam	423,635	512				

\*p<0,05

Tablo 24'de, ölçeğin mesleğe bakış alt boyutunun araştırma kapsamındaki öğretmenlerin fakülte değişkenine göre değerlendirildiği varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakültelerden ( $\bar{X}=4,38$ ;  $\bar{X}=4,38$ ;  $\bar{X}=4,51$ ) mezun olup da öğretmenlik yapanların Eğitim Fakültesinden ( $\bar{X}=4,18$ ) mezun olan öğretmenlere göre mesleğe daha olumlu ve sıcak baktıkları söylenebilir.

#### 4.1.5. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Cinsiyet t- Testi Analizi

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet açısından t testi analiz değerleri aşağıda tablolarda verilmiştir.

**Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,24	,63	511	.045	,841	,401
Erkek	281	4,19	,58				

Tablo 25’de görüldüğü gibi ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=,841$ ;  $p>,05$ ). Ancak öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,24$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4,19$ ) göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir

**Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,64	,59	511	,023	2,522*	,012
Erkek	281	4,50	,68				

\* $p<0,05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi ölçeğin açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmıştır ( $t=2,522$ ;  $p<,05$ ). Öğretmenlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,64$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4,50$ ) göre daha fazla açık fikirlilik eğiliminde oldukları ifade edilebilir

**Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,68	,47	511	,017	1,628	,104
Erkek	281	4,60	,63				

Tablo 27’de görüldüğü gibi ölçeğin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,628$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,68$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4,60$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür.

**Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,32	,67	511	,196	1,255	,210
Erkek	281	4,24	,77				

Tablo 28’de görüldüğü gibi ölçeğin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,255$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,32$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4,24$ ) göre ölçeğin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.



**Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,27	,76	511	,607	,348	,728
Erkek	281	4,24	,73				

Tablo 29’da görüldüğü gibi ölçeğin araştırmacı alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=,348$ ;  $p>,05$ ). Kadın ( $\bar{X}=4,27$ ) ve erkek ( $\bar{X}=4,24$ ) öğretmenler arasında görüş olarak birbirine çok yakın bir sonuç ortaya çıkmıştır.

**Tablo 30. Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,35	,72	511	,299	,573	,567
Erkek	281	4,31	,79				

Tablo 30’da görüldüğü gibi ölçeğin öngörülü ve içten olma alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=,573$ ;  $p>,05$ ). Kadın ( $\bar{X}=4,35$ ) ve erkek ( $\bar{X}=4,31$ ) öğretmenlerin ölçeğin öngörülü ve içten olma alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 31. Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Kadın	232	4,48	,80	511	,000	3,598*	,000
Erkek	281	4,19	,97				

\* $p<0,05$

Tablo 31’de görüldüğü gibi ölçeğin mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ( $t=3,598$ ;  $p<,05$ ). Buna göre öğretmenlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,48$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4,19$ ) göre mesleğe bakış boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenler mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken erkek öğretmenlerin ise çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

#### 4.1.6. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Sınıf ve Branş Öğretmenlerine İlişkin t-Testi Analizi

Sınıf Öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri t-testi analiz değerleri aşağıda tablolarda verilmiştir.

**Tablo 32. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,24	,61	511	,954	1,294	,196
<b>İkinci Kademe Öğretmeni</b>	235	4,18	,59				

Tablo 32’de görüldüğü gibi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,294$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,24$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,18$ ) göre ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

**Tablo 33. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,57	,62	511	,748	,521	,603
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,54	,67				

Tablo 33’de görüldüğü gibi ölçeğin açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=,521$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,57$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,54$ ) göre ölçeğin açık fikirlilik alt boyutunda daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

**Tablo 34. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,66	,59	511	,786	1,160	,247
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,61	,53				

Tablo 34’de görüldüğü gibi sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,160$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,66$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,61$ ) göre ölçeğin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

**Tablo 35. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,24	,77	511	,013	-1,422	,156
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,33	,65				

Tablo 35’de görüldüğü gibi öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=-1,422$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,24$ ), branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,18$ ) göre ölçeğin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda daha düşük düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

**Tablo 36. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,25	,76	511	,772	-,120	,904
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,26	,73				

