

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNMELEİ VE ÖĞRETİM  
UYGULAMALARINDAKİ GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYFERNUR AYKAR

ÇANAKKALE  
Ocak, 2019

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Temel Eğitim Anabilim Dalı**  
**Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünceleri ve Öğretim Uygulamalarındaki  
Gelişiminin İncelenmesi**

**Ayfernur AYKAR**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Ocak, 2019**

## **Taahhütname**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünceleri ve Öğretim Uygulamalarındaki Gelişimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

15/01/2019

Ayfernur AYKAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ayfernur AYKAR tarafından hazırlanan çalışma, 15/01/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10162345.....

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr	Çavuş ŞAHİN		Danışman
Prof. Dr	Havise GÜLEÇ		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan ILGAZ		Üye
.....	.....	.....	Üye
.....	.....	.....	Üye

Tarih: .....

İmza: .....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünceleri ve Öğretim Uygulamalarındaki Gelişiminin İncelenmesi” adlı bu çalışma günlük yaşantımızda ve eğitimin tüm alanlarında yer alan yansıtıcı düşünmenin okul öncesi öğretmenlerinde ne düzeyde olduğunu ve öğretim uygulamalarında nasıl gelişim gösterdiklerini incelemiştir.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, alana dair tanımlara ve alan yazın taramasına yer verilmiştir. Alan yazında 2000-2018 yıllarında yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda daha çok öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve düzeyleri üzerinde durulduğu görülmüştür. Çalışmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve bulunmaktadır. Burada yansıtıcı düşünme kapsamlı şekilde açıklanmış, yansıtıcı düşünmenin eğitimle ve öğretmenlerle olan ilişkisine değinilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise yöntem kısmı bulunmaktadır. Burada araştırmanın modeli, deseni, evren ve örnekleme açıklanmıştır. Ayrıca veri analizleri, veri toplama araçları, araçların geçerlik, güvenirlik çalışmaları ve veri toplama süreçleriyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde problem cümlesinden ve alt problemler ışığında veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ve yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmanın beşinci bölümünde elde edilen sonuçlar verilmiş, sonuca ilişkin tartışmalar yapılmış ve yapılacak olan çalışmalar için öneriler sunulmuştur. Çalışmanın son kısmına kaynakça, izin belgesi ve kullanılan veri toplama araçları eklenmiştir.

Yüksek lisans ders ve tez dönemim boyunca hiçbir şekilde desteğini esirgemeyen, her konuda bilgi, birikim ve tecrübelerinden faydalandığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e ve tez savunma jüri üyelerim olan Prof. Dr. Havise GÜLEÇ, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ILGAZ'a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan, bugünlere gelmemi sağlayan annem Yüksel AYKAR ve babam Oğuz Kaan AYKAR'a, uzakta olsalar dahi her an varlıklarını yanımda hissettiğim kardeşlerime teşekkür ederim.

Çanakkale, 2019

Ayfernur AYKAR



## Özet

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Eğitim

#### Uygulamalarındaki Gelişimleri

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutlarında ki düzeylerini belirlemek ve eğitim uygulamalarındaki gelişmelerini ortaya koymaktır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden biri olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler nicel ve nitel olarak toplandığı için verileri birleştirebilmek ve daha güçlü sonuçlar ortaya koymak için bu desen seçilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçmek için Çanakkale Merkez’de bulunan anaokulu ve anasınıflarında görev alan 100 öğretmene anket uygulanmıştır. Eğitim uygulamalarında ki gelişmelerini değerlendirme için ise yine aynı şekilde Çanakkale Merkez’de ki okullarda görev alan 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme uygulamaları için gönüllü olan öğretmenlerle çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri incelenirken cinsiyet, eğitim seviyesi, hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumu, çocuk sahibi olma durumu, sınıflarının yaş grubu değişkenleri incelenmiştir. Kullanılan anket sonucu alınan veriler SPSS 21.00 paket veri programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarında ki değerlerinin ne seviyede olduğu ortalama ve standart sapma değerleri verilerek gösterilmiştir. Cinsiyet, eğitim seviyesi, çocuk sahibi olma durumu, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre yansıtıcı düşünme beceri düzeyi belirlenmesinde t-testi, sınıf yaş grubu ve hizmet yılı değişkenlerinin belirlenmesinde ANOVA kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri ise içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada uygulanan retmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini lme anketi verilerine göre okul öncesi retmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Alt boyutlar arasında ki farklar çok değildir. retmenlerin en yüksek beceriye sahip olduğu alt boyut sorumlulukken en düşük beceri açık fikirlilik alt boyutudur. retmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinde, hizmet içi eğitim alma, sınıf yaş grubu ve hizmet yılı değişkenleri anlamlı bir fark göstermiştir. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda retmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri eğitim uygulamalarında ki gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul ncesi eğitim, okul öncesi retmenleri, yansıtıcı dşünme.



## **Abstract**

### **Reflective Thinking Skills of Preschool Teachers and Improvement in Education Practices**

The aim of this study is to determine the levels of reflective thinking skills of preschool teachers in open-mindedness, responsibility and wholeheartedness subdimensions and to demonstrate their development in educational applications. The study has been carried out using a combination (diversity) method, which is one of the mixed methods. Since the data were collected quantitatively and qualitatively and it can combine the data and produce stronger results, this pattern has been chosen. In order to measure the reflective thinking skill levels of the pre-school teachers, interviews has been conducted with 20 teachers working in the schools in Çanakkale Center using a semi-structured interview form. It has been studied with volunteer teachers for questionnaire and interview applications.

While studying the reflective thinking skill levels of pre-school teachers, the variables gender, educational status, years of service, in-service training, status of having children, age group of the classes have been studied. The data obtained from the questionnaire used have been analyzed by SPSS 21.00 packet data program. The levels of the values of in the sub-dimensions of teachers' reflective thinking skills have been demonstrated by using mean and standard deviation. T-test has been used for the determination of reflective thinking skill level according to variables gender, educational status, having children, in -service training and ANOVA has been used for the determination of variables class age group and service year. The data of semi-structured interview form have been studied by doing content analysis.

According to the data of the questionnaire applied in the study, reflective thinking skill levels of preschool teachers has been quite high. Also, the differences between the wholeheartedness are not much. While the wholeheartedness which teachers have the highest

skills is the responsibility, the lowest skill is the open-mindedness wholeheartedness. In the reflective thinking skills of teachers, the variables in-service training, class age group and service year have shown a significant difference. However, no significant difference could find in other variables. Also, reflective thinking skill levels of teachers have affected positively their development in educational applications.



## İçindekiler

Taahhütname.....	i
Onay.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	v
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar.....	9
Tanımlar.....	9
Alanyazın.....	10
Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	11
Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	15
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	18
Yansıtıcı Düşünme ve Düşünme Türleri.....	18
John Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	22
Donald Schön'ün Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	26
Max Van Manen'in Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	29

Teknik Alanda Yansıtma.....	30
Uygulama Alanında Yansıtma.....	30
Eleştirel Yansıtma.....	30
Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi.....	31
Yansıtıcı Düşünmenin Süreçleri ve Seviyeleri.....	32
Yansıtıcı Düşünmenin Kriterleri.....	37
Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları.....	38
Soru Sorma.....	39
Öğrenme Yazıları/Günlükleri.....	41
Kişisel Yazılar.....	43
İki Kolonlu Yazılar.....	43
Karşılıklı Konuşma Çalışmaları.....	44
Sınıf Yazıları.....	44
Belirli Konu Alan Yazıları.....	44
Kavram Haritaları.....	45
Kendine Soru Sorma.....	46
Anlaşmalı Öğrenme.....	49
Kendini Değerlendirme.....	50
Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Uygulamalar.....	52
Günlük Yazma.....	53
Amaçlı Tartışma.....	54
Gelişim Dosyaları Hazırlama.....	56
Gözlem.....	58
Mikro Öğretim.....	58
Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri.....	59

Yansıtıcı Düşünmenin Sınırlılıkları.....	63
Bölüm III: Yöntem.....	65
Araştırma Modeli.....	65
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	66
Nicel Kısımda Yer Alan Örneklem Demografik Özellikleri.....	66
Nitel Kısımda Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	70
Veri Toplama Araçları.....	71
Verilerin Toplanması.....	74
Verilerin Analizi.....	74
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	76
Nicel Bulgular.....	76
Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre	79
Değişimi.....	
Cinsiyet Değişkeni.....	79
Eğitim Seviyesi.....	80
Çocuk Sahibi Olma Durumu.....	81
Sınıfın Yaş Grubu.....	82
Hizmet İçi Eğitim.....	83
Hizmet Yılı.....	84
Nitel Bulgular.....	85
Birinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	85
İkinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	86
Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular.....	88
Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular.....	90
Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	91

Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular.....	93
Yedinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	94
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	96
Tartışma.....	96
Sonuç.....	101
Öneriler.....	102
Kaynakça.....	103
Ekler.....	112
Ek A – İzin Onayı.....	112
Ek B – Görüşme Formu .....	113
Ek C – Anket .....	116

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri .....	19
2	Schön'ün Yansıtma Türleri.....	28
3	Yansıtıcı Düşünmenin Süreci .....	33
4	Yansıtıcı Düşünmenin Seviyeleri .....	35
5	Kendini Değerlendirme Soruları .....	51
6	Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri.....	62
7	Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	66
8	Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	67
9	Eğitim Seviyesine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	67
10	Hizmet Yılına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	68
11	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	68
12	Sınıftaki Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	69
13	Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	69
14	Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	70
15	Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	70
16	Normallik Dağılım Tablosu	73
17	Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğindeki Maddelerin Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları .....	76

18	Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi .....	79
19	Öğretmenlerin Eğitim Seviyeleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız T-Testi.....	80
20	Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T- Testi Tablosu .....	81
21	Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrencilerin Yaş Grubu ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analiz Testi.....	82
22	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi.....	83
23	Öğretmenlerin Hizmet Yılı ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi.....	84
24	Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulamadaki Güçlü Yanları ...	85
25	Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulamadaki Zayıf Yanları ...	87
26	Etkinliği Nasıl Uygulayacağı Konusunda Kararsız Kaldıklarında Öğretmenlerin Süreci Sonlandırma Şekilleri ..	88
27	Öğretmenlerin Etkinlikleri Ekili Bir Şekilde Uygulamış Olduklarının Göstergeleri .....	90
28	Öğretmenlerin Yeniden Uyguladıkları Etkinlikte Farklı Olarak Yapmayı İstedikleri Şeyler .....	91
29	Öğretmenlerin Etkinlik Sonrası Nasıl Hissettikleri .....	93



30	Öğretmenlerin Etkinlikler Hakkında Zümreleriyle Görüşme	94
	Durumları.....	



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı..	27
2	Yansıtma Seviyeleri.....	29
3	İki Kolonlu Öğrenme Yazısı.....	43



## Kısaltmalar Listesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi

f : Frekans

N : Örneklem Büyüklüğü

p : Anlamlılık Derecesi

Ss : Standart Sapma

SPSS : Statistic Package For Social Science

Ö : Öğretmen

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Kaliteli bir eğitimin sürdürülebilir olması, ülkelerin bilim ve teknolojiye ilerlemesine böylece statülerinin artmasına ve kendilerini kanıtlamalarına olanak tanır. Eğitim; kültürel, milli ve manevi değerleri esas alarak bireye bilgi, beceri, yetenek kazandırma, kazandıklarını hayatlarında uygulayabilme imkanı sağlayan bir süreçtir. Başka bir deyişle eğitim en genel anlamda istendik davranış değişikliğidir. Ancak kalıcı davranış değişiklikleri kaliteli ve sürdürülebilir bir eğitimle olanaklıdır. Kaliteli eğitimin en önemli öznesi ise öğretmendir. Öğretmen kendini ne kadar iyi geliştirmiş ve yetiştirmiş ise eğitimde o kadar iyi olur.

Günümüzde sanayi temelli toplumdan bilgi temelli topluma hızlı bir geçiş yapılmaktadır. Sanayi çağındaki eğitim sisteminde herkesin aynı anda aynı şeyleri öğrenmesi hedeflenmişti; ancak bilgi temelli sistemde durumlar değişmiştir. Eğitim merkeze alındı, odak noktası oldu. Bilgiyi ezberleme değil onu en yararlı şekilde kullanılabilecek bilgiye dönüştürme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İnsan beynini en üst düzeyde kullanabilmek için çabalar sarf edilmiştir. Bu da eğitimde birtakım yenilikler yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Kaldı ki eğitim düşünen, üreten ve sorgulayan insanlar yetiştirmeyi en önemli amaç olarak benimser. Günümüzde bilgi havuzu epeyce genişlediği için bu bilgilerin yeni nesillere aktarımı eğitimle mümkün olmaktadır. Ancak bu bilgi işlenmeden ve yorumlama sürecinden geçirilmeden aktarılma devri kapanmıştır. Bilgiyi sorgulamadan ya da olduğu gibi kabul eden bireylerden çok amacına uygun bir şekilde kullanan bireyler istenmektedir. Böylece bireyler karşılaştığı problemlere daha gerçekçi çözümler üretebileceklerdir. Başka bir deyişle eleştiren ve sorgulayan bireyler günümüzde daha avantajlı hale gelmişlerdir. Bu bireyler çağın gerektirdiği davranış kalıplarını özümsemiş, demokratik tutum ve alışkanlıklar kazanmış, etkili yurttaşlar olacaktır.

Eğitim sürecinin en önemli aktörü olan öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip olmaları ve bunu öğrencilerine kazandırmaları eğitimin en temel amacıdır. Öğrencilere kazandırılması istenilen düşünme becerileri; yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı, bilimsel, yakınsak-ıraksak, analitik, metabilşsel ve yanal düşünmedir. İçinde bulunulan koşullar doğrultusunda düşünme biçimlerinden en uygulanılabilir olan düşünme biçimi öğretmen tarafından sınıfta uygulanır. Bu nedenle öğretmenin uygulayacağı yöntemler önemlidir ve çok çeşitlilik gösterebilir. Öğretmenin iyi yetişmesi bir ülkenin geleceğini kurtarır. Çünkü bireyleri geleceğe hazırlayan kişi öğretmendir. Bilimi, sanatı, kültürü, problemle başa çıkabilmeyi, sorumluluk almayı ve buna benzer birçok şeyi öğretmenler öğretmektedir. Bu yüzden öğretmenler, yeniliklere açık, yaratıcı ve yansıtıcı özelliklere sahip olmalıdırlar.

Ülkemizde uygulanan eğitim yapılandırmacı model üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım 2005 yılında uygulamaya geçirilmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrenme; yeni karşılaşılan bilgi, problem ya da olayların önceden edinilmiş olan bilgi ve tecrübeler doğrultusunda yeniden yapılandırılması, özümsemesidir (Duman ve İkiel, 2002, s. 252). Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımın üst düzey becerisi yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünme, eleştirel, yaratıcı, üstbilişsel düşünme ve problem çözmeyi de içersine alan daha geniş ve genel bir düşünme becerisidir. Yapılandırmacı öğrenme üzerine çalışmalar ve değerlendirmeler yapan Şaşan (2002), yapılandırmacı yaklaşımın temellerini;

1. Karşılaşılan bilgiyi önce araştırma sonra yorumlama ardından analiz etme,
  2. Bilginin düşünme sürecini geliştirme,
  3. Önceki deneyimlerle yeni deneyimleri bütünleştirebilme,
- şeklinde üç maddede açıklamıştır.

Öğretmenin yapılandırmacı modeli uygulayabilmesi için bu konuda iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Yapılandırmacılık, kişinin bilgiyi sunarken önceki yaşantılarından ve bilgilerinden faydalanarak sunması, edindiğı bilgiyi yapılandırıp uygulamaya

dönüştürebilmesidir. Bu yaklaşımda birey doğrudan bilgiyi almaz yeni karşılaştığı bilgi ile eski bilgilerini harmanlayarak zihninden oluşturur ve bu süreç yaşam boyu devam eder. Bu yapılandırmacı eğitim yaklaşımının eğitime girmesiyle bireylerin kendini değerlendirme ve sorgulamasını gerekli kılan yansıtıcı düşünmenin kullanımı eğitim sistemimizde yer almıştır. Öğretmenlerin bir bilgiyi aktarırken konuya dair sahip olduğu bilgi, yetenek ve görüşlerini gözler önüne sermesi olan yansıtma tekniği günümüzde öğretmenlerden beklenen niteliklerden birisidir (Gagnön ve Collay, 2001, 29-50'den akt. Semerci, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmeni tanımlarken, kendini sürekli yenileyen, hevesli, sabırlı, hareketli, üreten ve sorgulayan, kritik düşünme becerisine sahip olan, probleme birçok çözüm yolu geliştiren, sosyal iletişimi kuvvetli bireyler olmaları gerektiği şeklinde ifadeler kullanır. Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin mutlaka yansıtıcı düşünme becerisine ve onun gerektirdiği özelliklere sahip olmalarının şart olduğunu anlarız.

Yansıtıcı düşünme, bireyin planladığı ve uyguladığı eylemleri en ince ayrıntısına kadar düşünerek onun zayıf ve güçlü yanlarının farkına varmasını, var olan eksiklikleri nasıl gidereceğini görmesini, kendini ve çevresini gözlemleyerek öğrenme ve düşünme süreçlerini öğrenmelerini sağlar (Ersözülü, 2008). Yansıtıcı düşünme kendi kendine öğrenilecek ya da gelişecek bir beceri değildir. Bu yüzden eğitim kurumları, öğrencilere bu beceriyi kazandıracak olan önemli merkezlerdir (Pollard, 2005'den akt. Demirören, Koşan ve Palaoğlu, 2009). Bireylere yansıtıcı düşünme becerisi kazandıran bu kurumlarda ise yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler yer almalıdır ve bu becerileri öğrencilerine öğrenme ortamında aktarabilmelidir.

### **Problem Durumu**

Bilim ve teknoloji çağında yaşıyor olmamız eğitimin önemini arttırmıştır. Çünkü eğitim yeni teknolojilere ayak uydurmanın ve yeni nesil teknoloji üretimi gerçekleştirmenin temel yoludur. Bu durum beraberinde eğitim kalitesinin artırılması gerekliliğini getirmiştir. Bu

kaliteyi arttırabilmek adına birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Eğitim sistemimizde öğrenci merkezli yaklaşımlar, üst düzey düşünme becerileri geleneksel eğitim metotlarının yerini almıştır. Geleneksel eğitim metotlarının aksine öğrenci merkezli yaklaşımlar bireyin öğrenmeyi öğrenmesini sağlar böylelikle birey kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirir. Üst düzey düşünme becerileri ise geleneksel eğitim anlayışında yer alan bilgiyi ezberleme ve depolamaktan daha çok elde edilen bilgiyi tanımlama, çözüme, analiz ve sentez yapma sürecini içerir.

Günümüz eğitim sistemi öğrencilerden sosyal olarak kendini geliştirmelerini, küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmelerini, üretilen teknolojileri amaçları doğrultusunda kullanmalarını ve kullanırken zorlanmamalarını aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünebiliyor olmalarını beklemektedir. Bireylere verilen eğitim onlardan beklenen bu davranışları gerçekleştirmelerini mümkün kılar. Eğitim sürecinde yer alan öğretmen, bireyin düşünme becerilerini geliştirmede ve hayatlarını şekillendirmelerinde yardımcı olur.

Düşünce kelimesi direkt olarak anlayamadığımız ve duyu organlarımızla algılayamadığımız şeyler için kullanılır. (Dewey, 1933). Karar alma, karşılaşılan problemi çözüme, anlama hazzını yaşamak için gerçekleştirilen eylemler ve zihinsel aktiviteler düşünme olarak tanımlanır. Düşünme, cevabı bulma arayışı anlama ulaşmaktır (Ruggiero, 2012'dan akt. Tican, 2013). Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran temel beceridir. Düşünme öğretilbilir ve geliştirilebilir. Günümüz eğitim sisteminde bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde çok fazla durulmaktadır. Geleceği şekillendirecek olan bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması toplumun geleceğinin daha parlak olmasını sağlayacaktır. MEB (2007) düşünmeyi, sonuca ulaşmak amacıyla kullanılan bilginin inceleme ve karşılaştırma yaparak aralarında bağlantı kurmayı gerçekleştirmek ve sonucunda ulaşılan yeni bilgiyi mental süreçlerden geçirme olarak tanımlar. Düşünmenin özel biçimleri mevcuttur. Eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme bunlardan sadece birkaçıdır (Özden, 2009, s. 165).

Latince reflecto kelimesinden türetilen reflective yansıtıcı anlamına gelmektedir. Kelimenin kökü olan “fect” bükme, ön ek “re” ise geri, arka anlamına gelmektedir. Kelimeyi böyle değerlendirdiğimizde geriye bükme, arkaya bükme anlamına geldiğini görmekteyiz (Öztürk,2003, s. 32). Dewey’in yaparak yaşayarak öğrenme modeli yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturur. Bu temel Schön ve Kolb’un uygulamalarıyla sağlamlaştırılmıştır (Karadağ, 2010). Yansıtıcı düşünme, anlaşılabilir düşüncelerin düzenlenmesidir. Deneyimlerden etkilenen bu düşünceler kişinin inandığı ya da inanmadığı bir şey haline gelir. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme bilginin, onu destekleyen temelleri doğrultusunda, zamanla nasıl bir ilerleme kaydedeceğini öngörerek objektif ve tutarlı şekilde değerlendirilmesidir (Dewey, 1933).

Yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında zaman bunların öğretmen ve öğrencilerden daha çok öğretmen adaylarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalar öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini ölçme, geliştirme, yansıtıcı düşünmeye bakış açıları, eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıklarını, ona dair ne bildiklerini ölçmeye ve öğrenmeye yönelik çalışmalar olduğunu söylemek mümkündür. Çok olmasa da öğretmenlerle birlikte yapılan çalışmalarda mevcuttur. Branş ve sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyindeki değişiklikler, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçülmüş ve değerlendirilmiştir.

Öğrenme doğumdan ölüme kadar uzanan bir süreçtir. Doğumla birlikte öğrenmenin başlaması eğitimin de ailede başlıyor olmasını sağlamıştır. Ailede başlayan bu eğitimi öğretimin ilk ve önemli bir basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları devralır. Okul öncesi eğitim bireyin geleceğinin şekillenmesi ve iyi bir eğitim hayatının olması adına önemli bir basamaktır. Bundan dolayı öğretmenlerin görevi çok önemli, etkilidir.

Bulduğumuz yüzyılda bireylerin kendilerini sürekli geliştirmesi, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, kendilerini eleştirebilmeleri ve aynı zamanda kendilerine güvenmeleri, nitelikli insan olmaları beklenmektedir. Bireylerin bu özelliklere sahip olmaları



için öğretmenler yeterli donanıma sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin, yaratıcı düşünme, problem çöme, iletişim kurma, bilim teknolojiyi takip etme ve kullanabilme becerilerine sahip olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri, alanındaki yenilikleri takip etmeleri ve kendini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenler yansıtıcı düşünme becerisini kazanmış ve geliştirmiş olmak zorundadırlar. Çünkü bu niteliklere sahip olan ve yansıtıcı düşünen öğretmenler;

- Deneyimleri hakkında düşünür,
- Derste uygulamış olduğu şeyleri eleştirel gözle değerlendirebilir,
- Öğrencilerinin ve zümrelerinin eleştirilerine açık olur,
- Daha başarılı olmak için düşünür ve çalışır,
- Demokratik sınıf ortamı düzenler ve demokratik tutum sergiler,
- Öğrencilerin öğrenme ortamlarını onlara göre düzenler,
- Karşılaştığı problemlere alternatif çözüm yolları arar,
- Sürekli olarak kendini alanında geliştirmeye odaklanır,
- Öğrencilerine karşı önyargılı davranmaz,
- Kendini değerlendirerek olumlu ve olumsuz yanlarını belirler.

Yansıtıcı düşünen öğretmen öğrencilerinin de yansıtıcı düşünmesini sağlar ve eğitimi oldukça fazla olumlu katkılar sağlar.

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde uygulamalarda ki gelişimlerine dair bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmada problem durumu olarak okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve kullanma becerileri ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutları olan sorumluluk, içtenlik ve açık

fikirliliğin düzeylerini belirleyerek incelenmektedir. Bu amaç çerçevesinde bazı sorulara yanıt aranmıştır. Bunlar:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin;
  - a) Cinsiyetleri,
  - b) Eğitim seviyesi,
  - c) Konuyla ilgili hizmet içi eğitim almaları,
  - d) Çocuk sahibi olmaları,
  - e) Öğrencilerinin yaş grubu,

ile yansıtıcı düşünme ve alt boyutları beceri düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öğretmenlerin yaptıkları uygulamalardaki gelişim düzeylerini etkiler mi?

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüz eğitim sistemi bilgiyi öğretmeyi amaçlamış ve ezberci anlayışa karşı çıkmıştır. Bireyin kazanması gereken bilgiyi ona direkt olarak vermek yerine onu yönlendirerek bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak esastır. Eğitim sistemimizin ilk basamağında bulunan okul öncesi eğitim çocukların nasıl öğreneceğini öğrenmesi için ilk adımdır. Bu dönemde aldıkları iyi eğitim gelecek yaşantılarını olumlu etkileyecek, hayata, olaylara ve karşılaştıkları problemlere karşı farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayacaktır.

Çocukların hayatlarının şekillenmesinde büyük role sahip olan öğretmenler, eğitimin oldukça önemli bir ögesidir. Öğretmen bilgi ve tecrübelerini, öğrenciye aktarandır. Onlara verecekleri eğitimin kaliteli olması öğretmenin de kaliteli, kendini geliştirmiş ve yeniliklere açık olmasından geçer. Öğretmenlerin yenedünya teknolojilerine açık, onları kullanabilir olmaları ve teknolojiye katkı sağlayabilmeleri gerekir. Aynı zamanda yansıtıcı, eleştiren,

değerlendirme yapabilen, düşünen ve çözüm odaklı olan bireyler olmalıdırlar. Bu özelliklere sahip olan öğretmen öğrenciye de bahsedilen özellikleri aktarmada başarılı olacaktır.

Yansıtıcı düşünmeye dair yapılan çalışma ve araştırmaların genel olarak öğretmen adayları ve diğer branş öğretmenleri üzerine yapıldığı görülmektedir. Yurtiçi çalışmalarında branş olarak okul öncesi alanında fazla çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir ve okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve alt boyutlarının beceri düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu yansıtıcı düşünme becerilerinin yapılan uygulamalarda öğretmenin gelişimini ne derece etkilediğini gösteren bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışmada bahsedilen iki konu birleştirilecek olup alan yazında bulunan eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak istenmektedir. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin uygulamalarla öğretmen üzerinde gösterdiği gelişim tespit edilecek ve bu doğrultuda ilerleyen zamanlarda yapılacak olan çalışmaların sonuçları öngörülebilecektir. Ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri bu çalışma ile tespit edildiği için daha sonra çalışma yapacak olan araştırmacıların konu ile ilgili başka çalışılmamış olan alanlara yönelmesine imkan sağlanmış olacaktır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri, yansıtıcı düşünmenin alt boyutu olan içtenlik, sorumluluk ve açık fikirlilik düzeyleri, yansıtıcı düşünmeyi etkileyen çeşitli değişkenler, yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenin hangi özelliklere sahip olduğu ve öğretmenlerin gelişimlerine yer verilmiştir. Çalışma sonunda elde edilecek verilerin alanda yapılacak olan diğer çalışmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Çalışma bu yüzden önemlidir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Yapılan çalışma Çanakkale merkezde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma yalnızca 2017-2018 öğrenim yılı ile sınırlıdır.

3. Yapılan çalışma kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları, amaca uygun verilerin toplanmasında etkili olmuştur.
2. Katılım sağlayan öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara vermiş oldukları cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

### **Tanımlar**

**Yansıtma:** Kişinin yaşamış olduğu olaylar, durumlar üzerine yaptığı sorgulamalar sonucunda ulaşılmış olduğu ve alternatifler üretebilmesini sağlayan verilerdir (Shcön, 1983'den akt. Özbek, 2014).

**Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin nasıl öğrendiği ya da öğrettiğine dair olumlu, olumsuz durumları gözler önüne sermek ve karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik yapılan düşünme sürecidir (Ünver, 2005, s.5).

**Yansıtıcı Öğretim:** Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek sorgulayıcı bir yaklaşımla karşılaşılan sorunu yaratıcı çözümlerle çözülmesini sağlayan ve bunun yanında diğer insanların duygu ve düşüncelerine önem veren öğretim türüdür (Bölükbaş, 2004, s.20).

## **Alanyazın**

Bu bölümde yansıtıcı düşünmeyle ilgili yapılmış olan bazı yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yer almaktadır.

## **Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Albayrak, Şimşek ve Yazıcı (2018)'nin yapmış oldukları çalışmada problem çözmeye yönelik inancın ve yansıtıcı düşünmenin, matematik başarısını yordama gücünü ele almışlardır. Araştırmanın örneklemini 143 matematik öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırma matematiksel beceri, matematiğin yeri ve önemi, problem çözmeye yönelik inanç ve alt boyutları, yansıtıcı düşünmenin alt boyutları nedenleme, sorgulama, değerlendirme gibi değişkenleri ele almış ve regresyon analizi yapmıştır. Çalışmanın sonucunda kavramsal ve işlemsel bilginin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve bunun öğrenim sürecinde yapılmış olmasının öğrencinin başarısını etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna bağlı olarak bilgilerin öğrenim sürecinde birbiriyle ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısını arttırdığını söyleyebiliriz.

Öztürk (2018), yapmış olduğu bu çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile girişimcilik özellikleri arasında bulunan ilişkiyi araştırmıştır. Sakarya üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu araştırmada Yansıtıcı Düşünme Eğilim Ölçeği ve Üniversite Öğrencisi İçin Girişimcilik Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizlerinden elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha çok yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Ancak girişimcilikte cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı da görülmüştür. Adayların 'yüksek girişimcilik' düzeyinde buldukları da bulunan sonuçlar arasındadır. Ek olarak yansıtıcı düşünme alt boyutları ile girişimcilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonunda ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunu incelediğimizde cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme de anlamlı fark yaratıp girişimcilikte anlamlı bir fark yaratmadığını görmekteyiz ancak yansıtıcı

düşünme ve girişimcilik alt boyutları arasında anlamlı bir fark olması dolaylı yoldan bize kadınların girişimcilik alt boyutlarında daha başarılı olabileceğini göstermektedir.

Erdem ve Urhan (2018), yaptıkları bu çalışma ile dijital belgesel üretiminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine nasıl bir katkı sağladığını belirlemek istemişlerdir. 36 üniversite öğrencisiyle yürütülen bu çalışmada Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ile Proje Tabanlı Öğrenme Yansıtıcı Düşünme Düzey Raporu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzey algıları ile becerileri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuşken dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünme düzey algılarına herhangi bir katkı sağlamadığı ortaya çıkarılmıştır.

Elaldı ve Semerci (2018), tarafından yapılan çalışma yabancı dilde geliştirilmiş olan bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasıdır. Sobral (2000)'ın geliştirdiği Reflection in Learning Scale ele alınmıştır. Bu ölçek yansıtıcı düşünmenin gelişiminde öğrencilerin kendi tecrübelerini öğrenme ortamına ne derece yansıttığını belirlemektedir. Ele alınan bu ölçeğin çevirisi yapılmış ve ardından geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 237 kişi ile güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların sonunda 10 maddelik, 7'li Likert tipinde ve tek boyuta sahip olan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Yapılmış olan bu uyarlamayla birlikte yapılacak olan çalışmalar için iyi bir ölçek ortaya koyulmuştur.

Solakumur (2017), yapmış olduğu bu çalışma ile beden eğitimi ve spor eğitimi öğretmenlerinin yansıtma yetenekleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 256 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Semerci (2017) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Eğitim Ölçeği ile Elaldı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Groningen Yansıtma Yeteneği ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda; öngörülü ve içten olma alt boyutunun en yüksek, sorgulayıcı ve etki öğretim alt boyutunun en düşük aritmetik ortalamaya sahip olduğu ortaya

çıkarılmıştır. Değişkenler ele alındığında ise cinsiyet değişkeni ile açık fikirlilik alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Araştırma sonucunu baktığımızda yansıtıcı düşünme eğilimlerinde artış oldukça yansıtma yeteneklerinde de artış olabileceği görülmektedir.

Temel (2017), yapmış olduğu bu çalışma ile sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini toplamda 419 kişi oluşturmaktadır. Bunların 299'u sınıf öğretmeni 120'si ise sınıf öğretmeni adayıdır. Çalışmaya katılan kişilere araştırmacının oluşturmuş olduğu kişisel bilgi formu uygulanmış ve ek olarak öğretmen adaylarından iki farklı demografik bilgi formlarının doldurulması istenmiştir. Araştırma sonunda, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet ve büyüdükleri yerlerin anlamlı fark oluşturduğuna ancak not ortalaması, ana-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Çelik (2017), yapmış olduğu bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda öğrenme stillerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyine göre ne derece farklılık gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği ile yine Evin Gencil (2007) tarafından Türkçeye çevirisi yapılan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri belirlenmiştir. Araştırma sonunda; öğrenim görülen okul, not tutma becerisi, baba eğitim durumu gibi değişkenler yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinde anlamlı bir fark oluştururken cinsiyet, aile gelir durumu, sosyal medya kullanma gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinde fark yaratıp yaratmadığına

değ inildiğ i görünmektedir. Diğer araştırma sonuçları aksine cinsiyet değ işkeni fark yaratmayan bir değ işken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farkın sebebi kullanılan ölçekler olabilir.

Bilgiç (2017), yapmış olduğu bu çalışma ile ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin sosyal bilgiler dersinde ki akademik başarılarıyla ilişkisini bazı değ işkenler açasından ele alınmış ve incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 305 öğrenci oluşturmaktadır ve veri toplama aracı olarak Kızılkaya ve Aşkar (2009)'ın geliştirmiş olduğu Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeğ i belirlenmiştir. Araştırma sonunda cinsiyet, kitap okuma alışkanlığ i ve ders başarı notları değ işkenleri ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tekeli (2016), yaptığ i çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile yaş, medeni durum, zümre arkadaşlarının sayısı, mesleki kıdem, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, görev yaptıkları okulun bulunduğu mevki gibi çeşitli değ işkenler arasında nasıl bir ilişki olduğ unu araştırmıştır. Araştırma sonunda yalnızca görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıfta yardımcı personel olma durumu ile öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma sonucuna bağ li olarak diğer değ işkenlerin neden anlamlı fark oluşturmadığ ina dair bir çalışmanın yolunun aşıldığ inı söyleyebiliriz.

Özbek (2014), tarafından yapılan bu çalışmanın birçok amacı vardır. Öğretmen adayları etkinlik esnasında yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl kullanır, karşılaştıkları hangi durumlarda yansıtma yaparlar ve bu süreç esnasında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağ layan etmenler nelerdir sorularına yanıt aranmaktadır. Araştırmanın örneklemini 6 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 10 haftalık bir süreç sonunda tamamlanan çalışmada öğretmen adayları ile her uygulama sonrası görüşmeler gerçekteştirilmiş, öğrenim yazıları-günlükleri tutulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının en fazla eđ itim



durumlarında yoğunlaştıkları ve bu doğrultuda yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. Ek olarak eğitici yazıların yazılmasını, akran eğitimi, video kayıtlarından geri dönütler alınması, pedagojik bilgilerin edinilmesi ve danışman öğretmenin rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine büyük oranda katkı sağlamıştır.

Güvenç (2012), yapmış olduğu bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ve yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. T-testi, tek yönlü varyans analizi, regresyon analizi, pearson korelasyon analizi kullanılarak verilerin analizi yapılmış ve sonuç olarak duygusal zeka ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Özçınar ve Deryakulu (2011), yapmış oldukları çalışmada video-durumların tartışılması için oluşturulan online tartışma gruplarında öğretmenler ve öğretmen adaylarının bir arada olmalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine olan etkisini anlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre online tartışma gruplarında öğretmenlerin yer almasının yansıtıcı düşünme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerisinin dışardan katılım sağlayan bireylerle ilgisi olmadığı kesinleşmiş görünmektedir.

Duban ve Yelken (2010), yaptıkları bu çalışma ile öğretmen adaylarının düşüncelerindeki öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmen ile ne derecede aynı olduğunu ve kendi yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek istemişlerdir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının düşüncelerindeki yansıtıcı öğretmen özellikleriyle kendi özelliklerinin aynı olduğu ve yansıtıcı öğretmen eğilimde oldukları anlaşılmıştır. Sonuç bize

öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri hakkında doğru bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Altınok (2002), yapmış olduğu çalışmada yansıtmanın, yansıtıcı öğretimin öğretmen eğitimindeki önemine, yansıtıcı öğretime farklı açılardan bakan araştırmacıların düşünce ve görüşlerine, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme yaklaşımını kazandıracak etkinliklere yer vermiştir.

### **Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Afshar ve Rahimi (2016), yapmış oldukları bu çalışmada İngilizce öğrenmenin, yansıtıcı düşünme becerisi, konuşma becerisi ve duygusal zeka ile arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmanın evrenini 150 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kember'in geliştirdiği Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Bar-on (1997) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır ve ek olarak röportajlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda İngilizce öğrenmenin duygusal zeka, konuşma becerisi ve yansıtıcı düşünme becerisi ile arasında olumlu bir ilişkiye rastlanmıştır. Araştırma sonucu bize dil öğrenmenin yansıtıcı düşünmeyi geliştirdiğini göstermektedir.

Marcos, Sanches ve Tillema (2008), tarafından yapılan çalışmada tecrübeli öğretmenlerin nasıl yansıtma yaptıklarını tanımlamaya çalışmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 2001 yılında yazdıkları makaleler araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Toplamda 49 makale mevcuttur. Öğretmenlerin başarılarını öyküsel ve değer verici yaklaşımla anlatmış oldukları, tecrübelerini özenli bir şekilde gözden geçirmedikleri ancak geleceğe yönelik plan ve çözüm odaklı yorumlar yaptıkları belirlenmiştir.

Huy (2007), yaptığı çalışmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme aşamaları, bireysel yeterlik inançları, akademik performansları, öğrenme yaklaşımları arasındaki nedensellik ve dolaylı ilişkileri ele almıştır. Çalışma 241 öğrenci ile yürütülmüş ve bu öğrencilere toplamda üç anket

uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kritik düşünme hariç yansıtıcı düşünmenin aşamaları tek boyutlu olarak ilişkili bulunmuştur.

Amobi (2005), tarafından yapılan çalışmada öğretim görevlilerinin öğretim uygulamalarında yansıtıcı öğretime ilişkin tanımları ortaya koyulmuştur. Eğitim fakültesinde bulunan 38 öğretim görevlisiyle birlikte yürütülen çalışmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretim görevlilerine sorulan sorulara ortak cevaplar bulunmamış ancak öğretime ayna tutmak, olaylara farklı açılardan bakabilmek gibi konularda yoğunlaştıkları görülmüştür. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretim görevlilerinin aynı cevapları vermemiş olmamasına rağmen değindikleri konuların aynı olduğu görülmektedir.

Griffin (2003), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileriyle öğretim uygulamalarını ilişkilendirmeyi ve eleştirel durumların etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Toplamda 135 eleştirel olay araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından altı haftalık deneyim esnasında yazılmış olup üç kişilik inceleme paneliyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel olaylara yer vermenin ve eğitim faaliyetlerle ilgilenmenin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini arttırdığı görülmüştür. Sonucu incelediğimizde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmenin farklı farklı yöntemleri olduğu ve genel olarak olumlu sonuçlandığı söylenebilir.

Leung ve Kember (2003), tarafından yapılan çalışmada öğretim yaklaşımlarıyla yansıtma düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 402 üniversite öğrencisi yansıtma anketini ve çalışma süreci anketini cevaplamıştır. Veriler doğrulayıcı faktör analiziyle değerlendirilmiş ve araştırmanın sonucunda öğretim yaklaşımları ile yansıtma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kirk (2000), tarafından yapılan çalışmada elektronik sohbet odalarının kullanılmasının öğretmen adaylarında ki yansıtıcı düşünme düzeyine etkisi araştırılmıştır. Wisconsin Platteville

Üniversitesinde ikinci sınıf olan on beş öğretmen adayıyla yürütülen çalışmada verileri toplamak için nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından bir ders döneminde en az 8 kez sohbet odalarını kullanarak deneyimlerini yazmaları istenmiştir. Yansıtıcılar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Toplanan verilerin analiziyle birlikte, öğretmen adaylarının kullanmış oldukları yansıtıcı cümlelerin konudan konuya göre değiştiği, yoğun ilgi gösterdikleri alanlarda daha fazla yansıtma yaptıkları belirlenmiştir. Fakat elektronik sohbet odalarının öğretmen adaylarının yansıtıcı ifade kullanmalarında artış sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Yansıtıcı Düşünme ve Düşünme Türleri

Düşünme, bizler için çok önemli bir beceridir. Düşüncenin birçok tanımını yapan Dewey, zihnimizden geçen her şeyi düşünce olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımında düşünceyi, duyu organlarımızla algılayamadığımız şeyleri düşünme hali olarak tanımlamıştır. Yaşantımızı ele aldığımızda her an düşünüyoruz ve birtakım kararlar alıyoruz. Alınan her karar, düşünme ile geçirilen her an, süreç yaşamımızda hayati önemi sahiptir. Çünkü bu süreç olumlu ya da olumsuz olarak bizi etkiler. Bu yüzden nasıl düşündüğümüz dikkate değer bir konu olarak yer almıştır. Literatüre bakıldığı zaman birçok tanımı bulunan düşünme; akıl yürütme, parçalara ayırma, birleştirme, bilgiyi işleme ve kullanma, kişiyi rahatsız eden durum ve olaylardan kurtulmak için bireyin gerçekleştirdiği zihinsel etkinliklerin tamamıdır. Uyku harici tüm zihinsel aktiviteler düşünme olarak nitelendirilse de düşünme basit ve tepkisel değil amaçlı ve bilinçli düşünmedir (Akar, 2007). Düşünme becerileri ve eğitimi üzerine 1980’li yıllardan sonra çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve zamanla düşünme eğitimi eğitim programlarının içerisine girmiştir (Uygun, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı’ nı 2007 yılında yayınlamıştır. Bu program, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi ve aynı zamanda öğrencilerin varoluşlarını fark etmelerini ve geleceklerini şekillendirebilmelerini amaçlamışlardır.

Düşünme becerileri ele alındığında yaratıcı düşünme, problem çözmeye yönelik düşünme, eleştirel düşünme, üstbilgi düşünme gibi düşünme türleri, yansıtıcı düşünmenin kapsamındadır. Yansıtıcı düşünmenin yaratıcı düşünmeyi sağladığı bilinmektedir. Ya da birey problemlere çözüm yolu ararken yansıtıcı düşünmeden faydalanmaktadır. Bakıldığı zaman yansıtıcı düşünmeyi diğer düşünme biçimlerinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü düşünme biçimleri birbirinden bağımsız değil birbirini tamamlayan zihinsel aktivitelerdir. Düşünme becerilerinden

birisi olan yansıtıcı düşünme son zamanlarda üzerinde sıklıkla ve özenle durulan bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkar. Bilhassa eğitimde karşımıza çıkan yansıtma ve yansıtıcı düşünme eğitiminin nitelik ve niceliğini iyileştirmek için sisteme aktif olarak dahil edilmektedir. İlerlemecilik felsefesinden temel alan yapılandırmacı yaklaşımın da eğitim sürecinde yer almasıyla birlikte yansıtıcı öğretim, eğitim hayatımıza daha kolay bir şekilde girmiştir. Demirel (2009)'e göre ilerlemecilik dünyaya ve topluma uyum sağlamak değil, edinilmiş tecrübelerin sürekli olarak yenilenmesidir. Kullanılan öğretim programları, ilerlemecilik eğitim felsefesinde bulunan öğrenciye rehberlik, problem çözme, demokratik eğitim ortamı gibi özellikleriyle yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacı yaklaşıma hizmet eder. Yansıtıcı düşünme ve yapılandırma yaklaşımının özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri (Ata, 2006'dan akt. Demiralp, 2010, s.65).*

	Yansıtıcı Düşünme	Yapılandırmacı Yaklaşım
<b>Hedefler</b>	Hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.	Hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımını esas alır.
<b>Ders Konusu</b>	Bireysel ya da toplumsal problemlerdir.	Büyük düşünceler ya da kavramlardır
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Karar vermede etkindir, öz değerlendirme yapar, düşünür.	Araştırmacı, girişimci, sorgulayıcıdır ve öğrenmenin sorumluluğunu paylaşır.
<b>Öğretmen</b>	Sabırlı, meraklı, işbirlikçi, sorgulayıcı, açık fikirlidir.	Öğrencilerin çelişkiler yaşamasını sağlar, onların doğal merakını karşılar, tartışmaya teşvik eder ve rehber konumundadır.

Tablo 1 Devamı

<b>Öğretmen-Öğrenci İlişkisi</b>	İki yönlü, tutarlı ve açık.	Öğrenci-grup diyalogu, öğrenci-öğretmen diyalogu.
<b>Soru Sorma</b>	Üst düzey düşünme soruları	Açık uçlu ve düşünmeye sevk eden sorular
<b>Ders Kitabı</b>	Ders kitabı kaynaklardan sadece birisi olarak görünür. Öğrencilerden kendilerine ders kitabı oluşturmaları istenir.	Ders kitabının özellikleri; 1. Oryantasyon, kazanım ve transfer aşamalarını barındırır. Konu işlenmesinde öğrencinin hazır bulunuşluğu, günlük yaşantısı gibi özellikleri dikkate alır. 2. Bilgi doğrudan değil öğrencinin katılımıyla verilir. 3. Birinci elden kaynaklara sıklıkla yer verilir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran etkinliklere yer verilir.
<b>Birincil ve İkincil Kaynaklara Yaklaşım</b>	Öğrencilerin kaynaklara eleştirel bir şekilde yaklaşmasını öngörür. Sınıfta gazete, dergiler bulunur.	Birinci elden kaynaklarla çalışmaya öncelik verir.
<b>Öğrenme-Öğretme Süreçleri</b>	Günlük yazma, iş birliğine dayalı küme çalışmaları gibi süreçler.	Bireysel ya da grup etkinlikleri, öğrencinin çevreyle daha fazla etkileşimde olabileceği etkinlikler.
<b>Değerlendirme</b>	Kavram haritaları, gelişim dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirmeleri.	Süreçle birlikte ürünü aynı anda değerlendirme, öğrenci ürün dosyası ve gözlem formları.

Tablo 1 incelendiğinde yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacı yaklaşımın benzerlikleri ve iç içe olduğu görülür. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair varsayımları şöyle tanımlanabilir (Uden, 2006'dan akt. Dadlı, 2017);

- Oluşturulan her bilgi iletilemez.
- Etkinlik sonucu bilgi ve anlamlar oluşur.
- Bilgi, insanlarla, kültürel eserlerle, araçlarla aktarılır.
- Anlam yorumlardan ortaya çıkar bu yüzden çoklu bakış açısı kabul edilir.
- Anlam inşası; problem, soru, konularla yönlendirilir.

Yansıtma, yansıtıcı düşünme ve becerileri hakkında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Alan yazına bakıldığında yansıtıcı düşünmenin birçok farklı tanım ve modeli görülmektedir.

Yansıtıcı öğrenme terimini ilk kullanan kişi olan Vilhelm von Humboldt hemen hemen 200 yıl önce bireyin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğini öğrenmesi konusunu ele almıştır. (Fichtner, 2005'den akt. Aşkar ve Kızılkaya). Ancak yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri Dewey'e dayanır (Demirel ve Köksal, 2008). Dewey, "How we think" adlı eserinde yansıtıcı düşünmeyi; "Herhangi bir inancın, bilginin ya da hedef sonuca ulaşmak için bilgi yapısının aktif, özenli, dikkatli ve kararlı şekilde meydana getirilmesi" olarak tanımlamıştır (Semerci, 2007). Ayrıca geçmişte yaşanan bir olayın anımsanması, onun hakkında düşünülmesi ve belirlenmiş olan amaç doğrultusunda değerlendirilen düşünme sürecidir (Atay, 2003). Bu tanımlar ışığında; yansıtıcı düşünme gerçekleştirilirken bireyin öncelikle geçmiş yaşantılarını hatırladığını ardından onlar üzerine değerlendirme yaparak yeni durumla bunu birleştirdiğini söyleyebiliriz. Semerci (2007), yansıtıcı düşünme teori ve pratik arasında bağlantıyı sağlayan bir köprüdür ve duyguların zihinsel süreçte etkin olduğu kararlı ve yoğun düşünme ile karşılaşılan problemlerin çözümlendiği ve bunun sonuçlarının da tecrübe olarak nitelendirildiği düşünme biçimidir diyerek bunu destekler.



### **John Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Düşüncelerin anlaşılabilir şekilde düzenlenmesi yansıtıcı düşünmedir. Düzenlenen düşünceler süreçle birlikte bireyin inandığı ya da inanmadığı bir şey haline gelir ve çoğunlukla tecrübelerden etkilenir (Dewey, 1991). Kişinin bildiği şey ile bilmesi gereken şey arasındaki fark öğrenme durumları arasındaki farkın kapatılması için önemlidir (Sezer, 2008). Yansıtıcı düşünceyi oluşturan iki temel faktör şüphe ve sorgulamadır. Şüphe, düşüncelerin, inançların değişme gerekliliğini gösteren, zihni bunun için zorlayan belirsizliğin kendisidir (Dewey, 1991). Düşüncelerin şekillenmesini sağlayan bilgilerin araştırılması ise sorgulamadır. Şüphe ve sorgulama aynı zaman diliminde gerçekleştiğinde istendik davranış değişikliği sağlar. Aynı zamanda davranış ve yansıma kendi arasında doğru orantıya sahiptir. Yansıtıcı düşünmenin sürekliliği davranış değişikliğini meydana getirir (Dewey,1991). Problemlerle mücadele etmenin yolu, yansıtıcı düşünmek ve aynı doğrultuda davranış değişikliği gerçekleştirmektir (Hatton ve Smith, 1995).

Yansıtıcı düşünme ile birlikte öğretmenler daha iyi bir gözlemci olmak zorunda kalmışlardır. Gözlemleri sonucunda öğrenciler için daha iyi ve daha kaliteli çevre şartlarının ne olduğunun farkında olur ve ona göre düzenlemeler yaparlar. Çevre etkisinin sadece sınıfla sınırlı olmadığını bilen öğretmen, okul çevresi ve atmosferinin de öğrencinin öğrenmesine olumlu katkı sağlayacak düzenlemede olması gerektiğini bilir (Dewey, 1991'den akt. Burrows, 2012).

Dewey'e göre iki çeşit düşünme vardır. Bunlardan biri; düşüncelerin kontrol olmaksızın akışı diğeri var olmayan zihinsel resimlerdir. Düşünmenin gerçekleşmesiyle beyinde bulunmayan, bulanık şekilde yer alan resimler bilinçsiz olarak akar ve böylelikle düşünme plansız bir şekilde gelişmiş olur (Güney, 2008). Bu düşüncelerin gün yüzüne çıkarılması ve ifade edilmesiyle zaman kaybını önler ve insana vereceği zararın önüne geçilir. Bu noktada öğretmenlere büyük görev düştüğü göz ardı edilemez bir gerçektir. Öğretmenler öğrencilere

ilgili düşünmeyi öğretmeli ve onların bunu başarmasını sağlamalıdır. Uygun düşünme biçimini uygulayabilen öğretmen yansıtıcı düşünmeyi de gerçekleştirmiş olur ve belirlenen hedefe ulaşır.

Yansıtıcı düşünme uygulamaları üzerinde yapılan sık tekrarlar öğrenmeyi geliştirir, öğretmenin kendini yenilemesine olanak tanır. Öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi ne kadar üst seviyede olursa olsun öğretmenleri sadece öğretme işini nasıl yapacakları konusunda yetiştirir. Öğretme harici kalan durumlar öğretmenin kendi kendini yetiştirmesine, geliştirmesine bağlı olarak gelişir ya da gelişmez. Öğrenmenin devam edip etmediğinin göstergesi olan yansıtma öğrenmenin sürekliliğini gösterir ve öğretmenlerin meslek hayatları boyunca yansıtma yapması şarttır (Zeicher ve Liston, 1996'dan akt. Burrows, 2012). Öğretimin gerçekleştiği sırada yansıtıcı düşünme aracılığıyla kararlar almak ve alınan kararların sorumluluğunu üstlenmek yansıtıcı düşünmeyi kendiliğinden gerçekleşen bir süreç haline getirmede yardımcı olur. Bu strateji modellenerek öğretmen yetiştirme programlarında kesinlikle öğretmen adaylarına öğretilmelidir (Gordinier, Moberly ve Conway, 2004).

Yansıtıcı düşünme, kişinin karşılaştığı bir durumda ki karışıklığın neden olduğu rahatsızlığı ortadan kaldırmak için duygu, düşünce, inanç ve bilginin birbirini tamamlayarak ve destekleyerek ortaya çıkardığı sonucun kabul veya reddedilme işinin kasıtlı olarak gerçekleştirilmesidir (Dewey, 1933). Yansıtma, var olan düşüncelerin kabul edilmesini değil yeni düşüncelerin ortaya çıkarılmasını, farklı ve yeni bilgilere yönelim gösterilmesini gerektirir. Buradan yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştiremeyen öğretmenlerin kendi düşüncelerini yansıtmaktan ziyade başka insanların düşüncelerini kabul ettikleri söylenebilir. Yansıtmanın gerçekleşmesi için gereken şartlara ek olarak Dewey, açık fikirli olma, sorumluluk sahibi olma ve içten olma gibi özelliklerinde gerekli olduğunu vurgular.

Açık fikirlilik; karşılaşılan sorunlara, problemlere farklı açılardan yaklaşabilme, yeniliklere ayak uydurabilme ve açık olma durumudur. Ayrıca bireyin öz eleştiri yapabilme gücüdür

(Güney, 2008). Bireyin karşısında duran kişi veya düşüncelere saygı duyma, aynı düşünceleri paylaşmıyor olsa bile onu anlamaya çalışmaktır açık fikirlilik. Açık fikirli öğretmenler karşısına çıkan şeyleri sorgular ve öz değerlendirme, öz eleştiri yaparlar (Zeichner ve Liston, 1996'dan akt. Burrows, 2012).

İçtenlik; yenilikleri gerçekleştirmek için büyük bir istek, arzu duymaktır. İçtenlik duygusuna sahip öğretmenler kendilerini sorgulayabilirler. Duygu, düşünce, davranışlarını sürekli olarak gözden geçirirler. Ayrıca, verdikleri eğitimin öğrencilerini nasıl etkilediğini, onların hayatlarını nasıl şekillendirdiğini merak eder, bilmek isterler (Zeicher ve Liston, 1996'dan akt. Burrows, 2012).

Sorumluluk; bireyin aldıkları kararların, gerçekleştirdikleri eylemlerin sonuçlarını üstlenebilmesidir. Öğrenmenin neden gerekli olduğunu, öğrendiğimiz şeylerin önemi, anlamını, getirilerini keşfetmektir. Aynı zamanda etik bir özellik olarak da kabul edilen olgudur (Laughran, 1996'dan akt. Güney, 2008).

Açık fikirlilik, içtenlik ve sorumluluk yansıtıcı öğretmende bulunan becerilerdir. Bu becerilere sahip olan öğretmenler için kusursuz terimini kullanmak doğru olmayacaktır ancak bu becerilere sahip olmak onları kusursuz olmaya yaklaştıracaktır. Aynı zamanda bu becerilere sahip olan öğretmenler herhangi bir hata yaptıklarında bu hatanın farkına varır ve hata yaptıklarını kabul ederler. Aynı şekilde öğrencilerinin de bu özelliklere sahip olmalarında oldukça etkin faktör olurlar (Zeichner ve Liston, 1996'dan akt, Burrows, 2012).

Yansıtıcı düşünme problemin fark edilmesiyle başlar. Bu farkındalıkla birlikte birey düşünmeye başlar. Düşünme süreci devam ederse yansıtıcı düşünme süreci de başlamış olur. Bakıldığı zaman bu sürecin beş aşamadan meydana geldiği görülmektedir. Dewey'e göre süreç içerisinde ki aşamaların belirli bir sırayı izlemesi şart değildir fakat aralarında bir uyum olmak zorundadır (Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Öneri, problem, hipotez, akıl yürütme ve test etme süreci oluşturan aşamalardır.

Öneri, karşı karşıya kalınan herhangi bir problemin zihinde oluşturduğu olasılıklar, düşüncelerdir. Düşünmeye duyulan ihtiyaç ile öneri sayısı orantılıdır. Diğer aşamalar için de oldukça önemli olan bir aşamadır.

Problem, yaşanmakta olan sorun ve onun zorluğudur.

Hipotez kurma, düşünülen öneriler doğrultusunda neler yapılacağına dair fikirlerin ifade edilmesi, ortaya koyulmasıdır.

Akıl yürütme, eldeki bilgi ve düşüncelerle tecrübelerin arasında bağ kurarak test eme imkanı sağlamadır.

Test etme, ortaya çıkarılan hipotezin kabul edilip edilmeme durumudur. Sorunu çözebileceği gibi farklı sorunları da beraberinde getirebilir.

Yansıtıcı düşünmenin tesadüfi değil sistematik şekilde geliştiği ve gerçekleştiği aşamaların incelenmesiyle ortaya çıkarılmıştır. Dewey, yansıtmanın tecrübelerle dayandığını ve bir sonucun diğer başka bir sonuca etki ettiğini hatta o sonuca sebep olduğunu belirtir. Her bir aşama bir diğer aşamayı etkiler ve besler. Yani, eski tecrübelerle şimdiki harmanlayarak yeni bir bilgi üret, farklı ve kullanışlı yollar geliştir ve ardından analiz et şeklinde aşamaları kısaca özetleyebiliriz.

Dewey, yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta incelemiştir (Ünver, 2003, s.3);

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı bir sıralanma mevcuttur. Basit bir ardışıklıktan söz etmek mümkün değildir. Bir düşünce önceki görüşlere dayanır ve sonraki görüşleri etkiler, uygunluna karar verir.
2. Duygu ve inançlar yansıtıcı düşünmede önemli iki etkendir. Yansıtıcı düşünme ile duygular ve inançlar uygun duruma getirilmeye çalışılır.
3. İnanç bazı belli temellere dayanmaktadır. Düşünceler mantıklı olup olmama durumuna göre kabul ya da ret alır.
4. Yansıtıcı düşünme de yapılan araştırmaların bilinçli olması şarttır.

Dört boyutun incelenmesiyle, kişinin düşüncelerinde ki tutarlılık, mantıksal analizler, araştırma ve sorgulama ardından çıkarımlarda bulunmanın yansıtıcı düşünme için ne kadar önemli olduğunun farkına varılmıştır (Ergüven, 2011). Dewey'in yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta ele almasının ardından yansıtıcı düşünmede bulunan iki unsurdan bahsettiğini görmekteyiz. Bu unsurlar her yansıtıcı düşünmede yer alan süreçlerdir:

1. Karmaşa, tereddüt, şüphe,
2. Karşılaşılan bilgiyi sorgulama ve araştırma.

Dewey, düşünmenin temelinde şüphe ve tereddüt halinde olmanın yattığını savunur ve düşünmenin başlaması için onu tetikleyen özel bir neden olmalıdır. Karşı karşıya kaldığımız problemi çözmek için elimizde yeterli veri yoksa önceki bilgi ve tecrübelerden faydalanırız. Kısacası yansıtıcı düşünme sonuca ulaşmak için süreç esnasında alınan geçici kararlardır (Dewey, 1910, s.13).

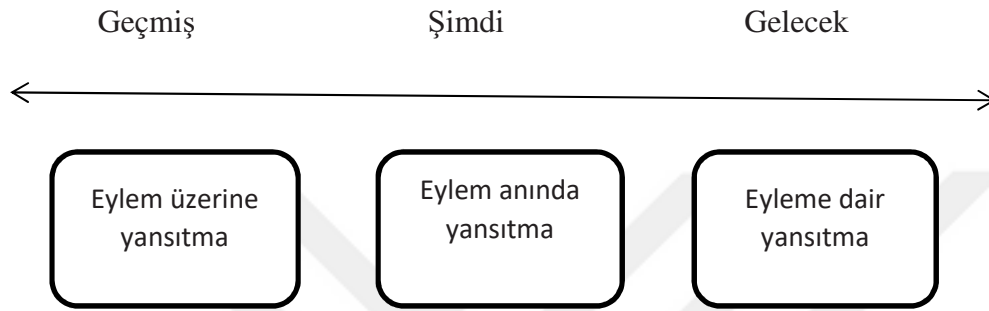
### **Donald Schön'ün Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Schön, bireysel tecrübeler ve yaşanan olayların sonucunda ulaşılan verileri yansıtma olarak tanımlamaktadır. Yansıtma kavramı bireyin rahatsızlık, huzursuzluk algısı üzerine sorgulamaya başlamasıdır ve bir döngüdür (Schön, 1983'den akt. Özbek, 2014). Schön, yansıtıcı düşünmeyi, mesleki ve teknik uygulamaların barındırdığı karmaşık bilgilerin çözümlenmesi ve geliştirilmesinde etkin ve yararlı bir öge olarak görmektedir (Fallon ve Brown, 2002,'dan akt. Güney, 2008). Schön'ün yansıtıcı düşünme modelinin uygulama kısmı öğretmen yetiştirme programlarının kalbi haline gelmiş ve yansıtıcı uygulamalara dair fikir yürütme ve uygulamanın sistematik halini ortaya çıkarmıştır (Vagle, 2010). Yansıtıcı düşünme kendi içerisinde iki tür bilgi barındırmaktadır. Bunlar, hazır olarak sunulan bilgiyle yansıma, hareketler arasında yer alan tecrübelerden edinilen bilgidir. Tecrübelerden edinilen bilgi, bireyin yapmış olduğu şeyin aslında ne olduğu üzerine düşünmesi ve sorgulama yapması,

davranışını yeniden gözden geçirmesi ve ardından kendi yaptığı değerlendirmeler sonucu oluşan bilgidir (Schön, 1983'den akt. Karadağ, 2010, s.9).

Schön, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamanı esas alarak üç yansıtma türü belirlemiştir. Bunları eylem üzerine yansıtma, eylem anında yansıtma, eyleme dair yansıtma olarak adlandırırız. (Demiralp, 2010'dan akt. Tican, 2013).

Şekil 1. Yansıtıcı düşünmenin gerçekleştiği zaman.



Eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action); kişinin ansızın karşısına çıkan bir problem durumunda bu problemle başa çıkma konusunda ne derece başarılı olup olmadığını analiz etmedir (Schön, 1983, s.26'den akt. Karadağ, 2010, s.10). Bu süreç önceden edinilmiş olan tecrübelerin, birikimlerin şu an için karşılaşılmış olan duruma nasıl bir katkı sağladığını anlamak için geçmiş deneyimleri düşünme şeklindedir. Sparks (2001), eylem üzerine yansıtmayı kişisel bir eylem olarak tanımlamaktadır. Uygulamayı yapan birey belirli, özel bir durum üzerine düşünmeye odaklanır ve düşünceleri, davranışları bu olay çerçevesinde şekillenir (Arslan, 2005'dan akt. Kerimgil, 2008, s.39).

Eylem anında yansıtma (reflection-in-action); davranışın gerçekleştiği anda meydana gelen sorunla baş edebilmek, sorunu çözmek için çözüm yolları aramak ve bunun yanı sıra davranışı sürdürebilme durumudur. Bu yansıtma türünü diğer yansıtma türlerinden ayıran özellik davranış için o an olması, acil olmasıdır (Solakumur, 2017).

Eyleme dair yansıtma (reflection-for-action); yapılmış olan diğer yansıtma türlerinin yapılacak olan davranışlara rehber olması ve davranışların revize edilmesinde kullanılan yansıtma türüdür (Alp ve Taşkın, 2008, s.312).

Genel olarak Schön'ün yansıtıcı düşünme modeli incelendiğinde bireyin eylem üzerine sistematik bir şekilde düşündüğünü ve ona göre davranışlarını şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Birey yansıtma eylemini gerçekleştirirken soruna odaklanır, sistematik şekilde düşünür, değerlendirmelerini yaptıktan sonra eylem üzerinde yansıtmayı gerçekleştirir. Davranışın gerçekleştiği anda davranışı sergilemeye devam ederken karşılaşılan soruna çözüm yolu üretiyor ise eylem anında yansıtma yapmış olur. Bahsi geçen iki yansıtma tamamlandıktan sonra birey ilerleyen zamanlardaki davranışlarını, düşüncelerini buna göre şekillendirir bu da eyleme dair yansıtma sürecini oluşturur.

Tablo 2'de Schön'ün geliştirmiş olduğu yansıtma türlerinin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2

*Schön'ün Yansıtma Türleri (Smith ve Hatton, 1993'dan Akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009)*

Yansıtma Türü	Yansıtmanın Doğası	Bağlam
Eylem anında yansıtma (Reflection-in-action) (Schön, 1983,1987)	Çoklu bakış açılarının kavramsallaştırılması.	Belli bir alanda problemlerle karşılaşıldığında eylemle birlikte probleme çözüm yolu arama durumu.
	Eleştirel; mesleki uygulamalara etik ölçütler çerçevesinde kuşkuyla yaklaşma.	Bir etkinliğin sosyal, kültürel, politik açılardan değerlendirilerek olası etkiler üzerinde düşünme

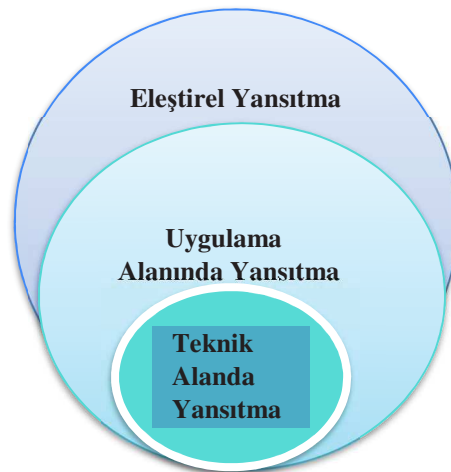
**Tablo 2'nin Devamı**

Eylem üzerine yansıtma (Reflection-on-action) (Schön, 1983; Smith ve Lovat, 1990; Smithi Hatton, 1992,1993)	Diyalogsal (kasıtlı, bilişsel, anlatıma dayalı); alternatif çözümleri araştırma.	Karşılaşılan problemi çözmek için farklı yolları bulmaya çalışmak için kendiyle konuşma durumu.
	Betimsel (sosyal etki, gelişimsel, kişisel); en iyiyi arama.	Eylemi çözümlenme ve eylemi belirli bir nedene bağlama.
Teknik (Schön, 1983; Shulman, 1988; Van Manen, 1977)	Teknik; o an gerçekleşen davranışları değerlendirerek onlar hakkında karar verme.	Uygulamadaki yeteneklerin kontrol edilmesi.

**Max Van Manen'in Yansıtıcı Düşünme Modeli**

“Schön (1987) yansıtmayı davranışın gerçekleştiği zaman ile yansıtma arasındaki bağlantıyı kullanarak gruplandırırken, M. Van Manen (1992), yansıtmayı yansıtmanın içeriğine göre bölümlere ayırarak incelemiştir (Akt: Alp ve Taşkın, 2008, s.312). Van Manen yansıtmanın üç seviyede gerçekleştiğini ve bu seviyelerin arasında gelişimsel olarak hiyerarşik bir sıralama olduğu belirtmiştir.

Şekil 2. Van Manen'e göre yansıtma seviyeleri, (Wakefield, 1996'dan akt. Töman, 2015).





### **Teknik Alanda Yansıtma**

Yansıtıcı düşünmenin ilk basamağında yer alan teknik alanda yansıtma referans olarak tecrübeleri alır. Bu basamakta bireyin öğretmenlik özelliklerinin gelişiminin yanı sıra diğer yansıtma alanlarının gelişimi de söz konusudur (Hatton ve Smith, 1995). Görevinde yeni olan bir öğretmen daha önce herhangi bir tecrübeye sahip olmadığı için karşılaştığı problemi çözmek için bir model oluşturamaz. Bu nedenle teknik alanda yansıtma türünü kullanırlar (Taggart ve Wilson, 1998'den akt. Ünver, 2003). Deneyim kazandıkça öğretmenlerin teknik alanda yansıtmadan ziyade diğer üst yansıtma alanlarını kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; ‘‘Asmış olduğum uyarıcı pano omurilik yapısını anlattığım dönemde oldukça iyi oldu. Öğrenciler konuyu görsel yolla daha iyi kavradı...’’ şeklinde not alan öğretmenin yöntemini uygulayıp sonucunda dönütler almıştır (Ünver, 2003, s.8).

Teknik düzeyde yansıtıcı düşünmeye sahip olan bir öğretmen, karşılaşılan sorunu çözmek, farklı çözüm yolları için gözlemlerde bulunmak ve uygulama gerçekleştirmeyi göz ardı ederek uygulama-hedef arasında bulunan ilişkiyi basit ve kavramsal şekilde tanımlar.

### **Uygulama Alanında Yansıtma**

Hiyerarşinin ikinci basamağında bulunan uygulama alanında yansıtma, eğitim programında bulunan uygulamaların, etkinliklerin objektif olarak değerlendirilmesidir. Bu aşamadaki öğretmenler eğitim verirken uyguladıkları yöntemlerin sonuçlarını, öğrencilere ne kattığı gibi durumlarla ilgilenir. Karşılaşılan sorunlar üzerine düşünürler ve bir önceki aşamada sorun olarak nitelendirmedikleri şeyleri artık bir sorun olarak görebilirler.

### **Eleştirel Yansıtma**

En üst basamakta bulunan eleştirel yansıtma süreci bir eleştirme durumudur. Her alanda yapılabilir ve sosyal, siyasi, etik değerleri içerisinde barındırır. Bireyin geleceği için yararlı ve kaliteli eğitim, hak, adalet, özgürlük gibi temeller üzerine kurulmuş olan yansıtma sürecidir (Van Manen, 1977, s.227'den Akt. Uygun, 2012).

Bu seviyede bulunan bireyler öz değerlendirme yaparak kendini yeniden şekillendirir. Karşılaşılan problemleri başarıyla çözen bu basamakta ki bireyler sistematik girişimlerde bulunur ve farklılıkları başarılı bir şekilde değerlendirir. Eğitim programında bulunan uygulamalar etik olarak değerlendirilir, ahlaki değerler ışığında yapıcı eleştiriler yapılır (Ünver, 2003).

Eleştirel düzeyde yansıtmanın içeriğine farkındalık ve analiz süreçlerini de ekleyen Cranton, eleştirel yansıtmanın özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Bireyin kendi davranışlarını yansıtan yaklaşımları tanımlamak,
- Tutumların nereden ve nasıl geldiğini araştırmak,
- Tutumların anlamlarını sorgulamak, anlamaya çalışmak,
- Davranışları için farklı yollar geliştirmek (Harris, 2010'dan Akt. Yıldız, 2013).

#### **Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi**

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990) tarafından oluşturulan bu model Van Manen'in yansıtma seviyelerinden ve Gagne'nin görüşlerinden yola çıkarak ortaya koyulmuştur. Dil ve düşünmeyi temel alır ve yedi basamaktan oluşur. Bu yöntemin basamakları şöyledir (Akt. Kozan, 2007, s. 20-21);

- Tanımlayıcı olmayan dil,
- Basit, acemi bir şekilde tanımlama,
- Olayları en uygun kavramlarla sınıflandırma,
- Gelenekler ya da bireysel tercihler doğrultusunda açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- Kuram ya da ilkelere dayanarak açıklama,
- Kuram ya da ilkelerin yanında çevresel etkenleri de göz önünde bulundurarak açıklama,
- Ahlaki ve politik konulara dayanarak açıklama.

Yedi basamaktan meydana gelen bu model üç varsayıma dayanmaktadır (Burgess, 1999'den akt. Kozan, 2007).

1. Bireyin yansıtıcı düşünme becerisi düşüncelerini sözcüklere ne denli dökülebildiği ile doğru orantılı olarak ölçülebilir.
2. Prensipli düşünme şekli tek bir kavrama dayalı düşünmeden daha karmaşık olan birden fazla kavramla düşünmeyi ve aralarında ki ilişkiyi görebilme fırsatı sağlar.
3. Eğitim dili herhangi bir insanın kullanmış olduğu dilden daha karmaşıktır. Bu, eğitim dili terimlerinin karmaşık mesajlar içermesi ve yoruma daha açık olmasından kaynaklanır.

Yukarıda açıklanan düşünceler ışığında dil ile düşünme arasındaki ilişkiyi esas alan yansıtıcı pedagojik düşünmenin deneysel öğrenme teorisi, bilişsel psikoloji ve yansıtıcı düşünmeden esinlenerek oluşturulduğu sonucuna ulaşılır.

### **Yansıtıcı Düşünmenin Süreçleri ve Seviyeleri**

Yansıtma sürecinde bir sorun, olay, karışıklık, analiz ve çözümlenme olmak zorundadır. Bu zorunlulukların her biri bir diğerini etkiler ve birbirine bağlıdır (Lee, 2000'den Akt. Lee, 2005). Eğitim durumunu incelemek, bir sorunu çözmeyi istemek ya da daha önce elde edilmiş olan sonuca yeniden ulaşmayı istemek yansıtma sürecini başlatacak olan şeylerdir. Bu sürecin başlamasıyla birlikte öğretmen de öğretme işini gerçekleştirmeye başlar (Lee, 2005). Bu ifadelerden yola çıkarak aslında yansıtıcı düşünmenin öğretme işi için bir araç olarak kullanıldığını söyleyebiliriz.

Yansıtıcı düşünme birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve böylelikle gelişim göstermiştir. Her araştırmacı yansıtıcı düşünmenin farklı bir boyutunu ele almış ve geliştirmiştir. Tablo 3'te bu gelişim gösterilmiştir.

Tablo 3

*Yansıtıcı Düşünmenin Süreci (Lee, 2005).*

Yazar	İçerik	Süreç
Dewey, 1933	Yansıtıcı düşünme süreci	Tecrübe Tecrübenin gelişmiş güzel yorumu Daha önce tecrübe edilmemiş olan problemin isimlendirilmesi Soruna dair açıklama yapma Açıklamalardan yola çıkarak hipotez ortaya çıkarma Hipotezi test etme
Schön, 1987	Yansıtıcı düşünme yaklaşımı	Davranış için yansıtma Karşılaşılan problem Problemi belirli kalıplara sığdırmak Tecrübe etme Sonuçları kontrol etme
Pugach ve Johnson, 1990	Akranla işbirliği yapısı	Problemi açıklayarak yeniden yapılandırma Problemi kısaca açıklama Genelleme yapma ve tahmin etme Değerlendirme yapma ve gözden geçirme
Gagatsis ve Patronis, 1990	Yansıtıcı düşüncenin gelişimi	Düşünmeye başlama Konuyu anlamaya çalışmak ve ona dair yansıtma yapmak Keşif ve anlama İç gözlem Farkındalık
Eby ve Kujuva, 1994	Yansıtıcı düşünme modeli	Gözlem yapma Yansıtma

### Tablo 3 Devamı

		Veri toplama
		Ahlaki değerleri göz önünde bulundurma
		Yargılama ve sonuçlandırma
		Stratejileri dikkate alma
		Davranış
Lee, 2000	Yansıtıcı düşünme süreci	Sorun
		Sorunu belirleme
		Olası çözümleri bulmaya çalışma
		Tecrübe etme
		Değerlendirme
		Kabul etme/ reddetme
Rodgers, 2002	Dewey'in aşamalarını yeniden düzenleme	Tecrübe için hazırlanma
		Tecrübeyi açıklama
		Tecrübeyi çözümlenme
		Anlaşılır tecrübe

Düşünme bir süreçtir ve farklı aşamalardan oluşur. Bu süreçte yer alan aşamaların herhangi bir tanesi yansıtıcı şekilde veya yanlış olarak gerçekleşebilir. Yansıtıcı düşünme süreci içerisinde yer alan öğretmenler bu süreçte farklı seviyelerde çalışırlar. Bu yüzden yansıtıcı düşünme süreçleri bize yalnızca sorunun çözümünü değil aynı zamanda durumun ne kadar farkında olduğunu da göstermelidir. Süreç ve çözüm eş zamanlı olarak ilerlemelidir (Lee, 2005). Tablo 4'te yansıtıcı düşünme seviyeleri açıklanmıştır.

Tablo 4

*Yansıtıcı Düşünmenin Seviyeleri (Lee, 2005).*

Yazar	İçerik	Seviye
Habermas, 1970	Bilişsel ilginin teorisi	Deneysel-analiz; teorik bilgiyle eğitimi keşfetmek Fenomenolojik-yorumlama; temel gerekçe & yaygın pratiğin yasal hale getirilmesi Kritik-teori; kendini anlama, özgür öğrenme, kritik sonuçlar
Van Manen, 1977	Yansıtmanın seviyeleri	Teknik akılcılık; karşılaşılan sorunu aşmak için teori üretme Uygulama akılcılık; teoriyi faydacılık esasına göre yerleştirme Eleştirel akılcılık; eğitim sürecine geliştirme çabası
Valli 1990	Öğrenmenin resmi	Teknik akılcılık; yansıtmanın yapılmadığı teknik Pratik olarak karar alma; yansıtıcı düşünmenin yer aldığı teknik Kuluçka; yansıtmanın olmadığı durumda etik, sosyal değerlere yer verilmesi
Grimmett et al.,1990	Yansıtmanın seviyeleri	Teknik; davranışların araçsal aracılığı Müzakereci; farklı görüşler arası müzakere Diyalektik; tecrübelerin yapılandırılması

**Tablo 4 Devamı**

Sparks-Langer ve Colton, 1991	Yansıtıcı düşünmeye yönelim	Bilişsel Kritik Öyküleme
Mezirow, 1991	Yansıtıcı düşünmenin seviyeleri	Yansıtıcı olmayan davranış Alışkanlığa bağlı gelişen davranış Düşünceli davranış İç gözlem Yansıtıcı davranış; içerik, süreç ve önerme
Lasley, 1992	Pedagojik işleyiş	Teknik Kavramsal Diyalektik
Taggart, 1996	Yansıtıcı düşünme pramidi	Teknik seviye İçeriğe dayalı seviye Diyalektik seviye Alışkanlığa bağlı davranış Gözleme / düşünceli eylem
Kember et al., 1999	Yansıtıcı düşünme için kodlama aşamaları	İçerik yansıması / süreç yansıma / içerik ve süreç yansıması Öncül yansıma
Lee, 2000	Yansıtıcı düşünmenin derinliği	Yeniden adlandırma Rasyonalizm Yansıtma

Tablo 4 incelendiğinde birçok eğitimcinin teknik, bağlamsal, eleştirel gibi terimleri yansıtma seviyesini ölçmek, belirlemek için kullandığı görülmektedir. Teknik alandaki yansımalar, teknik araçların kullanımıyla ilgilidir, gözlem içerir ve önceki tecrübelerle

kazanılmış olan becerilere odaklanır (Taggart, 1996'dan akt. Lee, 2005). Aynı zamanda tablodan, kişinin konu öncesi ve sorasındaki durumu değerlendirmesi, problemin farkına varması ve problemin çözümüne alternatif yollar bulmaya çalışması ve bunlara ek olarak kendini değerlendirmesiyle birlikte öğrenme ortamını iyileştirmesi yansıtıcı düşünme olarak tanımlanabilir.

### **Yansıtıcı Düşünmenin Kriterleri**

Yansıtıcı düşünmenin kriterlerini Rodgers (2002) dört boyutta ele almıştır. Bunlar; anlam çıkarma, emek vererek disiplinli düşünme, toplum içerisinde iletişim kurma yansıtıcı düşünmenin özelliklerindedir.

Deneyimlerden anlam çıkarma; Rodgers'e göre yansıtma, bireyi bir deneyimden diğerine yönlendiren ve ondan anlam çıkarma sürecidir. Yansıtıcı düşünmenin deneyimlerden anlam çıkarma kriteri öğrenme ortamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenme devam ettiği sürece birey deneyim kazanmaya devam eder. Yansıtma deneyim ve düşünceler arasında iletişim sağlar. Bu iletişimle bizler kendimizi ve dünyayı değiştiririz. Böyle düşünüldüğünde iletişim, etkileşim tecrübe kazanmanın en önemli unsurudur. Etkileşim olmadan öğrenme verimsiz olur ve değişikliğe sebep olmaz. Diğer önemli bir unsur ise devamlılıktır yani her deneyimi sahip olduğumuz bir önceki deneyimlerden yola çıkarak anlamlandırırız. Devamlılık unsuru olmazsa eğer öğrenme düzensiz ve rastgele olur yine öğrencide hiçbir değişikliğe neden olmaz.

Emek vererek sağlanan disiplinli düşünme; Rodgers'e göre yansıtmanın temeli araştırmaya dayanır ve yansıtıcı düşünme sistematik, disiplinli ve yorucu bir şekildedir. Öğrenci zihin karışıklığı yaşadığı zaman bunu çözmeye çalışması, probleme odaklanması onun yansıtma sürecine girmesinin başlangıcıdır. Dewey'in de tanımlamasında dediği gibi yansıtma özel bir düşünme biçimidir ve bir şeyi rastgele düşünmekle eş değer tutulamaz. Yansıtıcı düşünme aşamalı, disiplinli ve emek verilerek sonuca ulaşılan bir düşünme şeklidir.



Topluluk içinde iletişimde ve paylaşımda bulunma; yansıtmanın gerçekleşmesi için iletişimin meydana gelmesi şarttır. Birey herhangi bir gruba dahil olduğu zaman grup içerisinde bulunan kişilere karşı sorumluluk hisseder. Topluluğa giren bireyin grupla paylaşımda ve etkileşimde bulunması onun deneyim kazanmasını sağlar. Ve bu deneyimde yansıtıcı düşünmenin temel taşlarından birisidir.

Yansıtıcı düşünen bireyin davranış özelliklerine sahip olma; Dewey'in yansıtıcı düşünme teorisine göre yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için bireyde samimiyet, açık fikirlilik ve sorumluluğun bulunması gerekmektedir. İyi bir düşünür davranışlarının ve duygularının farkında olan bireydir. Yansıtma sürecinde olmak bireyin duygu ve düşüncelerini kontrol etmesine katkı sağlamaktadır.

### **Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları**

İncelenen yansıtıcı düşünme araştırmaları ışığında yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği anlaşılmıştır. Ancak bu birden olacak bir gelişim değil süreç işidir. Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak birçok yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar hem öğretmen hem de öğrenci için kullanılabilir ve gelişimlerine yardımcı olur. Adler (1993), “Kendimizi değerlendirmiyor, yaptığımız etkinlikler, uygulamalar üzerinde çalışmıyor ancak buna rağmen öğrencilerimizden yansıtıcı olmalarını bekliyoruz.” diyerek öğretmenlerinde yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma zorunluluğunu vurgulamaktadır.

Yansıtıcı düşünmeyi günlük hayatta kullanabilmek ve uygulamalara yansıtılabilmek için ilk olarak temel düşünme becerilerine ve bunları destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Bu yüzden öğretmenlerin bu becerilerini uygulayabilmeleri için sınıfta bazı yaklaşımları kullanmalıdır (Demirel, 2003). Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren yaklaşımlar öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, tanınmalarına, eğitim planı hazırlayabilmelerine ve öğrencilerine gerekli yönlendirmeleri yapabilmelerine, onlara rehberlik edebilmelerine yardımcı olur (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler işe ilk olarak öğrencileri

hakkında bilgi sahibi olmakla başlarlar. Onların yetenekleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, en iyi öğrenme ortamlarının hangileri olduğu gibi bilgiler. Bu bilgiler sayesinde öğretmen ders planlarını da daha etkili şekilde hazırlar (Güney, 2008).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayan yaklaşımlar; soru sorma, öğrenme yazıları, kavram haritaları, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirmedir.

### **Soru Sorma**

Öğretmen öğrenci arasında karşılıklı olarak soru-cevap yapılmasıdır. Burada sorulan soruların niteliği önemlidir. Bu yaklaşımla beraber öğrencilerin zihinleri canlanır, etkin öğrenme gerçekleşir ve düşünme teşvik edilir (Açıkgöz, 2003'den akt. Efe K. 2017).

Soru sorma yaklaşımında amaçlanan şey öğrencinin sorulan soruya mükemmel şekilde yanıtlar vermesi değil doğru zamanda doğru soruyu sorabilme yeteneği kazandırmaktır. Doğru soruyu sorabilme yeteneği öğrencinin ileride karşılaşacağı problemleri çözebilmesine, farklı düşüncelere sahip olmasına ve projeler üretebilmesine yardımcı olur. Düşünme sürecinin başlamış olduğunun kanıtlarından birisi soru sormaktır. Kısa ve uzun cevaplı sorular olmak üzere iki tür soru tipi vardır. Kısa cevaplı soru; hazırlanması kolay olan ve basit hatırlamalar gerektiren soru tipidir. Uzun cevaplı soru; hazırlanması ve cevaplaması daha zor olan soru tipidir. Eğer amaç düşündürmek ve düşünmeyi geliştirmek ise uzun cevaplı sorular tercih edilen olmalıdır (Moore, 2003'den akt. Yorulmaz, 2006). Düşünmeyi gerekli kılan sorular öğrenciyi yansıtma yapmaya yöneltir.

Soru sorma yaklaşımını daha etkin kılmak için birtakım önerilerde bulunulabilir (Ünver, 2003);

1. Her amaç için ayrı sorular kullanılmalıdır.
2. Sorular zaman kaybını önlemeli ve belli bir amaç doğrultusunda sorulmalıdır.
3. Sorular ders öncesinde hazırlanmalıdır.
4. Tek tip soru türü kullanılmamaya özen gösterilmelidir.

5. Öğrencilerin sorulara tanımlayıcı ve analiz edici şekilde cevap vermeleri ve bunu geliştirmelerini sağlayacak sorulara öncelik verilmelidir.
6. Sorulara verilen yanıtlar diğer öğrenciler tarafından dikkatli bir şekilde dinlenmeli ve yansıtma yapılmalıdır.
7. Öğrenciler soruyu önce dinlemeli sonra düşünmeli ardından cevaplamalıdır. Bu süreç için onlara yeterli zaman verilmelidir.
8. Sorulan sorular farklı düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde olmalıdır.
9. Öğrencilerin sordukları soruların üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte olması sağlanmalıdır.
10. Soru sorma yaklaşımının kullanımı esnasında öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin eksikliği yaklaşımı etkisiz hale getireceği için iletişim daima dinamik tutulmalıdır.

Soru sorma becerisini geliştirmek adına öğretmenlerin uygulayabileceği birtakım faaliyetler mevcuttur. Bu faaliyetler, öğrencinin ihtiyacına, hazırbulunuşluluk durumuna ve dersin içeriğine göre kullanılmalıdır (Wilson ve Jan, 1993). Bu faaliyetler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Durma ve soru sorma zamanı, soru sorma konusunda çekinceleri olan, utangaç öğrencilerin bu durumu aşmasına yardımcı olur. Bu faaliyette dersin herhangi bir anında öğrencini soru sorması istenir.

Oku ve sor, öğretmen tarafından belirlenen metin öğrenciler tarafından okunur ve metnin herhangi bir bölümünde öğretmen öğrencinin metinle ilgili soru sormasını ister.

Düşün, ölç, biç, önceden üç gruba ayrılmış olan gruplardan birisi bir fikir beyan eder, diğer grup bu fikre zıt olan görüşü savunur sonuncu grup diğer iki grubun cevaplaması için sorular hazırlar. Burada öğretmen sorunu ortaya koyandır.

Ayakkabılarımı giy, öğrencilerin empati kurabilme yeteneğini geliştiren bu faaliyet aynı zamanda problemlere farklı açılardan yaklaşabilme yeteneğini de geliştirir.

De Bono'nun şapkaları, belirlenmiş olan bir konuyu farklı açılardan ele alarak farklı sorular sorma faaliyetidir. Öğrencinin bakış açısını şapkanın rengi belirlemektedir.

Soru oluştur, cevabı bilinen şeye soru hazırlama faaliyetidir.

Sorular lütfen, iki kişilik gruplarla gerçekleştirilen faaliyette, grupta yer alan birisi diğerine onunla ilgili sorular yöneltilir ve en doğru bilgiyi almayı hedefler. Soru cevap bitiminde sonuçlar diğer gruplarla paylaşılır ardından en iyi ve doğru bilgiyi elde etmeyi başarmış olan sorular üzerinde tartışılır.

### **Öğrenme Yazıları/Günlükleri**

Kişinin bireysel sorularını, cevaplarını, düşüncelerini, öğrenmiş olduğu bilgileri içerisinde barındıran yazılardır. Öğrenme yazılarında bireylerin öncelikli olarak yazdığı şey problemin ne olduğudur, bu yazılar sayesinde bireylerde kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (İnönü, 2006'dan akt. Bilgiç, 2017). Öğrenme yazıları, kalıcı öğrenmelerin yanı sıra yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine de önemli ölçüde katkı sağlar. Öğrenciler yazarken, öğrenme süreçlerine dair düşünme gerçekleştirir böylelikle neyi nasıl öğrendiğini fark eder ve öğrenmiş olur (Wilson ve Jan, 1993, s.86'dan akt. Ünver, 2003). Aynı zamanda öğretmenler de öğrenme yazıları sayesinde dönüt alır bu dönütler doğrultusunda daha iyi, gerekli öğrenme etkinliği planlayarak uygular (Ünver, 2003).

Öğrenme yazıları ihtiyaç duyulan herhangi bir zaman diliminde veya öğrenmen tarafından belirlenen bir zamanda yazılır. Birey istediği kadar öğrenme yazısı yazabilir bunun belirli bir sınırı yoktur. Aynı zamanda öğrenme yazıları yazılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır. Öğretmenlerin öğrencilere bu yazıları nasıl yazacağını, yazarken nelere dikkat edeceklerini ve nasıl bir süreç izlemeleri gerektiğini öğretmesi gerekmektedir. Aksi takdirde yazılmış olan yazılar öğrenme yazılarından çok bir günlük ya da hikaye formatında olur.

Öğrenme yazılarını yazarken öğrenme süreçlerini gözden geçiren bireyler yazma esnasında kendilerine birtakım sorular sorar (Wilson ve Jan, 1993, s.85-86). Bu sorular;

- Neleri öğrendim ve/veya öğrenemedim?
- Etkinlikleri hangi amaç doğrultusunda uyguluyorum?
- Öğrendiğim şeylerin faydası nelerdir?
- Öğrenmeyi sağlayan stratejiler nelerdir?
- Yeni ve eski öğrenmelerim arasında nasıl bir bağ kurarım?

Öğrenme yazılarının eğitim sürecine birçok yönden katkıda bulunur. Bu katkıları kısaca özetlenecek olursa;

- Bireylerin gelişim düzeylerini artırır ve yansıtma yapılmasına olanak tanır,
- Bireyin eleştirel analizler yapabilmesini sağlar,
- Ekinlikler ve eğitimdeki psikoloji arasındaki farkındalığı artırır,
- Sorgulama yaparken yansıtıcı düşünme becerisini kullanır,
- Öğrenme yazılarını oluştururken nasıl öğrendiğini fark eder,
- Yapılan etkinlik ve uygulamaların neden yapıldığını anlar ve arada ki bağlantıyı kurar (Taggart ve Wilson, 2005).

Öğrenme yazıları; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve diyalog günlükleri olarak üç şekilde karşımıza çıkmaktadır (Ersözlü, 2008).

Yapılandırılmış günlükler; bu öğrenme yazıları sınırları belli olan yazılardır. Hem öğrenciye hem öğretmene fayda sağlar. Öğrencinin kendi düşünme ve öğrenme sürecine odaklanmasına öğretmenin ise öğrencilerinin nasıl öğrendiğini ve nasıl yansıtma yaptıklarını görmesini sağlar (Uygun, 2012).

Yapılandırılmamış günlükler; birey bu öğrenme yazısında yazısını kendi istediği biçimde şekillendirir. Önceden belirlenmiş olan sınırları yoktur bu yüzden diğer öğrenme yazıları ile karşılaştırılması zordur. Yapılandırılmamış günlüklerde öğrenciler içinden gelen her şeyi, tüm düşüncelerini yazar bir bakıma içini boşaltır bu yazılarla birlikte. Bireysel olarak öğrencilerin

öğrenme süreci ve yansıtma düzeyini belirlemek grup olarak belirlemekten daha kolaydır (Uygun, 2012).

Diyalog günlükleri; öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve sürekli olarak yüz yüze olmayı gerektirir (Uygun, 2012).

### **Kişisel Yazılar**

Kişisel yazılar öğrencilerin tüm yansıtma barındırır ve her ders için kullanılır. Ancak bu yazıların öğrenci isteği dışında paylaşılması mümkün değildir.

### **İki Kolonlu Yazılar**

İki kolonlu yazıların iki amacı vardır; öğrencilerin öğrenme yöntemi ve öğrenme süreçleri ile yansıtma kaydetmek. İki kolonlu yazılarda sayfa iki kısımdan oluşur. İlk kısımda öğrencilerin uygulama sonrası amaçları ikinci kısımda yansıtma yer alır. Şekil 3' te iki kolonlu yazı örneği bulunmaktadır.

Şekil 3. İki kolonlu öğrenme yazısı (Ünver, 2003).

Gerçekleşme Zamanına Göre Hedefler:	Öğretmenim gerçekleşme süresine göre
1. Uzak Hedef: Ülkenin politik felsefesini yansıtır.	hedef türlerini açıkladığı için daha iyi
2. Genel Hedef: Okulun iş görüşünü yansıtır.	anladığımı düşünüyorum.
3. Özel Hedef: Bir branş ya da çalışma alanı için hazırlanır.	

İki kolonlu yazılar uygulanırken sırasıyla şu etkinlikler yapılabilir (Dolapçılıoğlu, 2007);

1. Konuyu etkinliğe uyarlama,
  - a) Öğrencilere hedeften bahsetme,

- b) Öğrencilere pekitireçler ve ipuçları verme,
- c) Öğrencileri güdüleme
- 2. Öğrencilerin hepsine kağıt verme,
- 3. Öğrencilerden ders hakkındaki görüşlerini kağıda yazmalarını isteme,
- 4. Öğrencilerin yazdığı yansıtmanın öğretmen tarafından değerlendirilmesi,
- 5. Öğrencilerin hepsine yazdıkları şeyler doğrultusunda dönütler verme,
- 6. Öğrenmede eksik kalan yerlerin tamamlanması, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi için tekrarlar yapılması.

### **Karşılıklı Konuşma Çalışmaları**

Bu yazılar aslında konuşmaların yazı şekline dönüştürülmesidir. Farklı şekilleri mevcuttur:

Eşli diyalog öğrenme yazıları; iki bireyin gerçekleştirmiş olduğu öğrenme yazısıdır. Her öğrenci kendi öğrenme yazısını yazar ve ardından diğer öğrenci ile yazısını değiştirir. Her iki öğrenci de karşıda ki bireyin yazdığını okur ve yazıya dair yorumlama da bulunur.

Öğretmen-öğrenci diyalogu; bu öğrenme yazısının amacı öğrencilerden gerekli dönütü almaktır. Öğrencilerden öğrenmelerine dair sorularını ve yansıtmalarını yazması istenir. Öğretmen öğrencilerin yazdığı soruları cevaplar.

### **Sınıf Yazıları**

Öğrencilerin etkinliklere dair düşüncelerini yansıtmaları için gerçekleştirilir. Bireysel olarak yapılabileceği gibi gruplar halinde de yapılabilir. Yazıların sınıfla paylaşımının yapılabilmesi adına büyük kağıtlara ya da panolara yazılabilir.

### **Belirli Konu Alanı Yazıları**

Sadece belli bir konu için yapılan bu öğrenme yazısı her ders, konu, tema, alana özel şekilde olur. Örneğin, geometri dersi için daire üzerine yansıtma yaparken Türkçe dersi için romanlara dair yansıtma yapılır.

## Kavram Haritaları

Kavram haritaları anlatılmak istenen konunun hatlarının genelden özele doğru görsel şekilde aktarılması olduğu gibi kişilerin konuları öğrenme düzeyini değerlendirmek için de kullanılır. Kavram haritaları 1970'li yıllarda Novak'la birlikte ortaya çıkmış temellerini ise Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisinden almıştır (Çatalkaya, 2005). Görselliğe dökme, kavram haritalarının yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bir teknik olarak görülmesinin sebebidir. Çünkü haritada yer alan tanımlar, kavramlar hakkında bireyin neleri bilip bilmediğini fark etmesini sağlar (Kaya, 2003). Bu açıklamadan da anlaşıldığı gibi kavram haritaları aslında öğrencinin konu hakkında ne anladığını ve konuya dair düşüncelerini aktardığı yerdir. Kavram haritalarını uygulamak için herhangi bir yaş sınırlaması yoktur. Her yaştan öğrenciye rahatlıkla uygulanabilir.

Belirli bir sınıflama ya da gruplama yapılan bilgiler karmaşık bilgilere nazaran daha kolay anlaşılır. Belirli bir konuya dair bilgileri ve bilgiler arası bağlantıları gösteren kavram haritaları bilgileri örgütleme eylemidir.

Kavram haritasını hazırlayan bir öğrenci hazırlama esnasında geçmişteki edindiği bilgileri hatırlar, öğrendiği kavrama dair bilgisinin yeterli ya da yetersiz olduğunu fark eder ve kavramlar arasında ki ilişkiyi görür (Ünver, 2003). Böylelikle yansıtma gerçekleşmiş olur.

Kavram haritası hazırlayan öğrenciler ilk olarak anahtar kavramlar belirler ardından geriye kalan önemli kavramları genelden özele doğru yazar ve bu kavramlar arasındaki bağlantıyı gösterir. Bu işlemler sırasında öğrenci neyi bilip bilmediğini fark eder, nasıl öğrendiğini anlar ve nasıl daha iyiye gideceğini düşünür. Bu süreçte öğrenciyi yansıtıcı düşünmeye yöneltir.

Kavram haritalarının nasıl yapılacağını dair bilgileri öğretmen öğrenciye açık bir şekilde anlatmalı ve göstermelidir. Bu öğretimi gerçekleştirirken uymaları gereken bazı öneriler mevcuttur. Bu sıralama şöyledir (Wilson ve Jan, 1993):

1. Basit bir harita öğretmen tarafından modellenir.



2. Kavram haritasının oluşturulmasına öğrenciler katkıda bulunur.
3. Her öğrenci kendi kavram haritasını yapar. İlk başlarda kavramların az olması tercih edilir.
4. Kavram haritalarını öğrenciler kendi terimlerini kullanarak oluştururlar.
5. Kavram haritasını uygulamaya gönülsüz olan öğrenciler deneyimledikçe, ilgileri arttıkça ve kendilerine güvenmeye başladıkça uygulamaya katılım ve başarıda artış olur.
6. Kavram haritalarını oluşturan öğrencilerin nedenlerini ve anlayışlarını değerlendirebilmeleri için süreci sözlü olarak ifade etmeye yöneltilmelidir.

### **Kendine Soru Sorma**

Yansıtıcı düşünmenin temel etkinliklerinden birisi olan kendine soru sorma da öğrenci kendi kendine konuşarak davranış hedeflerini belirler, öğreneceği şeyleri kendince gruplandırarak oluşturur. Bunu yaptığı ve başardığını gördüğü zaman motivasyonu artar ve yansıtıcı düşünmeyi kullanma yeteneği artar.

Öğrenme sürecinde öğrenciler sürekli olarak kendilerine sorular sorarak öğrenmelerine dair yansıtılarda bulunurlar. Neyi, nasıl ve ne derecede ne zaman ve nerede öğreneceklerine dair cevapların alınabildiği sorular sorarlar kendilerine ve hangi konuda eksiklerin olduğunu belirlerler (Ünver, 2003).

Öğrencilerin kendi kendilerine soracakları sorulara örnek olarak şunları verebiliriz (Wilson ve Jan, 1993, s.77):

- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bu bilgiyi öğrenmem ne kadar zaman alacak?
- Öğrenmeyi gerçekleştirmek için hangi kaynaklardan yararlanacağım?
- Bundan sonra ne yapmam gerek?
- Öğrenmeye ihtiyacım olan her şeyi öğrenebildim mi?

- Yaptığım şeyi anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Süreçte hangi yöntemlere başvurdum?
- Neleri öğrendim?

Öğretmenler de öğrencilere şu soruları sorarak öğrencileri yansıtıcı düşünmeye yönlendirebilir (Wilson ve Jan, 1993 s.77-78)

- Bunu nasıl yaptın?
- Bu şeyi yaparken ne düşünüyordun?
- Kullandığın yöntemi neden seçtin?
- Bunu yeniden yapsan yaparken neleri değiştirirsin, neden?

Kendine soru sorma yaklaşımını öğrencilerin kullanması ya da öğrenciler üzerine kullanılmasının yanı sıra öğretmenler kendi üzerlerinde de kullanabilirler. Öğretmenler yansıtıcı düşünme ortamını oluşturduklarında öğrencilere ve kendilerine şu soruları sorabilirler (Brandes ve Ginnis, 1990, s. 188-189'den akt. Ünver, 2003, s. 26-27):

Öğrencilere;

1. Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarda kaç seçenekleri mevcut?
2. Öğrenciler onlara verilen görevleri yapıyor mu? Odak noktası olarak onlara verilen görevi alabiliyorlar mı?
3. Görev değişimi yaparken kendilerini yönlendirebiliyorlar mı? Yaşadıkları güdülenme içsel mi dışsal mı?
4. Herhangi bir konuda öğretmeni dahil etmeden tartışabiliyorlar mı?
5. Tüm öğrenciler kaynak kullanımında ya da görev değişiminde öğretmen olmadan kendini değerlendirebiliyor mu?
6. Öğrenciler yaptıkları çalışmanın sürecinde plan amaçlarını ne kadar gerçekleştirdiklerini fark ediyorlar mı?

7. Öğrenciler birbirine destek oluyor mu?
8. Öğrenciler arasında ki iletişim ne derecede? Aralarında rekabet var mı?
9. Yanlış giden bir durumda öğrenciler nasıl davranış sergiliyor? Birbirlerini suçluyor ya da kendilerini mi eleştiriyorlar?
10. Öğrenciler öğretmen olmadan dersin başlama sürecinde ki gereklilikleri yerine getirebiliyor mu?
11. Grubu olumlu ya da olumsuz sonuçlara götürmek için yönlendiren kişiler liderler mi?
12. Liderler sıraları gelince sorumluluklarını diğer öğrencilerle paylaşıyorlar mı?
13. Öğrenciler duygularını sinirlenmeden açıklayabiliyor mu?
14. Öğrenciler öğretmenlerini ve birbirlerini etkin olarak dinleyebiliyorlar mı?
15. Küçük gruplar halinde ya da bir başına olan öğrenciler kitaptan bilgiyi bulma, not çıkarma, araştırma yapma, dışardan destek alma gibi çalışma becerilerini gerçekleştirebiliyorlar mı?
16. Öğrenciler ders esnasında nasıl görünüyorlar?
17. Öğrencilerin öğretmen ya da diğer yetişkinlere olan davranışlarıyla arkadaşlarına karşı davranışları arasında büyük fark var mı?
18. Köşelerde oturanlardan ders harici şeylerle uğraşanlar çok mu?
19. Öğrenmeleri ne derecede ve keşfedilmiş öğrenmedir?
20. Dewey, çocuklar öğrendiklerini yapmaz, yaptıklarını öğrenir görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin doğru bir şekilde öğrenip yapmadıkları şeyler nelerdir?
21. Öğrenciler utangaç ve kaygılı mı yoksa öz güvenli ve sempatik mi görünüyor?

Kendilerine;

1. Dinlenmek için bağırma zorunda mıyım?
2. Öğrencilerin ders esnasında ne kadar konuşmalarını istiyorum ve ben ne kadar konuşuyorum.

3. Hedeflerimi nasıl belirliyorum ve hedefe ulaşıp ulaşmadığımı nasıl anlıyorum?
4. Ders esnasında kendimi ne kadar yalnız, güvende, enerjik hissediyorum?
5. Dersin sonunda kendimi nasıl hissediyorum?

Genel olarak bakılırsa kendine soru sorma yaklaşımı hem öğrenciyi hem de öğretmeni yansıtıcı düşünmeye yönelten, öğrenme sürecini, öğrenilen ve öğrenilmesi gereken şeyleri sorgulayan bir yaklaşımdır.

### **Anlaşmalı Öğrenme**

Anlaşmalı öğrenme kavramında kullanılan anlaşma kelimesi “öğrencilerin öğrenmelerine dair kararlara katılımı” olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerinin yardımıyla neyi, nerede, nasıl, neden ve ne zaman öğreneceğine ilişkin kararlar alabilir (Wilson ve Jan, 1993, s.55). Anlaşmalı öğrenme eğitim sürecinin her aşamasında kullanılabilir. Öğretmen ve öğrenci kendi aralarında karşılıklı olarak kurallar belirler ve işleyiş o kurallara göre devam eder. Böylelikle öğrenciler süreç boyunca nelerin ne zaman olacağını bilirler ve ona göre hareket ederler.

Anlaşmalı öğrenme öğretmen ve öğrenci arasında yapıldığı gibi gruplar arasında, öğretmenler arasında da yapılır. Anlaşma yapmak için şu adımlar izlenir (Wilson ve Jan, 1993, s.55-60).

1. Anlaşma yapılacak olan konuyu belirlemek ve diğer tarafa sunmak.
2. Sınıf için öncelikli konuları belirlemek.
3. Öğrenciler eşli şekilde çalışmalara teşvik etmek.
4. Herkesin ya da her grubun aldığı karar listesini sınıfla paylaşmak.
5. Alınan tüm kararları değerlendirmeden geçirerek çözüme karar vermek.

Anlaşmalı öğrenmelerde anlaşmalar uygulamaya koyulduğu zaman öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk hissederler (Yorulmaz, 2006).

Öğrenciler anlaşmalarını uygulamaya koydukları zaman;

- Farklı seviyelerde ve görevlerde çalışırlar.
- Ortak bir amaca odaklanırlar.
- Bağımsız öğrenme, düşünme becerilerini geliştirirler.

Öğretmenler anlaşmalarını uygulamaya koydukları zaman;

- Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirler.
- Öğrencilerin zamanı etkili kullanabilme ve yönetebilmelerini sağlarlar.
- Öğrenci çalışmalarını bireyselleştirirler.
- Program yapmada esneklik sağlarlar.
- Öğrencilere rehberlik ederler.
- Öğrenciyi bağımsız olmaya yönlendirir.
- Öğrencinin yapmış olduğu çalışmaları inceler.
- Farklı konularda öğrencilerin becerilerinin gelişmesini sağlarlar.

### **Kendini Değerlendirme**

Yansıtıcı düşünmeye teşvik eden kendini değerlendirme yaklaşımında birey kendine sorular sorar, arkadaşlarının ve kendisinin nasıl öğrendiğini anlamaya çalışır. Bu süreçte kendine bir amaç oluşturan öğrenci amacına ulaşma sürecini izler ve değerlendirir.

Kendini değerlendirme etkinliklerinde öğretmen öğrencilere yardımcı olur, öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliği sayesinde öğrencinin nasıl öğrendiği öğrenciye gösterilir. Aynı zamanda öğrenciler değerlendirmenin öğrenmeden ayrı bir şey değil öğrenmeye dahil olduğunu görür (Houghton Mifflin Company, 1997'den akt. Ünver, 2003).

Kendini değerlendirme bir nevi öğrenciyi öğretim sürecine ortak etme durumudur. Kendi ve arkadaşlarını gözlemleyip değerlendiren öğrenciler kendilerince bir ölçüt geliştirerek kendini de o ölçüte göre değerlendirecektir. Aynı zamanda kendini değerlendirme yaklaşımıyla öğrenciler öğrenmeleri üzerine de sorumluluk almış olurlar.

Kendini değerlendirmeye teşvik etmek için bazı yollar vardır (Wilson ve Jan, 1993 s.122);

- Öğrenciler ne öğrendikleri ve nasıl bir değişim yaşadıklarıyla ilgili tartışmaları için onlara zaman verme,
- Kendi gelişimini izleme ve sesli düşünme,
- Öğrencilerin düşüncelerini dile getirmesi ve onlar hakkında konuşması için onlara zaman verme,
- Öğrenciye yansıttığı şeylerle alakalı olarak olumlu, düzenli dönütler verme,
- Öğretmen-ebeveyn görüşmelerinde değerlendirmede öğrencinin olumlu katkılarını gösterme,
- Yaşamın her anında düşünme ve öğrendiklerini paylaşmak için zaman ayırmak.

Öğrencilerin öğrenme durumuna ve sürecine odaklanmalarını sağlamak için öğretmenlerin kendilerine soracağı kendini değerlendirme soruları vardır.

Tablo 5

*Kendini Değerlendirme Soruları (Wilson ve Jan, 1993, s.79'dan akt. Uygun, 2012).*

Soru Tipi	Sorular
Öğrenme durumlarına dair	Öğrenmeye yardımcı olan ya da onu engelleyen şey nedir? En iyi öğrendiğim zaman ne zaman? Öğrenme için kendime nasıl yardım ederim?
Öğrenme süreçlerine dair	Bu konuyu birine öğretmem gerekseydi nasıl yapardım? Ben nasıl öğrendim? Tekrar uygulamam gerekseydi ne yapardım, neden?
Grup süreçlerine dair	Grubumun iyi çalışmasına ne neden oldu? Grubuma nasıl yardım ederdim? Grubumu ne geliştirebilir?

Tablo 5'in Devamı

Sorulara dair	İnsanlar neden soru sorar? Sorulan hangi soru tipleri bana yardımcı olur? Kolay ya da zor soru nedir? Öğretmen bana soru sorduğu zaman ne hissediyorum.
Belirli konulara dair	Yazma: birinin iyi bir imlacı olmasını ne sağlar. Okuma: okumama ne yardım eder. Bilim: Gazlar hakkında ne öğrendim.

### **Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Uygulamalar**

Yansıtıcı düşünmenin öğretilmesi için öncelikle yansıtıcı düşünmeyi öğretmenlerin net olarak öğrenmesi ve bu becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitimi yaşam boyunca bir amaç olarak görmeleri ve bu amaç doğrultusunda hareket etmeleri gerektiğine inanılmaktadır. Öğretmenler eğer ki değişen dünyaya ayak uydurmak istiyorlarsa kendilerini de sürekli olarak değiştirmeli ve geliştirmelidir. Bunun için de yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamaları bulup gerçekleştirmelidirler. Bu becerilerin gelişim sürecinde yapılabilecek uygulamaları şöyle sıralanabilir;

- Günlük yazma
- Amaçlı tartışma
- Gelişim dosyaları hazırlama
- Gözlem
- Mikro öğretim
- Otobiyografi

## Günlük Yazma

Günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygun tekniklerden birisidir ve bireyin gelişen düşünme yöntemlerinin somut olarak yazıya aktarılmasıdır (Stevens ve Cooper, 2009, s.3). Öğretim yaşantıları üzerinde yansıtıcı yapan öğrencilere günlük yazma rehber olur. Günlük yazan öğrenciler daha eleştirel şekilde düşünmeye başlar ve anlayışlarını geliştirir (Yorulmaz, 2006).

Günlükler açık fikirli, sorumlu ve içten anlayışlarının keşfedilmesinin nasıl olduğunu gösteren, öğrencinin iç dünyasını açılan bir penceredir (Loughran, 1996, s.89'dan akt. Yorulmaz, 2006). Eğitsel amaçlı günlük tutma öğrenciye öğrenme sürecini anlamasını, neyi neden ve nasıl yaptığını fark etmesine yardımcı olur böylelikle öğrenciler kendilerini değerlendirip iyi ve eksik yönlerini görecektir.

Günlük yazmanın öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesi üzerine etkileri de şu şekilde sıralanabilir (Ünver, 2003);

- Yeni sorunlar ve soruları düşünme için uyarma.
- Düşünceleri belirli bir düzene koymaya yardım etme.
- Öğrenme için kullanılan materyali daha sonradan gözden geçirmeye imkan sağlama.
- Duygu ve davranışlarda meydana gelen değişimleri görme olanağı tanıma.
- Kendi öğrenmesini ölçme imkanı sağlama.
- Aynı yanlışları tekrarlamayı önleme.
- Kendini daha iyi gözlemleme ve değerlendirme.

Günlük tutmanın öğretmen ve öğrenci açısından faydalarından da bahsetmek mümkündür (Yorulmaz, 2006).

Öğrenciler için faydaları;

- Tecrübelerini ve düşüncelerini devamlı olarak kaydedebilmek.
- Öğretmenleriyle sürekli olarak iletişim halinde kalmanın önemini vurgular.



- Kişisel olumlu ya da olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- İçsel diyalogların oluşmasına yardım eder.

Öğretmenler için faydaları;

- Öğrencilerin öğrenme ve düşünmelerine açılan penceredir.
- Öğrenciler ile sürekli olarak iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Öğretmen-öğrenci arasında ki diyalogu sağlayan öğretim aracıdır.

Öğretme aracı olarak günlük yazma eski bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasında köprü olarak algılanmaktadır (Cohen-Sayag ve Fischl, 2012). Günlük yazmanın amacı konu veya olaylara dair yansıtma yapabilmek için geri dönüp bakabilmektir. Günlük yazarken öğretmenlerin bazı soruları göz önünde bulundurması istenebilir (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1999);

- Seçmiş olduğum konular öğrenciler, okul ve toplum için ne kadar uygundur?
- Konuların sıralamasını doğru yapabildim mi? Yapamadıysam eğer hangi değişiklikleri yapmalıyım?
- Hedeflerim öğrenci, sınıf ortamı ve toplum için uygun mu?
- Gerçekleştirdiğim öğretim düzenli ve tutarlı mıydı? Ders planlarım ünite planlarımla uyumlu muydu?
- Kullanmış olduğum yöntemler yeteri kadar etkili miydi? Değilse bunlar yerine hangi yöntemleri kullanmam gerekir?
- Kullanmış olduğum materyaller konuya tam olarak açıklık getiriyor mu?
- Konu için hangi kaynakların kullanımı konuyu daha açıklayıcı hale getirir?
- Öğrenme ortamı nasıl daha uygun ve iyi duruma gelir bunun için farklı yollar var mı?

### **Amaçlı Tartışma**

Amaçlı tartışma etkinlikleri bir konu hakkında bireyleri düşündürmeye sevk etmek amacıyla, anlaşılmayan, eksik kalan noktaları açıklamak için kullanılır (Demirel, 2009). Bu

etkinlikler öğrencilerin eleştirme, başkasının düşüncelerine saygı gösterme gibi özelliklerinin de gelişmesini sağlar.

Birbirlerinin uygulamalarını tartışan öğrencilerin uygulamada ki eksiklikleri ya da yanlışlarını hep birlikte gördükleri ve düzeltmeleri yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca tartışma esnasında yapılan eleştirilerin öğretmenlerin kendi olumlu yanlarını görmelerini sağladığı da görülmüştür (Ünver, 2003). Bireylerin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebiliyor olmaları onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir. Bu yüzden öğretmenlerin özgürce düşüncelerini dile getirebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır (Sing, Doyle, Rose ve Kennedy, 1997).

Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yeni edindiği bilgiler ve tecrübeleri hakkında sorular sorup tartışarak cevaplandırmaları yansıtıcı davranışlar kazanmalarını sağlar. Öğretmen konuyla alakalı sorular hazırlar ve sonrasında süreç başlatılır. Böylelikle (Gözütok, 2007);

- a) Öğretmenin kendi kendine sorular sormasıyla birlikte etkinliklerde ki sorunlar açıklanmış olur.
- b) Tanımlanmış olan sorun özetlenir.
- c) Alternatif çözümler üretilir ve bunların uygulamaya geçmesi halinde neler yaşanabileceği üzerinde düşünülür.
- d) Seçilmiş olan çözüm yolunun sonuçlarını değerlendirmeye ilişkin çeşitli yollar ele alınmış olur.

Tartışma etkinlikleri öğrenmede, fikir bildirme, üretme, sorun çözme, sorumluluk alma gibi becerilerin kazandırılmasında aktif olarak önemli bir rol oynar. Bunlar öğrencinin ya da öğretmenin düşünme becerisinin en yüksek seviyede olmasını, kendini sürekli olarak yenilemesini ve geleceğe dair planlar yapmasını sağlar.

Amaçlı tartışma yaklaşımı yansıtıcı düşünmeyi geliştirmesinin yanı sıra diğer yaklaşımlardan farklı olarak şu faydaları sağlar (Güney, 2008):

- Liderlik becerisini geliştirme,
- Düşünme becerilerini geliştirme,
- Dinleme becerisini geliştirme,
- Zıtlıkları düzeltme,
- Yorumlama becerisini geliştirme,
- Bireysel öğrenme becerisini arttırma,
- Analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kazandırma.

### **Gelişim Dosyaları Hazırlama**

Öğrenci ve öğretmenlerin yansıtmasını geliştiren en önemli araçlardan birisi de gelişim dosyalarıdır. Gelişim dosyaları kişi merkezli olduğu gibi aynı zamanda süreç değerlendirme aracıdır. Böyle bir araç olması gelişim dosyasının iyi bir yansıtma aracı olduğunu gösterir.

Gelişim dosyası hazırlayan ve kullanan öğrenci ya da öğretmenler sınıfta olan herhangi bir şeyi net olarak hatırlar ve dosya belirli bir düzende sıralandığı için sistematiklik meydana getirir. Rebecca Collins, “Gelişim dosyasının en önemli özelliğinin sürekli olarak öğrencinin gelişimini görmek ve performansını değerlendirmek” olduğunu belirtir (Yorulmaz, 2006).

Gelişim dosyaları öğrencinin belli bir zaman diliminde yer alan başarısının tanımı olarak da nitelendirilebilir. Öğrencilerin sürekli olarak değerlendirilebilmesi için veri kaynağıdır. Gelişim dosyası öğrenci tarafından hazırlanmaktadır. Bu dosyalar öğrenciye yapmış olduğu çalışmaları inceleme, şimdi ve geleceğe dair eğitim gereksinimlerini planlayabilmesi için bilgiler verir (Pucett ve Black, 1994’den akt. Ünver, 2003). Aynı zamanda gelişim dosyalarında öğrencilerin kendi değerlendirmeleri ve yorumları da yer alır.

Gelişim dosyaları yaşam boyu eğitim felsefesine uyum sağlayan bir etkinliktir. Bu etkinlik kişinin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek yansıtıcı düşünmeye olanak sağlar.

Gelişim dosyalarını öğrenciler oluşturduğu gibi öğretmenlerde oluşturabilir. Öğretmenlerin hazırlamış olduğu gelişim dosyalarında kendi yaptıkları ürünler vardır. Gelişim

dosyaları sayesinde öğretmenin öğretme beceri düzeyi somut bir şekilde görülebilir. Eğitim aracı olarak kullanılan gelişim dosyalarının kullanılmasında iki amaç vardır (Bümen, 2002):

1. Özgün değerlendirme anlamında, öğretmenin öğretimde ne derece etkin olduğunu değerlendirme,
2. Öğretmenlere, öğretimlerini ve profesyonelliklerini geliştirebilmeleri için dönütler verme.

Gelişim dosyası hazırlayan öğretmenlere dosyayı hazırlayarak ne öğrendikleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu gelişim dosyalarının yapmış oldukları uygulamalara dair yansıtma yapmalarına ve onları gerçek bir öğretmene dönüştürmelerine yardımcı olduğunu söylemiştir. Belirtmiş oldukları yansıtmanın dört ana maddesi şunlardır (Chetcuti, 2007'den akt. Tican, 2013).

1. Durumları daha iyi ele alabilme için yansıtma,
2. Güçlü ve zayıf yönlerini geliştirebilmede bu yönlerine eleştirel yansıtma ile yaklaşma,
3. Kişisel kimlik oluşturabilmek için yansıtma,
4. Teori ve pratik arasında bağlantı kurabilmek için yansıtma.

Yapılmış olan birçok araştırmada gelişim dosyası hazırlamanın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünme üzerine sağladığı yararlar şunlardır (Ünver, 2003);

- Sınıfta yaşanan olayları net olarak hatırlama,
- Yapılan uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme isteği uyandırma,
- Uygulama, öğrenci, okula dair bilgiler toplamak için istek duyma,
- Üniversitede edinilen teorik bilgilerle sınıf ortamında yapılan pratikleri anlamlı olarak bağdaştırma,
- Kendi uygulamalarını tarafsız bir şekilde değerlendirme, öz eleştiri yapma,
- Kendi öğrenmelerine dair sorumluluk alma,

- Kendi mesleki gelişimini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbiriyle paylaşma ve birlikte geliştirme.

### **Gözlem**

Öğretmenler mesleğe başlamadan önce lisans dönemlerinde okul deneyimi adlı dersle birlikte öğretmenliğe hazırlanırlar. Bu ders kapsamında gitmiş oldukları okullarda gözlem yapma imkanı bulurlar. Bu gözlem sırasında ders işlenişi, sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkisini ve buna benzer şeyleri izleme şansını yakalarlar. Ve bu gözlemlerden edindikleri bilgileri, tecrübeleri öğretmen olduklarında kendi sınıflarında uygularlar.

Bağcıoğlu (2000), yapmış olduğu bir araştırmada gözlemin dört farklı şekilde yapılabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bunlar öğretim elemanının öğretmen adayını gözlemlemesi, uygulama öğretmeninin öğretmen adayını gözlemlemesi, öğretmen adayını arkadaşlarının gözlemlemesi ve öğretmen adayının arkadaşlarını gözlemlemesidir. Tüm bu gözlem çeşitlerinin ortak noktası gözlem sonunda yapılan eleştiriler ya da tartışma sonucunda olumsuz, eksik yönlerin tamamlanması ve yansıtıcı düşünmenin gelişmesi gibi sonuçlardır.

### **Mikro Öğretim**

Mikro öğretim, öğretmen adaylarının temel öğretim becerileri konusunda pratik yapmaları için imkan sağlayan bir etkinliktir. Mikro öğretim ilk kez 1963 yılında Stanford Üniversitesi'nde ortaokul öğretmenlerinin eğitiminde kullanılmıştır. Mikro öğretimin beş ana amacından bahsedebiliriz. Bunlar; gerçekçi bir ortam-durum yaratma, deneyim için oldukça geniş fırsatlar sunma, zaman ve kaynaklar açısından ekonomiklik sağlama, çok sayıda uygulama yapabilme fırsatı verme ve anında geri bildirimler verebilmektir (Bruce, 1972'den akt. Duban ve Kurtdede Fidan, 2015).

Mikro öğretim tekniği uygulanırken video kamera kullanımı da yapılabilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini eleştirel şekilde izlemelerine imkan sağlayacaktır. Öğretmen sınıf içi uygulamalarını videoya kaydedip daha sonra bunu arkadaşlarıyla birlikte izleyerek onların

eleştirilerini dikkate almalıdır. (Ergin ve Birol, 2000). Genele baktığımızda mikro öğretim, ortaya bir şey koyma ve bunun değerlendirmesini, analizini yapmaktır.

Mikro öğretim uygulaması esnasında bazı işlemler gerçekleşmektedir. Bunlar (Ünver, 2003);

- Mikro öğretim yapılacak öğretmenlik becerisi seçilir.
- Seçilen beceriyi hangi konuyu işleyerek aktarabileceğine karar verir.
- Ders öncesi mikro öğretim planı yapar, uygulamada kullanacağı materyalleri hazırlar.
- Hazırlığını yaptığı öğretim becerisini 5-20 dakika içerisinde sunar.
- Kameraya alma şansı varsa eğer etkinlik kameraya alınır.
- Uygulamadan sonra video kaset izlenir, uygulamaya ilişkin eleştiriler yapılır.
- Bu uygulamadaki eksiklikleri gidermek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Mikro öğretimin faydalarını ise şöyle sıralayabiliriz (Küçükahmet, 2004);

- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır,
- Mikro öğretim uygulamasıyla öğretim programı kontrol altına alınabilir,
- Belli hedeflerin gerçekleşmesini ön plana çıkarır,
- Öğretimde laboratuvar ortamı yaratır,
- Kaynak ve zamanda ekonomiklik yaratır.

### **Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri**

Eğitimde en önemli öğelerden birisi öğretmendir. Eğitime yön veren, bilginin öğrenciye ulaşmasını sağlayan, öğrenciye rehberlik eden kişidir öğretmen. Yani öğretmenin eğitimde birçok rolü vardır. Evrensel değişimler meydana geldikçe öğretmenlerinde buna bağlı olarak eğitimdeki rolü değişim göstermiştir. Zamanla öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş yaşanmıştır. Bu geçişle birlikte klasik eğitim anlayışı değişmiş, bilgiyi doğrudan

öğrenciye vermek yerine öğrencinin bilgiye ulaşması esas alınmıştır. Bu değişimler öğretmenden beklenen özelliklerinde değişmesine neden olmuştur.

Nitelikli bireylerin yetişmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç olduğu şüphesizdir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmak nitelikli öğretmen olmanın başlıca göstergelerinden biridir (Yıldız, 2010'dan akt. Töman, 2015). Yansıtıcı düşünen öğretmen; eğitimi sorgulayan, eğitimde kullanılan etkinliklerin etik, politik ve pedagojik konularında yansıtma yapan kişidir (Williams ve Grudnoff, 2011). Dewey'e göre, yansıtıcı öğretmen, kendi hedefleri ve davranışları üzerine sürekli olarak soru sorar, düşünür ve sonuçları takip eder ve her öğrenci için uzun ve kısa vadeli düşünceler gerçekleştirir (Moallem, 1997'den akt. Yorulmaz, 2006).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenimlerini ve düşüncelerini destekleyecek bir öğretim ortamı oluşturmak zorundadır. Çevrenin yansıtma yapılabilecek şekilde düzenlenmesi öğrencileri öğrenmeye teşvik edecektir ve kendi öğrenmelerini izleyebilme, kendi kendilerini yönetebilmelerine olanak sağlayacaktır (Wilson ve Jan, 1933).

Edwards Groves (2003, s.92)'a göre amaçlı yansıtma öğretmene şu katkıları sağlar (Wilson ve Jan, 2008, s.104):

- Olaylar vasıtasıyla sınıfta meydana gelen günlük durumları düşünme.
- Derslerde gerçekleşen konuşmalar, konular ve verilen eğitimin uygunluğunu yeniden inceleme.
- Sınıftaki etkileşime bağlı etkinlikleri değerlendirme.
- Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme.
- Teori ve pratik arasında ilişki kurma.
- Kendi öğretim yeteneğini gözden geçirme.
- Uygulamalarını değiştirme.

Böylelikle yansıtmanın öğretmenin kendisini, eğitimini ve öğrencilerini geliştirdiği görülür.

Yansıtıcı düşünmeyi benimseyip kullanan öğretmenler bunu sadece sorun belirlemede ve çözümede kullanamaz, kendini ve mesleki anlayışını geliştirmek için de kullanır (Lee, 2005'den akt. Alp ve Taşkın, 2008). Yansıtıcı düşünen öğretmen kendini her daim eleştirebilen ve dışarıdan aldığı eleştirileri de dikkate alabilen öğretmendir. Aldığı eleştiriler doğrultusunda kendi öğretimini, sınıf ortamını, öğrencilerle olan ilişkilerini daha iyiye götürmeye çabalar. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin sahip oldukları birtakım özellikler vardır. Bunları Norton (1996, s.405) şu şekilde özetlemiştir (Karadağ, 2010);

- Öğretme sürecini sürekli olarak değerlendirir ve öğretimin de değişiklikler yapmak için düşünür.
- Olaylara karşı farklı açıdan bakabilir ve alternatif çözümler üretebilirler. Açık fikirli olan yansıtıcı öğretmenler kendilerine ve uygulamalarına gelen dönütlere açıktırlar.
- Kendi vermiş olduğu öğretimin sorumluluğunu taşır, her öğrencinin gelişim aşamalarını devamlı olarak gözlemler.
- Sadece kendi alanlarıyla değil bilimin farklı alanlarıyla da ilgilenir ve kendilerini tanımalarına olanak sağlayan bu durumdan keyif alırlar. Öz eleştiri yapabilir kendini objektif bir şekilde değerlendirmeye alır.
- Yansıtıcı öğretmenler sadece şu an ile ilgilenmez geleceği düşünür ve ileri görüşlüdür. Öğrencilerinin de ileri görüşlü olmaları için çabalar.
- Karşılaştığı sorunlarla ilgilenirken bunları tanımlayıp genelleme yapmak yerine, mesleki gelişimlerini arttırmak için kullanırlar.

Ovens (2000), yansıtıcı düşünmeyi öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin bir parçası olarak görmekte ve bu kapsamda öğretmenlerden şu davranışları yapmalarını beklemektedir (Ünver, 2003):

- Kendisini başkalarının gözünden görmeye çalışması ve kendini de başkalarının yerine koyması,



- Kendi düşünceleri ve başkalarının düşüncelerinden edindiği izlenimler kaydetmek için not defteri tutması,
- Uygulamalarına dair kendi hedefleri ve değerleri dahilinde eleştirel düşünme,
- Görüşlerinin ve uygulamalarının ne derece gelişip gelişmediğini fark edebilmek için kayıtlarını gözden geçirme.

Yansıtıcı düşünen öğretmenin görüldüğü üzere birçok özelliği vardır. Bu özelliklere ek olarak Calvin Koleji Eğitim Bölümü (1998), yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerine; mesleklerine karşı olumlu bir tutum sergileme ve mesleğine dair kurum ve kuruluşlara üye olarak mesleğini geliştirici faaliyetlerde bulunmayı, diğer öğretmen arkadaşlarının eleştirilerini olumlu şekilde karşılayıp bundan faydalanmayı ve birbirlerine karşı yardımsever olmayı da eklemiştir. Buna ek olarak ailelerle de iş birliği içinde olmakta vardır (Ünver, 2003).

Yukarıda bahsedilen özelliklerden yola çıkarak yansıtıcı öğretmen ve geleneksel öğretmen arasındaki farkları Tablo 6'da görebiliriz.

Tablo 6

*Geleneksel ve Yansıtıcı Öğretmenin Özellikleri (Wilson ve Jan, 1993'den akt. İnönü, 2006).*

	<b>Geleneksel Öğretmen</b>	<b>Yansıtıcı Öğretmen</b>
<b>Başlangıç Noktası</b>	Doğrudan bilgi aktarımı yapar.	Öğrencilerin yeterli ve eksik yanlarını belirler.
<b>Hedef</b>	Değişimi hedefler.	Kendi öğreniminden sorumlu öğrenciler kazanma.
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi verendir.	Bilgiye yönettendir.
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Edilgen alıcıdır.	Aktif kararlar alabilendir.
<b>Başarı Göstergesi</b>	Sınav sonuçları.	Öğrenmeyi öğrenebilen, özgür düşünen, öz güvenli öğrenciler.
<b>Öğrenme</b>	Belirli kurallar vardır.	Risk almaya yönettir.
<b>Ortam</b>	Kendi şekillendirmesini yapar.	İşbirlikçi kümelere yer verir.

Tablo 6 Devamı

<b>Öğretmen-öğrenci İlişkisi</b>	Öğrenci hata yapar, öğretmen hataları düzeltir.	Karşılıklı olumlu, tutarlı görüşler yapılmasına olanak sağlar.
<b>Soru Sorma Yaklaşımı</b>	Kapalı net cevabı olan sorular sorar.	Açık uçlu, düşündürücü sorular sorar.
<b>Dönüt</b>	Yanıtın doğru olup olmadığını değerlendirir.	Sonuç ne olursa olsun teşvik eder, pekiştireç kullanır.
<b>Yapı</b>	Belirli bir süre ve rutinler vardır.	Esnek, öğrenci katılımını sağlar.

İki türdeki öğretmenlerin özellikleri dikkatlice incelendiğinde yansıtıcı düşünen öğretmenin tercih edilme nedenleri de açık şekilde anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünen ve bunu uygulamalarında gösterebilen öğretmenler eğitimin kalitesini arttıracak ve yetişen neslin daha bilgili, eğitilmiş, yansıtıcı bireyler olmasını sağlayacaktır. Gelişen dünyaya ayak uyduran gelişen bireyler yetişecektir.

### **Yansıtıcı Düşünmenin Sınırlılıkları**

Schön'ün eylem içi yansıtmasında (reflection-in-action) öncelik olarak problem çözmeyi esas aldığı için ve bir sorunun nedenini adım adım analiz etme gerekliliğini dikkate almadığı için sınırlılıkları vardır. Daha doğrusu, Schön mesleğin her uygulayıcısının yüksek zemin ya da düşük bataklık arazisi olarak nitelendirdiği şey arasında seçim yapmanın ikilemini çerçeveler. Schön, yüksek zeminin, araştırma teorisi, teknikleri ve becerilerinin kullanımında daha etkili bir yer olabileceğine dair bir yer olduğunu söyler. Düşük bataklık zeminini karmakarışık olarak adlandırır. Çünkü o araştırma teorilerini takip edemez fakat teknik olmayan çözümler üretir. Uygulayıcı bir sorunla karşı karşıya kaldığı zaman yüksek zemin ya da düşük bataklık arazisinden hangisini seçmeli sorusuyla karşı karşıya kaldığı zaman Schön'e göre düşük bataklık arazisini seçer. Çünkü problemi çözebilecek tüm olasılıklara orada sahip olabilir (Burrows, 2012).

Schön'ün eylem içi yansıtma teorisinde ele alınan bir başka yön ise teorinin çok dar bakışlı olmasıdır çünkü sadece bireysel olarak öğretmene odaklanmaktadır. Sadece öğretmene odaklanmak, sınıfta yansıtma yapan bir öğretmenin yansıtması sayesinde sadece öğrencilerde ve öğretmenlerde değişimlere neden olacağını öne sürer. Fakat değişim için yapılan eylemler sadece sınıf içerisinde olan bireyleri değil aynı zamanda okul, toplum ve daha geniş toplulukları etkiler (Liston ve Zeicher, 1991).

Panson, Rodrigues ve Wilson (2003), yansımayı destekleyen stratejileri inceledi ve eksiklikleri açıkladı. Onlar, karışık doğasından dolayı bireysel değerlerin yansımalarında derinden çalışmaların zor olduğunu buldu. Ayrıca, terim yansıtımalarında tamamen ele geçirilemeyen gelişmenin geniş çeşitlilikleri olduğunu ve problemi çözmek için yaklaşımların hem analitik hem de sezgisel olmak zorunda olduklarını ortaya koydu (Burrows, 2012).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ayrı başlıklar altında yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarında ki gelişimleri, çeşitli değişkenler baz alınarak incelenmiştir. Araştırma bir karma yöntem çalışması olup karma araştırma desenlerinden biri olan birleştirme (çeşitleme) araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma deseni, nicel ve nitel olarak ayrılan araştırma yaklaşımlarını bir köprü görevi görerek birleştiren araştırma türüdür (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004'den akt. Fırat D.Ş, 2018). Çeşitleme deseni ise; aynı amaç için ayrı ayrı fakat eş zamanlı toplanan nicel ve nitel verilerin analiz edildiği, elde edilen sonuçların birleştirilerek yorumlandığı karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2008'den akt. Fırat D.Ş, 2018).

Araştırmanın nicel kısmında genel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal değerler yoluyla hipotezleri test eden araştırmalardır (Suter, 2005). Genel tarama modeli; birden fazla sayıda elemandan meydana gelmiş olan evrende, evrene dair genel bir yargıya ulaşmak için evrenin hepsine ya da içerisinde alınan bir grup ya da örneklem üzerinde araştırma yapılmasıdır (Karasar, 2007). Önceden var olan ya da var olmaya devam eden bir durumu bulunduğu durumla tanımlamayı amaçlayan modeldir.

Araştırmanın nitel kısmında ise görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ve bu tekniklerin doğal ortamda gerçekleşmesine, sonuçların gerçekçi ve bütüncül olmasına olanak sağlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

## Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Evren, yapılan bir araştırmada cevap aranan soruların cevaplarını bulabilmek için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı canlı-cansız varlıkların yer aldığı büyük gruptur. Örneklem ise bu evrenden seçilmiş olan gruptur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmanın nicel kısmı için evreni Türkiye’de bulunun tüm okulların okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ulaşmakta sorunlar yaşanacağı için örneklem belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunan okullarda çalışan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ise evren Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunun okullarda görev yapan tüm öğretmenler seçilmiş, çalışma grubu ise bunlar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiş olan 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu kısımda nicel ve nitel bölümlerde örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymak için onların kişisel özelliklerine dair frekans dağılımlarına yer verilmiştir.

### Nicel Kısımda Yer Alan Örneklemin Demografik Özellikleri

Tablo 7

#### *Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Kadın	93	93,0	93,0	93,0
Erkek	7	7,0	7,0	100,0
Toplam	100	100,0		

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya toplamda 100 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerden 93'ü kadın, 7'si erkektir. Yüzde olarak ifade edilecek olursa, çalışmanın %93'ünü kadınlar, %7'sini ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 8

*Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
25 ve altı	4	4,0	4,0	4,0
26-30	38	38,0	38,0	42,0
31-35	36	36,0	36,0	78,0
36 ve üzeri	22	22,0	22,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde 100 katılımcının 4'ü 25 ve altı yaş aralığında bulunmaktadır. Bunların genel toplama yüzdesi %4'tür. Katılımcıların 38'i 26-30 yaş aralığında bulunup toplam yüzdenin %38'ini oluşturmaktadır. 36 kişi 31-35 yaş aralığında olup toplam yüzdenin %36'sını oluştururken 22 kişi de 36 ve üzeri yaş aralığında bulunup katılımcıların %22'sini oluşturmaktadır.

Tablo 9

*Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lisans	90	90,0	90,0	90,0
Lisansüstü	10	10,0	10,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 9'a baktığımız zaman katılımcıların 90'nının %90 gibi büyük bir oranla lisans mezuniyetine sahip olduğunu ve kalan 10 kişinin %10'luk bir yüzdeyle lisansüstü mezuniyete sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10

*Hizmet Yılına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1-5	16	16,0	16,0	16,0
6-10	50	50,0	50,0	66,0
10-15	20	20,0	20,0	86,0
16-20	8	8,0	8,0	94,0
21 ve üzeri	6	6,0	6,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların 16'sının hizmet yılında 1-5 yıl aralığında bulunduğu ve genel toplamın %16'sını oluşturduğu görülmektedir. 50 kişinin 6-10 yıl arasında çalıştığı ve genel %50'sini oluşturduğu, 20 kişinin 10-15 yıl aralığında olup genel yüzdenin %20'sini oluşturduğu görülmektedir. 8 kişi 16-20 yıl aralığında bulunup genel %8'ini oluştururken 6 kişi 21 yıl ve üzerinde çalışıp genel yüzdenin %6'sını oluşturmaktadır.

Tablo 11

*Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Genel Yüzde
Evet	89	89,0	89,0	89,0
Hayır	11	11,0	11,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 11’de katılımcıların hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Tablo incelendiği zaman 89 kişinin hizmet içi eğitim aldığı ve genel yüzde toplamının %89’unu oluşturduğu görülmektedir. 11 kişi ise hizmet için eğitim almamış ve %11’lik kısmı oluşturmaktadır.

Tablo 12

*Sınıftaki Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
3 yaş ve altı	4	4,0	4,0	4,0
4 yaş	25	25,0	25,0	29,0
5 yaş	57	57,0	57,0	86,0
Karma yaş	14	14,0	14,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	

Tablo 12’de katılımcıların sınıflarında bulunan öğrencilerin yaş guruplarının frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 4 kişinin sınıfını 3 yaş ve altı grup oluşturmakta ve bu %4’lük kısmı oluşturmaktadır. 25 kişinin sınıfı 4 yaş grubunda ve %25’lik kısmı oluşturmaktadır. 57 kişinin sınıfı 5 yaş grubunda olup %57’lik kısmı oluştururken 14 kişinin sınıfı da karma yaş grubundan oluşmakta ve genel toplamın %14’lük kısmı oluşturmaktadır.

Tablo 13

*Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	66	66,0	66,0	66,0
Hayır	34	34,0	34,0	100,0
Toplam	100	100,0	100,0	



Tablo 13 katılımcıların çocuk sahibi olup olmama durumunun frekans ve yüzde dağılımlarına yer vermektedir. Tablo incelendiği zaman %66'lık kısmı oluşturan 66 kişinin çocuk sahibi olduğu ve %34'lük kısmı oluşturan 34 kişinin çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

### Nitel Kısımda Yer Alan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Tablo 14

#### *Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	19	95,0	95,0	90,0
Erkek	1	5,0	5,0	100,0
Toplam	20	100,0	100,0	

Tablo 14 nitel kısımda bulunan örneklemin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde örneklemin 19'ünü kadınlar oluşturmakta ve bu da %95 kısma denk gelmektedir. %5'lik kısım 1 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 15

#### *Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lisans	17	85,0	85,0	85,0
Lisansüstü	3	15,0	15,0	100,0
Toplam	20	100,0	100,0	

Tablo 15 nitel kısımda ki örneklemin eğitim durumunun frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde 17 kişinin lisans mezunu olduğu ve %85'lik kısmı

oluşturduğu görülmektedir. 3 kişi de lisansüstü mezuniyete sahiptir ve bu da genel toplamın %15'lik kısmını oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ve uygulamalarında ki gelişimlerini tespit etmek amacıyla anket ve görüşme formu kullanılması öngörülmüştür.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Çalışma süresinde okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılmış olan bu görüşme formuna ekler kısmında yer verilmiştir. Görüşme formunda kullanılmış olan soruların doğru anlaşılması için soruların açık ve net bir şekilde ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Sorular mümkün olduğunca öğretmenlerin kendini değerlendirebilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Her soruda birden fazla soru olmamasına dikkat edilmiş ve sorular yansız olarak sorulmuştur. Taslak form 6 sorudan oluşturulmuştur. Görüşmeleri gerçekleştirmeden önce uzman görüşü alınmıştır, görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bazı sorularda değişiklikler yapılmış ve yeni sorular eklenmiştir. Görüşme formunun taslağı öğretmenler tarafından yüksek sesle okunmuş ve alınan geri bildirimlere dayanarak formun anlaşılır ve net olduğu kanısına varılmıştır. Görüşme formunun değiştirilmiş ve uygulanmış hali 9 sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek B). Görüşme formundaki sorularda öğretmenlerin, öğretmenliklerindeki güçlü ve zayıf yönlerine, derste uygulayacağı etkinliklerinde ders öncesi ders sonrasında ki durumlarına, dersi yeniden gerçekleştirme imkanı verildiğinde değiştirmek isteyeceği şeylerin olup olmadığına, etkinlikler hakkında fikir alış verişi yapıp yapmadıklarına yer verilmiştir.

Görüşme formları araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılmıştır. Araştırma da öğretmenlerin kendi uygulamalarında yapmış oldukları yansıtıcıları belirlemek amacıyla görüşmeler bireysel görüşme olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere toplamda 20 öğretmen

katılmıştır. Görüşme süresi yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmamış, cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Görüşmelerden önce öğretmenlere görüşme hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir ve gönüllü katılım sağlanmıştır.

Yapılan araştırmanın nitel kısmında kullanılan yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak için veri toplama süreci ve analiz süreci kapsamlı şekilde verilmiş ve bu süreçte gerçekleşen aşamalarda nesnel olmaya dikkat edilmiştir. Araştırılan konunun tarafsız ve doğrudan gözlenmesi nitel araştırmanın geçerliğini göstermektedir (Kirk ve Miller, 1987'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan yola çıkarak araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular araştırmacı tarafından genellenebilme özelliği göstermiş ve bu özelliğe sahip olduğu için geçerliği kabul edilmiştir.

Güvenirlilik tespiti için ise;

Güvenirlilik :  $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$

güvenirlilik formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Analiz tutarlık oranı %87 olarak tespit edilmiş ve veri toplama aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme Anketi**

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla anket uygulanmıştır. Bu anket Nancy Lynelle Burrows tarafından 2012'de geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle anketin çevirisi yapılmıştır. Uygulanacak olan anket uzman kişiler tarafından orijinal dilinden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirinin yapılmasının ardından araştırmacı tarafından çeviri incelenmiş ve üzerinde değerlendirmeler yapılarak en uygun ifadeler belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucu 6'lı likert tipinde olan anketin 5'li likert tipine uyarlanması ve maddelerinde Türk kültürüne, eğitimine uygun şekilde olan ifadelere yer verilmesi gerçekleştirildi. Çevirisi tamamlanmış olan anket yine alanında uzman kişiler tarafından orijinal diline çevrilmiştir. Elde edilen anketin

orijinal anket ile karşılaştırılması yapıp çevirinin uygunluğu konusunda ortak karara ulaşılmıştır. Uyarlanan anket iki bölümden oluşmaktadır (Bkz. Ek C).

Birinci Bölüm: Bu bölüm öğretmenlere ait kişisel bilgiler ve sınıf durumunu içeren bilgileri içermektedir.

İkinci Bölüm: Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenmek ve ölçmek amacıyla. Beşli likert ve 46 maddeden oluşmaktadır ve anketin üç boyutu mevcuttur. Bu boyutlar; 1-19 arası açık fikirlilik, 20-30 arası sorumluluk, 31-46 arası içtenliktir. (Asla/Hiç, Nadiren, Kısmen, Çoğunlukla, Her Zaman).

Uzman görüşleri doğrultusunda son halini alan anket Çanakkale’de bulunan 30 okul öncesi öğretmenine pilot uygulama olarak 2017-2018 yılı I. yarıyılında uygulanmıştır.

Yapılan araştırma da veri toplama aracının gösterdiği dağılımın normalliğini test etmek için verilerin skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin -1 ve +1 aralığında olduğu görülmüş ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösterdiğine dair veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

*Normallik Dağılım Tablosu*

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
<i>Toplam</i>	<i>100</i>	<i>4,163</i>	<i>0,104</i>	<i>-0,284</i>

Çalışmanın bu kısmında veri toplama araçlarının güvenilirliği için anket ve görüşme formlarının hazırlanma aşamaları detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Formların hazırlanmasında ve analizinin yapılmasında uzman görüşünden yararlanılmış olup doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma da güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama aşamasındaki tesadüfi hatalar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için öncelikle Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı olarak izin alınmıştır (Bkz. Ek A). Gerekli izin alındıktan sonra araştırmanın gerçekleştirileceği okullara gidilerek okul yönetimine ve uygulamaya katılacak olan öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir.

2017-2018 eğitim yılı döneminde gerçekleştirilen bu çalışma da verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan birini anket bir diğeri ise yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Yapılandırılmış görüşme formunu uygulamak için Çanakkale ili merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılım için gönüllü olan 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılım sağlayan öğretmenlere yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili ön bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulama tamamlanmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlere toplamda 9 soru sorulmuştur. Görüşme öncesinde öğretmenlere yapılmış olan bilgilendirme, görüşmenin sadece bilimsel çalışma için kullanılacağı ve başka kurum ya da birimlere kesinlikle verilmeyeceği belirtildiği için öğretmenlerin soruları cevaplarken samimi ve içten olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğeri aşama olan anket verilerinin toplanmasında ise yine Çanakkale merkez ilinde görev yapan 116 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak 100 öğretmen geliştirilen anketi cevaplandırmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 17 dakikalık bir süreçte tamamlanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda istatistik analizler toplanan bu 100 ölçek üzerinde yapılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi ‘‘SPSS 21.00’’ paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında nicel verilerin karşılaştırılmasında

t-testi kullanılmıştır. Değişkenlerin etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinden veri toplama araçlarıyla elde edilmiş olan bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda açıklanmış, nitel ve nicel araştırma bulguları olarak ayrı başlıkta açıklanmıştır. Nitel bulguların yorumlanmasında içerik analizi sonucu elde edilen kategoriler kullanılmış, gerekli yerlerde öğretmenlerin görüşlerinden hiçbir değişiklik yapılmadan örnek ifadeler yer verilmiştir. Nicel bulguların yorumlanmasında SPSS 21 paket programı kullanılmış, verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

#### Nicel Bulgular

#### Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Yönelik Bulgular

Burada ölçekte kullanılan maddelerin ortalama puanları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Her madde ayrı ayrı hesaplanmış ve değerlendirilmiştir

Tablo 17

*Yansıtıcı Düşünme Becerileri Ölçeğinde Maddelerin Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları*

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Açık Fikirlilik 1	100	3,50	1,06
Açık Fikirlilik 2	100	4,21	0,60
Açık Fikirlilik 3	100	4,23	0,61
Açık Fikirlilik 4	100	4,10	0,61
Açık Fikirlilik 5	100	4,26	0,62
Açık Fikirlilik 6	100	3,84	0,84
Açık Fikirlilik 7	100	3,76	0,79
Açık Fikirlilik 8	100	3,76	0,84
Açık Fikirlilik 9	100	4,21	0,72

**Tablo 17 Devamı**

Açık Fikirlilik 10	100	4,34	0,74
Açık Fikirlilik 11	100	3,89	0,98
Açık Fikirlilik 12	100	3,83	1,00
Açık Fikirlilik 13	100	3,85	0,91
Açık Fikirlilik 14	100	3,85	0,91
Açık Fikirlilik 15	100	3,77	0,87
Açık Fikirlilik 16	100	3,74	0,94
Açık Fikirlilik 17	100	3,84	0,99
Açık Fikirlilik 18	100	3,82	0,91
Açık Fikirlilik 19	100	4,37	4,20
Ortalama		3,95	
Sorumluluk 20	100	4,32	0,60
Sorumluluk 21	100	4,27	0,67
Sorumluluk 22	100	4,23	0,66
Sorumluluk 23	100	4,21	0,67
Sorumluluk 24	100	4,24	0,65
Sorumluluk 25	100	4,20	0,75
Sorumluluk 26	100	4,23	0,80
Sorumluluk 27	100	4,46	0,61
Sorumluluk 28	100	4,47	0,61
Sorumluluk 29	100	4,45	0,64
Sorumluluk 30	100	4,48	0,65
Ortalama		4,32	
İçtenlik 31	100	4,70	5,13



**Tablo 17 Devamı**

İçtenlik 32	100	4,15	0,74
İçtenlik 33	100	4,11	0,79
İçtenlik 34	100	4,11	0,81
İçtenlik 35	100	4,16	0,83
İçtenlik 36	100	4,24	0,83
İçtenlik 37	100	4,35	0,64
İçtenlik 38	100	4,39	0,60
İçtenlik 39	100	4,29	0,68
İçtenlik 40	100	4,30	0,70
İçtenlik 41	100	4,34	0,69
İçtenlik 42	100	4,32	0,70
İçtenlik 43	100	4,38	0,66
İçtenlik 44	100	4,35	0,64
İçtenlik 45	100	4,30	0,62
İçtenlik 46	100	4,28	0,71
Ortalama		4,29	
Genel Ortalama		4,16	

Tablo 17’de öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere verdikleri cevapların ortalaması, alt boyutların ortalaması ve genel ortalama verilmektedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin en yüksek 4,70 ortalama puanı ile içtenlik alt boyutunun ilk maddesine yani ölçeğin 31’nci maddesine, en düşük 3,50 ortalama puanıyla açık fikirlilik alt boyutunun ilk maddesine yani ölçeğin 1’nci maddesine cevap verdikleri belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığı zaman öğretmenlerin açık fikirlilik alt boyutuna 3,95, sorumluluk alt boyutuna 4,32, içtenlik alt

boyutuna ise 4,29 ortalama puan verdikleri tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerileri genel ortalaması 4,16 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu saptanmaktadır.

### Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimi

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, eğitim seviyesi, hizmet yılı, hizmet ii eğitim alma durumu, sınıfın yaş grubu, çocuk sahibi olup olmama) göre değişkenlik gösterip göstermediğini anlayabilmek için istatistik analizler yapılmış ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre ne şekilde farklılık gösterdiğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 18

*Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Açık Fikirlilik	Kadın	93	3,97	0,53	0,995	0,634
	Erkek	7	3,75	0,60	0,900	
Sorumluluk	Kadın	93	4,33	0,43	1,304	0,701
	Erkek	7	4,11	0,42	1,340	
İçtenlik	Kadın	93	4,30	0,63	0,251	0,395
	Erkek	7	4,24	0,34	0,420	
Toplam	Kadın	93	4,17	0,42	0,970	0,449
	Erkek	7	4,01	0,39	1,037	

Tablo 18'e bakıldığında yapılan bağımsız gruplar arası t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenler arasında açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda cinsiyet bağımsız değişken olarak ele alındığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinde ve bunun alt boyutlarında etkili olmadığı sonucuna varılmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söyleyebiliriz.

### Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitim seviyesi değişkenine göre ne şekilde farklılık gösterdiğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Eğitim Seviyeleri ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu*

	Eğitim Seviyesi	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Açık Fikirlilik	Lisans	90	3,96	0,54	0,377	0,756
	Lisansüstü	10	3,89	0,51	0,396	
Sorumluluk	Lisans	90	4,31	0,43	0,304	0,711
	Lisansüstü	10	4,36	0,44	0,299	
İçtenlik	Lisans	90	4,31	0,62	0,760	0,890
	Lisansüstü	10	4,15	0,56	0,828	
Toplam	Lisans	90	4,17	0,42	0,505	0,690
	Lisansüstü	10	4,09	0,46	0,473	

Tablo 19'da gösterilen bağımsız gruplar arası t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmamıştır ( $p>0.05$ ). Bulunan bu sonuçlar doğrultusunda öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin

yansıtıcı düşünme becerileri ve bunun alt boyutlarında etkili olmadığı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla eğitim seviyesinin açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik gibi yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutları ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır.

### Çocuk Sahibi Olma Durumu

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 20

*Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu*

	Çocuk	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Açık Fikirlilik	Var	66	4,05	0,53	2,473	0,680
	Yok	34	3,77	0,51	2,516	
Sorumluluk	Var	66	4,36	0,44	1,416	0,829
	Yok	34	4,23	0,41	1,448	
İçtenlik	Var	66	4,36	0,69	1,434	0,098
	Yok	34	4,17	0,43	1,655	
Toplam	Var	66	4,23	0,42	2,392	0,360
	Yok	34	4,02	0,39	2,461	

Tablo 20’de gösterilen bağımsız gruplar arası t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları ile açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutları arasında anlamlı fark oluşturmamıştır ( $p>0.05$ ). Ancak bu üç boyut kendi arasında değerlendirildiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin içtenlik alt boyutunda diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olmasının içten olmalarında etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

### Sınıfın Yaş Grubu

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıftaki öğrencilerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 21

*Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrencilerin Yaş Grubu ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analiz Test Tablosu*

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	f	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Açık	Gruplararası	2,824	3	0,941	3,432	0,020
Fikirlilik	Grupiçi	26,334	96	0,274		
	Toplam	29,158	99			
Sorumluluk	Gruplararası	1,891	3	0,630	3,564	0,017
	Grupiçi	16,974	96	0,177		
	Toplam	18,865	99			
İçtenlik	Gruplararası	1,966	3	0,655	1,736	0,165
	Grupiçi	36,244	96	0,738		
	Toplam	38,210	99			
Toplam	Gruplararası	2,100	3	0,700	4,233	0,007
	Grupiçi	15,872	96	0,165		
	Toplam	17,972	99			

Tablo 21’de gösterilen bağımsız gruplar arası tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıflarında ki öğrencilerin yaş grupları kendilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ).

### Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 22

*Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Tablosu*

	Hizmetiçi Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Açık fikirlilik	Evet	89	3,979	0,535	1,239	0,783
	Hayır	11	3,765	0,592	1,143	
Sorumluluk	Evet	89	4,349	0,433	1,690	0,904
	Hayır	11	4,115	0,422	1,725	
İçtenlik	Evet	89	4,326	0,635	1,306	0,582
	Hayır	11	4,068	0,445	1,718	
Toplam	Evet	89	4,188	0,419	1,738	0,849
	Hayır	11	3,954	0,437	1,683	

Tablo 22’ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme becerileri açısından daha yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; hizmet içi eğitim öğretmenlerin sorumluluk, içtenlik ve açık fikirlilik yansıtıcı düşünme becerisinin alt boyutlarına çok yüksek oranda katkı sağlamasa da bir katkısı olduğu bellidir.

## Hizmet Yılı

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 23

*Öğretmenlerin Hizmet Yılı ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Test Tablosu*

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Açık Fikirlilik	Gruplararası	1,258	4	0,314	1,071	0,375
	Grupiçi	27,900	95	0,294		
	Toplam	29,158	99			
Sorumluluk	Gruplararası	0,689	4	0,172	0,900	0,467
	Grupiçi	18,176	99	0,191		
	Toplam	18,865	99			
İçtenlik	Gruplararası	5,927	4	1,482	4,360	0,003
	Grupiçi	32,283	95	0,340		
	Toplam	38,210	99			
Toplam	Gruplararası	1,808	4	0,452	2,656	0,038
	Grupiçi	16,165	95	0,170		
	Toplam	17,972	99			

Tablo 23’de belirtilen hizmet yılı ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi testine göre; öğretmenlerin profesyonel olarak öğretmenlikte geçirdikleri süre yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları üzerinde etkilidir. Hizmet yılı 21 ve üzerinde olanların

becerileri diğerlerine göre daha gelişmiş görünürken, kendi aralarında ki karşılaştırmalarda her hizmet yılı grubunun tüm alt boyutlara aynı oranda sahip oldukları görülmektedir. Buna göre hizmet yılı ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir.

## Nitel Bulgular

### Birinci alt probleme dair bulgular

Araştırmanın ilk sorusu ‘‘Uygulamasını yaptığınız etkinlikler hakkında düşündüğünüzde öğretmenliğinizdeki güçlü yanların ne olduğunu düşünüyorsunuz?’’ şeklinde ifade edilmiş ve soruya verilen cevaplar doğrultusunda analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri uygulamadaki güçlü yanları, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

#### *Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulamadaki Güçlü Yanları*

Güçlü Yanlar	f	%
İletişim Becerilerine Sahip Olma	5	16,6
Yenilikçi Olma	4	13,3
Sabırlı Olma	4	13,3
Demokratik Olma	3	10
Yaratıcı Olma	3	10
İyi Bir Gözlemci Olma	2	6,6
Adaletli Olma	2	6,6
Hoşgörülü Olma	1	3,3
Empati Kurabilme	1	3,3
Özeleştiri Yapma	1	3,3
Araştırmacı Olma	1	3,3
Kullandığı Kelimelere Dikkat Etme	1	3,3
Olaylara Farklı Açılardan Bakabilme	1	3,3
Güler Yüzlü Olma	1	3,3
Toplam	30	100



Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin %16,6'sı iletişim becerilerine sahip olma, %13,3'ü yenilikçi olma yine %13,3'ü sabırlı olmayı güçlü yanları olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunu yanı sıra %10'u demokratik olma ve diğer %10'u yaratıcı olmayı güçlü yanları olarak görmüşlerdir. Ayrıca iyi bir gözlemci olma (%6,6), adaletli olma (%6,6), hoşgörülü olma (%3,3), empati kurabilme (%3,3), özeleştiri yapma (%3,3), araştırmacı olma (%3,3), kullandığı kelimelere dikkat etme (%3,3), olaylara farklı açılardan bakabilme (%3,3) ve güler yüzlü olmayı (%3,3) güçlü yanları olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenliğindeki güçlü yanlarını görüşme yaptığımız iki öğretmen şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Araştırmacı ve yeniliğe aç olmam. Her zaman öğrenmeye aç olmam. Bu durum etkinlik hazırlama süreçlerime de yansıtınca ortaya güzel etkinlikler çıkıyor (Ö1).”*

*“Yenilikçi, olaylara farklı açılardan bakabilen, sabırlı, güler yüzlü, demokrat özelliklerimin ağır bastığını düşünüyorum (Ö5).”*

Tablo 24'e göre etkinlik uygulamalarında öğretmenlerin kendilerinde farklı farklı güçlü yanlar gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bunları incelediğimiz zaman kişisel özelliklerin (yaratıcı olma, güler yüzlü olma, sabırlı olma gibi) etkinliklere olumlu olarak yansıdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendi özelliklerinin farkında olmaları öz değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir. Bu da yansıtıcı düşünebilen öğretmende bulunan bir özelliktir. Veri sonuçları bize etkinlik uygulamalarında kendini değerlendiren ve güçlü yanlarını gören öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişim gösterdiğini göstermektedir. Böylelikle eğitim uygulamalarının öğretmen gelişimine de katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır.

### **İkinci alt probleme dair bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru “Uygulamasını yaptırdığımız etkinlikler hakkında düşünürken öğretmenliğinizdeki zayıf yanların ne olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde ifade

edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda etkinlikleri uygulamadaki zayıf yanları, bu yanların frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiş ve Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

*Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulamadaki Zayıf Yanları*

Zayıf yanlar	f	%
Sabırsız olma	3	15
Duygusal olma	3	15
Zamanı iyi yönetememe	3	15
Drama etkinliklerinde yetersiz kalma	3	15
Öğrencileri korkutma	1	5
Bazı etkinliklere fazla yer verme	1	5
Öğrenciler üzerine beklentiyi yüksek tutma	1	5
Titiz olma	1	5
Yüksek ses kullanma	1	5
Soysal yönden eksik olma	1	5
Sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalma	1	5
Müzik aleti kullanamama	1	5
Toplam	20	100

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin %15’ i sabırsız olma, %15’i duygusal olma, %15’i zamanı iyi yönetememe, %15’i de drama etkinliklerinde yetersiz kalmayı zayıf yönleri olarak nitelendirmişlerdir. Diğer yandan bazı öğretmenler öğrencileri korkutma (%5), bazı etkinliklere fazla yer verme (%5), öğrenci üzerinde beklentileri yüksek tutma (%5), titiz olma (%5), yüksek sesle konuşma (%5), sosyal yönden eksik olma (%5), sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalma (%5) ve müzik aleti kullanamama (%5) gibi durumları zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenliğindeki zayıf yanlarını görüşme yaptığımız iki öğretmen şu şekilde belirtmişlerdir:

“Düzeni sağlamada bazen zorluk çekiyorum. Sınıf yönetimi bakımından kendimi geliştirmem gerektiğini düşünmekteyim (Ö3).”

“Drama etkinliklerinde zayıf olduğumu düşünüyorum. Etkinliği hazırlama sürecinin uzun olması drama etkinliğini yapmama engel oluyor (Ö8).”

Tablo 25’e göre öğretmenlerin uygulamalarındaki zayıf yanları genellikle kişisel özelliklerinden (sabırsız olma, duygusal olma, titiz olma gibi) kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra uygulamalardaki yetersizlikleri de zayıf yön olarak karşımıza çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin görüşmedeki söylemlerine baktığımızda zayıf oldukları yönlerde neden zayıf olduklarının farkında olduklarını görüyoruz. Bu farkındalık sayesinde zayıf yönlerini geliştirebileceklerini söyleyebiliriz ve bu farkındalık aslında yansıtıcı düşünmenin bir sonucudur.

### Üçüncü alt probleme dair bulgular

Araştırmanın cevap aradığı diğer soru “Yapmaya karar verdiğiniz bir etkinliği nasıl uygulayacağınız konusunda kararsız kaldığınızda bu süreci nasıl sonlandırırınız?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda bu süreci nasıl sonlandırdıkları, bu sonlandırmaların frekans ve yüzde dağılımları tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

*Etkinliği Nasıl Uygulayacağı Konusunda Kararsız Kaldıklarında Öğretmenlerin Süreci Sonlandırma Şekilleri*

Süreç sonlandırma şekli	f	%
Öğrencilerin fikrini sorma	8	44,4
Etkinliği yeniden planlama	4	22,2
Etkinliği askıya alma	3	16,6

Tablo 26 Devamı

Zümrelere sorma	2	11,1
Önceki tecrübelerden faydalanma	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 26'yı incelediğimiz zaman öğretmenlerin çoğunun (%44,4) öğrencilerin fikrini sorma yoluna giderek süreci sonlandırdıklarını görüyoruz. Ayrıca %22,2'si etkinliği yeniden planlarken %16,6'sı etkinliği askıya almayı tercih etmektedir. Bunun yanı sıra zümrelere sorma (%11,1), önceki tecrübelerden faydalanma (%5,5) gibi yollara gidildiği de ortaya çıkmıştır.

Görüşmeyi yaptığımız bazı öğretmenler kararsız kaldıkları durumlarda nasıl bir yol izlediklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Yaptığım etkinliği askıya alıp kesin sonuca vardıktan sonra devam ederim (Ö9).”

“Bu etkinliği başka bir zaman daha planlı şekilde denerim ya da o an ki duruma hangi durum daha müsaitse ona göre hareket ederim (Ö7).”

“Zümrelerime başvururum. Benden daha deneyimli kişilerin fikirleri benim için önemlidir (Ö13).”

“Araştırarak etkinlik hakkında farklı bilgiler toplarım ve sonunda içimize sinen, en güzel ve çocuklarında karar verme aşamasında olabileceği şekilde kararlar alırım (Ö2).”

Tablo 26'ya baktığımızda öğretmenlerin çoğunun süreci öğrencilere sorarak sonlandırdığını buradan öğretmenlerin uygulama sürecinde öğrencileri önemsediklerini ve onların görüşlerine değer verdikleri sonucuna ulaşabiliriz. Yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerinden birisi de öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin süreci sonlandırma kararlarında da yansıtıcı düşünme becerisinden faydalandıkları görülmektedir.

### Dördüncü alt probleme ait bulgular

“Sınıfınızda etkinliklerinizi etkili bir şekilde uygulamış olduğunuzun göstergeleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen sorunun veriler cevaplara göre analizi, öğretmenlerin sınıfta etkinlikleri etkili bir şekilde uygulamış olduklarının göstergeleri, bu göstergelerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

#### *Öğretmenlerin Etkinlikleri Etkili Bir Şekilde Uygulamış Olduklarının Göstergeleri*

Göstergeler	f	%
Öğrencilerin dönütleri	13	48,1
Ailelerin dönütleri	4	14,8
Öğrencilerin bilgileri günlük yaşamlarında kullanıyor olmaları	4	14,8
Öğrencilerin gelişimlerdeki olumlu ilerlemeler	3	11,1
Öğrencilerin etkinliğe etkin katılım sağlamaları	2	7,4
Planların değerlendirme kısımları	1	3,7
Toplam	27	100

Tablo 27’yi incelediğimiz zaman öğretmenlerin %48,1’i etkinlikleri etkili şekilde uygulamış olduklarının göstergesi olarak öğrenci dönütlerini esas almaktadır. %14,8’i aile dönütlerini, %14,8’i öğrencilerin bilgileri günlük yaşamda kullanıyor olmalarını gösterge olarak kabul etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerdeki olumlu ilerlemeler (%11,1), öğrencilerin etkinliklere etkin katılım sağlamaları (%7,4), planların değerlendirme kısımları (%3,7) gibi dönütlerde etkinliğin etkin bir şekilde uygulanmış olduğunun göstergeleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenler etkinlik uygulamalarının etkin bir şekilde gerçekleşmiş olduğunun göstergelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Çocukların tepkileri ve velilerden gelen dönütlerle etkinliklerimin etki ettiğini anlıyorum (Ö14).”

“Öğrencilerimin fiziksel, psikomotor, bilişsel ve davranış gelişimlerindeki olumlu yönde gözlemlenen ilerlemelerinden etkili bir etkinlik uygulamakta olduğumu düşünüyorum (Ö17).”

“Öğrencilerin öğrenmelerini gözlemek, velilerden olumlu görüşler almak, öğrencilerin mutluluğunu izlemek benim için göstergedir (Ö8).”

Tablo 27’ye bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerden almış oldukları geri dönütler doğrultusunda etkinliğin etkin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Diğer dönütlerde göz önüne alındığında genel olarak etkinlik uygulamalarının etkin olduğu öğrenci merkezli dönütlerden anlaşılmaktadır. Veri sonuçları öğrencinin merkez alınmış olduğunu göstermektedir. Bu durum yansıtıcı düşünmenin eğitime yansıdığını gösterir.

#### **Beşinci alt probleme dair bulgular**

“Etkinliklerinizi tekrar uygulama imkanını olsaydı farklı olarak ne yapmak isterdiniz?” şeklinde yöneltilen soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar ışığında analiz yapılmıştır. Uygulanmış olan etkinliklerin tekrar uygulanma imkanı olsaydı öğretmenlerin farklı olarak neler yapmak istediği, bunların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

#### *Öğretmenlerin Yeniden Uyguladıkları Etkinlikte Farklı Olarak Yapmak İstedikleri Şeyler*

Yapılmak istenenler	f	%
Her çocukla birebir ilgilenme	2	15,3
Eksik yönleri tamamlama	2	15,3
Drama ve oyunla zenginleştirme	2	15,3
Farklı materyaller kullanma	2	15,3
Daha fazla görsel sağlama	1	7,6
Hazırlama ve uygulama aşamalarında daha pratik olma	1	7,6

**Tablo 28 Devamı**

Daha fazla gözleme yer verme	1	7,6
Müziği dahil etme	1	7,6
Farklı yöntem ve teknik kullanma	1	7,6
Toplam	13	100

Tablo 28'e bakacak olursak, uygulanmış olan bir etkinliği yeniden uygulama imkanı olduğu zaman öğretmenlerin %15,3'ü her çocukla bire bir ilgilenme, %15,3'ü eksik yönleri tamamlama, %15,3'ü drama ve oyunla zenginleştirme ve yine %15,3'ü farklı materyaller kullanma gibi farklılıklara gideceğini belirtmiştir. Ek olarak daha fazla görsel sağlama (%7,6), hazırlama ve uygulama aşamalarında daha pratik olma (%7,6), daha fazla gözleme yer verme (%7,6), müziği dahil etme (%7,6), farklı yöntem ve teknik kullanma (%7,6) gibi yanıtlarda alınmıştır.

Bazı öğretmenlerin farklı olarak yapmak istedikleri şeylere dair yanıtları şu şekildedir:

“Her çocuk için birebir ve daha fazla görsel imkanlarla sunmak isterdim (Ö11).”

“Eksikleri not alıp bu eksikleri tamamlardım. Eğer etkinliğimi birileri izlemişse olumlu ya da olumsuz eleştirileri dikkate alıp tekrar düzenlerdim. Etkinlik sonunda öğrencilerden alınan dönütler sayesinde farklı uygulamalar yapılabilir. Öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri etkinlikleri her zaman farklılaştıracaktır (Ö16).”

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak etkinliklerde farklılıklar yapmaktan ziyade etkinliğe eklemeler yapmak istediklerini görüyoruz. Aynı zamanda öğrenciler üzerinden farklılıklar gerçekleştirmek yerine etkinlikte değişiklikler yapmayı istedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çevreyi zenginleştirme, farklı materyaller sunma üzerine odaklanılmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisinde çevrenin etkisi göz ardı edilmemelidir. Veri analizleri

etkinliklerin ve etkinlikler üzerine düşünmenin yansıtıcı düşünmeye yönlendirdiğini gözler önüne sermektedir.

### Altıncı alt probleme dair bulgular

Araştırmadaki bir başka soru ‘‘Etkinlik sonrası kendinizi nasıl hissediyorsunuz?’’ şeklinde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik sonrasında kendilerini nasıl hissettikleri, bu hislerin frekans ve yüzdeleri Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29

#### *Öğretmenlerin Etkinlik Sonrası Kendilerini Nasıl Hissettikleri*

Hisler	f	%
Mutlu	14	63,6
Yorgun	3	13,6
Huzurlu	2	9,09
Başarısız	2	9,09
Başarılı	1	4,5
Toplam	22	100

Tablo 29 incelendiği zaman öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) etkinlik sonrası kendini mutlu hissettiğini belirtmiştir. %13,6’sı yorgun hissederken %9,09’u huzurlu hissetmektedir. Ayrıca %9,09’u başarısız, %4,5’i kendini başarılı hissetmektedir.

Öğretmenler etkinlik sonrası kendilerini nasıl hissettiklerini şu sözlerle açıklamışlardır:

‘‘Etkinlik sonrası öğrenciler mutlu olunca ben de mutlu oluyorum (Ö4).’’

‘‘Başarılı bir etkinlik olduğunda, kazanım ve göstergelerin kazandırıldığında, çocuklarda gelişimi fark ettiğimde başarılı olduğumu hissediyorum, mesleğimi daha çok sevdiğimi fark ediyorum. Diğer güne motivem daha artmış olarak derse girdiğimi görebiliyorum (Ö18).’’

‘‘Mutlu ve yorgun. Öğrendikleri için mutluyum ama sabırla kavratmaya çalıştığım için yorgunum (Ö7).’’



Tablo 29'a bakacak olursak öğretmenlerin genellikle mutlu hissettiklerini ve bu mutluluğun öğrencilerden kaynaklandığını görebiliriz. Eğer öğrenciler mutlu olduysa ya da öğrenciler öğrenmeleri gereken şeyleri öğrenmişlerse bu öğretmenlerin mutlu hissetmelerini sağlıyor.

### Yedinci alt probleme dair bulgular

Araştırmanın son sorusu ‘‘Etkinlikler hakkında zümre arkadaşlarınızla görüşüyor musunuz?’’ şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri hakkında zümreleriyle görüşüp görüşmediklerine dair yanıtları, bu yanıtların frekans ve yüzde dağılımlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

#### *Öğretmenlerin Etkinlikler Hakkında Zümreleriyle Görüşme Durumları*

Zümrelerle Görüşme Durumu	f	%
Görüşüyorum	15	75
Nadiren	4	20
Görüşmüyorum	1	5
Toplam	20	100

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin %75'i zümreleriyle görüşüyor, %20'si nadiren görüşüyor, %5'i ise zümreleriyle etkinlikleri hakkında görüşmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler zümre arkadaşlarıyla etkinlikleri hakkında görüşüp görüşmediklerini şu sözlerle belirtmişlerdir:

‘‘Sürekli görüşüyorum. Ortak kararlar alıyoruz. Yapacağımız çalışmaları sabahçı ve öğlenci olarak birbirimize anlatıyoruz. Ortak görüşleri çoğunlukla kabul ediyoruz. Her iki öğretmende bu konuda fedakar ve anlayışlı. Kıskanmıyor öğrencinin başarısına odaklanıyoruz. Önde değil, aynı çizgideyiz (Ö20).’’

“Eğer uyumluysa görüşürüm. Uyumsuzluk yaşıyorsak kendi kendime yeterim (Ö17).”

Tablo 30’a bakıldığında öğretmenler genel olarak zümre arkadaşlarıyla etkinlikleri hakkında görüşmekte, fikir alışverişinde bulunmaktadırlar. Yansıtıcı düşünmenin bir diğer gerekliliği başka insanların görüşlerine saygı duyma ve gerektiğinde onlara yer vermedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bunu yaptığı veri analizi sonucunda tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğu söylenebilmektedir ve eğitim uygulamalarının onların bu gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Tartışma

Araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve eğitim uygulamalarındaki gelişimlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında araştırmanın alt amaçları mevcuttur. Amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular benzer diğer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırma konusu olarak belirlenmiş ve araştırılmıştır. Bu soruya cevap bulmak için okul öncesi öğretmenlerine, uyarlanmış olan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Ölçme” anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarında ise en yüksek becerinin düzeyi “içtenlik” alt boyutunda en düşük beceri düzeyinin ise “açık fikirlilik” boyutunda olduğu görülmüştür. Yurt içinde, farklı eğitim branşı ve kademelerinde görev alan öğretmenlerle yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek olarak belirlendiği görülmektedir (Dolapçioğlu, 2007’den akt. Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009). Fakat Şahin (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarından “içtenlik ve açık fikirlilik” boyutlarında yüksek beceri düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Karadağ (2012) da yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin oldukça yüksek olduğunu ve “açık fikirlilik” boyutunun en olumlu algılanan boyut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tümkaya ve Hurioğlu (2013)’nun yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna

varılmıştır. Yapılan diğer alışmalara bakıldığı zaman genel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular ile benzer araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşünme becerileri ve açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yansıtıcı düşünme üzerinde yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği gözlenmiştir (Durdukoca ve Demir, 2012). Saygılı ve Tehnelere (2014), Solakumur (2017), yapmış oldukları çalışmada aynı sonuca ulaşarak cinsiyetin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde fark yaratan bir etken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İnönü (2006)'de cinsiyetin yansıtıcı düşünme becerisinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hasırcı ve Sadık (2011) ise yaptıkları çalışmada cinsiyetin etken faktör olduğu ve kadınların erkeklere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğu bulgularını elde etmişlerdir. Aslan (2009), yaptığı çalışmada Hasırcı ve Sadık gibi cinsiyette anlamlı bir fark bulmuş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme becerisinde daha yüksek eğilime sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşan diğer çalışmaları ise Aydın ve Çelik (2013), Duban ve Yelken (2010) yapmıştır. Kadınların iş hayatına atılmalarıyla özgüvenlerinin artması, kendilerini öğretmenlikte erkeklere nazaran daha yeterli görmeleri (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006), kontrollü, düzenli ve dikkatli olmaları (Üstün, 2011) kadınların erkeklere göre yansıtıcı düşünme becerilerini daha fazla kullanmalarının nedenleri arasında gösterilebilir. Yapılan bu araştırmada ise; cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmaması, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayıca çok fazla katılım göstermesine, benzer eğitim düzeylerine sahip olmalarına, hizmet yıllarının ve hizmet içi eğitim alma durumlarının benzer olmasına bağlanabilir. Çalışmalar arasında tutarlılık olmamasını ele alınan örneklem gruplarının farklılığı, örneklemede yer alan katılımcıların cinsiyet bakımın eşit dağılım göstermemesi gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin konu ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarını incelediğimizde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Ancak arada ki farkın çok belirgin ya da yüksek olduğu söylenemez. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler sorumluluk, içtenlik ve açık fikirlilik alt boyutlarında da hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha iyidirler. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisinin daha yüksek olmasını eğitim esnasında almış oldukları eğitim içeriğine bağlayabiliriz. Araştırmamızın bulgularına paralel bulgular bulan Yılmaz ve Gökçek (2016), yapmış oldukları çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek hizmet içi eğitim programı hazırlamışlar ve araştırma sonunda bu hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinde beklenen olumlu değişimi gözlemlemişlerdir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenin kendisini bireysel olarak geliştirmesi onun yansıtıcı düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim almış oldukları için sonuçların böyle çıkmış olması da muhtemeldir. Bu değişkenin yansıtıcı düşünme üzerine olan etkisi için çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. O yüzden doğru bir karşılaştırma yapmakta mümkün değildir. Bu eksiklik giderildiğinde daha objektif sonuçlara ulaşılabacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve yansıtıcı düşünme becerilerinde ve yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim seviyelerine göre yansıtıcı düşünme özelliklerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler arasından bu farklılığın olmamasını mezun oldukları öğrenim kurumlarının yansıtıcı düşünme ile ilgili yeterli düzeyde iyi bir eğitim vermemiş olmamalarına bağlanabilir (Alp ve Taşkın, 2012). Saygılı ve Tenheldere (2014) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmış, öğrenim durumunun yansıtıcı düşünme üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarımız yapılan benzer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Sonuçların böyle çıkması örnekleme bulunan öğretmenlerin eğitim düzeyleri

arasında çok fark olmuyor oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerimiz lisans ve yüksek lisans mezunu olarak çalışmamıza katılmışlardır. Öğretmenler almış oldukları eğitime göre yansıtıcı düşünme becerileri şekillenmektedir (Saygılı ve Tenheldere, 2014). Buradan yola çıkarak, çalışmada önlisans kademesi yer alıyor olsaydı sonuçların daha farklı olarak karşımıza çıkması beklenebilirdi denilebilir.

Hizmet yılının yansıtıcı düşünme ile ilişkisine baktığımız zaman arada anlamlı bir fark olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Öğretmenlerin öğretmenlik yapma zamanları ile yansıtıcı düşünebilme becerileri arasında anlamlı fark vardır. Araştırma bulgularına göre 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin becerilerinin diğerler hizmet yılına sahip olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda hizmet yılı ve açık fikirlilik, içtenlik ve sorumluluk alt boyutlarının tamamı arasında doğru orantı vardır. Böylece hizmet yılı ile alt boyutlar arasında da anlamlı bir farktan bahsetmek mümkündür. Karadağ (2010),'ın yapmış olduğu çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır. Ona göre 11-15 yıllık deneyime sahip olan öğretmenler diğer öğretmenlerden daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahiptir. Tümkaya ve Hurioğlu (2013)'da yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmış ve hizmet yılı yüksek olan öğretim elemanlarının hizmet yılı az olanlara göre çok daha fazla yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Kazu ve Demiralp (2012), hizmet yılı 11-15 yıl, 16-20 yıl, 26 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, 0-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Kılınç (2010) da yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan çalışmayla daha önce yapılmış olan çalışmalar arasında tutarlılık vardır.

Araştırma kapsamında değerlendirilen sınıf yaş grubu değişkenine baktığımız zaman sınıf yaş grubu ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yaş gruplarını kendi içerisinde değerlendirdiğimiz zaman beş yaş grubunda ders veren öğretmenlerin diğer yaş gruplarında ders veren öğretmenlere göre sorumluluk alt boyutunda

daha iyi oldukları belirlenmiştir. Bu değişken üzerinde yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmadığı için karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olmaları yansıtıcı düşünme becerisi ve açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak alt boyutların kendi arasında değerlendirilmesiyle çocuk sahibi olmanın içtenlik boyutunda olumlu etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencileri daha iyi anladığı, öğrencilerini kendi çocuğu gibi görmüş olabilecekleri gibi nedenler bu sonuca varmamızı açıklayabilir.

Araştırmanın bir diğer amacı okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri eğitim uygulamalarındaki gelişimlerini etkiler mi sorusuna cevap bulmaktır. Öğretmenlerin görüşme formunda vermiş oldukları cevaplara bakıldığı zaman yansıtıcı düşünmenin yüksek olduğunda bunun eğitim uygulamalarına yansımalarının olumlu olduğunu görüyoruz. Yapılan benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz ve Gökçek (2016) yapmış oldukları çalışmada yansıtıcı düşünme becerisi yüksek olan öğretmenlerin eğitim uygulamalarında da başarılı olduğunu ve eğitimin daha verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yansıtıcı düşünmeyi kullanmanın uygulamalarda iyi, kaliteli sonuçlar verdiği sonucuna ulaşan Kozan (2007), bulgularımızla paralellik gösteren sonuçlar elde etmiştir. Aynı şekilde; Song, Grabowski, Kozalka ve Harkness (2006), yansıtıcı düşünme becerisini kullanmanın eğitimde kalıcı öğrenmeyi sağladığını tespit etmiştir. Çalışmayı destekleyen bu bulgular ışığında, yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin eğitim uygulamalarını daha başarılı şekilde yerine getirdiğini, uygulamalarını sürekli olarak analiz ettiğini, uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrasında kendini ve uygulamaya katılan öğrencileri aynı zamanda konu işleyişini değerlendirdiğini söylemek mümkün olduğu için; uygulamada ki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

## Sonuç

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri ve eğitim uygulamalarında ki gelişim düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar belirtilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin maddelere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerilerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri alt boyut becerilerinde en yüksek beceri düzeyleri sorumluluktur. Bunu içtenlik alt boyutu ardından açık fikirlilik alt boyutu takip etmektedir.
2. Yapılan t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet ve öğrenim durumu ile okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk sahibi olma durumuyla yansıtıcı düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur ancak boyutları kendi arasında değerlendirdiğimizde çocuk sahibi olma ile açık fikirli olma boyutu arasında anlamlı bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Aynı şekilde sınıf yaş grubunun da yansıtıcı düşünme beceri düzeyi ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat boyutlar kendi arasında değerlendirildiğinde beş yaş grubunda derse giren öğretmenlerin içtenlik alt boyutunda daha yüksek beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alma durumu ve yansıtıcı düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark vardır. Hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyi daha yüksektir. Benzer şekilde hizmet yılı ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı fark vardır. Hizmet yılı arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyi artmaktadır.
3. Yansıtıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında ki gelişimlerinin olumlu yönde ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır.



## Öneriler

Araştırma sonucunda bulgular ele alınıp değerlendirildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve bu bölümde onlara yer verilmiştir.

Öğretmenlere yönelik öneriler: Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisini kazandıracak ve uygulamalarını sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler göz önüne alınarak araştırmanın sonucunda verilebilecek olan öneriler şöyledir:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldıklarında yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği araştırma sonucu ortaya çıkmıştır. Böylelikle, yansıtıcı düşünme düzeyini arttırmak için öğretmenlere belirli aralıklarla yansıtıcı düşünme becerileri üzerine hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında kendini değerlendirmenin yansıtıcı düşünmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bunu sürekli olarak yapmalı ve öğrencilere de bu özelliği kazandırmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler: Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Yansıtıcı düşünme becerisinin diğer branş derslerinde ki etkisi araştırılabilir.
2. Yansıtıcı düşünme becerisine eğitim programlarında ne derece yer verildiği araştırılıp durum tespiti yapılabilir.
3. Yansıtıcı düşünme becerisinin eğitim uygulamalarında ki gelişimi ne derece etkilediğine yönelik bir çalıştay düzenlenebilir. Çalıştay sonucu gelişimi etkileyen faktörlerin önemine vurgu yapılabilir.
4. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bu çalışma öğretmen adayları ya da branşı okul öncesi olan akademisyenlerle yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Afshar, H, S. ve Rahimi, M. (2016). *Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: Is there a relation? Thinking Skills and Creativity*, 19, 97-111.
- Akbaş, A. Ve Çelikkaleli, Ö. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğretim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Altınok, H. (2002). *Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları, Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 66-73.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş, Ç. (2008). *Eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirme. Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Amabi, F, A. (2005). *Turning the focus on ourselves: Teacher education professors reflectivity on their own teaching, Reflective Practice*, 6(2), 311-318.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
- Aşkar, P. Ve Kızılkaya, G. (2009). *Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Bilgiç, C. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.*
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerine etkililiği. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.*

- Burrows, N, L. (2012). *Reflective Thinking by teachers and improvement in teaching practices, Doktora Tezi, Submitted to the Faculty of the Graduate Collage of the Oklahoma State Universty. Stillwater.*
- Bümen, N. (2002). *Program geliştirme ve ölçme değerlendirilmede gelişim dosyaları, Ege Eğitim Dergisi, 1(2), 120-125.*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.*
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.*
- Cisero, C, A. (2006). *The effects of reflective and reflexive writing prompts on students. Self and Academic Performance. Doktora Tezi. The Florida State University Collage of Education. Florida.*
- Cohen-Sayag, E. and Fischl, D. (2012). *Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote. Australian Journal of Teacher Education, 37(10), 20-36.*
- Çatalkaya, R. (2005). *Bazı Bireysel Farklılıkların Kavram Haritası Yapma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*
- Dadlı, G. (2017). *İnsan ve çevre ilişkisi ünitesinde otantik probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik başarı, çevre tutum ve farkındalıkları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.*
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme. Ankara; Pegem Akademi A Yayıncılık.*
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretmen sanatı (14. Basım). Ankara; Pegem Akademi.*
- Demirören, M., Koşan, A, M, A. ve Palaoğlu, Ö. (2009). *Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak 'portfolyo'. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 62(1), 19-24.*

- Dewey, J. (1910). *How we think*. DC. Health&Co.
- Dolapçioğlu, D, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.*
- Duban, N. ve Kurtdede, F, N. (2015). *Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına bakışı, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(41), 949-958.*
- Duman, B. Ve İkiel, C. (2002). *Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 245-262. Elazığ.*
- Durdukoca, S, F., Demir, M. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2),343-360.*
- Efe, K, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.*
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim: Ankara. Anı Yayıncılık.*
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.*
- Ersözlü, Z, N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilimler dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.*
- Evans, L. (2009). *Reflective assesment and student achivement in high school English. Doktora Tezi. Seattle Pacific Üniversitesi. Seattle.*

- Fırat, D. Ş. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları için öğretim tekniklerinin seçimine yönelik yeterlik alguları ve görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2018, 211-242.*
- Gordinier, C. L., Moberly, D. A., Conway, K. (2004). *Scaffolding enables reflective thinking to become a disposition. Childhood Education, 80(3), 146.*
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Basım). Ankara; Ekinoks Yayınları.*
- Griffin, M. L. (2003). *Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers, Reflective Practice.*
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.*
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teacher and Teacher Education, 11(1), 33-49. Great Britain.*
- Huy, P. (2007). *An examination of reflective thinking, learning approaches, and self efficacy beliefs. At the University of the South Pacific: A Path Analysis Approach, Educational Psychology.*
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.*
- Jacobsen, D. A., Eggen, P., ve Kauchak, D. (1999). *Methods for teaching: Promoting student learning. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.*

- Kaf, H. Ö. ve Sadık, F. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1- Ekim 2009, İzmir.*
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi Şanlıurfa örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.*
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. Baskı). Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.*
- Kaya, O. N. (2003). *Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: kavram haritaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (65), 270.*
- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012), *İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği), International Online Journal of Educational Science, 4(1), 131-145.*
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı nir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.*
- Kirk, R. (2000). *A study of the use of a private chatroom the increase reflective thinking in pre-service teachers, www.ebscohost.com. Erişim Tarihi: 9.7.2018.*
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.*
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34. 189-203.*
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

- Lee, H. (2005). *Understanding and assessing preservice teachers reflective thinking. Teaching and Teacher Education, 21, 699-715.*
- Leung, D. Y. P., ve Kember, D. (2003). *The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. Educational Psychology.*
- Marcos, J, J, M., Sanchez, E., Tilemma, H. (2008). *Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. Teachers and teaching: Teory and Practice, 14(2), 95-114.*
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.*
- Özçınar H. ve Deryakulu D. (2011). *Video-durumlarda yansımaya noktalarının ve tartışma gruplarında öğretmen katılımının yansıtıcı düşünmeye etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 321-331.*
- Öztürk, B., Koç, G. ve Şahin, F. T. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış, 1(1), 109-118.*
- Saygılı, G. ve Tenheldere, S. (2014). *Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 192-202.*
- Schön, D, A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.*
- Sezer, R. (2008). *Integration of critical thinking skill into elementary school teacher education courses in mathematics. Education, 128(3),349-362.*
- Singh, A., Doyle, C., Rose, A., Kennedy, W. (1997). *Reflective internship and the phobia of classroom management. Australion Journal of Education, 41(2), 105-118.*

- Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.*
- Song, H. D., Grabowski, B, L., Koszalka, T, A. ve Harkness, W, L. (2006). *Patterns of instructional design factors prompting reflective thinking in middle school and collage level problem based learning environments. Instructional Science, 34(1), 63-87.*
- Stevens, D. D. ve Cooper, J. E. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Journals For Effective Teaching and Learning Professional Insight & Positive Change. Virginia: Stylus Publishing.*
- Suter, W. N. (2005), *Introduction to educational research: A critical thinking approach, Sage Publication, Inc.*
- Şahan, H, H. (2011). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu yansıtıcı düşünme eğilimleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8 Ekim 2011, Eskişehir.*
- Şahin, A. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(37).*
- Taggard, L. ve Wilson, A. (1997) *Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies. California: Corwin Press Inc.*
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.*
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarısına etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.*




- Tümkiye, S. ve Huriöglu, I. (2013). *Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 243-256.*
- Uygun, K. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarısı ve tutuma etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.*
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme. Ankara; Pegem A Yayınları.*
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.*
- Vagle, M, D. (2010). *Re-framing Schön's call for a phenomenology of practice: a postintentional approach. Reflective practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 11(3), 393-407.*
- Walker, S, E. (2006). *Journal writing as a teaching technique to promote reflection. Journal of Athletic Training, 41(2), 216-221.*
- Watson, J. S., ve Wilcox, S. (2000). *Reading for understanding: Methods of reflecting on practice. Reflective Practice, 1(1), 57-67.*
- Williams, R. ve Grudnoff, L. (2011). *Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 12(3), 281– 291.*
- Wilson, J. & Jan, L. W. (2008). *Smart Thinking Developing Reflection And Metacognition. Australia: Curriculum Corporation.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara; Seçkin Yayıncılık.*

- Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi Göller Yöresi örneği. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Isparta.*
- Yılmaz, N. Gökçek, T. (2016). *Matematik öğretmenlerine yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmaya yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimin etkililiği. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 9(4), 606-641.*
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi Diyarbakır örneği. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.*

## Ekler

## Ek A- İzin Onayı



**T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 60305806-44-E.20073718 27.11.2017  
Konu: Anket Çalışması

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19/11/2017 tarihli ve 135330 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayfernur AYKAR tarafından "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Öğretim Uygulamalarındaki Gelişimin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 23/11/2017-12/12/2017 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket ve görüşme çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İşil KORKMAZ  
Şube Müdürü

OLUR  
27.11.2017

Osman ÖZKAN  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :  
1-Komisyon Raporu (1 sayfa)  
2-Okul Listesi ( 1 sayfa)

*Güvenli Elektronik İmza*  
*27.11.2017*  
*Leila GÜLEÇ*

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat  
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN  
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 147e-7b4a-334f-bc29-dba3 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek B- Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

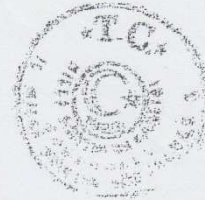
Değerli Okul Öncesi Öğretmenleri,

Bu görüşme formu "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Uygulamalarındaki Gelişimlerinin İncelenmesi" ile ilgili bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Konuya ilişkin olarak sizlerin deneyim ve gözlemleri büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevapların samimi olması görüşmenin güvenilirliği için son derece önemlidir ve yanıtlarınız yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacaktır.

Görüşme formunun doldurulmasında göstermiş olduğunuz özen ve duyarlılık için şimdiden teşekkür ederim.

A.Nur AYKAR  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

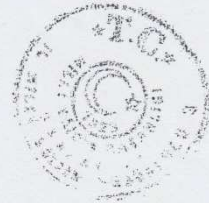
1. Cinsiyetiniz  Kadın  Erkek
2. Öğrenim Durumunuz Nedir? Lütfen Belirtiniz.  Önlisans  Lisans  Lisansüstü
3. Uygulamasını yaptığınız etkinlikler hakkında düşündüğünüzde öğretmenliğinizdeki güçlü yanların ne olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
4. Uygulamasını yaptırdığımız etkinlikler hakkında düşünürken öğretmenliğinizdeki zayıf yanların ne olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.



5. Yapmaya karar verdiğiniz bir etkinliği nasıl uygulayacağınız konusunda kararsız kaldığınızda bu süreci nasıl sonlandırabilirsiniz? Lütfen belirtiniz. (S)

6. Sınıfınızda etkinliklerinizi etkili bir şekilde uygulamış olduğunuzun göstergeleri nelerdir? Lütfen belirtiniz.

7. Etkinliklerinizi tekrar uygulama imkanınız olsaydı farklı olarak ne yapmak isterdiniz? Lütfen belirtiniz.



8. Etkinlik sonrasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Lütfen belirtiniz.

9. Etkinlikler hakkında zümre arkadaşlarınızla görüşüyor musunuz? Lütfen belirtiniz.



## Ek C- Anket

## ANKET FORMU

Değerli, Okul Öncesi Öğretmenleri

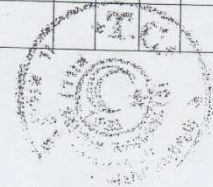
Bu ölçek "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Öğretim Uygulamalarındaki Gelişiminin İncelenmesi" adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacı ile hazırlanmıştır. Konuya ilişkin olarak sizlerin deneyim ve gözlemleri büyük önem taşımaktadır. Anketin güvenilirliği için vereceğiniz cevapların samimi olması son derece önemlidir. Sizin için en uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak ölçeği tamamlayabilirsiniz. Çalışmaya sunduğunuz katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

A.Nur AYKAR  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

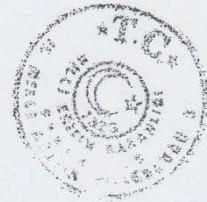
## BÖLÜM I

- Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
- Yaşınız: ( ) 25 ve altı ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36 ve üzeri
- Öğrenim Durumunuz: ( ) Önlisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
- Bağlı Olduğunuz Kurum: ( ) M.E.B'e bağlı resmi ( ) M.E.B'e bağlı özel
- Hizmet Yılıınız: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 10-15 yıl  
( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri
- Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı? : ( ) Evet ( ) Hayır
- Sınıfınızın Yaş Grubu: ( ) 3 yaş ve altı ( ) 4 yaş ( ) 5 yaş ( ) Karma yaş
- Çocuğunuz Var mı? : ( ) Evet ( ) Hayır

KONUyla İLGİLİ MADDELER	Asla/Hiç	Nadiren	Kısmen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Sınıfımda çoğunluk olan tarafı dinlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Alternatif öğretim stratejilerini (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak alternatif öğretim stratejilerini (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Davranış yönetimindeki alternatif imkanları göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak davranış yönetimindeki imkanları değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğretim hakkındaki düşüncelerimde yanılma ihtimalim olduğunu bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sınıfımdaki yansıtıcı uygulamalarım hakkında düşüncelerimde yanılma ihtimalimi bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )



KONUyla İLGİLİ MADDELER	Asla/Hiç	Nadiren	Kısmen	Çoğunlukla	Her Zaman
8. Öğrencilerle ilgili bireysel olarak yansıtıcı uygulamalarım hakkındaki düşüncelerimde yanıtıma ihtimalim olduğunu bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Sınıfta davranışlarımın sebep olduğu sonuçları dikkatlice düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sınıftaki davranışlarımın öğrencilerde yol açacağı sonuçları dikkatlice düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Sınıfta kendime hemen ne yapıyorum diye sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Sınıfta kendime hemen bunu neden yapıyorum diye sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıfta kendime öğrencilerle o anın faydasından öte ne yapıyorum diye sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Sınıfta kendime öğrencilerle o anın faydasından öte bunu neden yapıyorum diye sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıfta çalışırken ne yapıyor olduğumu düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Sınıfta çalışırken öğrencilerle ne yapıyor olduğumu düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sınıfta yapılan çalışmanın neden yapıldığını düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Uyguladığım öğretim stratejisini hangi öğrencim için yaptığımı kendime sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Uygulanan öğretim stratejisinin bireysel farklılıklara yönelik olup olmadığını düşünüyör muyum diye kendime sorarım.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğrencilerimin öz saygısı üzerinde benim vermiş olduğum eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sınıfımın akademik performansı üzerinde benim verdiğim eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Sınıftaki öğrencilerin bireysel olarak akademik başarıları üzerinde benim eğitiminin etkilerini göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Sınıfımın entelektüel ve sosyal bilgileri üzerinde benim verdiğim eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencilerimin bireysel olarak entelektüel ve sosyal bilgileri üzerine benim vermiş olduğum eğitimin etkilerini göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )





KONUyla İLGİLİ MADDELER	Asla/Hiç	Nadiren	Kısmen	Çoğunlukla	Her Zaman
25. Sınıfımın gelecekteki eğitimi üzerine benim verdiğim eğitimin öngörülen etkilerini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Sınıfımdaki öğrencilerin bireysel olarak gelecekteki eğitimleri üzerine benim verdiğim eğitimin öngörülen etkilerini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Sınıfımda verdiğim eğitimin beklemedik sonuçlarıyla ilgili yansıtılan sorumluluğu alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Sınıfımda bireysel olarak öğrencilere verdiğim eğitimin beklenmedik sonuçlarıyla ilgili yansıtılan sorumluluğu alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Sınıfımda verdiğim eğitimin beklenen sonuçlarıyla ilgili olan sorumlulukları alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Sınıfımda öğrencilere bireysel olarak verdiğim eğitimin beklenen sonuçlarıyla ilgili sorumlulukları alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Sınıfım hakkındaki varsayımlarımı bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Sınıfımdaki bireyler hakkındaki varsayımlarımı bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Sınıfım hakkındaki düşüncelerimi bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Sınıfımdaki bireyler hakkındaki düşüncelerimi bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Sınıfımla ilgili eylemlerimi bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
36. Sınıfımdaki bireylerle ilgili eylemlerimi bir bütün olarak incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Sınıfımdaki tüm öğrencilerin yeni bir şey öğrenebileceği tutuma sahip bir yaklaşım sergilerim.	( )	( )	( )	( )	( )
38. Sınıfımdaki tüm öğrencilerin bireysel olarak yeni bir şey öğrenebileceği tutuma sahip bir yaklaşım sergilerim.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Verdiğim eğitimi sınıfla birlikte anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
40. Sınıfımdaki öğrencilerle verdiğim eğitimi anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
41. Verdiğim eğitimin sınıfı nasıl etkilediğini anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
42. Verdiğim eğitimin öğrencilerimi bireysel olarak nasıl etkilediğini anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
43. Sınıfımdaki durumları farklı perspektiflerden görmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
44. Sınıfımdaki bireylerle ilgili durumları farklı perspektiflerden görmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
45. Sınıfımda yansıtıcı düşünerek eğitim verdiğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
46. Sınıfımdaki bireysel öğrenmelerde yansıtıcı düşünerek eğitim verdiğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )