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmacı alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=-,120$ ;  $p>,05$ ). Öğretmenlere ait puan ortalamaları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,25$ ), branş öğretmenleri ( $\bar{X}=4,26$ ) ile ölçeğin araştırmacı alt boyutunda birbirine yakın düzeyde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

**Tablo 37. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,38	,73	511	,038	1,704	,089
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,27	,79				

Tablo 37’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, ölçeğin öngörülü ve içten olma alt boyutuna ilişkin görüşleri branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,704$ ;  $p>,05$ ). Buna göre öğretmenlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,38$ ) branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,27$ ) göre öngörülü ve içten olma alt boyutunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre daha öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

**Tablo 38. Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenleri Değişkenine Göre Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t- Testi Sonuçları**

	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
<b>Birinci Kademe Öğretmeni</b>	278	4,26	,95	511	,026	-1,904	,057
<b>İkinci Kademe Öğretmenleri</b>	235	4,41	,86				

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, ölçeğin mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin görüşleri branşları açısından anlamlı biçimde farklılaşmıştır ( $t=-1,904$ ;  $p<,05$ ). Buna göre öğretmenlere ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=4,26$ ) branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4,41$ ) göre mesleğe bakış alt boyutunda daha olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre mesleğe daha olumsuz bakma eğiliminde oldukları söylenebilir.

#### 4.1.7. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Hizmet-içi Eğitim t- Testi Analizi

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi hizmet-içi eğitimi açısından t testi analiz değerleri aşağıda tablolarda verilmiştir.

**Tablo 39. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,28	.58	511	.709	1,310	,191
Almayan	403	4,19	.61				

Tablo 39’da görüldüğü gibi ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=1,310$ ;  $p>,05$ ). Hizmet içi alan öğretmenler ( $\bar{X}=4,28$ ), almayan öğretmenlere ( $\bar{X}=4,19$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 40. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,61	,51	511	,060	,983	,326
Almayan	403	4,55	,68				

Tablo 40’da görüldüğü gibi ölçeğin açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t=,983$ ;  $p>,05$ ). Hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X}=4,61$ ) ve almayan ( $\bar{X}=4,55$ ) öğretmenlerin açık fikirlilik alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 41. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,62	,58	511	,140	-,305	,760
Almayan	403	4,64	,56				

Tablo 41’de görüldüğü gibi ölçeğin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t= -,305$ ;  $p>,05$ ). Hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X}=4,62$ ) ve almayan ( $\bar{X}=4,64$ ) öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 42. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,19	,81	511	,043	-1,463	,144
Almayan	403	4,30	,70				

Tablo 42’de görüldüğü gibi ölçeğin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t= -1,463$ ;  $p>,05$ ). Hizmet içi eğitim alan öğretmenler ( $\bar{X}=4,19$ ) çoğunlukla katılırken, almayan öğretmenler ( $\bar{X}=4,30$ ) tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 43. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Araştırmacı Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,22	,86	511	,120	-,607	,544
Almayan	403	4,27	,71				

Tablo 43’da görüldüğü gibi ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t = -,607$ ;  $p > ,05$ ). Hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X} = 4,22$ ) ve almayan ( $\bar{X} = 4,27$ ) öğretmenlerin araştırmacı alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 44. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,29	,88	511	,114	-,648	,517
Almayan	403	4,34	,72				

Tablo 44’de görüldüğü gibi ölçeğin araştırmacı alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t = -,648$ ;  $p > ,05$ ). Hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X} = 4,29$ ) ve almayan ( $\bar{X} = 4,34$ ) öğretmenlerin öngörülü ve içten olma alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 45. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Mesleğe Bakış Alt Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	p	t	p
Alan	110	4,28	1,02	511	,050	-,627	,531
Almayan	403	4,34	,88				



Tablo 45’de görüldüğü gibi ölçeğin mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır ( $t= -.627$ ;  $p>.05$ ). Hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X}=4,28$ ) ve almayan ( $\bar{X}=4,34$ ) öğretmenlerin mesleğe bakış alt boyutunda görüş olarak birbirine çok yakın puan aralıklarında oldukları belirlenmiştir. Tüm öğretmenler tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ TARTIŞMA

Öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin öğrenim süreci haline gelişini hızlandırır. Öğrenciye öğrenmeyi öğretmek gerekir. Genel anlamda öğrenme, öğrencinin çevresi ile etkileşimi sonucu kendisinde oluşan düşünce, duygu ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bir şeyler öğrenir. Bu süreç içerisinde öğrenme sonucu kişide kalıcı davranışlar meydana gelir. Kişi öğrenme sonucu yaşadığı dünyaya değişik anlamlar katmayı, onu daha farklı değerlendirmeyi ve farklı düşünme yaklaşımlarını elde eder.

Birbirinden farklı çok sayıda öğrenme kuramı vardır. Dünyada bilim ve teknoloji alandaki gelişmeler, yeni araştırma ve yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşım ve araştırmaların sonuçlarının ortaya çıkarılmasında artık tek bir alanda düşünme ve değerlendirmeler olmayıp, bu düşünce ve değerlendirmeleri destekleyecek diğer disiplin alanlarından da yararlanılmaktadır. İnsan eğitimsiz yaşayamaz. Yaşamını sürdürmek için insanın doğuştan getirdiği emme, solunum, tutunma gibi birkaç tepkisinin dışında hemen her davranışını öğrenmek zorundadır. Bunlardan bir kısmını kendiliğinden öğrenirken bir kısmını ise bir başkasının kılavuzluğunda öğrenmesi gerekir ki bu da eğitildiğinin göstergesidir. Davranışların çoğunu başkalarından öğrenilmesi yaşam boyu sürer. Böylece insan, yaşam boyu eğitim sürecinin içinde bulunur.

Bu bağlamda, öğretmenlerin yetiştirilmelerinde pek çok modeller üretilmiştir. Bu modellerden birisi de yansıtıcı modelidir. Bu model 1980'li yıllarda ortaya çıkmasına rağmen aktif olarak 1990'lı yıllardan sonra yaygın olarak kullanılmaya

başlanmıştır. Yansıtıcı öğretim, daha profesyonel ve daha iyi öğretmenler yetiştirilmesine olanak sağlayan bir uygulama ve öğretim yaklaşımıdır. Geleneksel öğretmen yaklaşımlarına alternatif olarak ortaya atılan bu öğrenme modeli, son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Kuramsal temelleri ilk kez John Dewey tarafından atılan bu model artık günümüzde, gelişmiş birçok ülkenin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer almaktadır.

Yapmış olduğumuz bu tezin genel amacı, ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki görev yapan Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hangi seviyede olduğuna bakılmıştır.

Öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin açık fikirlilik alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca mesleğe bakış konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe daha olumlu baktıkları görülmüştür. Kalaian ve Freeman'a göre, kadın ve erkekler öğretmenlik mesleğini değişik sebeplerden dolayı seçerler. Erkekler branşı sevdiklerinden veya daha yüksek bir pozisyona basamak olacağı için seçerler. Kadınlar ise annelik içgüdüleri ve hizmet duygusundan dolayı seçerler. Bu da onların kendilerini meslekte ne kadar yeterli bulduklarını etkilemektedir (Aktaş, Walter, 2005: 131). Diğer alt boyutlara bakıldığında cinsiyet açısından herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerine bakıldığında ölçeğin, "sürekli ve amaçlı düşünme, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Allen ve Casbergue (1997), nin yapmış oldukları araştırma sonucunda, yansıtmanın uzun vadede gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Diğer bir bulgu ise deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz ve az deneyimlilere göre anımsama becerilerinin akıcı, sabit, kesin ve tutarlı olduğu görülmüştür (Akt. Güney, 2008: 95). Buna göre, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. "Açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim ve mesleğe bakış" alt boyutlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre baktığımızda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında farklılaşmadığı; mesleğe bakış alt boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz bakmaktadırlar. Bu da çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf mevcudu değişkenine göre baktığımızda ölçeğin; “sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. “Mesleğe bakış, öngörülü ve içten olma, açık fikirlilik” alt boyutlarında değiştiği saptanmıştır. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları ve mesleğe daha olumlu baktıkları söylenebilir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha fazla öğretim yöntemi kullanılabilir. Öğretmene ek zaman sağlar, öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilir, sınıfı daha iyi yönetebilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir (Celep, 2002).

Yapılan işlemler sonucunda yansıtıcı düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ölçeğin; “sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Erginel (2006) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmişlerdir (Meral; 2010, 37). Yansıtıcı uygulamalar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemekte ve kendi öğretim stillerini daha iyi anlamalarını sağlamakta ve sınıftaki etkilerini daha da arttırmaktadır (Farrel,1998; Akt. Alp, 2005: 178).

## 5.2. ÖNERİLER

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı yansıtıcı düşünmeyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, bu konuda yeterli bilgi sahibi olmaları ve uygulama noktasında sahip oldukları bilgiyi sınıf ortamında kullanabilmeleri gerekir. Bu nedenle öğretmenlere etkili hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.

2. Bu konu üzerinde yapılacak yeni araştırmalarda örneklem daha geniş tutularak daha fazla öğretmene ulaşılabilir; böylelikle daha geçerli sonuçlar elde edilebilir.

3. Bu çalışma ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde de benzer bir çalışma yapılabilir.

4. Araştırma sonucuna göre mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının lisans döneminde alacakları eğitimle giderilebilir.

5. Araştırma sonucunda Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe olumsuz baktıkları görülmüştür. Bu çarpıcı bir sonuçtur. Bu durumun nedenlerini derinlemesine ortaya koyacak nitel çalışmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Alp, S. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme, *Milli Eğitim*, 178, 311-320.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları İzmir.
- Akbıyık C. ve Seferoğlu S. (2006) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 90-99.
- Aktağ, I., Walter, J. (2005). “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu”, *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4),127-131.
- Alkan, C. Deryakulu, D. Şimşek, N. (1995) Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün, Öğrenme- Öğretme Süreçleri, Önder Matbaası, Ankara.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 65-73.
- Andrew P. Johnson, (2000). Using Creative and Critical Thinking Skills To Enchange Learning, Allyn&Bacon, Boston, London.
- Bağcıoğlu, G. (2000), “Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirici Etkinlikler”, *VIII.Ulusal Eğitim Bilimsel Çalışmaları*, (1-3 Eylül 1999), Trabzon.
- Bingham, A. (1994), Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2004), “Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, *Dünyada Türkçe Öğretimi 6. Sempozyumu* 15-16 Nisan Ankara.

- C. Rodgers, (2002),“Defining Reflection: Another Look at John Dewey ve Reflective Thinking”, Teacher College Record, 104 (4).
- Celep, C.(2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Ankara, Anı Yayıncılık. .
- Çalışkan, H. (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 57-70.
- Demirel, Ö. (2003), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1933), How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, Boston, MA: D.C., Heath and Company, s.6.
- Dewey, J. (2006), “The Democratic Conception in Education”, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Pres.
- Dewey, J. (1916), Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York, The Macmillan Company.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007), Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2006), “Education: Its Nature and Its Role”, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Pres.
- Erginel, S. Ş. (2006), “Developing Reflective Teachers: A Study on Perception andImprovement of Reflection in Pre-Service Teacher Education”, (Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Ertürk, S. (1973), Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayıncılık, Ankara.
- Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y.(2008) “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”  
<http://www.sosbil.aku.edu.tr/makale/c9s1m6.pdf> adresinden 03.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339–370.
- Güney, K. (2008), “Mikro Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Gürkaynak, İ. Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008), Eleştirel Düşünme, IPC, İstanbul.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2004) “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Hamza, K. M. and Farrow, V. Vicky, (2002), “Fostering Creativity and Problem Solving in the Cllsroom”, Kapa Delta Pi Record, Vol.37, No. 1.
- Hançerlioğlu, O. (2002), Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Hirtt, N. (2005), “Brüksel’den Lizbon’a: Avrupa Yuvarlak Masası’nın(ERT) Avrupa Komisyonu Tarafından Yürürlüğe Konulan Eğitim Programı”,Eğitim Bilim Toplum, [http://en.wikipedia.org/wiki/Seminar\\_04.01.2010](http://en.wikipedia.org/wiki/Seminar_04.01.2010) tarihinde indirildi.
- Jing-Ru Wang and Sheau-Wen Lin, (2007), “Examining Reflective Thinking: A Study Of Changes In Methods Students\_ Conceptions Aand Understandings Of Inquiry Teaching”, International Journal of Science and Mathematics Education, June.
- Karaca,L,“EleştirelDüşünce”,<http://www2.aku.edu.tr/~gocak/yeni%20yoneimler/lutfuelestirel.pdf>, 04.01.2010 tarihinde indirildi.
- Karadeniz, A. (2006) “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006), Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.



- Kıroğlu, K. (2006), Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları (1–5. Sınıflar). Pegem a Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, Ö. (2009), “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) 10(1).
- Li, X. and Lal, S. (2005), “Critical reflective thinking through service-learning in multicultural teacher education”, *Intercultural Education*, 16(3).
- M.E.B., (1995), Örnekleriyle Türkçe Sözlük, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Manen, M. Van, (1977), Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, 6 (3), [http://www.getcited.org/pub/10337427\\_14.09.2009](http://www.getcited.org/pub/10337427_14.09.2009) tarihinde indirildi.
- MEB, (2006), İlköğretim Düşünme Eğitimi (6. Sınıf) Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meral. E. Yeni (2010) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Elazığ.
- Morgan, N. ve Saxton, J. (1994), *Asking Better Questions*, Pembroke Publishers, Ontario.
- Özçelik, D. A. (1998), Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Paul, E. ve Elder, L. (2002), *Critical Thinking*, New Jersey, Financial Times Prentice Hall.

Semerci, Ç. (2007), “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.

Şahinel, M. (2003), *Etkin Öğrenme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

TDK, (2009), *Yazım Kılavuzu*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Tok, Ş. (2008), “The Effects of Reflective Thinking Activities in Science Course on Academic Achievements and Attitudes toward Science” *Elementary Education Online*, 7(3), 557-568.

Tok, Ş. (2008), “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, 33(149).

Ünver, G. (2003), *Yansıtıcı Düşünme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Weber, M. (2006), “The Rationalization of Education and Training”, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Pres.

Wikipedia, 2008, The Definition of Seminar.

Yorulmaz, M. (2006), “İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Önerileri (Diyarbakır İli Örneği)”, (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Elazığ.

## **EKLER**

- 1. İzin Belgesi**
- 2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği**
- 3. Özgeçmiş**

EK-1

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09-STJ/ 15678  
Konu : Araştırma izni

11 Mart 2009

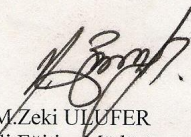
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 29.04.2009 tarih ve 6393 sayılı yazısı.

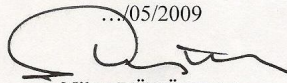
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi H.Hüseyin KILINÇ'ın "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri (Elazığ İli Örneği)" konulu Yüksek Lisans Tezi Çalışması ile geliştirdiği anketini ilgi yazıda belirtilen İlimiz Merkezindeki İlköğretim Okullarında görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji öğretmenlerine uygulama yapmak için izin isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE biriminde "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin uygulama yönergesi" çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 08.05.2009 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın ilgi yazıda belirtilen okullarımızda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
M. Zeki ULUĞFER  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

OLUR  
.../05/2009



Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

*A. S. Hanım Elbena Akdemir*



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



EGİTİME  
%100  
DESTEK



www.egitimdestekmeb.gov.tr

www.haydikizlarokulu.org

www.bilgisayarligitimdestek.org

**EK-2**

<b>MADDELER</b>		<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Çoğunlukla katılmıyorum</b>	<b>Kısmen katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla katılıyorum</b>	<b>Tamamen katılıyorum</b>
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.					
2	Kendi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.					
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.					
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.					
5	Sınıfı tartışmaya teşvik eder yönetirim.					
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.					
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.					
8	Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.					
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.					
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.					
11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.					
12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.					
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.					
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.					
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.					
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.					
17	İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.					
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.					
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.					
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.					
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.					
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.					
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.					
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.					
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.					
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.					
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.					

28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.					
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.					
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.					
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.					
32	Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.					
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.					
34	Öğretmenliği sevmiyorum.					
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.					

## **ÖZGEÇMİŞ**

Hasan Hüseyin KILINÇ, 04.02.1980 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2003 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü bitirdi. Aynı yıl Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Daha sonra sırasıyla Elazığ Karakoçan Sarıcan İlköğretim Okulunda, Altıkuşak İlköğretim Okulunda, Maden Atatürk İlköğretim Okulunda görev yaptı. Halen Sivrice Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda görevine devam etmekte olup Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktadır.