

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

TECRÜBELİ VE GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE KARAR VERME STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU AKAR

ÇANAKKALE

AĞUSTOS, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

**Tecrübeli ve Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri
Ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki**

Duygu AKAR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale

Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Tecrübeli ve Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmadan yazıldığını ve yararlandığım yayınların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27.08.2019



Duygu AKAR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Duygu AKAR tarafından hazırlanan çalışma, 27/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10160577.

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN		Danışman
Prof. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR		Üye
Doç. Dr.	İbrahim COŞKUN		Üye

Tarih: 27.08.2019

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Tecrübeli ve Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki adlı bu araştırma, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stillerinin sınıf öğretmenlerinde ne düzeyde olduğu, yansıtıcı düşünme ve karar verme stilleri arasındaki ilişki, tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve karar verme hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, alana dair tanımlar ve alan yazın taramasına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve bulunmaktadır. Burada yansıtıcı düşünme kapsamlı şekilde açıklanmış, yansıtıcı düşünmenin eğitimle ve öğretmenlerle olan ilişkisine yer verilmiştir. Aynı şekilde karar verme üzerine kapsamlı şekilde açıklama yapılmış ve karar verme stillerine değinilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise yöntem bulunmaktadır. Burada araştırmanın modeli, deseni, evren ve örnekleme açıklanmıştır. Aynı zamanda veri analizleri, veri toplama araçları, veri toplama süreçleriyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci bölümünde elde edilen sonuçlar verilmiş, sonuca ilişkin tartışmalar yapılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırma süreci boyunca emek veren, değerli fikirleri ile hep yanımda olan ve desteğini paylaşan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Tez savunma jüri üyelerim olan Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR ve Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a sonsuz saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitiminin boyunca da her zaman yanımda olan annem İlknur AKAR ve babam Hüseyin AKAR'a, süreçte desteğini esirgemeyen tüm aile bireylerim ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Duygu AKAR



Tecrübeli ve Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki

Duygu AKAR

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek ile karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini belirlemektir. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve karar verme hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimini ve karar verme stillerini belirlemek için Mardin'in Midyat ilçesinde görev yapan 102 sınıf öğretmenine Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeği uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme formunda ise Midyat'ta görev yapan 10'u tecrübeli, 10'u göreve yeni başlayan 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stilleri incelenirken cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan yer, sınıf mevcudu, sosyal medya kullanım süresi ve okunan kitap sayısı değişkenleri incelenmiştir. Kullanılan anket sonucu alınan veriler SPSS 21.0 paket veri programı ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan yer değişkenlerine göre yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stilleri belirlenmesinde Mann-Whitney U testi, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, sosyal medya kullanım süresi, okunan kitap sayısı değişkenlerine göre ise Kruskal

Wallis kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış görüşme formu verileri ise içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi oldukça yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeyleri oldukça yüksek ve karar verme stillerinden dikkatli karar verme stiline sahip çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutunda, öğrenim durumu ve okunan kitap sayısında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin karar verme alt boyutunda değişkenler arasında sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğiliminin geneli ve yansıtıcı düşünmenin bazı alt boyutları ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmen görüşleri anket sonuçlarını desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, karar verme.

The Relationship Between Reflective Thinking Trends and Decision Making Styles of Experienced and New Primary School Teachers

Duygu AKAR

Abstract

The aim of this study is to determine reflective thinking tendencies of primary school teachers and to present self-esteem and decision-making styles in decision making. At the same time, it is to determine the relationship between reflective thinking and decision-making styles, and to reveal the views of experienced and new teachers on reflective thinking and decision-making.

The research was carried out by using the concentric pattern which is one of the mixed method designs. In the research, this pattern was chosen to produce more powerful results in terms of the simultaneous collection of quantitative and qualitative data and one type of data to support another. Teachers and Teacher Candidate' Reflective Thinking Trend Scale and Melbourne Decision Making Scale were applied to 102 primary school teachers working in Midyat district of Mardin in order to measure their reflective thinking skill levels and decision making level. The Semi-Structured Interview Form was conducted with 20 teachers, 10 of whom were experienced and 10 were newly recruited.

While reflective thinking and decision-making levels of primary school teachers were examined, variables such as gender, professional seniority, educational status, place of work, class size, social media usage time and number of books that were read were examined. The data obtained from the survey was analyzed with SPSS 21.00 packet data program.

Mann-Whitney U test was used to determine reflective thinking and decision-making level according to gender, education level, place of work, and Kruskal Wallis was used

according to variables of professional seniority, class size, social media usage time and number of books read. In the study, reflective thinking skill levels of classroom teachers were found to be quite high. At the same time, the level of self-esteem of primary school teachers in decision making was quite high.

A significant difference was found in the reflective thinking skills sub-dimension of the primary school teachers in terms of educational status and the number of books read. A significant difference was found between the variables in terms of decision-making sub-dimension of classroom teachers according to social media usage time. It has been observed that there is a significant relationship between classroom teachers' reflective thinking skills and some sub-dimensions of reflective thinking and self-esteem and decision-making styles in decision making. At the same time, the opinions of experienced and new teachers supported the survey results.

Key Words: Reflective thinking, decision making

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Abstract	vii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	7
Sınırlılıklar	8
Varsayımlar	8
Tanımlar	8
Alanyazın	10
Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar.....	10
Karar Verme ile İlgili Yapılan Çalışmalar.	12
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	16
Düşünme.....	16
Düşünme becerileri.....	17
Eleştirel Düşünme.	18
Problem çözme.	19
Yaratıcı Düşünme.....	20

Biliş Üstü Düşünme.....	22
Yansıtıcı Düşünme	23
Yansıtıcı düşünme ve diğer düşünme becerileri arasındaki ilişki.	26
Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi.....	27
Öğrenme günlükleri-yazıları yazma.	28
Kavram haritaları oluşturma.....	29
Kendini değerlendirme.	30
Kendine soru sorma.....	31
Soru sorma.....	31
Anlaşmalı öğrenme.....	32
Yansıtıcı tartışmalara katılma.	32
Yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler.....	33
Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri.....	34
Karar Verme	35
Karar verme süreci ve bu sürecin özellikleri.....	37
Karar verme sürecini etkileyen etmenler.....	38
Karar verme stilleri.....	41
Eğitimde karar verme ve önemi.	42
Bölüm III: Yöntem	45
Araştırma Modeli	45
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	46
Nicel kısımda yer alan örneklemin demografik özellikleri.	47
Nitel kısımda yer alan çalışma grubunun demografik özellikleri.....	50
Verilerin Toplanması.....	51
Veri Toplama Araçları.....	52

Verilerin Analizi.....	55
Bölüm IV: Bulgular.....	57
Nicel Bulgular	57
Nitel Bulgular	80
Birinci alt probleme ait bulgular.....	80
İkinci alt probleme ait bulgular.	83
Üçüncü alt probleme ait bulgular.	84
Dördüncü alt probleme ait bulgular.....	86
Beşinci alt boyuta ait bulgular.....	88
Altıncı alt probleme ait bulgular.....	89
Yedinci alt probleme ait bulgular.	91
Sekizinci alt probleme ait bulgular.....	92
Dokuzuncu alt boyutuna ait bulgular.	93
Onuncu alt probleme ait bulgular.....	95
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	97
Sonuç.....	97
Tartışma.....	99
Öneriler.....	105
Kaynakça	107
Ekler	117
Ek A- İzin Onayı	117
Ek B- Ölçek İzin Onayı	118
Ek C-Görüşme Formu	120
EK D- Anketler	121
Ek E- Kişisel Bilgi Formu	124

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	47
2	Mesleki Kıdeme Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	47
3	Görev Yapılan Okula Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	48
4	Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	48
5	Öğrenci Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	49
6	Sosyal Medya Kullanımına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	49
7	Okunan Kitap Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	50
8	Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	50
9	Öğretmenlerin Göreve Yeni Başlayan ve Tecrübeli Olmalarına Göre Frekansve Yüzde Dağılımı.....	51
10	Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri için tanımsal bulgular.....	57
11	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklıklar	61
12	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklıklar	62
13	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde görev yapılan okula göre anlamlı farklıklar	63
14	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde eğitim durumuna göre anlamlı farklıklar	64
15	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde öğrenci sayısına göre anlamlı farklıklar.....	65
16	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde sosyal medya kullanımına göre anlamlı farklıklar	67
17	Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde okunan kitap sayısına göre anlamlı farklıklar	68
18	Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ve karar verme stillerine ilişkin tanımsal bulgular	69
19	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklıklar	71

20	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar ..	72
21	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde görev yapılan okula göre anlamlı farklılıklar	73
22	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar	74
23	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar..	75
24	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde sosyal medya kullanımına göre anlamlı farklılıklar	76
25	Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar	77
26	Yansıtıcı düşünme becerileri ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri için Spearman korelasyon katsayıları	78
27	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler	80
28	Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirirken dikkat ettikleri unsurlar	83
29	Öğretmenlerin öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlardan, öğrencilerden gelen eleştiri ve önerilere verilen önem	85
30	Öz eleştiri yaparken dikkat edilen kriterler	86
31	Öğretmenlerin günlük tutma durumu	88
32	Karar verme sürecini etkileyen faktörler	89
33	Öğretmenlerin kararlarının istenmeyen şekilde sonuçlandıktan sonra yapılan durumları	92
34	Öğretmenlerin grup ve bireysel kararlara önem verme durumu	93

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yansıtma Çemberi.....	25
2	Karar Verme Süreci.....	37



Kısaltmalar Listesi

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
N	: Örneklem Büyüklüğü
P	: Anlamlılık Derecesi
Ss	: Standart Sapma
SPSS	: Statistic Package For Social Science
K	: Katılımcı
YANDE	: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği
MKVÖ	: Melbourne Karar Verme Ölçeği

Bölüm I: Giriş

Bu kısımda araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlar ve alan yazın incelemesi yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji 20. yüzyıldan itibaren hayatın her alanında kendini göstermeye başlamış ve nihayet içinde bulunduğumuz 21. yüzyılla birlikte giderek artan biçimde hayatın tüm alanlarında vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Bilgiye ulaşma ve teknolojiyi geliştirme çalışmaları açısından ekonomik, sosyal ve kültürel etkenlerin önemi yadsınamasa da “eğitim” unsurunun bu ve diğer tüm etkenlerden daha önemli olduğunu ifade edilmektedir. Eğitim unsuru ve verilen eğitimin kalitesi, temel olarak toplumun çekirdeği olan bireylerin düşünce biçimi ve pratik tercihlerini şekillendirmektedir. Bu nedenle fikir üretebilen, analitik düşünebilen, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin egemen olduğu toplumların bilgi ve teknoloji çağı denilen günümüz dünyasında daha çok söz sahibi olacağını ve yönlendirici konuma geleceğini söylenebilir. Bu sonuca ise kaliteli eğitim almış kuşakların var olduğu toplumlar ulaşabilecektir.

Sözü edilen ilerici, kaliteli eğitime ulaşmak buna uygun doğru bir eğitim sisteminin sonucunda mümkündür. Bunun için de eğitim sistemini meydana getiren tüm faktörlerin bu düzeyde olması gerekmektedir bu faktörlerden belki de en önemlisi öğretmenlerdir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, etkili iletişim becerilerine de sahip bir öğretmen kadrosu ile sözü edilen nitelikte bireyler yetiştirilebilir. Bunun için öncelikle ilerleyen teknolojiyle birlikte eğitime bilimsellik eklenmesi ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim sistemiyle günümüz teknolojik gelişmeleri birleştirmek neredeyse bir zorunluluktur. Dünyada hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda 21. yüzyıl eğitimi,

çağa ayak uydurabilecek nitelikte birtakım yeterliliklere sahip birey özelliklerini beraberinde getirmektedir (Kepenekçi, 2000). Bundan dolayı eğitim öğretim özelliklerinin değiştirilmesi gerekmektedir(Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995) .

Bu amaçla tüm öğretim kademelerinde olduğu gibi öğretmen eğitim programları da bu gaye doğrultusunda; öğretmen adaylarının araştıran, sorgulayan, teknolojik gelişmeleri takip eden, problem çözme becerisine sahip, sosyal becerileri gelişmiş, çevre bilincine sahip, yaşam boyu öğrenmeyi ve öğretmeyi ilke edinmiş, demokratik tutuma sahip, eleştirel düşünebilen, dilini akıcı ve doğru kullanabilen bireyler olmasını hedeflemektedir (MEB, 2008, s. 12). İfade edildiği gibi günümüzün ihtiyaç duyduğu bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmenin ilk adımı, bu bireyleri eğitecek olan öğretmenlerin belirtilen becerilere sahip olmasıdır. Bu sebepten, bireyler tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, bilimsel düşünme, problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme yapabilme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmalı ve uygulamaya koymalıdır. Düşünme bir beceridir, bireyler bu beceriyi öğrenebilir ve geliştirilebilir. Eğitimciler hazırlanan programlarla düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Geliştirilmesi gereken düşünme becerilerinden biri de, yansıtıcı düşüncedir (Güneş, 2012, s.132).

Yansıtıcı düşünmenin temellerinin Sokratik diyaloglara kadar gittiği ve felsefi temellerini Dewey'in attığı bilinmektedir (Köksal ve Demirel, 2008). Dewey'e göre yansıtma kavramı herhangi bir tecrübenin anımsanıp, üzerinde düşünüldüğü o anki amaçlar göz önüne alınarak değerlendirildiği bir süreçtir (Atay, 2003). Dewey'e göre yansıtıcı düşünme dikkatli ve sistemli biçimde oluşan düşünme demektir (Köksal ve Demirel, 2008).

Uygulamada ise yansıtıcı düşünmeye en fazla Schön (1983) ile Kolb'un (1984) katkı sağladığı söylenebilir (Ekiz, 2006). Yansıtıcı düşünme, kişinin tecrübelerinin yansıtılmasına

dayandığı için Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramıyla da açıklanabilir. Kolb'a (1984) göre yansıtıcı gözlem, şahsın somut durumları pek çok açıdan gözden geçirerek ve nesnel yargılarda bulunarak bağları anlamlı şekilde birleştirmeyi sağlayan bir öğrenme stildir. Schön'e (1983) göre yansıtıcı düşünme rahatsızlık algısı üzerine kurulan bir sorgulama döngüsüdür. Yansıtmanın iki temel yapısının olduğunu belirterek bunların "eylem sırasında yansıtma" ve "eylemden sonra eylem hakkında yansıtma" olduğunu ve bu iki temel yansıtma yapısının bireyin aslında neyi yaptığını düşünmesi ve de yaptığı eylemi gözden geçirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öztürk'e (2003) göre yansıtıcı düşünme, problemi saptayıp bu probleme farklı açılardan bakabilmeyi gerektirir. Oruç (2000) ise yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin iş doyumlarını yükselten, olumlu tutumlar içinde olmasını sağlayan ve mesleki uzmanlıklarını geliştirebilen bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde özellikle 2000 yılından sonraki süreçte geleneksel eğitim sisteminin aksine çağdaş eğitim sistemine önem verilmiş ve öğrenci merkezli bir sistem benimsenmiştir. Öğrencinin aktif rol oynadığı ve öğretmenin öğrencilerine yol gösterdiği sisteme geçiş yapılmıştır. Bu eğitim sisteminde bazı becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin eleştirel düşünmesi,
- Problem çözme becerilerine sahip olması,
- Karar verebilmesi,
- Etkili iletişim kurabilmesi,
- Bilgi teknolojilerini kullanabilmesi,
- Araştırma ve girişimcilik becerilerine sahip olmasıdır (Gömleksiz, 2005).

Bu bağlamda 2017 tarihli MEB’de hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesine göre 21. yüzyıl becerileri olarak sayılan etkili iletişim, problem çözme, kültürel farklılıklara saygı, yenilikçi üretim, işbirliği yapabilme, eleştirel düşünme, uluslararası düzeyde rekabet edebilme becerilerini kazanmış, milli benlik ve bilincini koruyarak yücelten nesiller yetiştirebilmek amaçlamıştır (MEB, 2017). Bu amaca ulaşabilmek için ise söz konusu belgeye göre öğretmenlerin, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencileri dikkate alması, öğrencilerde yaratıcı düşünce ile analitik düşünceyi geliştiren etkinlikler yapılması, öğrencilerin kendilerini keşfetmesi ile geliştirmesine yardımcı olması gerekmektedir (MEB, 2017). Bu gayelerle uyumlu biçimde Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu’na göre de akıl yürütme, tahmin etme, yorumlama, eleştirel düşünme ve benzeri düşünme becerilerin sınanması öne çıkmıştır (MEB, 2018). Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin sözünü ettiğimiz üst düzey düşünme becerilerinin ve karar verme yeteneğinin gelişimi için yansıtıcı düşünme vazgeçilmez ve en öncelik unsurlardan biridir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim faaliyetlerini düzenlemeleri ve öğrencilerini bu konuda eğiterek yansıtıcı düşünmeyi kazandırmaları oldukça önemlidir. Öğrenciler yansıtıcı eğitim sürecinde; bireysel öğrenme hedeflerini belirleyebilir, öğrenmelerinden sorumluluğunu üstlenebilir, hatalarının farkına varıp düzeltebilir, olumlu davranışlarının bilincine varıp motivasyonlarını artırabilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilir (Ünver, 2003, s.2).

Konuyla ilgili ülkemizde son yıllarda giderek sayıları artan ve farklı perspektiflerden konuyu ele alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde çok da uzak olmayan bir geçmişte yapılan bir kısım araştırmalarda Yorulmaz (2006), Alp ve Taşkın (2007), Doğan-Dolapçioğlu (2007) göstermiştir ki; yansıtıcı düşünmeyi duymamış ve bu beceriye sahip olmayan öğretmenler bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda da Gencer (2008),

Şahin (2009), Cengiz (2014) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtma düzeylerinin yüksek oranda, en alt seviye olduğu belirlenmiştir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre çok sayıda araştırma bulunurken; özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem ve çeşitli değişkenlere göre yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stilleri yönünden araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları ile karar vermede özsaygı ve stilleri arasında bir ilişki daha önce hiç araştırılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerini belirlemekle ilgili çalışma yapmaya karar verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerinin saptanması, arasındaki ilişkinin bulunması, buna uygun öneriler getirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan yer, sınıf mevcudu, sosyal medya kullanma sıklığı ve kitap okuma alışkanlıkları gibi değişkenlere göre belirlemek ve de öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Aynı zamanda tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve karar vermeye ait görüşlerini incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul, eğitim durumu, öğrenci sayısı, sosyal medya kullanımı ve bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ve karar verme stilleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul, eğitim durumu, öğrenci sayısı, sosyal medya kullanımı ve bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile karar vermede özsaygı ve karar verme stillerine ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
6. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine yönelik bakış açıları nelerdir?
 - a. Öğretmenlerin kendilerini geliştirirken yaptıkları etkinlikler nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirirken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
 - c. Öğretmenlerin öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlardan, öğrencilerden gelen eleştiri ve önerilere bakış açıları ne şekildedir?
 - d. Öğretmenler öz eleştiri yaparken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
 - e. Öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma durumu nasıldır?
7. Öğretmenlerin karar vermeye yönelik bakış açıları nelerdir?
 - a. Öğretmenlerin karar verme sürecini etkileyen faktörler nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin kararlarının sonuçlarını değerlendirme durumu nasıldır?
 - c. Öğretmenler, kararları istenmeyen şekilde sonuçlandıktan sonra neler yapmaktadırlar?

- d. Öğretmenler grup ve bireysel karar verme durumunda hangisini tercih ederler?
- e. Öğretmenler acil karar verilmesi gereken durumlarda nasıl karar verirler?

Araştırmanın Önemi

MEB tarafından 2008 yılında hazırlanan öğretmen genel yeterlikleri belgesinin “kişisel gelişimi sağlama” alt yeterliği başlığında; “üst düzey düşünme becerilerine haiz ve bunları kullanır” ifadesi yer almaktadır. Ancak Bakanlıkça hazırlanan 2017 tarihli son öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinde bu hususta böylesi açık bir ifade kullanımı tercih edilmemiş fakat “kişisel ve mesleki gelişim” başlığı altında “öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır” ifadesine yer verilmiştir. Yansıtıcı düşünme ile karar verme becerileri de bu başlık altında değerlendirilebilir.

Yansıtıcı düşünebilen ve karar verme düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine nitelikli öğrenme deneyimleri sunarak, öğrencilerinin de bu düşünme becerilerini edinebilmesiyle dikkatli ve doğru karar verebilme yetisi kazanabilmesini sağlayabilir.

Karar verme, hem seçim yapmayı hem de sorumluluk üstlenmeyi kapsamaktadır. Bununla birlikte yansıtıcı düşünmenin karar verme sürecinde önemli katkılar sağlayacağı da açıktır. Bu nedenle yansıtıcı düşünme ile karar verme arasında doğrudan bir ilişki olduğu bu yüzden bir arada ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenlerin aynı zamanda karar vermede dikkatli bir stile sahip oldukları söylenebilir. Buna ek olarak yansıtıcı düşünme ile karar vermenin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı alana yönelik bilgi ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, yapılandırmacı eğitim sistemiyle ön plana çıkan yansıtıcı düşünme ve karar verme konusunun, Mardin ili Midyat ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerini, çeşitli değişkenlere göre düzeyi belirlenip daha önceki yapılmış olan çalışmaları destekleyip yeni çalışmalara destek olmasından dolayı önemlidir. Ulaşılan sonuçların; eğitim fakültelerinin ve programlarının geliştirilmesinde, görevdeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve karar verme yetilerine yönelik farkındalıklarının artırılmasında yapılacak çalışmalara ve hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2018-2019 öğrenim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Bu çalışmada; veri toplama ölçeğinin sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerini doğru ölçtüğü, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini gerçeği yansıtacak şekilde en içten şekilde açıkladıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Düşünme: Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, modelleri ve bağlantıları kavrama yetisi şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Yansıtma: Kişinin deneyimleri arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde kavrayıp başka deneyimler ile düşünceler arasında ilişki kurup bir tecrübeden diğerine aktarıp anlamlandırma yapmasıdır (Rodgers, 2002).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin geçmiş yaşantılarından yola çıkarak içinde bulunduğu ve gelecek yaşamındaki olaylara karşı kendi kendini değerlendirmesi, meydana gelen problemlere karşı çıkar yol bulmasıdır (Ersözlü, 2008).

Karar Verme: Hedefe ulaşmak ve amacı gerçekleştirmek için alternatiflerin içinden seçim yapmayı gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Forman ve Selly, 2001).

Alanyazın

Bu bölümde, yansıtıcı düşünme ve karar verme ile ilgili yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar. Göçük (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini, bu düzeyler arasındaki ilişkinin ve öğretmenlik uygulamalarının bu düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri içerip içermediğinin belirlenmesi amaçlamıştır. Sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve bölümlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki ise negatif yönde zayıf bir ilişki olarak bulunmuştur.

Atalay ve Karahan'ın (2016) çalışması Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yöneliktir. Semerci (2007) tarafından geliştirilen YANDE Ölçeği'ni kullanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek sonuçlarına göre ailenin ekonomik düzeyi, mezun olunan lise, sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Varol-Şanlı (2016), tarafından yapılan çalışmada mezun olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada, adayların mezuniyet notları, mezun oldukları bölümler ve fakülteler, kamu personeli seçme sınavı sonuçları ve yabancı dil yeterliliği değişkenleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri ilişkilendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların analizleri sonucunda mezun oldukları bölüm ve fakülte, KPSS sonuçları, yabancı dil yeterliliğinin yansıtıcı düşünceyi anlamlı etkilemediği saptanmıştır. Ancak cinsiyet değişkeni açısından erkek

öğretmen adayları lehine farklılaşma olduğu ve ölçeğin bazı alt boyutlarında da cinsiyet değişkeni açısından farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tican (2013) doktora tez çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma neticesinde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, derse ilgilerini arttırdığı, daha etkin olmalarını, fikirlerini daha adilane ortamda ifade etmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.

Leung ve Kember (2003), tarafından yapılan çalışmada öğretim yaklaşımlarıyla yansıtma düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma da 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.

Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yansıtıcı düşünme eğiliminin demokratik tutum ile anlamlı seviyede pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucundaki bulgular doğrultusunda, mesleki kıdemi fazla ve kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanyeri ve Özçınar (2012) çalışmalarında yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırma sonuçlarını inceleyerek teknolojinin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerini desteklemek için nasıl kullanılabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda teknolojinin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerini birçok yönden olumlu etkilediği; ancak öğretmen adaylarına teknolojiyi sunarak yansıtıcı düşünmeyi yapılandırmasını beklemenin çok da gerçekçi olmadığı belirtilmektedir.

Köksal ve Demirel'in (2008) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin ne yönde etkilendiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, yansıtıcı düşünme eğitiminin katılımcıların planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Yorulmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamaları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları görülmüştür. Bunun nedeni; sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönelik uygulamalara gereken önemin verilmemesi, öğrenciler için farklı ve düşüncelerini zenginleştirecek yöntemlerin sınıfta uygulanmaması olarak gösterilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karar Verme ile İlgili Yapılan Çalışmalar. Samancı (2018) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin, karar verme stilleri ile problem çözme becerilerini irdeleyerek ilişki ve

karşılaştırmalı çıkarım yapmayı hedeflemiştir. Sonuncunda karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katman (2017) tarafından yapılan çalışmada, meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile karar verme stilleri incelenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin, karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme alt boyutlarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur.

Çorapçı (2015), tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmiş. Veri toplamak amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, karar vermede özsaygı düzeylerinin ve dikkatli karar verme stillerinin yüksek olduğu; kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerinde ise öğretmenlerin düşük seviyede olduğu; iş doyum seviyelerinde ise orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit etmiştir.

Kırgıl (2015) tarafından yapılan çalışmada, karar verme ve atılganlık seviyelerinin beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin sahip olduğu değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerine, maddi sıkıntı yaşama durumlarına ve görev yaptıkları okullardaki öğrencilerden memnun olma durumlarına ilişkin karar verme stillerinin istatistiksel anlamda farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Torun (2015) doktora düzeyindeki tez çalışmasında argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin daha yüksek, kalitesiz veya daha az kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Öncül (2015) tarafından ilköğretim öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir yüksek lisans tezi yazılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya konan bulgular kişisel ve çevresel özellikler ile kararın niteliği ve karar verme süreciyle ilgili özellikler olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kişisel özellikleri arasında akademik başarı, cinsiyet, daha önceki yaşantıların karar verme becerilerine etki ettiği ve karar verme stili ile ilgili olarak da öğrencilerin ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarının karar verme becerisi üzerinde farklı sonuçları olduğu ortaya konmuştur.

Can (2009) tarafından hazırlanan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi adlı çalışmada 750 üniversite öğrencisine “Melbourne Karar Verme Ölçeği” uygulanmıştır. Tarama modeli kullanılan bu araştırmanın sonucunda özsaygı, dikkatli, kaçınan ve erteleyici karar verme düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığı; karar vermede özsaygı düzeylerinin akılcı olmayan inanç düzeylerine bağlı olarak değiştiği ve akılcı olmayan inanç düzeyleri düşük öğrencilerin dikkatli karar verme stili düzeyleri farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano ve Cardelle- Elawar (2007) “Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler: Yaş ve Cinsiyet Farkları” adlı çalışmasında yaş ve

cinsiyetin karar verme sürecine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda kadınların karar alırken, kararın doğrudan etkileyeceği diğer bireyleri daha çok önemsedikleri ve duygularıyla hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın erkeklerin seçeneklere ve verilere daha çok dikkat ederek planlı ve mantığa dayalı kararlar aldıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmanın diğer sonucu olarak ise yetişkin bireylerin karar alırken deneyimlerinden faydalandıkları ve kararlarını bu şekilde aldıkları saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2007) 600 ilköğretim öğrencisine anket uygulamak suretiyle yaptığı çalışmada, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programının (TDÖP) problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, TDÖP'nin problem çözme ve karar verme becerisini kazandırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Taşdelen (2002) çalışmasında öğretmen adaylarının karar verme stillerinin farklı psikososyal değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişkisine yönelik anlamlı ilişkiler saptamıştır. Sezgisel karar verme stili değişkeni haricinde diğer tüm değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde yansıtıcı düşünme ve karar verme üzerinde ayrıntılı biçimde durulmuştur.

Düşünme

Zihnimiz tarafından gerçekleştirilen düşünme faaliyeti insanları diğer tüm canlılardan ayıran en mühim husustur ve bu karmaşık kavram hakkında Antik Çağ Yunan filozoflarından itibaren çeşitli araştırmalar yapılmakta ve farklı fikirler ileri sürülmektedir (Çubukçu, 2011). Düşünme sözlükte, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantılar ile şekilleri algılama gücü şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Sözlük anlamı dışında düşünme; sonuca varabilmek için kavramları, bilgileri incelemek, karşılaştırma yapmak ve birbirleri içine anlamlı bağlar kurarak başka düşünceler çoğaltmak olarak tanımlanmaktadır. Sürecin sonucunda ortaya çıkan zihinsel önüme düşünce denilmektedir (MEB, 2007). Kavramın insana özgülüğü, soyutluğu ve karmaşık yapısı nedeniyle antik çağdan bu yana pek çok tanımı ve tarifi yapılmaya çalışılmıştır. Mesela Aristoteles'in "hayvan ve insanın ayrıldığı fark", Descartes'in "var olmak" ve Kant'ın "yargılamak" şeklindeki düşünme faaliyetini tarif gayretleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Öztürk, 2018).

Düşünme; problemi tanıma, düzenleme ve problemi çözme, karar verme, seçenekleri çoğaltma, düşünceleri araştırmayı içeren zihinsel faaliyetlerdir (Fisher 1995'den akt. Tok 2008). Duman (2011) ise düşünmeyi; bireyin doğuştan gelen özellikleri doğrultusunda, çevresini gözlemleme, algılama, ayırıştırma, birleştirme ve değerlendirmeler yapması neticesinde karar almasını sağlayan bütünleştirilmiş zihinsel davranışlar süreci biçiminde tanımlamaktadır.

Hayatın her alanında düşünme olduğu gibi eğitimin içinde de düşünme mevcuttur. Değişen ve gelişen yaşam şartlarına daha fazla uyum sağlayabilmek için düşünmenin sistemleşmesi şart olarak görülmüştür (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). Bu yüzden günümüz modern öğretim programlarında düşünme ve üst düzey düşünme becerileri oldukça mühim bir yere sahiptir.

Düşünme becerileri. Beceri, bilginin içselleştirilip uygulanması sonucunda ortaya çıkan somut durumdur. 21. yüzyılda gelişebilmek ve hatta ayakta kalabilmek için tüketen toplum yerine üreten toplum olmak bir zorunluluktur. Toplumun üreten bir yapıda olabilmesi için ise bir takım becerilere haiz olması gerekmektedir. Bu yüzyılda en çok önem arz eden beceri ise düşünme becerisidir (Yıldız-Yılmaz, 2018).

Beyer (1988) düşünme becerilerini;

1. Problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma,
2. Eleştirel düşünme,
3. Bilgiyi işleme becerileri olarak üç düzeyde ele almaktadır (Beyer, 1988'den akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Bunlara ek olarak Bigge ve Shermis (1999) tarafından yansıtıcı düşünme de bir düşünme becerisi olarak ortaya atılmış ve şu şekilde açıklanmıştır; hipotezler oluşturma, oluşturulan hipotezlerin yapılan çalışmalar ile test edilmesi, tümevarımcı bir yaklaşımla verilerin toplanması ve tümdengelim yaklaşımı çerçevesinde sonuç elde edilmesini sağlayan bir düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis 1999'dan akt. Köksal ve Demirel, 2008).

Düşünme becerilerinden bazıları şu şekildedir:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi,

2. Problem Çözme Becerisi,
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi,
4. Biliş Üstü Düşünme Becerisi ve
5. Yansıtıcı Düşünme Becerisi.

Eleştirel Düşünme. Eleştiri sözcüğünün felsefe alanındaki sözlük anlamı, bilginin temelini, doğruluk boyutunu inceleme, sınama, yargılama şeklindedir. Eleştirel sözcüğü de bu tanımla bağlantılı olarak eleştiri boyutunu taşıyan anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak ise alan yazındaki yaklaşımların farklılık ve fazlalığı bu kavramla ilgili kesin bir tanım yapılmasını mümkün kılmamaktadır. Ancak eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan bazı tanımlar incelendiğinde; eleştirel düşünme bilgi edinme aşamasında, araştırabilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkin, nesnel, düzenli şekilde uygulayabilmeyi, yeni durumlarla ürünleri geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2003, s. 13).

Eleştirel düşünme, özünde bilgiye etkin bir şekilde ulaşma, bilgiyi analiz etme, kullanma becerisi ve yakınlığına dayanır. Buna göre eleştirel düşüncenin beş temel ilkesi vardır (Demirel,2012):

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünebilen, zihindeki zıtlıkları yok edebilmelidir.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünebilen, düşüncenin bütün yönlerine değinebilmelidir.
3. Uygulanabilme: Birey kavrayabildiklerini de katarak anladıklarını hayata geçirebilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünebilen birey, tecrübeleriyle neticelerini sağlam biçimde yerleştirebilmelidir.

5. İletişim kurabilme: Birey düşündüklerini bir araya getirerek kavradıklarını etrafına kavranabilir bir şekilde aktarabilmelidir.

Eleştirel düşünmenin bireye kazandırdıkları özellikler; önyargılardan arınmış, tarafsız bir bakış açısına sahip olma, karşılaştığı sorunları çok yönlü ele alarak çözümlenebilme, kendini ve çevresini doğru biçimde algılayarak kendini ifade edebilme olarak örneklenebilir (Başoğlu ve Mutlu, 2012, s. 986).

Eleştirel düşünmenin bireye kazandırdıkları göz önüne alındığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması, onların hem öğrenim hayatları hem de günlük hayatlarında eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve bu zihniyeti geliştirmeleri açısından büyük önem arz eder. Uygar toplumlarda açık fikirli, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin çokluğu yaşanan problemlere hızlı ve isabetli çözümler üretilebilmesi açısından mutlak derecede belirleyicidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu sebepten dolayı öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak adına onları yetiştiren öğretmenlerin özellikle ilkokuldan itibaren bu düşünme becerisine sahip olmaları ve öğrencilerine aşılmalara önemli bir gerekliliktir.

Problem çözme. Problem çözme, belirli bir gayeye ulaşma nedeniyle karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik emek gerektiren bir süreçtir (Terzi, 2003). Problemler konusuna göre duygusal, ekonomik ve bedensel problemler olarak; sürecine göre uzun süreli, kısa süreli; yapısına göre ise basit veya karmaşık olarak bölümlendirilebilmekte ayrıca bu farklı problem türleri birbirleri ile karışarak daha büyük ve komplike hale gelebilmektedirler (Cüceloğlu, 1999).

Problem çözme, öğrencilerin sorunlarla karşılaştıklarında seçeceği ve takip edeceği yolları gösterir. Belirsizlik durumunda başvurulacak başlıca kaynaktır. Bilinenden başlayarak

bilinmez olanı sistemli ve çözümlenmeli bir şekilde meydana çıkarmak amaçlı yapılan zihinsel bir etkinliktir (Semerci, 1999). Aynı zamanda bireyi çözüme ulaştıracak bilgilerin kazanılmasına, kullanıma hazır şekilde birleştirmesine ve sorunun çözümünü uygulayabilmesine sahip olmasıdır (Kantek, Öztürk ve Gezer, 2010).

Problemleri çözenin en önemli üç amacı ise şu şekilde ifade edilebilir;

1. Öğrenciyi etken, hür ve kendi kendine öğrenen, problem çözen kişi yaparak eğitim programının kazanımlarını öğretmekten öğrenmeye yönlendirmesidir.
2. Ezberci sistemi kısıtlayıp, öğrenciye çok içerik sunmanın aksine çözülecek problemlerle yüz yüze bırakarak beceri ve tutumların geliştirmesine ve yeni bilgiler edinmesine yardımcı olmasıdır.
3. Öğreticinin, öğrencilerine problemleri çözmeleri için kolaylaştırıcı sahalara sunması aynı zamanda birlikte çalışma yapabilmesidir (Şahin, 2004).

Yaratıcı Düşünme. Yaratıcılık, her insanın sahip olduğu ve insan hayatının her aşamasına bulunan bir beceridir. Günlük hayattan bilimsel çalışmalara kadar uzanan büyük bir sahayı kapsayan süreçlerin tamamı, tutum ve davranış biçimidir (San, 1979). Yaratıcı düşünme ise problemin çözümlerini veya işin olası açıklamalarını şekillendirme olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin, yeni fikirler oluşturma, seçenekleri bulma, yeni yaklaşımlara uyarılma, varsayımları teşvik etme becerilerini kapsadığı söylenebilir (Altın ve Saracaloğlu, 2018). Wallas modeline göre yaratıcı düşünmede yaratma süreci dört aşamada gerçekleşmektedir:

1. Hazırlık dönemi: Problemlere karşı bilgili, sistemli, mantıksal yaklaşmasıdır. Gereksinimler veya uygulamak istenen şeyler belirlenir, tanımlanır. Bilgiler veya malzemeler toplanır.

2. Kuluçka dönemi: Bu dönem, problem çözümlerinin bilinçaltında gerçekleştiği ve kişiyi kendisini rahatlatmaya bıraktığı dönemdir. Orijinal fikirler bu dönemde oluşabilir. Derin ve dalgın düşünme, duyumsama, bilinçaltı süreçler, görselleştirme benzeri yetiler aktiftir.
3. Aydınlanma dönemi: Problemlerle alakalı çözümlerin akılda canlandığı, belirginleştiği dönemdir. Çözüm birden ortaya çıkar. Bu aşama tam olarak çözümün bulunduğu aşamadır.
4. Değerlendirme dönemi: Bilinç ve mantığın düşünceye etkisinin fazla olduğu bir dönemdir. Sorunların giderilmesi, çözümlerin iyice değerlendirilmesi ve bazı eksikliklerin tamamlanması da bu evrede gerçekleşir (Doğan, 2011).

Yaratıcılığı geliştirmesi için öğretmenlere bir takım öneriler geliştirilmiştir. Bazı öneriler şunlardır:

- Okulda yaratıcı bir ortam hazırlanması gereklidir. Bunun için kurslar, konferanslar, seminerler düzenlenmelidir.
- Sınıf dışında ortamlar oluşturularak, öğrenciler düşüncelerini söylemeye teşvik edilmelidir.
- Sınıf ortamının işlenecek konuya uygun hale getirilmesi için çeşitli kaynaklardan ve bilgilerden yararlanılmalıdır. Farklı araç ve materyallerle konunun irdelenmesi sağlanmalıdır.
- Sınıf içerisinde öğrencilerin yaygın katılımı ile beyin fırtınası yapılabilmesi için öğrencilere kendilerini güvende ve özgür oldukları hissettirilmelidir.

- Öğrencilerin vermiş olduğu yanlış cevaplar üzerinde durulmamalıdır. Öğretmen, öğrenciyi yönlendirici ifadelerde bulunmakla yetinmelidir. Öğrencilerin özgüvenini geliştirici aktivitelere katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin sosyal veya kültürel farklı aktivitelere yer almaları sağlanarak hayata farklı perspektiflerden bakabilmelerinin önü açılmalı ve sosyal yönlerini geliştirmelerine katkıda bulunulmalıdır (Üstündağ, 2005).

Biliş Üstü Düşünme. Bu düşünme becerisini Ünver (2003), bireyin kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünmesi olarak tarif etmiş ve bu düşünme becerisini eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin bir üst seviyesi olarak konumlandırmıştır.

Üst bilişsel düşünceye sahip olan kişiler kendi düşüncelerinin farkındadır ve düşüncelerini anlamlandırabilir. Üst bilişsel düşünme, bireyin eğitim hayatını denetim altına alması ve düzene sokması için gereksinim olan bilgi ile ilişkilidir (Çakıroğlu, 2007). Bireyde üst biliş ile gün yüzüne çıkması beklenen yetenekler, bireyin kendinin ve öğrenme stratejilerinin bilincinde olması, bilinçli davranması, planlama yapması, kontrol yapması, ne şekilde öğrendiğini izlemesi, kendini düzenlemesi ve değerlendirmesidir (Doğanay, 1997).

Bireylerin eğitiminde önemli bir görevi olan öğreticilerin, karşı karşıya kalınan problemlere çözüm üretmek için kendi düşüncelerini devamlı kontrol ederek ve değerlendirerek yöntem geliştiren, bu yöntemi hayata geçirmekte özgüveni tam, bu süreçte sabırlı olan ve her zaman üst biliş stratejilerini uygulayan kişiler olmaları beklenmektedir (Tunca ve Alkın Şahin, 2014).

Yansıtıcı Düşünme

Üst düzey düşünme becerilerinin içinde çalışmanın ana konusu olan yansıtıcı düşünme becerisi vardır. John Dewey, yansıtıcı düşünmenin ilk temellerini felsefi olarak ortaya koymuştur. Sonrasında, Dewey'in konu hakkındaki görüşleri Schön ve Kolb tarafından yapılan uygulamaya dönük katkılar sayesinde eksiksiz ve sistemli bir fikir halini almıştır (Karadağ, 2010).

Dewey tarafından yapılan tanıma göre yansıtıcı düşünme “herhangi bir bilgiyi veya inancı, ulaşmayı amaçladığı sonuçları destekleyen bilgi yapısını etkili, tutarlı ve özenli biçimde düşünme” dir. Eylem üzerinde odaklanmıştır ve eylemin yansıtmanın tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre yansıtıcı bir uygulayıcı etken, istikrarlıdır. Varsayımlarını ve uygulamalarını sorgulayan bir bireydir. Yansıtıcı bireyin sahip olduğu tutumlar samimiyet, açık görüşlülük ve sorumluluk olarak sayılabilir (Dewey, 1993'ten akt. Ünver, 2003).

Ünver (2011) Dewey'in temellerini oluşturduğu yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta ele almıştır:

1. Bu düşünmede görüşler sıg bir şekilde sıralanmaz. Görüşlerin hepsi bir önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşü şekillendirir.
2. Olaylar ile olgulara yönelik inanç ve duygular üzerinde durulur. Duyguları ve inançları olumlu hale getirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar.
3. Düşünülen durumlar mantıklı açıdan uygun olup olmama durumuna göre kabul veya reddedilir.
4. Yansıtıcı düşünmede bir inancın doğasına, temelleri ile koşullarına yönelik her durumu araştırma yapmak gereklidir.

Schön tarafından Dewey'in bu düşünceleri geliştirilerek, uygulama içinde yansıtma ve uygulama hakkında yansıtma olarak iki farklı yansıtma türü olduğu ileri sürülmüştür (Karadağ, 2010).

Schön'e göre birçok deneyime sahip uygulayıcı esasen uygulama içinde yansıtma yaparak kendi uygulamaları boyunca bilgi sahibi olmaktadır. Şöyle ki; uygulama içinde yansıtma, bireyin eylem esnasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında ya da bireyin sorun yaşadığında ne yaptığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkar. Tecrübe sahibi uygulamacılar bu yöntem ile bireyin davranış anında yaptıklarını tekrar gözden geçirip düzenleyebilmesine imkân sağlar. Şayet eylem sırasında sıkıntı yaşıyorsa, yapılan eylem amacına ulaşmıyorsa ya da var olan bilgiler çözüm için eksik kalıyorsa birey durur ve yansıtma yapar. Birey olay ya da durum esnasındaki yansıtma eylemini sıkça uygulamalıdır. Zaten önceki bilgi ve tecrübeler başka alanlardaki çözüm yollarını oluşturmuştur (Schön, 1983'den akt. Kozan, 2007).

Uygulama hakkında yansıtma ise uygulamalardaki bilgilerin ortaya çıkması için geçmişte yapılan uygulamalardan anımsanan bilgilerin çözümlene ve yorumlama yapılmasıyla bireyin geçmiş eylemleri üzerine detaylı bir şekilde düşünmesidir. Birey genel bilgilerinden ortaya çıkan sorunlarla baş edebilmekte ne kadar başarılı olup olmadığını çözümlenmektedir. Ugulayıcılar iki yansıtma türünde de kendi uygulamalarında denetlemeler yapar bu şekilde gelecekteki uygulamalara da yön vermiş olurlar. Uygulama içinde yansıtma çalışmalar şekillendirilirken, uygulama hakkında yansıtma yapılan çalışmalar sonrasında uygulama hakkında bilinenlerin nasıl beklenmedik sonuçlara varabileceği üzerinde durularak uygulamalar değerlendirilir (Schön, 1983'den akt. Kozan, 2007).

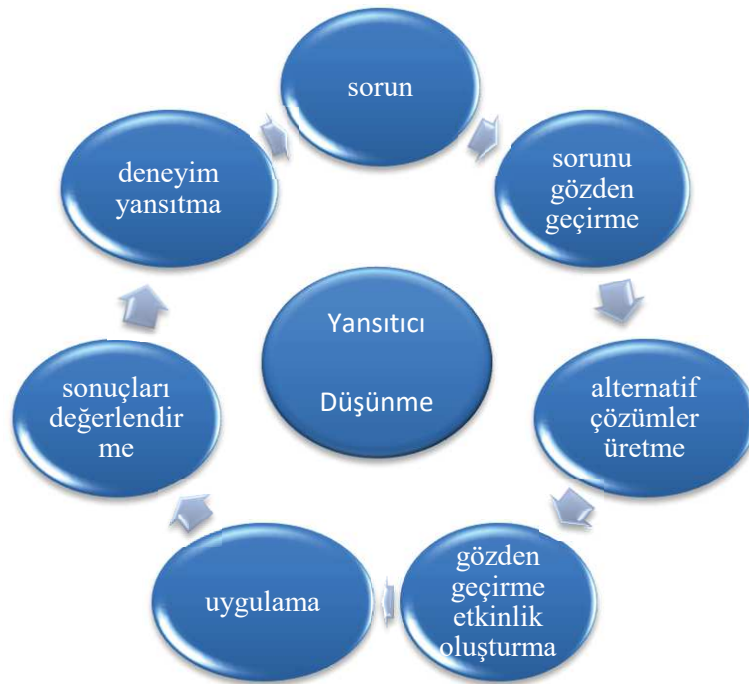
Wilson ve Jan'e (1993) göre kişinin yansıtıcı düşünmede gerekli olan yetileri şu şekildedir:

- Kişinin kendisine soru sorması,
- Geçmişten yaşanan olaylarla, şu anki düşünceleri sentezleme yapması,
- Analiz etmesi,
- Hipotez kurması,
- Yeni fikirler bulması,
- Sonuçları değerlendirme yapması gerekmektedir (Wilson ve Jan, 1993'den akt. Tican 2013).

Yansıtıcı düşünmenin aşamaları da şu şekilde belirtilmiştir:

Şekil 1

Yansıtma çemberi (Çubukçu, 2011 ss.301-311).



Yansıtıcı düşünmenin aşamaları Şekil 1’de ki gibi çember şeklinde gösterilmiştir. Buna göre, kişilerin ilk olarak sorunla karşılaşması, sorunu gözden geçirmesi, alternatif çözümler üreterek ve bu çözümleri farklı etkinliklerle gözden geçirmesi, etkinlikleri uygulamaya koyması, ortaya çıkan sonuçları değerlendirmesi ve sonunda deneyimi yansıtması bulunmaktadır.

Yansıtıcı düşünme ve diğer düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yansıtıcı düşünme; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üst bilişsel düşünme becerileriyle alakalı olduğu ve birçok düşünme biçimlerini kapsayan bir düşünme olarak tanımlanır. Kişi, yansıtıcı düşünme sayesinde, eleştirel düşünme kapasitesini kullanarak sorunun farkına varabilir. Sorunu anlamak ve çözmek için, problem çözme süreçleri gerçekleşebilir. Üst bilişsel düşünme yeteneklerini ortaya koyarak düşünme ve öğrenmesini anlar. Sürecin sonundaysa, yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir (Tican, 2013).

Ersözlü (2008), yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme yeteneklerinden ayrı tutulamayacağını; yansıtıcı düşünmenin yaratıcı düşünme, problem çözme, biliş ötesi düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini arttırdığını söylemektedir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bir bireyin diğer düşünme becerilerini de belli bir ölçüde gerçekleştirebileceği söylenmektedir.

Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin yaratıcı düşünme başlangıçta bilgiyi fark etme aşamasını ortaya çıkarır, ilk basamak bilgi ve kavrama aşamasıdır. Bu basamak problem çözme ve bilişsel düşünmeyi bulundurur, ikinci basamakta bulunan analiz ve sentez kısmı eleştirel düşünmeyi bulundurur. En son basamak olan değerlendirme kısmında en geniş düşünme çeşidi yansıtıcı düşünme bulunmaktadır (Temel, 2017).

Yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi. Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi ancak üst düzey düşünme becerileri yönünden kendisini yetiştirmiş öğretmenlerle mümkün olabilir (Semerci, 2007). Öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerini en başta kendilerinden başlamaları koşuluyla ve uygun ortamlar sağlayarak geliştirebilirler. Sistematik, bilimsel, mantıklı, etkin ve üretken düşünme biçimlerine uygun öğretim ortamlarında öğrencilere sunarak bu düşünme biçimini alıştırmaları (Ayas, Çepni ve Ayvacı, 2008).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine rehber olmasında faydalı olabilmektedir. Bu yöntemlerle öğretmen, öğrencinin öğrenme gereksinimine, ilgisine, becerisine, tavrına ilişkin bilgi edinebilmektedir. Öğrencinin kişisel amaçlarını belirlemesini sağlayarak, öğrenciye uygun öğrenme araçları sunabilmekte ve onu öğrenme, karar alma işleyişine katabilmektedir (Kazu ve Demiralp, 2012).

Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede kullanılacak yöntemler oldukça fazladır. Bu yöntemler aşağıda sıralanmış ve bu yöntemlere ilişkin açıklamalar yapılmıştır:

1. Öğrenme Günlükleri – Yazıları Yazma
2. Kavram Haritaları Oluşturma
3. Kendini Değerlendirme
4. Kendine Soru Sorma
5. Soru Sorma
6. Anlaşmalı Öğrenme
7. Yansıtıcı Tartışmalara Katılma (Wilson ve Jan, 1993'den akt. Elaldı ve Semerci, 2016).

Öğrenme günlükleri-yazıları yazma. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımlarından biri olan öğrenme günlükleri; öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, sorularını, yanıtlarını, görüşlerini, öğrenme süreçlerini, bilgilerini kaydettikleri araçlar olarak tanımlanabilir (Ergen, 2014).

Bu günlükler, öğrencilerin öğrenme tecrübelerini özetleyerek sistematik olarak kaydetmelerini sağlarken; öğretmenlerin ise yöntem, içerik ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirme ve gerekiyorsa değişiklikler yapmasına katkıda bulunur (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

Yansıtıcı günlükler öğretmenler için; öğrencilerin düşünme ve öğrenme dünyasına açılan bir pencere olmasının yanında öğrenciler ile devamlı iletişim kurmalarına da hizmet eder. Bir başka ifadeyle öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan bir öğretim aracıdır (Yorulmaz, 2006).

Ünver'e (2003), göre öğretmenler günlük tutarken, amaca ulaşmak için aşağıdaki soruları göz önünde bulundurmalıdır:

- Seçtiğim konular öğrencilerim için ne kadar uygun?
- Ders planlarım ünite planımla uyumluluk sağladı mı?
- Öğretimimi düzenli gerçekleştirdim mi?
- Gerçekleştirdiğim işlemler ve değerlendirmeler hedeflerimle tutarlılık gösterdi mi?
- Ders esnasında kullandığım materyaller konuyu tam olarak yansıttı mı?
- Hangi farklı kaynaklar veya yöntemler konuyu daha anlaşılabilir hale getirebilir?
- Öğrenme ortamını öğrenmeye yararlı hale getirebilmek amacıyla daha farklı hangi yollar vardır?

— Ders programı toplum için uygun mu?

Bağcıoğlu (1999) günlük tutmanın öğretmenlerde yansıtıcı düşünmenin gelişimi üzerindeki etkilerini şöyle sıralamıştır:

- Günlük tutmak öğretmenler için öğretim ortamındaki yeni sorunları ve soruları düşünmeye başlamada uyarıcı olur.
- Düşünceleri sıraya koymaya yardım eder.
- Öğrenme materyalini tekrar gözden geçirme olanağı tanır.
- Davranış ve duygulardaki değişiklikleri görme olanağı sağlar.
- Aynı yanlışları tekrarlamayı önler.
- Öğretmenin kendini daha iyi gözlemlemesine yardımcı olur.

Kavram haritaları oluşturma. Kavram haritası öğrenciler için başta öğrenilecek temel düşünceleri ile bu düşünceler arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve de öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında anlamlı bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Ezberleme yöntemin aksine, mantıklı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritası, düşünmeyi organize etmeye yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012).

Kavram haritalarında kavramlar somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa birbirinin ön şartı olacak şekilde sıralanabilir. Örümcek, balık kılıcı, zincir ve hiyerarşik olmak üzere dört çeşit kavram haritası vardır. Örümcek haritada ortada ana bir kavram vardır. Ana kavramdan uzanan alt kollarla, kavramın açıklanması ve özelliklerinin belirlenmesi hedeflenir. Balık kılıcı haritasında ise karışık olayların neden-sonuç ilişkisini belirlemek amaçlanır. Olaylar zincirinde kavramın aşamaları, olayların sıralaması ve sonuçları açıklanır.

Hiyerarşik kavram haritası, bilginin sistemli olarak sınıflandırılmasını sağlar, bu tür kavram haritalarında genelden özele doğru bir yol izlenir.

Tok'a (2014) göre kavram haritalarının yararları şu şekildedir:

- Ana kavramı net biçimde tanımlar.
- Ana kavramla alakalı başka önemli kavramları belirlemeye yardım eder.
- Tek bir sayfada temel bilgiyi görmeye fayda sağlar.
- Bilgiyi hatırlamaya ve daha etkin biçimde gözden geçirmeye olanak sağlar.
- Çelişkileri, aykırılıkları ve farklılıkları görmeyi sağlar.
- Öğrencilerin yaptığı haritalar yaratıcılıklarını geliştirir, öğrenmeden zevk almalarını sağlar.
- Öğrencilerin sınavlara hazırlanmasına yardım eder.
- Yazılı bir metni özetlemeye olanak verir.

Kendini değerlendirme. Yansıtıcı düşünmeyi ileri seviyeye taşımak amacıyla öğrencilere bu süreç esnasında ve sürecin sonunda akran ve öz değerlendirme yapmasına fırsat verilmelidir. Kendini değerlendiren öğrenci kendini geliştirir ve daha iyiye ulaşmak için güdüler. Bu davranışı elde eden öğrenci öğrenmeleri esnasında etkin olabilecek ve kendi öğrenmeleri hakkında eleştirel bakış açısına sahip olacaktır. Aynı zamanda sorumluluk kazanıp gelişimini yönlendirecektir (Kozan, 2007).

Öğrencilerinin yansıtıcı düşünebilmesi için kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak fırsatlar sunan yansıtıcı öğretmenler; bu konuda öğrencilerine kılavuzluk yapmalıdır. Ayrıca öğretmenler ders bitiminde, öğretim sürecini gözden geçirerek nasıl dersi işlediğini, dersin iyi şekilde geçip geçmediği konusunda kendini değerlendirmelidir. Öğretmen kendini

değerlendirmesi ile gelişim adına değişiklik ve yeniliklere daha açık olacaktır (Güvenç, 2012). Yine bu amaçla öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek adına kendinin ve çevresindeki insanların kendisini değerlendirmesine fırsat vermelidir. Kendini mesleki yönden geliştirmeye adanmış ve öğretim yeterliliğini denetleyebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini bir disiplin altına almış olacaktır. Kendini izlemeyi öğrendiği için bu sayede biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişecektir (Bağcıoğlu, 1999).

Kendine soru sorma. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren önemli yollardan biride kendine soru sormadır. Bu sayede öğrenci daha sonraki öğrenmeleri için plan, program ve yansıtma yapmasına imkan sunar.

Öğrenciler öğrenme sürecinde birçok soru sorarlar. Bu sorular ve cevapları neyi, nasıl, ne zaman ve niçin öğrenebileceklerine; neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerine; hangi noktalarda öğrenme eksiklerinin olduğuna dair bilgi edinmelerine yardımcı olur (Ünver, 2003).

Yansıtıcı öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yeteneğini geliştirdiklerinde yalnızca okuldaki bilgiyle yetinmeyecekler ve onların yaşamlarını zenginleştirip, başka alanlara yönlendiren bir araç olacaktır. Aynı şekilde bu yöntem, öğrencilerin yeteneklerini gün yüzüne çıkarmaya yardımcı olacaktır (Demiralp, 2010).

Soru sorma. Geçmiş Sokrates'e kadar uzanan soru sorma, günümüzde öğretmenlerin öğrencileri daha üretken düşünmeye sevk etmek ve sorularını geliştirmeye yardım etmek amacıyla en çok kullanılan yollardan biridir (Tienken, 2009'dan akt. Kılıç ve Erkuş, 2015).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimi için öğretmen ve öğrencilerin kendilerini yansıtmaları büyük öneme sahiptir. Soru sorma, düşünme becerilerini geliştirme, anlamayı kolaylaştırma,

merak uyandırma ve bunların yanı sıra dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişmesine yardımcı olur (Çubukçu, 2011).

Bir öğretmen, öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerini sağlayabilmek için aşağıdaki sorulara yakın sorular sorabilir (Kozan, 2007):

- Bu görevi ne şekilde yaptın?
- Bu yöntemi niçin tercih ettin?
- Bu görevde sırasıyla kullandığın yolu tanımlayabilir misin?
- Bunu yaptığın anda ne düşünüyordun?
- Bunu tekrar yapsan ne gibi değişiklik yapardın?

Anlaşmalı öğrenme. Anlaşma kelimesi öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili kararlara ortak olmak şeklinde açıklanmaktadır. Bu metotta öğrenciler, neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine ve bu öğrenmenin neden lazım olduğuyula ilişkili alınan kararlara iştirak ederler. Öğrenmeye dair karar alma işlemine katılan öğrenciler, öğrenme etkinliklerinde daha etkin olarak katılırlar (Wilson ve Jan, 1993'den akt. Tican, 2013).

Öğretmenlerle öğrencileri tarafından anlaşmalı olarak alınan kararlarının öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılması beklenir. Bu beklentiye ulaşabilmek adına eğitim-öğretim yılı başında alınan kararlar öğrencilerin de görebileceği bir yere asılarak, öğrencilerin zaman zaman öz değerlendirme yapmalarını sağlanmalıdır. Bu sayede öz değerlendirme yaparak kendini sorgulayan öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisi de gelişme gösterebilir (Güvenç, 2012).

Yansıtıcı tartışmalara katılma. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan bir diğeri ise sınıf tartışmalarına katılma olarak görülmektedir. Bu tartışmalar esnasında

yansıtmayı geliştirici bir ortamın hazırlanması, öğrencileri yargılanmadan, özgürce konuşabilecekleri ortam sağlanması onların daha candan davranmalarını sağlayacak ve daha üst düzeyde yansıtma bulunmasını kolaylaştıracaktır (Kozan, 2007).

Yansıtıcı tartışmalar öğrencilerin uygulamalarında ki farklılık ve benzerlikleri görmelerinden dolayı faydalı bir etkinliktir (Zichener ve Liston, 1987'den akt. Erginel, 2006). Yansıtıcı tartışmalara katılmak olgun düşünmeyi ve esnek olmayı da sağlar. Tartışmalar, öğretmenlerin yansıtmayı gerektirecek sorular sormaları ile desteklenmeli ve yönlendirilmelidir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler. Yansıtıcı düşünmeyi ve düşüncenin gelişimini engelleyen etmenler şu şekildedir:

- Öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi tam olarak kavrayamaması,
- Yansıtıcı düşünme biçimini öğretmenlik mesleğinin içinde görmemesi,
- Yansıtıcı düşünme öğretimindeki sabırsızlığı,
- Eğitim programındaki eksiklikler,
- İçeriğe odaklı kalınması,
- Sürekli hesap verme ve başarısızlık endişesi,
- Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında, öğretmen adaylarını yansıtıcı düşünmeye teşvik edilmemesi,
- Yansıtıcı düşünmenin okul hedeflerinde bulunmaması öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesini engelleyen etmenler olarak gösterilir (Wendy 1983'den akt.Dogan Dolapçioğlu,2007).

Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri. Yansıtıcı düşünme, eğitimin en temel unsurlarından biri olan öğretmenler için oldukça önemli bir yere sahiptir. Yansıtıcı öğretmenler, bilginin çeşitli kaynaklarını kullanarak kuramı uygulama ile ilişkilendirir, daha iyi öğretmen olmak için kendi uygulamalarını ve okul politikalarını denetler, çeşitli bakış açıları ile problemleri inceler ve kararları yeniden değerlendirmek için ortaya çıkan yeni durumları göz önünde bulundururlar. Buna karşın yansıtıcı düşünceye sahip olmayan öğretmenler ise kararlarını alırken entelektüel ve ahlaki kapasite geliştiremezler ve eylemlerinin sonuçlarını yeterince düşünemezler (Valli, 1997'den akt. Varol-Şanlı, 2016). Yansıtıcı öğretmenler, öğretimlerinde hatalarını düzelten, problemlerini çözebilen ve öğretimlerinin sorumluluğunu alan öğretmenlerdir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir (Norton 1996'dan akt. Duban ve Yanpar Yelken, 2010):

- Öğretim sürecini daima değerlendirir, kullandığı metot ve materyalleri her zaman gözden geçirerek en uygun olanda karar kılar.
- Açık görüşlüdür. Sınıf uygulamalarına ve kendi görüşlerine karşı yapılan eleştirilere her zaman açıktır. Eleştirileri düşünerek kendisine seçenekler oluşturur ve onları analiz eder.
- İçten-candandır. Talebelerin zihnine, fiziksel ve duygusal kaynaklı meselelerine yardımcı olur.
- Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların doğurabileceği her türlü neticeyi göz önüne alıp, tasarımlarını ona göre yapar.
- Kendisini sürekli geliştirmeye özen gösterir, kendi gelişiminin sorumluluğunu taşır,
- Öğrencinin öğrenmesine ve gelişimine odaklanır,
- Farkındalığı yüksektir. Kendisinin ve çevresinin farkındadır.

- Yansıtma önem verir. Yaptığı yansıtma kendisini motive eder ve bundan memnuniyet duyar.
- Geleceği görmeye çalışır. Öğrencilerinde geleceği görmeleri için çaba sarf eder.
- Okulun içinde liderlik potansiyeline sahiptir.
- Meslek hayata yeni atılan öğretmenlere ve yeni rol alan eğitimcilere örnek olur. Onlara öncülük eder.
- Etkili bir sorgulama yapmak için düşünme becerilerini geliştirir.
- Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir.
- Anında harekete geçer ve fikir üreten bireylerle olumlu bir tartışma ortamı oluşturur.

Bu davranış özellikleri ve kişilik özelliklerine erişebilen öğretmenler; öğrencilerinin problem çözme becerisine sahip olmasını, çevrelerine ve birbirlerine karşı anlayışlı, duyarlı ve önyargısız bakış açısıyla davranmalarını isterler. Yansıtıcı öğretmenler, öğrencilerine bilgiyi hazır olarak sunmazlar, öğrencilerinin bilgiye ulaşmalarında yol göstericidirler. Öğrencilerinin düşüncelerini rahatça söyleyebilecekleri sahalara yaratırlar. Yansıtıcı öğretmenler eğitimde ve öğretimde hem öğrencilerine hem de diğer öğretmenlere rehberlik ederler (Ersözlü, 2008).

Karar Verme

Karar verme becerisinin eğitim ve diğer toplumsal hususlardaki gerekliliği karşısında farklı alanlarda çalışan bilim insanlarınca karar verme kavramı çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Karar sözlükte, bir iş ya da sorun hakkında düşünülerek verilen kesin hüküm olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Kurt (2003) ise karar kavramını, problemin çözülebilmesi için uygun olan çözüm yollarını kapsayan ve bir konu hakkındaki tartışmaların sona ermesini sağlayan ve mantıklı yolların uygulanması ile ortaya konan sonuncu ürün, olarak açıklamıştır.

Bu bağlamda karar, sonuca bağlanması gereken bir sorunu düşünüp, tartışarak verilen kesin bir yargı şeklinde tanımlanırken; karar verme ise karara ulaşmada geçen süreci ifade eder (Koantz ve O'Donnell, 1978'den akt. Demircan, 2018, s. 8).

Karar verme faaliyeti, amaca yönelik gerekli bilgiyi edinmek gayesiyle hedefleri belirleme, bilgiler içinden alternatif oluşturma ve alternatiflerden en uygun olanı saptamayı ifade eder (Güçray, 2001). Karar verme eylemi bazen çok basit bir olay hakkında olabileceği gibi bazen de birçok faktörün etkilediği çok karmaşık olaylar hakkında kararlar da olabilmektedir (Grace, 2009'dan akt. Torun, 2015, s.39). Birey en doğru sonuca ulaşabilmesi için üç tip karar almaktadır (Vickers, 1961'den akt. Hicks, 2004'den akt. Develioğlu, 2006):

1. Gerçeklik kararları (durum hakkında verilen kararlar),
2. Hareket kararları (alınan kararların eyleme döküldüğü kararlar),
3. Değer kararları (en çok arzu edilen sonucun ne olduğu hakkında verilen kararlar).

Bireylerin karar verme eylemleri üzerinde, taşıdıkları bireysel farklılıkların etkisi büyüktür. Bireyler her gün ve her an farklı önemlere sahip kararlar verirler. Örneğin hemen herkes sabah uyandığında “bugün ne giysem?” şeklinde bir soru ile baş başa kalır ve neticesinde bir karar verir. Bunun yanında mesela ülke yöneticilerince verilen ve ekonomik, sosyal, kültürel ve yaşamsal konular gibi aynı anda birden fazla alanda sonuç doğuran çok boyutlu kararlar da verilmektedir. Çok seçenekli bir aşamada karar verebilmek güç olduğundan, bu tarz bir durumda karar verme eylemi bireyi olumsuz etkilemektedir. Bireylerin farklı beklentileri ya da yeni arayışlar içinde olması da karar verme eylemlerinde zorluklar yaratır. Bundan dolayı karar verme eylemi ilk başta çok karmaşık gibi görülmesine de değişik boyutları olan bir süreçtir. Bu yüzden bireylerin karar verme süreçlerini kavramaları bireye karar verme sürecinde yardımcı olabilir.

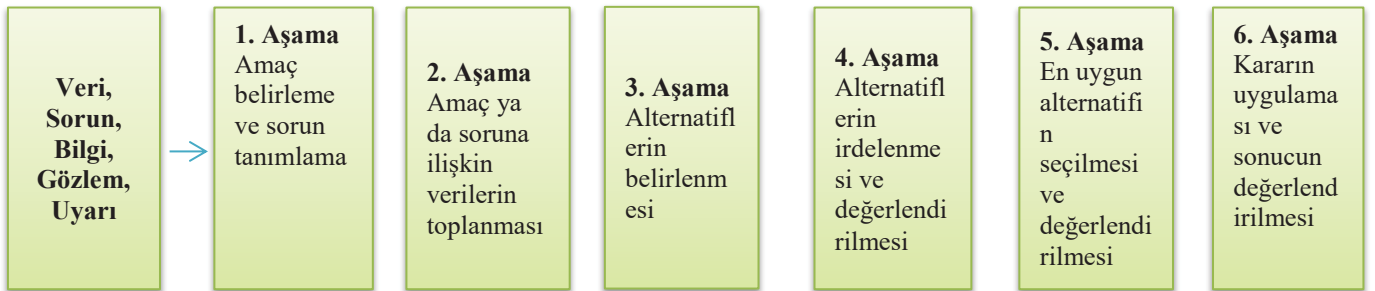
Tarakçı'ya (2011) göre karar verme davranışı aşağıda yer verilen üç şartı gerektirir:

1. Karar verme gereksinimini doğuran probleminin oluşması ve bu problemin kişi tarafından algılanması.
2. Bu problemi ortadan kaldıracak birden fazla seçeneğin varlığı.
3. Kişinin alternatiflerden birini tercih etme özgürlüğüne sahip olmasıdır.

Karar verme süreci ve bu sürecin özellikleri. Karar verme bir süreçtir ve kendi içinde basamakları vardır. Bireyler doğru karar vermek için bu basamakları takip etmek zorundadırlar. Sarıkaya (2013) karar verme süreciyle ilgili yapılan araştırmaları sentezleyerek, karar verme sürecinin basamaklarını, Şekil 2'teki gibi altı aşamadan oluşan bir süreç olarak açıklamıştır.

Şekil 2

Karar verme Süreci (Sarıkaya,2013,s.25)



Bu şekle göre, ilk olarak ortaya bir sorun çıkmaktadır. Birinci aşamada sorun tanımlanır ve amaç belirlenir bu şekilde başlayan karar verme süreci, soruna ilişkin veri toplanması, alternatiflerin belirlenmesi, alternatiflerin irdelenmesi, değerlendirilmesi ve

uygun olan alternatif seçilerek kararın verilip uygulamaya koyulmasıyla devam eder son olarak sonucun değerlendirilmesiyle de son bulur.

Karar verme sürecinde değerler epeyce önemli bir role sahiptir. Değer; olay, nesne, görüşlerin birey ve toplum bakımından önemini belirtir. Bu sebepten kişinin değerleri karar sürecinde bulunan kişiye yön veren bir takım etkilere sahiptir (Bursalıoğlu, 2005). Bu süreçte kişisel deneyimler, karar vericinin yaşı ve cinsiyeti gibi çeşitli değişkenler ile kişisel değerler ve duygular gibi psikolojik faktörler de etkili olabilmektedir (Lizarraga, Baquedano ve Elawar, 2007'den akt. Bozkurt, 2014, s. 49).

Bu konuyla bağlantılı olarak da kişilerin verdiği kararların sonucu onların mutlu veya mutsuz, başarılı veya başarısız olmalarını etkilemektedir. Bu yüzden karar verme becerisi bireylere küçük yaştan itibaren kazandırılmalıdır. Karar verme becerisinin bireylere kazandırılması doğal olarak ilk olarak ailede başlar. Bu ilk eğitim okullarda olduğu gibi planlı olmasa da bireylerin tüm yaşantıları üzerinde iz bırakacak bir etkiye sahiptir. Mesela alışverişe giden bir annenin çocuğuna alacağı kıyafetin rengine, çocuğun odasını istediği gibi düzenlemesine veya büyüyünce hangi mesleği seçeceğine karar vermesine izin vermesi ve bu konuda çocuğun süreçte doğru adımlar atmasına yardımcı olması, çocukların karar verme becerisini daha hızlı geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Ancak öğretilebilir bir beceri olan karar verme becerisi eğitim kurumlarında desteklendiği ve doğru etkinliklerle öğretildiği takdirde toplumda yaygın, doğru ve etkili bir beceri haline gelebilir ve karar verilirken yapılabilecek hatalar en asgari düzeye indirilebilir (Mettas, 2011'den akt. Torun, 2015, s.42).

Karar verme sürecini etkileyen etmenler. Karar verme, özel bir problemin çözümünde karar verilmesi gereken sorunun farkına varılması ve algılanmasıyla yakından ilgilidir (Ersever, 1996). Karar vermeye etki eden ve karar sürecinin akışını belirleyen

etmenleri karar öncesi, karar verme anı ve karar sonrası olarak ayırmak mümkündür (Zeleny, 1982'den akt. Ersever, 1996). Kişinin aldığı karar öncesinde karar vereceği durumla ilgili olarak edinilen doğru ve ayrıntılı bilgi, zeka faktörü, karar verecek kişiye verilecek destek, karar için seçilen strateji ile cinsiyet, yaş ve akademik başarı etkili olmaktadır (Deniz, 2002). Karar verme sürecindeki en önemli kişisel değişken ise uygulanan karar verme stilleridir (Kuzgun, 1992'den akt. Taşdelen, 2002). Son olarak kişinin zihninde karar sonrası oluşacak yeni durum, karar verici tarafından tahmin edilen ve istenen bir durumdur. Bu aşamada da kararın doğuracağı sonuçlar sürece etki edebilir (Öncül, 2013).

Karar verme sürecini etkileyen etmenler hakkında alan yazında birçok görüş ileri sürülmüştür. Bakan ve Büyükbeşe (2008) bu etmenleri şu şekilde kategorize etmiştir; doğru karar verebilme kaygısı, kararı veren kişinin çevresi, karar vermede psikolojik sorunlar, kararlarda zaman etmeni, kararların iletilmesi, karar verme ve hüristik ile katılma.

Kişilerin ve özellikle yönetici konumda olan şahısların imkanları ölçüsünde isabetli ve verimli kararlar almak istemeleri bu kişilerin üzerindeki baskı ve kaygıyı artırır. Özellikle verilecek nihai karar sürecinde karar verme becerisi daha da önem kazanması nedeniyle bu durum kararın sonucu üzerinde etkili olmaktadır (Samancı, 2018, s. 11).

Karar verme sürecinde bulunan birey ve kurulların alacakları kararlar, bu bireylerin inandığı norm, değer ve davranışlardan etkilenir. Bu norm, değer ve davranışlar ise toplum kültürünün ve toplum kültürünün bir parçası olan örgüt kültürünün sonucudur (Koçel, 2003). Aynı zamanda kişilerin veya karar almaya yetkili diğer organların alacakları kararlar bu bireylerin veya kurumun içinde bulunduğu aile, iş, sosyal ve genel çevrenin etkisine açıktır.

Zaman etmeni kararları iki şekilde etkiler. Birincisi; yönetici konumundaki kişinin yeterli sayıda seçenek bulmak ve analiz edebilmek için karar verme süresine ayırabileceği

zamandır. İkincisi ise; karar veren kişinin yanında personeli ve yöneticileri de ilgilendiren zamandır. Zaman faktöründe önemli olan temel husus, kararı gerektiren durumun aciliyeti konusundaki hassaslık ile kurum içi ve dışı diğer olaylara kararın uygulanabilmesi kabiliyetidir (Can, 2002, s. 212). Alınan kararların karar veren kişi ve merciler tarafından kararı uygulayacak veya karardan etkilenecek kişilere iletilme usulü veya zamanı da karar verme sürecinde rol oynamaktadır.

Karar veren bireyin kişilik özellikleri, değer yargıları, psikolojik durumu verilen karara az veya çok mutlaka etki eder. Bilhassa karar vericinin sahip olduğu değerler, bu süreçte seçeneklerin belirlenmesinde karar vericiyi etkilemekle birlikte aslında bu değerler bireyin karar verme anında kullandığı birer yardımcı elemandırlar (Harrison, 1987'den akt. Sağır, 2006, s. 54).

Höristik, karar verme sürecinde sezgisel bir tercihle, basit ve kısa yoldan sonuca ulaştıran ancak sonuca yaklaşıldığını garanti etmeyen yollar anlamına gelmektedir (Ersen, 1993, s. 85). Karar verme eylemi çoğunlukla uzun zaman ve fazla dikkat gerektirdiğinden dolayı kişiler genellikle zihinsel kestirimlere başvurmak suretiyle karar verme süreçlerini etkilerler (Samancı, 2018, s. 12).

Karara katılma eylemi ise grup veya kurul halinde alınan kararlarda söz konusu olmakla birlikte karar alma süreci ve uygulanması noktasında beraberinde getirdiği olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Olumlu yönleri şu şekilde sıralanabilir (Certo, 2003'den akt. Tuncer, 2013; Sağır, 2006, s. 67):

- Bireysel kararların aksine daha objektiftir.
- Çok sayıda alternatif üretilir.
- Toplam bilgi sayısı daha fazladır.

- Kişilerin birbirlerinden etkilenmesinden dolayı yaratıcılık gelişir.
- Karar daha hızlı benimsenir ve sahiplenilir.
- Karara direnç azalır.
- Yönetime katılım duygusundan kaynaklı motivasyon artar.

İmrek (2003)'e göre ise grup kararlarının bireysel kararlara kıyasla olumsuz yönleri şunlardır:

- Karar birliği oluşturmak zordur.
- Kararın revizyonu zor hatta imkansızdır.
- Bölünme tehlikesi her zaman vardır.

Karar verme stilleri. Karar verme sürecinde bireysel farklılıklar büyük öneme sahiptir. Kişinin bu süreçte nasıl davranmayı tercih edeceği verilecek kararın belirlenmesinde önemli bir role sahiptir. Alan yazında farklı anlamları olsa da karar verme davranışını açıklarken birbiri yerine de kullanılan stil ve strateji kavramı öne çıkmaktadır (Kuzgun, 1992).

Karar verme stilleri kişinin karar vermesi gereken durumlarda hangi yolu seçmesi gerektiğini belirlemesi işlemi olarak tanımlanabilir. Karar verme stilleri arasındaki farklılıkların oluşmasının temel nedenini karar hakkındaki düşünme süreci ile açıklanmıştır. Buna göre beş farklı karar verme stilinden söz edilmiştir (Scott ve Bruce 1995'den akt. Karabal 2018):

1. Akılcı karar verme stili: Kararın alınmasında özenli bir yaklaşım sergilemek bu stilinin en belirleyici özelliğidir. Bireyler karar vermeden önce durum hakkında araştırma ve analiz yaparak seçenekleri gözden geçirip en uygun kararı verirler.

2. Sezgisel karar verme stili: Duygular ve sezgileriyle karar verenler bu grubun temsilcileridir. Bu bireyler karar vermede oldukça hızlı davranırlar.
3. Bağımlı karar verme stili: Bu kişiler karar verirken başkalarının yönlendirmesinden etkilenirler. Kararlarının sonucunu kendi başına üstlenmek istemeyen kişilerdir. Başkalarından tavsiye alarak karar verirler.
4. Kaçınan karar verme stili: Bu stili benimseyen kişiler sorumluluktan kaçmaya meyillidirler. Kişinin karar verme durumundan kaçması davranışıdır.
5. Spontan karar verme stili: Olayları akışına bırakarak o andaki koşulları gözeterek kendiliğinden karar verme yoludur.

Deniz'e (2004) göre ise karar verme sürecinde kişiler, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerini kullanır.

- Dikkatli karar verme stilini gerçekleştiren kişiler, karar vermeye başlamadan önce konu hakkında bilgiler toplar ve seçenekleri dikkatli değerlendirdikten sonra seçim yapar.
- Panik karar verme stilini sahip kişiler de karar verme durumuyla yüz yüze geldiklerinde kendilerini zamanın baskısı altında hissederek sonuca aceleci bir şekilde ulaşma eğilimindedirler.
- Erteleyici karar verme stiline sahip kişiler ise kararı sürekli ertelemeye, geciktirmeye, gereksiz yere uzatmaya çalışırlar.
- Kaçınan karar verme stilini gerçekleştiren kişiler, genellikle karar vermekten kaçınırlar ve kararlarının sorumluluğunu başkalarına bırakma eğilimindedirler.

Eğitimde karar verme ve önemi. Bir bütün olarak eğitim faaliyetlerinin ve sürecinin neredeyse tüm aşama ve noktalarında karar verme becerisi büyük önem taşımaktadır. Eğitimle

ilgili karar verme konuları genelden özele doğru; ülkenin benimsediği eğitim politikasının belirlenmesinde, bu politikanın birincil uygulayıcısı ve yöneticisi olan Bakanlığın yöntem ve tercihlerinde, bu tercihleri yerel düzeyde uygulayıcı öğretmenlere aktarma konumunda olan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde, okul idaresinde, sınıf kararları ve öğrenci ile aracısız etkileşimde bulunan öğretmenlerin tutumlarında görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimi sürecinde büyük bir payı olan yükseköğretim kurumlarında verilen dersler ile meslek içi eğitimde verilen kurs ve seminerler de eğitimde karar verme süreci belirleyici bir birim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayatın her alanlarında olduğu gibi eğitimin genel ve özel tüm alanlarında da karar verme ve karar verme süreci büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın içinde temel eğitimin en önemli unsurlarından sınıf öğretmenlerinin karar verme eğilimi ele alınmıştır.

Karar verme, sınıf öğretmenin sınıf içinde ve okulda karşılaştığı durumlar hakkında sonuca ulaşabilmesi açısından önemli bir etkendir. Küçük yaştaki öğrencilerin eğitimi sırasında muhataplarının yaşı, fiziki ve duygusal özellikleri sebebiyle çok çeşitli ve hassas sorunlarla karşılaşması muhtemel olup bu sorunlara hızlıca ve etkili çözümler üretebilmesi gerekmektedir.

Bunun yanında sınıf öğretmenleri şu hususlarda da karar verme becerisine ihtiyaç duyarlar:

- Haftalık ders programlarının hazırlanmasında,
- Sosyal kulüplerin ve yapacakları etkinliklerin planlanmasında,
- Sınıf bütçesi için nasıl kaynak yaratılmasında,
- Öğrenci düzeylerinin belirlenmesi ve alınması gerekli önlemlerde,
- Dersliğin verimli kullanımında,

- Planlarda,
- Yapılacak sınavlar ve soru seçimi gibi husularda karar verme becerisine ihtiyaç duyulur.



Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde yer alan başlıklar sırası ile araştırma modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi olarak yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi ile karar verme becerisinin düzeylerini ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında yansıtıcı düşünme ve karar verme becerisine ait görüşlerinin tespiti amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Nicel araştırmalar, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin sayısal verilerle ifade edilmesi ve ölçülmesi ile araştırma bağlamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2014). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisi ve karar verme düzeylerinin belirlenmesinde nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte olan veya güncelliğini koruyan bir durumun, mevcut şekliyle betimlenmesini amaçlamaktadır (Karasar,2014, s.77).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve karar verme becerisinin düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelinin temel amacı ise, en az iki değişkenin arasındaki değişim miktarının saptanmasıdır (Karasar, 2014, s.81).

Araştırmada tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve karar verme becerisine ait görüşlerinin tespit edilmesinde ise nitel araştırma yönteminden

yararlanılmıştır. Bu amaca uygun olarak sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Durumları ve olayları araştırmaya katılan bireylerin bakış açısı ile kavramayı temele alan nitel araştırma; nitel verilerin toplanması ve analizini gerektiren çalışmalar bütünüdür (Büyüköztürk vd., 2014, s.12).

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasından dolayı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; bir araştırmada belirlenen problemlerin anlaşılması maksadıyla araştırmacı tarafından nicel veriler ile nitel verilerin toplanarak; elde edilen iki veri türünün araştırma amaçları doğrultusunda birleştirilerek sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s.2). Bu araştırmada karma yöntemlerden içi içe desen kullanılmıştır. İç içe desende; nicel ve nitel verilerin eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanması ve bir veri türünün diğerini destekleyici nitelikte olması amaçlanmaktadır (Creswell, 2012, s.544).

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 evrenden seçilmiş olan sınırlı gruptur (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmanın nicel kısmındaki çalışmanın evrenini Türkiye’de çalışan sınıf öğretmenlerini oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından çalışma örneklemini belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Mardin/Midyat ilçesinde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ise evren Midyat ilçesinin merkez ve köy okullarında görev yapan tüm öğretmenlerden seçilmiş, çalışma grubunu ise bunlar içerisinde amaçlı

örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 10 tecrübeli, 10 göreve yeni başlamış toplam 20 öğretmen oluşturmuştur.

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 1

Cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	52	50,98
Erkek	50	49,01
Toplam	102	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya toplamda 102 sınıf öğretmenin katıldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 52’si kadın, 50’si erkektir. Yüzde olarak ifade edildiği zaman araştırmanın %50,98’si kadınlardan, %49,01’i erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 2

Mesleki kıdeme göre frekans ve yüzde dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
1-2 yıl	28	27,45
3-5 yıl	22	19,60
6-10 yıl	13	12,74
11-15 yıl	22	21,56
16 yıl ve üzeri	17	16,66
Toplam	102	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 28'inin mesleki kıdemlerinin 1-2 yıl aralığında bulunduğu ve genel toplamın %27,45 'ini oluşturduğu görülmektedir. 22 kişinin 3-5 yıl arasında çalıştığı ve genel %19,60'ını oluşturduğu, 13 kişinin 6-10 yıl aralığında olup genel yüzdenin %12,74'ünü oluşturduğu görülmektedir. 22 kişi 11-15 yıl aralığında bulunup genel %21,56'sını oluştururken 17 kişi 16 yıl ve üzerinde çalışıp genel yüzdenin %16,66'sını oluşturmaktadır.

Tablo 3

Görev Yapılan Okula Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görev yapılan okul türü	Frekans	Yüzde
Köy Okulu	26	25,50
Merkez Okulu	76	74,50
Toplam	102	100

Tablo 3'de öğretmenlerin köy okulu ve ilçe merkezindeki okullarda çalışma durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 26 kişinin köy okullarında çalıştığını ve bunun %25,50'sini oluşturduğu görülmektedir. Merkez okullarda çalışan öğretmen sayısı ise 76'dır. Bu da genel toplamın %74,50'sini oluşturmaktadır.

Tablo 4

Eğitim durumuna göre frekans ve yüzde dağılımı

Eğitim durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	95	93,14
Yüksek Lisans	7	6,86
Toplam	102	100

Tablo 4'e baktığımız zaman katılımcıların 95'inin %93 gibi büyük bir oranla lisans mezuniyetine sahip olduğunu ve kalan 7 kişinin %7'lik bir yüzdeyle lisansüstü mezuniyete sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Sınıf mevcuduna göre frekans ve yüzde dağılımı

Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde
15-20 kişi	11	10,78
21-25 kişi	17	16,66
26-30 kişi	33	32,35
31-35 kişi	25	24,50
35 kişi ve üzeri	16	15,68
Toplam	102	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayısının 15-20 kişi aralığında olan öğretmen sayısı 11'dir ve %10,78'lik kısmı oluşturmaktadır. 21-25 öğrenci sayısı olan 17 öğretmenle %16,66'sını, 26-30 öğrenci sayısı olan 33 öğretmenle %32,35'ini, 31-35 öğrenci sayısı olan 25 öğretmenle %24,50'sini, 35 kişi ve üzeri öğrenci sayısı olan 16 öğretmenle genel yüzdenin %15,68'ini oluşturmuştur.

Tablo 6

Sosyal medya kullanımına göre frekans ve yüzde dağılımı

Sosyal Medya Kullanım Süresi	Frekans	Yüzde
1 saat ve altı	40	39
1-3 saat	46	45
3 saat ve üzeri	16	16
Toplam	102	100

Tablo 6 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin 40'ı sosyal medyayı 1 saat ve altında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kısım araştırmanın %39'unu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 46'sı 1-3 saat aralığında sosyal medyayı kullandıklarını

belirtmiş ve bu kısım %45'ini oluşturmuştur. Sosyal medyayı 3 saat ve üzeri kullanan öğretmen sayısı 16'dır. Bu da genel yüzdenin %16'sını oluşturmaktadır.

Tablo 7

Okunan kitap sayısına göre frekans ve yüzde dağılımı

Okunan Kitap Sayısı	Frekans	Yüzde
1-2 adet	19	18,6
3-5 adet	25	24,5
6-9 adet	26	25,5
10 ve üzeri	32	31,4
Toplam	102	100

Tablo 7'de katılımcıların bir yılda okuduğu kitap sayısının frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 19 kişinin 1-2 adet kitap okuduğu ve yüzdenin %18,6'sını oluşturduğu görülmektedir. 25 kişinin 3-5 adet aralığında kitap okuduğu ve bu genelin %24,5'ini oluşturmaktadır. 26 kişinin 6-9 adet kitap okuduğu ve genel yüzdenin %25,5'ini oluşturmaktadır. 10 ve üzeri kitap okuyan öğretmen sayısı 32'dir. Bu da genelin %31,4'ünü oluşturmaktadır.

Nitel kısımda yer alan çalışma grubunun demografik özellikleri.

Tablo 8

Cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	11	55
Erkek	9	45
Toplam	20	100

Tablo 8'e bakıldığı zaman nitel kısımda bulunan örneklemin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde örneklemin 11'ini kadınlar

oluşturmakta ve bu da %55'lik kısma denk gelmektedir. %45'lik kısım 9 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin göreve yeni başlayan ve tecrübeli olmalarına göre frekans ve yüzde dağılımı

Tecrübe Durumu	Frekans	Yüzde
Tecrübeli	10	50
Göreve Yeni Başlayan	10	50
Toplam	20	100

Tablo 9 incelendiği zaman 20 kişiden 10'unun tecrübeli öğretmen olup genelinde %50'sini oluşturduğu görülmektedir. Geri kalan %50'nin göreve yeni başlayan öğretmen oldukları görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilk olarak Midyat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı olarak izin alınmıştır (Ek A). Gerekli izin alındıktan sonra araştırmacının Midyat'taki tüm ilkokullara bu yazı gönderilmiş, okul idaresine ve uygulamaya katılacak olan öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir. 2018-2019 eğitim- öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışma da verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaları ilki anket diğeri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. İlk aşama olan anket verilerinin toplanmasında gerekli anket izinleri Semerci ve Deniz'den (Ek B) alınmıştır. Daha sonra Midyat ilçesinde görev yapan 102 sınıf öğretmeni ile bu anketler cevaplanmıştır. Uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı Yapılandırılmış görüşme formunu uygulamak için ise Midyat ilçesinde görev yapan ve çalışmaya katılım sağlamak için gönüllü olan 20 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılım sağlayan öğretmenlerin 10 tanesi göreve yeni başlamış, 10 tanesi ise tecrübeli öğretmen

olarak seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili ön bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulama tamamlanmıştır. Görüşmede öğretmenlere toplamda 10 soru sorulmuştur. Görüşme öncesinde öğretmenlere bilgilendirme yapılmış, görüşmenin sadece bilimsel çalışma için kullanılacağı ve başka kurum ya da birimlere kesinlikle verilmeyeceği belirtildiği için öğretmenlerin soruları cevaplarken samimi ve içten olduğu gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme beceri ve eğilimlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılmıştır. Semerci tarafından yapılan çalışmada ölçeğin KMO ve Bartlett testleri yapılmış, Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır.

7 faktörlü 35 maddenin yer aldığı ölçekte 15’i olumlu, 20’si olumsuz olacak şekilde 35 soru bulunmaktadır. 5’li likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Çoğunlukla Katılıyorum’, ‘Kısmen Katılıyorum’, ‘Çoğunlukla Katılmıyorum’, ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklindedir.

Ölçekte bulunan 35 soru 7 faktörde sınıflandırılmıştır. Bunlar şu şekildedir (Semerci,2007):

- Sürekli ve Amaçlı Düşünme,
- Açık Fikirlilik,
- Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim,
- Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik,
- Araştırmacı,

—Öngörülü ve İçten olma,

—Mesleğe bakış.

Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerilerinin belirlenebilmesi için ise Mann, Burnett, Radford ve Ford tarafından geliştirilen ve Türkçeye Deniz (2004) tarafından uyarlanan “Melbourne Karar Verme Ölçeği” kullanılmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ölçek kişinin karar verme özsaygısını (kendine duyduğu güveni) ölçmeyi amaçlamıştır. Bu bölüm altı madde ile bir faktörden oluşmaktadır. Bu altı maddenin üç maddesi düz, üç maddesi ters olarak puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen “Doğru” cevabı 2 puan, “Bazen Doğru” cevabı 1 puan, “Doğru Değil” cevabı 0 puan olarak hesaplanmaktadır.

İkinci bölüm ise bireylerin karar verme stillerini belirlemeyi amaçlamaktadır. 22 maddeden ve dört faktörden meydana gelmektedir. Bu dört faktör şu şekildedir:

— Dikkatli karar verme stili

— Kaçınan karar verme stili

— Erteleyici karar verme stili

— Panik karar verme stili (Mann ve diğerleri, 1997).

Çalışmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu katılımcıların demografik, kişisel ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış ve uygulanmıştır. Toplam 7 sorudan oluşan bu form ile katılımcıların, cinsiyetleri, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, görev yapılan yerin konumu, öğretmenlik yapılan sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin günlük sosyal medya kullanım süreleri, öğretmenlerin bir yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı sorulup demografik özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bunlara ek olarak da öğretmenlerin uygulama alanıyla ilgili olarak yansıtıcı düşünme ve karar verme düzeylerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndan” yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile karar verme becerilerinin tespiti ve düzeyinin belirlenmesine ve ayrıca bu becerileri ile ilgili davranış biçimlerinin geliştirilmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından bilimsel süreçlere uygun şekilde edilerek geliştirilmiştir. Görüşmede öğretmenlere sorulacak soruların listesi araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme sorularında; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarında yansıtıcı düşünme düzeyi ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerinin belirlenmesine ilişkin geri dönüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanırken MKVÖ’nde yer alan maddeler ile YANDE Ölçeği’ndeki maddeler incelenmiştir. Bu kapsamda maddelerin eğilimleri belirlenmiş yarı yapılandırılmış anket soruları ise ilgili maddelerin karşılığı olacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında gelebilecek cevapların çeşitli olmasına da dikkat edilmiştir. Bu nedenle derinleştirici cevaplar almaya yönelik sorular hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu danışman onayına sunulmuş. Alanında uzman kişilerce değerlendirilmiş. Gerçekleştirilen çözümlene sonucuna göre, algılanmayan herhangi bir soru olmadığı tespit edilmiştir. Böylece verilerin toplanmasında ilgili soruların kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmış olup, analiz süreci aşağıda belirtilen adımlar çerçevesinde yürütülmüştür (Büyüköztürk, 2008).

1. Her iki ölçek için olumsuz kökü ya da anlamı olan maddeler ters puanlarla kodlanmış ve ters kodlanan maddeler bulgular bölümünde gösterilmiştir.
2. Ölçek maddelerinin yer aldığı tanımsal bulgular raporlanırken, sayfa düzeni ve görsel uyum açısından bazı maddeler kısaltılarak yazılmıştır.
3. Yansıtıcı düşünme eğilimleri düzeyi, özsaygı düzeyi ve karar verme stilleri ile ilgili bulgular raporlanırken aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri dikkate alınmış ve daha yüksek aritmetik ortalama, daha yüksek katılım/eğilim düzeyi ya da daha olumlu görüşlere sahip olma olarak yorumlanmıştır.
4. Yansıtıcı düşünme eğilimleri, özsaygı düzeyi ve karar verme stillerinde demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar incelenirken kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi için öncelikle bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerin her bir alt grubunda normal dağılıma sahip olup olmadığı Shapiro Wilk testi aracılığıyla kontrol edilmiştir. Bu noktada Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre normal dağılım varsayımı sağlanamadığı için analizlere parametrik olmayan testlerle devam edilmiş, bağımsız değişkenin iki alt gruba sahip olduğu durumlarda Mann-Whitney U, üç ve daha fazla alt gruba sahip olduğu durumlarda ise Kruskal Wallis testleri ile çalışılmıştır.
5. Bağımlı değişkenler arası ilişki düzeyleri incelenirken Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre normallik varsayımı sağlanamadığından Spearman korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.
6. Anlamlılık (p) iki yönlü test edilmiş ve anlamlı farklar için ($p < ,05$) düzeyi aranmıştır.

7. Araştırmanın nitel kısmında içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi toplanan verileri açıklayacak kavramlara ya da ilişkilere ulaşabilmek olarak açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuş ve verilerin daha göze çarpması için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri K1, K2, K3,...şeklinde kodlanmıştır.



Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde analiz süreçleri sonunda elde edilen bulgular raporlanmış ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularının sıralamasına göre nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki ana başlık altında sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın ilk araştırma sorusunu cevaplamak için kullanılan nicel verilerin analizine yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Birinci araştırma sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi hangi düzeydedir?” sorusu için ölçek maddelerinin her biri, ölçeğin alt boyutları ve geneli için aritmetik ortalama değerleri ve standart sapmalar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri için tanımsal bulgular

Madde/Boyut	N	\bar{X}^*	Ss
Sürekli ve amaçlı düşünme	102	4,19	,53
(T)Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem	102	4,62	,82
Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	102	4,14	,80
Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	102	4,25	,78
(T)Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	102	4,37	,80
Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	102	3,92	1,00
(T)Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	102	4,32	,93
Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	102	3,70	,98
Açık fikirlilik	102	4,43	,49
(T)Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	102	4,29	,83
(T)Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	102	4,44	,77
(T)Öğretim-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.	102	4,42	,79
(T)Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	102	4,34	,84
(T)Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	102	4,64	,61
(T)Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.	102	4,46	,61
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	102	4,50	,46
(T)Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	102	4,57	,54
(T)Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	102	4,07	,81
(T)Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	102	4,68	,55
(T)İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.	102	4,59	,67
(T)Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	102	4,59	,57
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	102	4,24	,60
Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	102	4,09	,91
Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışırım.	102	4,48	,70
Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	102	4,24	,75

(T)Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	102	4,49	,76
Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	102	3,90	,80
Araştırmacı	102	4,12	,59
Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	102	4,19	,77
Öğretime ilişkin problemleri algılar... ve ... geliştirmek için kullanırım.	102	4,07	,80
(T)Araştırma ruhuna sahip değilim.	102	4,33	,68
Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	102	3,90	,95
(T)Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	102	4,39	,83
Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	102	3,84	1,02
Öngörülü ve içten olma	102	4,19	,51
Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	102	4,14	,83
Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	102	4,21	,72
Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.	102	4,28	,76
Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	102	4,14	,83
Mesleğe bakış	102	4,27	,77
(T)Öğretmenliği sevmiyorum.	102	4,26	1,08
(T)Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	102	4,28	,72
Ölçek genel	102	4,28	,41

*1,00-1,79: Çok düşük; 1,80-2,59: Düşük; 2,60-3,39: Orta; 3,40-4,19: Yüksek; 4,20-5,00: Çok yüksek

T: Olumsuz kök nedeniyle ters kodlanmış maddeler

Tablo 10'daki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin genelinden elde edilen aritmetik ortalamaya göre *çok yüksek* düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X} = 4,28$). Ölçeğin alt boyutlarına yönelik bulgulara göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri, yansıtıcı düşünmenin *sürekli ve amaçlı düşünme* boyutundaki yargılara genel olarak *yüksek* düzeyde katılım sağlamışlardır ($\bar{X} = 4,19$). Bu alt boyutta araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla katılım sağladıkları/olumlu yargı bildirdikleri maddenin öğrencilerin görüşlerine değer verme ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 4,62$). Diğer taraftan bu alt boyutta en düşük düzeyde katılım sağlanan madde ise “konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım maddesi” olmuştur ($\bar{X} = 3,70$). Buna göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda genel olarak yüksek düzeyde eğilime sahip oldukları, ayrıca bu alt boyutta en aktif oldukları alanın öğrenci görüşlerine değer vermek, en az aktif oldukları alanın ise konuları anlatırken bazı noktaları öğrencilerin bulabilmesi için eksik bırakmak olduğu söylenebilir.

Ölçeğin *açık fikirlilik* alt boyutunda araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri ölçekte yer alan maddelerin geneline *çok yüksek* düzeyde katılım sağlamışlardır ($\bar{X} = 4,43$). Cevaplayıcıların bu boyutta en fazla katılım gösterdikleri maddenin öğrencilerin eğitsel etkinliklerine önem verme ile ilgili olduğu ($\bar{X} = 4,62$), en az katılımın ise öğretim kazanımlarını (hedef davranışları) gözden geçirmeye yönelik yargıları içeren maddede gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X} = 4,29$). Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin açık fikirlilik alt boyutunda genel olarak çok yüksek düzeyde eğilimleri olduğu, ayrıca bu alanda en fazla öğrencilerin eğitsel etkinliklerine önem verme, en az ise öğretim kazanımlarına odaklandıkları söylenebilir.

Ölçeğin *sorgulayıcı ve etkili öğretim* alt boyutunda katılımcılar maddelerin geneline *çok yüksek* düzeyde katılım sağlamışlardır ($\bar{X} = 4,50$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu boyutta en olumlu oldukları maddenin öğrencilerin hayallerine değer verme ile ilgili olduğu ($\bar{X} = 4,68$), en az olumlu olunan maddenin ise dersin teorik kısımlarını kavram haritası ile anlatmaya yönelik yargıları içerdiği görülmektedir ($\bar{X} = 4,07$). Bu bulgulara göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda genel olarak çok yüksek düzeyde eğilime sahip oldukları, ayrıca ölçekte yer alan maddeler içerisinde bu alanda en çok öğrencilerin hayallerine değer verirken, derste teorik kısımları kavram haritası ile anlatmada diğer etkinliklere oranla daha az aktif oldukları söylenebilir.

Ölçeğin *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik* alt boyutunda araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri maddelerin geneline *çok yüksek* düzeyde eğilime sahiptir ($\bar{X} = 4,24$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu boyutta en fazla katılım sağladıkları maddenin öğrencilerin beklentilerini dikkate alma ile ilgili olduğu ($\bar{X} = 4,49$), en az katılımın ise yeni

bir konuyu ustaca tanıtmak konusunda gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X} = 3,90$). Bu bulgulara göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda genel olarak çok yüksek düzeyde eğilimlerinin olduğu, ölçekte yer alan maddeler içerisinde bu alanda en çok öğrencilerin beklentilerini dikkate almaya odaklanırken, yeni bir konuyu ustaca tanıtır anlatmakta diğer etkinliklere oranla daha az aktif oldukları söylenebilir.

Ölçeğin *araştırmacı* alt boyutunda katılımcıların maddelerin geneline *yüksek* düzeyde eğilimlerinin olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,12$). Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin bu boyutta en fazla katılım sağladıkları maddenin öğretmen olarak kendini geliştirme ile ilgili ($\bar{X} = 4,39$), en düşük katılımın öğretme sanatının iyi yönleri ile ilgilenmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 3,84$). Bu bulgulara göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin araştırmacı alt boyutunda genel olarak yüksek düzeyde eğilime sahip oldukları, ayrıca ölçekte yer alan maddeler içerisinde bu alanda en çok öğretmenlerin kendini geliştirmesinin yaygın olduğu, öğretme sanatının iyi yönleri ile ilgilenme konusunda ise diğer etkinliklere oranla daha az aktif olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin *öngörülü ve içten olma* alt boyutunda araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri maddelerin genelinde *yüksek* düzeyde eğilimlidirler ($\bar{X} = 4,19$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu boyutta en fazla katılım sağladıkları maddenin öğretim uygulamaları ile ilgili diğer arkadaşlar ile görüş alışverişinde bulunmaya yönelik olduğu ($\bar{X} = 4,28$), en az katılımın ise “kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim” maddesinde gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X} = 4,14$). Bu bulgulara göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin öngörülü ve içten olma alt boyutunda genel olarak yüksek düzeyde eğilime sahip oldukları, ölçekte yer alan maddeler içerisinde bu alanda en çok öğretim

uygulamaları ile ilgili diğer arkadaşlarla görüş alışverişinde bulunmaya odaklandıkları, kendi öğrencilerin yerine koyup düşünme konusunda ise ölçekte yer alan diğer maddelere oranla daha az aktif oldukları söylenebilir.

Son olarak, ölçeğin *mesleğe bakış* alt boyutunda katılımcıların maddelerin genelinde *çok yüksek* düzeyde eğilim sahibi oldukları görülmektedir ($\bar{X} = 4,27$). Bu boyuttaki iki maddede de katılım yakın puanlarda gerçekleşmiş, ancak öğretmen olarak kendini dürüst değerlendirme maddesine katılım ($\bar{X} = 4,28$), öğretmenliği sevme maddesindeki katılıma göre, çok az farkla daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X} = 4,26$). Bu bulgulara göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin mesleğe bakış alt boyutunda genel olarak çok yüksek düzeyde eğilimlerinin olduğu, ayrıca hem öğretme olarak kendini dürüstçe değerlendirme hem de öğretmenliği sevme ile ilgili benzer ve çok yüksek düzeyde olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 11, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkları inceleyen bir sonraki araştırma sorusu için cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*																																																																
Sürekli ve amaçlı düşünme	Kadın	52	48,26	2509,50	-,1,135	1131,500	,256																																																																
	Erkek	50	54,87	2743,50				Açık fikirlilik	Kadın	52	51,54	2680,00	-,014	1298,000	,989	Erkek	50	51,46	2573,00	Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	52	52,61	2735,50	-,391	1242,500	,696	Erkek	50	50,35	2517,50	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	52	51,87	2697,00	-,129	1281,000	,898	Erkek	50	51,12	2556,00	Araştırmacı	Kadın	52	49,83	2591,00	-,586	1213,000	,558	Erkek	50	53,24	2662,00	Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618	Erkek	50	52,97	2648,50	Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93
Açık fikirlilik	Kadın	52	51,54	2680,00	-,014	1298,000	,989																																																																
	Erkek	50	51,46	2573,00				Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	52	52,61	2735,50	-,391	1242,500	,696	Erkek	50	50,35	2517,50	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	52	51,87	2697,00	-,129	1281,000	,898	Erkek	50	51,12	2556,00	Araştırmacı	Kadın	52	49,83	2591,00	-,586	1213,000	,558	Erkek	50	53,24	2662,00	Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618	Erkek	50	52,97	2648,50	Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876								
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Kadın	52	52,61	2735,50	-,391	1242,500	,696																																																																
	Erkek	50	50,35	2517,50				Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	52	51,87	2697,00	-,129	1281,000	,898	Erkek	50	51,12	2556,00	Araştırmacı	Kadın	52	49,83	2591,00	-,586	1213,000	,558	Erkek	50	53,24	2662,00	Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618	Erkek	50	52,97	2648,50	Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876																				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Kadın	52	51,87	2697,00	-,129	1281,000	,898																																																																
	Erkek	50	51,12	2556,00				Araştırmacı	Kadın	52	49,83	2591,00	-,586	1213,000	,558	Erkek	50	53,24	2662,00	Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618	Erkek	50	52,97	2648,50	Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876																																
Araştırmacı	Kadın	52	49,83	2591,00	-,586	1213,000	,558																																																																
	Erkek	50	53,24	2662,00				Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618	Erkek	50	52,97	2648,50	Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876																																												
Öngörülü ve içten olma	Kadın	52	50,09	2604,50	-,499	1226,500	,618																																																																
	Erkek	50	52,97	2648,50				Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876																																																								
Mesleğe bakış	Kadın	52	51,93	2700,50	-,156	1277,500	,876																																																																

Ölçek genel	Erkek	50	51,05	2552,50	-,358	1246,500	,720
	Kadın	52	50,47	2624,50			
	Erkek	50	52,57	2628,50			

p<,05

Tablo 11'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda var olan puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmada yer alan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genelde ve yansıtıcı düşünmenin sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarındaki manidar bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 12, yansıtıcı düşünme eğiliminde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 12

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p*	Fark
Sürekli ve amaçlı düşünme	(1) 1-2 yıl	28	49,80	4	1,466	,833	-
	(2) 3-5 yıl	22	56,77				
	(3) 6-10 yıl	13	50,54				
	(4) 11-15 yıl	22	53,16				
	(5) 15 üzeri yıl	17	46,06				
Açık fikirlilik	(1) 1-2 yıl	28	49,63	4	1,578	,813	-
	(2) 3-5 yıl	22	56,59				
	(3) 6-10 yıl	13	51,23				
	(4) 11-15 yıl	22	53,50				
	(5) 15 üzeri yıl	17	45,62				
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	(1) 1-2 yıl	28	47,41	4	4,474	,346	-
	(2) 3-5 yıl	22	61,18				
	(3) 6-10 yıl	13	44,08				
	(4) 11-15 yıl	22	54,73				
Öğretim sorumluluğu ve	(5) 15 üzeri yıl	17	47,21	4	1,360	,851	-
	(1) 1-2 yıl	28	53,89				
	(2) 3-5 yıl	22	48,55				

bilimsellik	(3) 6-10 yıl	13	46,92				
	(4) 11-15 yıl	22	55,98				
	(5) 15 üzeri yıl	17	49,09				
Araştırmacı	(1) 1-2 yıl	28	51,86	4	,844	,932	-
	(2) 3-5 yıl	22	54,66				
	(3) 6-10 yıl	13	49,54				
	(4) 11-15 yıl	22	47,36				
	(5) 15 üzeri yıl	17	53,68				
Öngörülü ve içten olma	(1) 1-2 yıl	28	51,63	4	,218	,994	-
	(2) 3-5 yıl	22	52,32				
	(3) 6-10 yıl	13	51,85				-
	(4) 11-15 yıl	22	52,57				
	(5) 15 üzeri yıl	17	48,59				
Mesleğe bakış	(1) 1-2 yıl	28	54,55	4	8,895	,064	
	(2) 3-5	22	62,91				
	(3) 6-10 yıl	13	46,35				
	(4) 11-15 yıl	22	38,39				
	(5) 15 üzeri yıl	17	52,62				
Ölçek geneli	(1) 1-2 yıl	28	52,36				
	(2) 3-5 yıl	22	56,59	4	1,124	,890	
	(3) 6-10 yıl	13	48,85				
	(4) 11-15 yıl	22	49,75				
	(5) 15 üzeri yıl	17	47,79				

p<,05

Tablo 12'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda var olan puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmada yer alan farklı kıdeme sahip katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genelde ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 13, yansıtıcı düşünme eğiliminde görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı farklılıklar için Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 13

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde görev yapılan okula göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Okul	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*
Sürekli ve amaçlı düşünme	Köy okulu	26	52,23	1358,00	-,147	969,000	,883
Açık fikirlilik	Merkez okulu	76	51,25	3895,00			
	Köy okulu	26	50,87	1322,50	-,128	971,000	,898

Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Merkez okulu	76	51,72	3930,50	-,344	944,000	,731
	Köy okulu	26	53,19	1383,00			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Merkez okulu	76	50,92	3870,00	-,877	875,000	,380
	Köy okulu	26	55,85	1452,00			
Araştırmacı	Merkez okulu	76	50,01	3801,00	-1,452	800,000	,146
	Köy okulu	26	58,73	1527,00			
Öngörülü ve içten olma	Merkez okulu	76	49,03	3726,00	-,852	878,500	,394
	Köy okulu	26	55,71	1448,50			
Mesleğe bakış	Merkez okulu	76	50,06	3804,50	-,1,239	632,000	,215
	Köy okulu	26	57,50	1495,00			
Ölçek genel	Merkez okulu	76	49,45	3758,00	-,726	893,500	,468
	Köy okulu	26	55,13	1433,50			
	Merkez okulu	76	50,26	3819,50			

p<,05

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda var olan puanlarının görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan köy ve merkez okulundaki sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genelde ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarında manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 14 yansıtıcı düşünme eğiliminde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar için yapılan Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 14

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*
Sürekli ve amaçlı düşünme	Lisans	95	52,81	5017,00	-1,658	208,000	,097
	Yüksek lisans	7	33,71	236,00			
Açık fikirlilik	Lisans	95	52,98	5033,50	-1,891	191,500	,059
	Yüksek lisans	7	31,36	219,50			
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	Lisans	95	51,64	4906,00	-,182	319,000	,856
	Yüksek lisans	7	49,57	347,00			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Lisans	95	51,86	4927,00	-,462	298,000	,644
	Yüksek lisans	7	46,57	326,00			
Araştırmacı	Lisans	95	52,01	4940,50	-,639	284,500	,523
	Yüksek lisans	7	44,64	312,50			
Öngörülü ve içten olma	Lisans	95	52,67	5003,50	-1,489	221,500	,137
	Yüksek lisans	7	35,64	249,50			

Mesleğe bakış	Lisans	95	53,30	5063,50	-2,342	161,500	,019
	Yüksek lisans	7	27,07	189,50			
Ölçek genel	Lisans	95	52,71	5007,00	-1,516	218,000	,129
	Yüksek lisans	7	35,14	246,00			

p<,05

Tablo 14'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve altı alt boyutunda var olan puanlarının görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılığın olmadığı, ancak *mesleğe bakış* alt boyutunda katılımcı görüşlerinin manidar biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin mesleğe bakış boyutunda anlamlı biçimde farklı görüşlere sahip oldukları, lisans derecesine sahip katılımcıların yüksek lisans derecesine sahip olanlara göre mesleğe bakış konusunda anlamlı bir biçimde daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 15, araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılaşmaları belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 15

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p*	Fark
Sürekli ve amaçlı düşünme	(1) 15-20	11	51.91	4	2.235	.693	-
	(2) 21-25	17	43.03				
	(3) 26-30	33	55.89				
	(4) 31-35	25	52.44				
	(5) 35 üzeri	16	49.69				
Açık fikirlilik	(1) 15-20	11	54.55	4	5.776	.217	-
	(2) 21-25	17	45.65				
	(3) 26-30	33	60.29				
	(4) 31-35	25	48.74				
	(5) 35 üzeri	16	41.81				
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	(1) 15-20	11	50.73	4	6.203	.184	-
	(2) 21-25	17	46.88				
	(3) 26-30	33	61.64				
	(4) 31-35	25	45.52				
	(5) 35 üzeri	16	45.38				

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	(1) 15-20	11	54.45	4	4.830	.305	-
	(2) 21-25	17	48.41				
	(3) 26-30	33	59.20				
	(4) 31-35	25	48.82				
	(5) 35 üzeri	16	41.06				
Araştırmacı	(1) 15-20	11	60.23	4	9.069	.059	-
	(2) 21-25	17	50.09				
	(3) 26-30	33	61.20				
	(4) 31-35	25	43.32				
	(5) 35 üzeri	16	39.78				
Öngörülü ve içten olma	(1) 15-20	11	57.86	4	5.493	.240	-
	(2) 21-25	17	46.71				
	(3) 26-30	33	59.53				
	(4) 31-35	25	46.86				
	(5) 35 üzeri	16	42.91				
Mesleğe bakış	(1) 15-20	11	59.73	4	3.997	.406	-
	(2) 21-25	17	54.09				
	(3) 26-30	33	54.36				
	(4) 31-35	25	49.58				
	(5) 35 üzeri	16	40.19				
Ölçek genel	(1) 15-20	11	56.95	4	6.904	141	-
	(2) 21-25	17	45.12				
	(3) 26-30	33	60.89				
	(4) 31-35	25	47.74				
	(5) 35 üzeri	16	41.03				

p<,05

Tablo 15'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda var olan puanlarının katılımcıların sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre, çalışmada yer alan farklı öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genelde ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 16 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğiliminde sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı farklılıklar için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 16

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde sosyal medya kullanımına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Sosyal medya kullanımı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p*	Fark
Sürekli ve amaçlı düşünme	(1) 1 saat altı	40	46,71	2	4,392	,111	-
	(2) 1-3 saat	46	58,17				
	(3) 3 saat üzeri	16	44,28				
Açık fikirlilik	(1) 1 saat altı	40	46,18	2	2,275	,321	-
	(2) 1-3 saat	46	54,29				
	(3) 3 saat üzeri	16	56,78				
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	(1) 1 saat altı	40	47,60	2	1,225	,542	-
	(2) 1-3 saat	46	53,57				
	(3) 3 saat üzeri	16	55,31				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	(1) 1 saat altı	40	49,53	2	,567	,753	-
	(2) 1-3 saat	46	51,64				
	(3) 3 saat üzeri	16	56,03				
Araştırmacı	(1) 1 saat altı	40	49,21	2	,398	,819	-
	(2) 1-3 saat	46	53,00				
	(3) 3 saat üzeri	16	52,91				
Öngörülü ve içten olma	(1) 1 saat altı	40	49,99	2	1,480	,477	-
	(2) 1-3 saat	46	49,98				
	(3) 3 saat üzeri	16	59,66				
Mesleğe bakış	(1) 1 saat altı	40	49,41	2	,939	,625	-
	(2) 1-3 saat	46	54,49				
	(3) 3 saat üzeri	16	48,13				
Ölçek genel	(1) 1 saat altı	40	48,33	2	,777	,678	-
	(2) 1-3 saat	46	53,85				
	(3) 3 saat üzeri	16	52,69				

p<,05

Tablo 16'daki bulgulardan, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin genelinde ve her bir alt boyutunda var olan puanlarının katılımcıların sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan, çalışmada yer alan farklı sosyal medya kullanım sürelerine sahip sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin genelde ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarında manidar bir farklılığın bulunmadığı anlaşılabilir.

Tablo 17, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğiliminde bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 17

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinde okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Okunan kitap sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p*	Fark
Sürekli ve amaçlı düşünme	(1) 1-2	19	40,53	3	8,546	,036*	1<4
	(2) 3-5	25	48,10				
	(3) 6-9	26	48,15				2<4
	(4) 10 ve üzeri	32	63,39				3<4
Açık fikirlilik	(1) 1-2	19	48,71	3	9,142	,027*	1<4
	(2) 3-5	25	48,26				2<4
	(3) 6-9	26	41,56				
	(4) 10 ve üzeri	32	63,77				3<4
Sorgulayıcı ve etkili öğretim	(1) 1-2	19	44,24	3	7,792	,051	-
	(2) 3-5	25	43,78				
	(3) 6-9	26	50,35				
	(4) 10 ve üzeri	32	62,78				
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	(1) 1-2	19	48,00	3	3,923	,270	-
	(2) 3-5	25	47,00				
	(3) 6-9	26	47,96				
	(4) 10 ve üzeri	32	59,97				
Araştırmacı	(1) 1-2	19	48,45	3	3,170	,366	-
	(2) 3-5	25	44,24				
	(3) 6-9	26	53,29				
	(4) 10 ve üzeri	32	57,53				
Öngörülü ve içten olma	(1) 1-2	19	42,63	3	3,436	,329	-
	(2) 3-5	25	52,06				
	(3) 6-9	26	49,52				
	(4) 10 ve üzeri	32	57,94				
Mesleğe bakış	(1) 1-2	19	42,97	3	3,506	,320	-
	(2) 3-5	25	49,80				
	(3) 6-9	26	51,19				
	(4) 10 ve üzeri	32	58,14				
Ölçek genel	(1) 1-2	19	42,61	3	8,731	,033	1<4
	(2) 3-5	25	46,70				2<4
	(3) 6-9	26	47,13				
	(4) 10 ve üzeri	32	64,08				3<4

p<,05

Tablo 17'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin *yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin geneli* ile birlikte *sürekli ve amaçlı düşünme* ve *açık fikirlilik* alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmekte (p<,05), ancak diğer alt boyutlarında manidar bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Anlamlı fark bulunan değişkenlerde gruplar arası farkları belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına

göre, hem ölçeğin genelinde hem de sürekli ve amaçlı düşünme ve açık fikirlilik alt boyutlarında bir yılda 10 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler lehine sıra ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin içinde bir yılda 10 ve üzeri kitap okuyanların yansıtıcı düşünmenin geneli ile birlikte, sürekli ve amaçlı düşünme ve açık fikirlilik boyutlarında daha yüksek eğilime sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 18’de üçüncü araştırma sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayıgı düzeyleri ve karar verme stilleri nedir?” sorusu için Melbourne Karar Verme Ölçeği maddelerinin her biri ve ölçeğin alt boyutları için aritmetik ortalama değerleri ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 18

Sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayıgı düzeyleri ve karar verme stillerine ilişkin tanımsal bulgular

Madde/Boyut	n	\bar{X}^*	Ss
Özsayıgı düzeyi	102	2,65	,28
Karar verme yeteneğime güvenirim.	102	2,76	,47
(T) Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.	102	2,72	,49
Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.	102	2,53	,59
(T) Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	102	2,86	,39
Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	102	2,38	,52
(T) Diğer insanların... kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	102	2,62	,54
<i>Karar verme stilleri</i>			
Dikkatli	102	2,65	,34
Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	102	2,74	,55
Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	102	2,58	,60
Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	102	2,67	,61
Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	102	2,61	,59
Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	102	2,66	,58
Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	102	2,60	,59
Kaçıngan	102	1,49	,38
Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	102	1,38	,58
Karar vermekten kaçınırım.	102	1,36	,60
Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem	102	1,47	,64
Bir karar ... verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	102	1,54	,60
Zorunda kalmadıkça karar vermem.	102	1,59	,73
Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	102	1,60	,66

Erteleyici	102	1,68	,44
Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım	102	1,69	,71
Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	102	1,54	,65
Karar vermek zorunda olduğum(da)...düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	102	1,90	,75
Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	102	1,70	,63
Karar vermeyi ertelerim.	102	1,57	,63
Panik	102	1,62	,40
Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.	102	1,61	,63
Önemsiz ... yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim ... dönüş yapmama neden olur.	102	1,84	,68
...zor bir kararlar karşı karşıya gelsem, çözüm yolu bulma(da) ... kötümser hissederim.	102	1,49	,67
Karar verdikten sonra, ... doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	102	1,56	,68
Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	102	1,62	,57

*1,00-1.66: Düşük; 1.67-2.33: Orta; 2,34-3,00: Yüksek

T: Olumsuz kök nedeniyle ters kodlanmış maddeler

Tablo 18'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede *yüksek düzeyde* özsayıya sahip oldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X} = 2,65$). Alt boyutta yer alan maddelere ait ortalamalar ayrıca incelendiğinde, araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayı ile ilgili olarak en fazla katıldıkları görüşün karar vermede cesaretli olmakla ilgili maddede olduğu ($\bar{X} = 2,65$), en az katılımın ise verilen kararların iyi sonuçlanması ile ilgili maddede gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X} = 2,38$). Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayı ile ilgili olarak, ölçekte yer alan maddeler içerisinde en çok cesaretli olmada aktif oldukları, verilen kararların iyi sonuçlanması konusunda ise diğer maddelere oranla daha az aktif oldukları düşünülebilir.

Tablo 18'deki bulgulara göre ayrıca, araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin ölçekteki karar verme stilleri içerisinde en yüksek puanın *dikkatli karar verme* stilinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 2,65$). Ortalama puana göre yaygın olan diğer karar verme stilleri ise sırasıyla *erteleyici* ($\bar{X} = 1,68$), *panik* ($\bar{X} = 1,62$) ve son olarak *kaçıngan* ($\bar{X} = 1,49$) olmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en çok dikkatli karar verme stiline sahip oldukları, bunun ardından erteleyici karar verme stiline yaygın olduğu, araştırmada yer alan

sınıf öğretmenleri içinde en az kabul gören karar verme stiline ise kaçınan stil olduğu söylenebilir. Karar verme stillerinin alt boyutlarında yer alan maddeler ayrıca incelendiğinde, en yaygın olan görüşlerin sırasıyla dikkatli karar verme boyutunda kararı en iyi şekilde uygulamak için enine boyuna düşünme ($\bar{X} = 2,67$), kaçınan karar verme stilinde kararı daha bilgili kişilere bırakma ($\bar{X} = 1,60$), erteleyici karar verme stilinde karar vermek zorunda kalındığında düşünmeye başlamadan önce uzun süre bekleme ($\bar{X} = 1,90$) ve panik karar verme stilinde önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığında dönüş yapma ($\bar{X} = 1,84$) ile ilgili maddelerde yer aldığı görülmektedir. Karar verme stillerinde en az katılımın gerçekleştiği maddeler ise sırasıyla dikkatli karar verme boyutunda bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarma ($\bar{X} = 2,58$), kaçınan karar verme stilinde karar vermekten kaçınma ($\bar{X} = 1,36$), erteleyici karar verme stilinde kararı verdikten sonra bile uygulamayı geciktirme ($\bar{X} = 1,54$) ve panik karar verme stilinde zor bir kararla karşı karşıya kalındığında iyi bir çözüm yolu bulmada kendini kötümser hissetme ($\bar{X} = 1,49$) olmuştur.

Tablo 19 sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayıgı düzeyi ve karar verme stillerine ilişkin görüşlerinde demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkları inceleyen bir sonraki araştırma sorusu için cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 19

Karar vermede özsayıgı ve karar verme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*	
Özsayıgı	Kadın	52	50,46	2624,00	-,368	1246,000	,713	
	Erkek	50	52,58	2629,00				
<i>Karar verme stilleri</i>	Dikkatli	Kadın	52	53,60	2787,00	-,744	1191,000	,457
		Erkek	50	49,32	2466,00			
Kaçınan	Kadın	52	51,37	2671,00	-,047	1293,000	,962	
	Erkek	50	51,64	2582,00				
Erteleyici	Kadın	52	49,10	2553,00	-,845	1175,000	,398	

Panik	Erkek	50	54,00	2700,00	-1,229	1118,500	,219
	Kadın	52	54,99	2859,50			
	Erkek	50	47,87	2393,50			

p<,05

Tablo 19'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmada yer alan kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili eğilimlerinde manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 20, karar vermede özsayı ve karar verme stilleri ile ilgili sınıf öğretmeni görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 20

Karar vermede özsayı ve karar verme stillerinde mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p*	Fark
Özsayı	(1) 1-2 yıl	28	46,82	4	1,452	,835	-
	(2) 3-5 yıl	22	52,18				
	(3) 6-10 yıl	13	49,42				
	(4) 11-15 yıl	22	55,84				
	(5) 15 üzeri yıl	17	54,29				
<i>Karar verme stilleri</i>							
Dikkatli	(1) 1-2 yıl	28	49,71	4	5,104	,277	-
	(2) 3-5 yıl	22	59,55				
	(3) 6-10 yıl	13	50,96				
	(4) 11-15 yıl	22	55,34				
	(5) 15 üzeri yıl	17	39,47				
Kaçınan	(1) 1-2 yıl	28	60,23	4	6,204	,184	-
	(2) 3-5 yıl	22	54,32				
	(3) 6-10 yıl	13	44,58				
	(4) 11-15 yıl	22	41,09				
	(5) 15 üzeri yıl	17	52,24				
Erteleyici	(1) 1-2 yıl	28	61,66	4	5,002	,287	-
	(2) 3-5 yıl	22	48,68				
	(3) 6-10 yıl	13	48,27				
	(4) 11-15 yıl	22	44,61				
	(5) 15 üzeri yıl	17	49,79				
Panik	(1) 1-2 yıl	28	60,73	4	6,021	,198	-

(2) 3-5 yıl	22	48,09
(3) 6-10 yıl	13	55,58
(4) 11-15 yıl	22	41,32
(5) 15 üzeri yıl	17	50,76

p<,05

Tablo 20'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmada yer alan farklı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili eğilimlerinde manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 21, karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde görev yapılan okula göre anlamlı farklılıklar için yapılan Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 21

Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde görev yapılan okula göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Okul	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*
Özsaygı	Köy okulu	26	51,54	1340,00	-,008	987,000	,994
	Merkez okulu	76	51,49	3913,00			
<i>Karar verme stilleri</i>							
Dikkatli	Köy okulu	26	52,29	1359,50	-,160	967,500	,873
	Merkez okulu	76	51,23	3893,50			
Kaçınan	Köy okulu	26	53,58	1393,00	-,419	934,000	,675
	Merkez okulu	76	50,79	3860,00			
Erteleyici	Köy okulu	26	43,90	1141,50	-1,531	790,500	,126
	Merkez okulu	76	54,10	4111,50			
Panik	Köy okulu	26	53,81	1399,00	-,466	928,000	,641
	Merkez okulu	76	50,71	3854,00			

p<,05

Tablo 21'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde görev yapılan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve

panik karar verme stili eğilimlerinde köy okulunda ya da merkez okulunda çalışma durumuna göre manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 22, karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili sınıf öğretmeni görüşlerinde eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar için yapılan Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 22

Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Eğitim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p*
Özsaygı	Lisans	95	51,31	4874,00	-,249	314,000	,803
	Yüksek lisans	7	54,14	379,00			
<i>Karar verme stilleri</i>							
Dikkatli	Lisans	95	52,70	5006,50	-1,538	218,500	,124
	Yüksek lisans	7	35,21	246,50			
Kaçınan	Lisans	95	51,32	4875,50	-,227	315,500	,820
	Yüksek lisans	7	53,93	377,50			
Erteleyici	Lisans	95	52,22	4960,50	-,909	264,500	,363
	Yüksek lisans	7	41,79	292,50			
Panik	Lisans	95	51,27	4871,00	-,288	311,000	,773
	Yüksek lisans	7	54,57	382,00			

p<,05

Tablo 22'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili eğilimlerinde lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarına göre manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 23, karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar için yapılan Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 23

Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*	Fark
Özsaygı	(1) 15-20	11	44,14	4	5,388	,250	-
	(2) 21-25	17	51,15				
	(3) 26-30	33	60,47				
	(4) 31-35	25	44,50				
	(5) 35 üzeri	16	49,38				
<i>Karar verme stilleri</i>							
Dikkatli	(1) 15-20	11	58,45	4	1,499	,827	-
	(2) 21-25	17	56,09				
	(3) 26-30	33	49,79				
	(4) 31-35	25	49,92				
	(5) 35 üzeri	16	47,84				
Kaçınan	(1) 15-20	11	58,91	4	6,620	,157	-
	(2) 21-25	17	56,50				
	(3) 26-30	33	41,05				
	(4) 31-35	25	53,80				
	(5) 35 üzeri	16	59,06				
Erteleyici	(1) 15-20	11	56,73	4	9,263	,055	-
	(2) 21-25	17	56,29				
	(3) 26-30	33	39,20				
	(4) 31-35	25	60,88				
	(5) 35 üzeri	16	53,53				
Panik	(1) 15-20	11	61,36	4	7,881	,096	-
	(2) 21-25	17	53,38				
	(3) 26-30	33	41,06				
	(4) 31-35	25	60,42				
	(5) 35 üzeri	16	50,31				

p<,05

Tablo 23'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili eğilimlerinde farklı sınıf mevcutları ile çalışma durumuna göre manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 24, karar vermede özsayı ve karar verme stilleri ile ilgili sınıf öğretmeni görüşlerinde sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı farklılıklar için yapılan Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 24

Karar vermede özsayı ve karar verme stillerinde sosyal medya kullanımına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Sosyal medya kullanımı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*	Fark
Özsayı	(1) 1 saat altı	40	57,81	2	4,525	,104	-
	(2) 1-3 saat	46	50,02				
	(3) 3 saat üzeri	16	39,97				
<i>Karar verme stilleri</i>							
Dikkatli	(1) 1 saat altı	40	51,33	2	,036	,982	-
	(2) 1-3 saat	46	52,01				
	(3) 3 saat üzeri	16	50,47				
Kaçınan	(1) 1 saat altı	40	47,54	2	1,219	,544	-
	(2) 1-3 saat	46	54,33				
	(3) 3 saat üzeri	16	53,28				
Erteleyici	(1) 1 saat altı	40	42,13	2	9,026	,011*	1<3
	(2) 1-3 saat	46	54,23				
	(3) 3 saat üzeri	16	67,09				
Panik	(1) 1 saat altı	40	44,91	2	6,767	,034*	1<3
	(2) 1-3 saat	46	51,70				
	(3) 3 saat üzeri	16	67,41				

p<,05

Tablo 24'deki bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsayı ve karar verme stillerinden dikkatli ve kaçınan karar verme ile ilgili görüşlerinde sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak *erteleyici* ve *panik karar verme* stilindeki puanlarda sosyal medya kullanımına göre manidar farklılıkların olduğu görülmektedir (p<,05). Anlamlı fark bulunan değişkenlerde gruplar arası farkları belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, 1 saat altı sosyal medya kullanan sınıf öğretmenleri ile 3 saat üzeri sosyal medya kullanan sınıf öğretmenlerinin erteleyici ve panik karar verme stillerinde 3 saat sosyal medya kullananlar

lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan 3 saat üzeri sosyal medya kullanan sınıf öğretmenlerinin 1 saat altı sosyal medya kullanan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla erteleyici ve panik karar verme stiline sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 25, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde yıl içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar için yapılan Kruskal Wallis testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 25

Karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde okunan kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar

Alt boyut	Okunan kitap sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p*	Fark
Özsaygı	(1) 1-2	19	52,58	3	,185	,980	-
	(2) 3-5	25	50,22				
	(3) 6-9	26	50,31				
	(4) 10 ve üzeri	32	52,83				
<i>Karar verme stilleri</i> Dikkatli	(1) 1-2	19	49,16	3	3,374	,337	-
	(2) 3-5	25	53,94				
	(3) 6-9	26	43,81				
	(4) 10 ve üzeri	32	57,23				
Kaçıngan	(1) 1-2	19	61,68	3	3,125	,373	-
	(2) 3-5	25	51,78				
	(3) 6-9	26	47,44				
	(4) 10 ve üzeri	32	48,53				
Erteleyici	(1) 1-2	19	54,68	3	2,862	,413	-
	(2) 3-5	25	58,38				
	(3) 6-9	26	45,71				
	(4) 10 ve üzeri	32	48,94				
Panik	(1) 1-2	19	53,50	3	3,976	,264	-
	(2) 3-5	25	60,30				
	(3) 6-9	26	49,31				
	(4) 10 ve üzeri	32	45,22				

p<,05

Tablo 25'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı düzeylerinde ve dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili eğilimlerinde yıl içinde okunan farklı kitap sayısına göre manidar bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 26, nicel bulgular bölümünde son araştırma sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile karar vermede özsaygı ve karar verme stillerine ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? sorusuna ilişkin Spearman korelasyon katsayısı değerlerini göstermektedir.

Tablo 26

Yansıtıcı düşünme becerileri ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri için Spearman korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.YANS	1.000	.730**	.804**	.801**	.816**	.846**	.717**	.684**	.144	.263**	-.202*	-.107	-.311**
2.Y_SAD	.730**	1.000	.510**	.474**	.514**	.549**	.498**	.359**	.111	.167	-.069	-.069	-.150
3.Y_ACF	.804**	.510**	1.000	.732**	.602**	.576**	.477**	.628**	.103	.221*	-.111	.020	-.277**
4.Y_SEO	.801**	.474**	.732**	1.000	.627**	.681**	.473**	.592**	.173	.189	-.228*	-.125	-.338**
5.Y_OSB	.816**	.514**	.602**	.627**	1.000	.721**	.651**	.492**	.121	.203*	-.238*	-.212*	-.302**
6.Y_ARS	.846**	.549**	.576**	.681**	.721**	1.000	.621**	.540**	.157	.190	-.172	-.127	-.295**
7.Y_OIO	.717**	.498**	.477**	.473**	.651**	.621**	1.000	.413**	.149	.283**	-.243*	-.101	-.191
8.Y_MSB	.684**	.359**	.628**	.592**	.492**	.540**	.413**	1.000	.180	.308**	-.200*	-.095	-.343**
9.K_OZS	.144	.111	.103	.173	.121	.157	.149	.180	1.000	.202*	-.430**	-.373**	-.502**
10.K_DIK	.263**	.167	.221*	.189	.203*	.190	.283**	.308**	.202*	1.000	-.316**	-.063	-.229*
11.K_KAC	-.202*	-.069	-.111	-.228*	-.238*	-.172	-.243*	-.200*	-.430**	-.316**	1.000	.559**	.547**
12.K_ERT	-.107	-.069	.020	-.125	-.212*	-.127	-.101	-.095	-.373**	-.063	.559**	1.000	.531**
13.K_PAN	-.311**	-.150	-.277**	-.338**	-.302**	-.295**	-.191	-.343**	-.502**	-.229*	.547**	.531**	1.000

n=102; ** p≤.05; * p≤.01;

(00-0,19: Çok düşük; 0,20-0,39: Düşük; 0,40-0,59: Orta; 0,60-0,79: Yüksek; 0,80-1.00: Çok yüksek)

Tablo 26'daki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geneli ve yansıtıcı düşünmenin bazı alt boyutları ile karar

vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Korelasyon değerleri ayrıntılı değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin *yansıtıcı düşünme becerilerinin geneli* ile *dikkatli karar verme* stili arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,26$; $p<,01$) bir ilişki bulunurken, *kaçıngan karar verme* ($r=-,20$; $p<,05$) ve *erteleyici karar verme* ($r=-,31$; $p<,01$) stilleri ile düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutları ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, *açık fikirlilik alt boyutu* ile *dikkatli karar verme* stili arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,22$; $p<,05$), *panik karar verme* stili arasında ise düşük düzeyde negatif ($r=-,28$; $p<,01$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde, *sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu* ile *kaçıngan karar verme* ($r=-,23$; $p<,05$) ve *panik karar verme* ($r=-,34$; $p<,01$) stilleri arasında düşük düzeyde negatif, *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu* ile *dikkatli karar verme* stili arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,20$; $p<,05$), *kaçıngan karar verme* ($r=-,24$; $p<,05$), *erteleyici karar verme* ($r=-,21$; $p<,05$) ve *panik karar verme* stilleri ($r=-,30$; $p<,01$) arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 26'daki bulgulardan ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için yansıtıcı düşünme eğiliminin *araştırmacı alt boyutu* ile *panik karar verme* stili arasında düşük düzeyde negatif ($r=-,30$; $p<,01$) bir ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan tablodan, *öngörülü ve içten olma alt boyutu* ile *dikkatli karar verme stili* arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,28$; $p<,01$), *kaçıngan karar verme* stili arasında ise düşük düzeyde negatif ($r=-,24$; $p<,05$) bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 26'da son olarak yansıtıcı düşünme eğiliminin *mesleğe bakış alt boyutu* ile *dikkatli karar verme* stili arasında düşük düzeyde pozitif ($r=,31$; $p<,01$), *kaçıngan karar verme* ($r=-,20$; $p<,05$) ve *panik karar verme* ($r=-,34$; $p<,01$) stilleri arasında ise düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Nitel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın altıncı ve yedinci sorularını cevaplamak için kullanılan nitel verilerin analizine yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Altıncı araştırma sorusu “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine yönelik bakış açıları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ait beş farklı soru sorulmuştur ve bu soruların analizi ilk beş alt problemde incelenmiştir. Araştırmanın yedinci sorusu ise “Öğretmenlerin karar vermeye yönelik bakış açıları nelerdir?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla alakalı beş soru sorulmuş ve bu soruların analizi altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu alt problemlerde incelenmiştir.

Birinci alt probleme ait bulgular. Araştırmanın ilk sorusu “Öğretmen olarak kendinizi geliştirmeye ne kadar önem verirsiniz? Bunun için neler yaparsınız?” şeklinde ifade edilmiş. Yapılandırılmış Görüşme Formuna Verilen yanıtlar doğrultusunda kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler, frekans, yüzde dağılımları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler

Etkinlikler	f	%
Kitap okuma	9	22,5
Seminerlere katılma	7	17,5
Kurslara katılma	6	15
Eğitim üzerine film ve videolar izleme	5	12,5
Araştırma yapma	4	10
Meslektaş tecrübelerinden yararlanma	3	7,5
İnterneti öğrenme	3	7,5
Konferanslara katılma	2	5
Kendi tecrübelerinden yararlanma	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin %22,5'i kitap okuyarak, %17,5'i seminerlere katılarak, %15'i kurslara katılarak (akıl ve zeka oyunları, halk eğitim kursları, robotik kodlama gibi),%12,5 eğitim üzerine yapılmış film ve videolar izleyerek kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra %10'u araştırma yaparak, %7,5 meslektaş tecrübelerinden yararlanarak,%7,5'i interneti öğrenerek kendilerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca konferanslara katılarak (%5), kendi tecrübelerinden yararlanarak (%2,5) kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden üç tanesi soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

“Kendimi geliştirmeye çok önem veriyorum. Bunun için seminerlere, konferanslara katılıyorum. Eğitim hakkında konuşmalar videolar izliyorum (k3).”

“Çok önem veririm. Bunun için yeni neslin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Buna göre farklı strateji ve yöntemler kullanırım. Araştırmayı ve yeni şeyler öğrenmeyi çok severim(k6).”

“Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye önem veririm. Mümkün oldukça araştırmalar yaparım. Kitap okurum, bilgilenirim, uygulamaya çalışırım. Meslektaşlarımın tecrübelerinden yararlanmaya çalışırım. Onlarla her daim diyalog içinde olurum(k9)”

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi ne kadar önemsediklerini bunun için neler yaptıkları öğretmenlerin yanıtlarında görüldüğü gibidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları farklı yollar ortaya çıkmıştır. Bunları incelediğimiz zaman öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki gelişim, teknoloji gelişimi ve tecrübelerden yararlanma olarak kendilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu 4 ana başlık ayrıntılı şekilde incelenmesi şu şekildedir:

1. Kişisel gelişim

Görüşmeye katılan öğretmenler kendilerini geliştirmek için kişisel gelişimlerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun için de eğitim alanında kitaplar okuduklarını, eğitim alanında önerilen filmleri izlediklerini, alanında uzman kişileri dinleyip onların kaleme aldığı yazıları takip ettiklerini vurgulamışlardır. Görüşme formunu dolduran öğretmenlerin çoğu kendini geliştirmenin kişisel gelişim ile başladığını savunmuşlardır.

2. Mesleki gelişim

Görüşme formuna katılan öğretmenler kendini geliştirmek için yapılan aktivitelerde mesleki gelişim alanına katkı sağlayacak seminerlere, hizmetiçi eğitimlere, halk eğitim kurslarına, konferanslara katıldıklarını bu şekilde eğitim alanında kendilerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır.

3. Teknoloji

Bir diğer kendini geliştirme alanına teknolojik anlamda geliştirme olduğu söylenebilir. Görüşme Formunu cevaplandıran öğretmenlerimizden bazıları yenileşen eğitim sistemine ayak uydurmak için teknolojik anlamda yenilikleri takip edip bunları uygulamaya koyduklarını dile getirdiler. İnternetin sunduğu bilgilerden yararlandıklarını, internetten araştırmalar yaptıklarını vurguladılar. Eğitim stratejilerini takip ettiklerini, gündemdeki yenilikleri takip ettiklerini vurguladılar. Tecrübeli öğretmenler teknolojiyi en güncel şekilde öğrenmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

4. Tecrübe

Tecrübeli öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için kendi tecrübelerinden yararlandıklarını göreve yeni başlayan öğretmenlerin ise meslektaşlarının tecrübelerinden yararlanıp sürekli meslektaşlarıyla diyalog halinde olduklarını vurgulamışlardır.

İkinci alt probleme ait bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretim sürecini değerlendirir misiniz? Eğer değerlendirirseniz nelere dikkat edersiniz?” şeklinde ifade edilmiş. Verilen yanıtların doğrultusunda analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri, frekans, yüzde dağılımları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirirken dikkat ettikleri unsurlar

Unsurlar	f	%
Hedef kazanımları kazandırma	12	40
Öğrencilerin bilgiye ne kadar ulaştığı	9	30
Kendi eksiklik ve artılarını bulma	8	26,6
Değerlendirmem	1	3,4
Toplam	30	100

Tablo 28’de görüldüğü gibi görüşme formunu katılan öğretmenlerden sadece bir tanesi(12 yıl çalışmış tecrübeli kadın öğretmen)öğretim sürecini değerlendirmedini ifade etmiştir. Diğer 19 öğretmenin hepsi öğretim sürecini değerlendirdiklerini vurgulamıştır. Öğretim sürecini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri Tablo 28’de özetlenmiştir. Hedef kazanımların kazandırılması(%40), öğrencilerin bilgiye ne kadar ulaştığı (%30), öğretmenlerin kendi eksiklikleri ve artılarını bulması (26,4) değerlendirme kriterlerinin başında geldiği görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 3 tanesi 2.soruya şu şekilde cevap vermiştir:

“Evet değerlendiririm. Portfolyolarla öğrencilerin gelişimini takip ederim. İstediğim düzeyde gelişmeyen öğrencilere ek öğretim yaparım. Bu süreçte kendimi de değerlendiririm. Neyi eksik yaptım, nerede eksikim var bulup telafi etmeye çalışırım(k5).”

“Her dersin sonunda, dönem sonunda, ara dönemlerde kendimi değerlendirir. Ne kadar etkili ve verimli olduğumu ölçerim. Kazanımların ne kadarını kazandırabildim, hangi öğrencilere nasıl yaklaştım bunları değerlendirir öğrencilerin ve kendi eksikliklerimi not alırım(k17).”

“Öğretim sürecini değerlendiririm. Değerlendirme süreci eğitimin bence en önemli kısmıdır. Kazandırmayı hedeflediğim davranışın hangi oranda etkili olduğunu ölçmek isterim. Verdiğim kazanımlar doğrultusunda geri dönüşlerin bilgiyi etkili kullanıp kullanmadığı açısından değerlendiririm(k20).”

Öğretmenlerin görüşmedeki söylemlerine göre kendi eksikliklerini ve artılarını değerlendirdiklerini, eksikliklerini bulup telafi etmeye çalıştıklarını, kendi içinde karşılaştırmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini değerlendirip, karşılaştırmalar yaparak sorunlarını çözmeleri yansıtıcı öğretmen özelliklerinden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü alt probleme ait bulgular. Araştırmanın üçüncü alt problem sorusu “Öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlarınızdan, öğrencilerden gelen eleştiri, soru ve önerilere önem verir misiniz? Ayrı ayrı açıklayınız.” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin yönetici, meslektaş, öğrencilerden gelen eleştiri, soru ve önerilere verdikleri önemi, bu önemin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 29’da gösterilmiştir.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlardan, öğrencilerden gelen eleştiri ve önerilere verilen önem

Eleştiri ve önerilere verilen önem	f	%
Meslektaşlardan gelen eleştiri ve öneriler	16	42,11
Öğrencilerden gelen eleştiri ve öneriler	12	31,58
Yöneticilerden gelen eleştiri ve öneriler	10	26,31
Toplam	38	100

Tablo 29’u incelediğimiz zaman, öğretmenlerin öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlardan, öğrencilerden gelen eleştiri, soru ve önerilere verilen önem %42,11’i meslektaşlardan gelen eleştiri ve öneriler, %31,58’i öğrencilerden gelen eleştiri ve öneriler, 26,31’i yöneticilerden gelen eleştiri ve öneriler olmak üzere sıralanmıştır. Öğretmenlerin en çok meslektaşlardan gelen eleştiri ve önerilere önem verdikleri tespit edilmiştir.

Üçüncü soruya cevap veren üç öğretmenin cevapları şu şekildedir:

“Yöneticilerin eleştirilerini göze alırım. Eleştiri sizi alçaltmaz eksiklerinizi görüp tamamlamanızı sağlar. Meslektaşlarıma da önem veririm. Önerilerini dikkate alırım. Öğrenciler eğitimin en önemli üyeleridir. Sorularına cevap vermek önemlidir(k7).”

“Yöneticilerden gelen eleştiri ve önerilere çok önemsemem. Ama meslektaşlarım ve öğrencilerimden gelen eleştiri ve önerileri değerlendiririm (k18).”

“Meslektaşlarımdan gelen eleştiriye önem veririm. Çünkü farkında olmadığım, doğru sandığım yanlış yöntemlerim olabilir. Kendimi geliştirmek adına eleştiri almak isterim. Yöneticilerin çok doğru eleştiri yapabileceklerini düşünmüyorum. Öğrencilerden gelen eleştirilere dikkat ederim. Onların gördüğü benim farkında olmadıklarım olabilir(k19).”

Bu soruda öğretmenlerin eleştirilere ne kadar önem verdiklerini sorulmuştur, cevapları analizi Tablo 29’daki gibidir. Öğretmenlerin çoğu meslektaşlarından gelen eleştiri ve önerileri

dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimde eleştirinin olumlu yönleri olduğunu savunmuşlardır. Eleştirinin kalitesini ölçüp, değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerden gelen eleştirileri önemsemediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerden gelen istek ve önerileri öğretmenlerin göz önünde bulundurduğu verilen cevaplarda görülmüştür. Öğretmenlerin tecrübelerden yararlanmak için yöneticiler yerine meslektaşlarının bilgilerinden yararlanmak istemeleri dikkat çekmiştir. Yansıtıcı öğretmen açık fikirli olan öğretmendir. Yapılan eleştirileri önemser, düşünür ve buna uygun çözümler üretir. Yöneticiden, meslektaştan, öğrencilerden gelen eleştirilere önem verir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmen özelliklerinden eleştiri, önerilere önem vermeye sahip oldukları görülmektedir.

Dördüncü alt probleme ait bulgular. “Ders sonrasında öz eleştiri yapar mısınız? Öz eleştiri yaparken daha çok nelere dikkat edersiniz?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme sorusuna verilen cevaplara göre analizi öğretmenlerin öz eleştiri yaparken dikkat ettikleri unsurlar, bu unsurların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Öz eleştiri yaparken dikkat edilen kriterler

Kriterler	f	%
Öğrencilerin akademik başarıları	7	28
Mesleki alanda eksiklikler	6	24
Derslerin verimliliği	5	20
Sınıf kontrolü	3	12
Öğrencilerin derslere motivasyonu	2	8
Kullanılan yöntem ve teknikler	2	8
Toplam	25	100

Tablo 30 incelendiği zaman öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını (%28), mesleki alanda eksikliklerini (%24), derslerin verimliliğini (%20) göz önünde bulundurarak öz eleştiri yaptıkları belirtilmiştir. Öte yandan sınıf kontrolü (%12), öğrencilerin derslere

motivasyonu (%8), kullanılan yöntem ve teknikler (%8) öğretmenlerin öz eleştiri yaparken dikkat ettikleri unsurlar arasındadır.

Dördüncü soruya cevap veren dört öğretmenin verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Yapmaya çalışıyorum. Sınıf kontrolü, öğrencinin derslere motivasyonu davranış kontrolleri gibi konularda öz eleştiri yaparak daha farklı uygulamalar yapmaya çalışıyorum(k2).”

“Evet yaparım. Öğrencilere aktarmaya çalıştığım bilgi ve deneyimleri ne şekilde anlattım. Ne kadar verimli oldum. Kullandığım öğretim ve yöntemler öğrencilerin seviyesine uygunluğunu eleştiririm(k4).”

“Öz eleştiri her dersin sonunda yaparak kendimi bu alanda daha çok nasıl geliştirebileceğimi, mesleki anlamda nelerin eksik olduğunu düşünürüm(k9).”

“Evet yaparım. Bazen her dersin sonunda yapmasam bile, işlediğim her konuda daha önce işlediğimden daha etkili miydim diye bakarım. Her defasında bir adım daha iyi olmak için kendimi eleştiririm. Öğrencilerin akademik başarılarına göre kendimi eleştiririm(k18).”

Tablo 30 ve öğretmen görüşleri incelendiği zaman, öğretmenlerin yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerinden olan öz eleştiri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öz eleştiri yapan öğretmenlerimiz öz eleştiri yaparken öğrencilerin kazanımları kazanıp kazanmadığına, etkinlikleri ne kadar verebildiklerine, öğrencilerin motivasyonuna, dersin ne kadar etkili geçtiğine, kendilerini bir önceki anlatımlarından daha ileriye taşıyıp taşıyamadıklarına öz eleştiri yaparken bu kriterleri dikkate aldıklarını vurgulamışlardır. Öz eleştiri yapan öğretmenler ise ders içinde vermek istediklerini veremedikleri zaman, olumsuz bir olay yaşandığı zaman ya da hatayı kendilerinde aradıkları zaman öz eleştiri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Beşinci alt boyuta ait bulgular. Araştırmanın beşinci alt problem sorusu “Sınıf ortamındaki deneyimlerinizi kaydetmek için günlük bir defter tutar mısınız?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilen yanıtlara göre analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin günlük tutma frekans ve yüzde dağılımı Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin günlük tutma durumu

Günlük tutma durumu	f	%
Günlük tutmam.	18	90
Günlük tutarım.	2	10
Toplam	33	100

Tablo 31 incelendiği zaman öğretmenlerin sınıf ortamındaki deneyimlerini kaydetmek için günlük tutmadıkları (%90) belirtilmiştir. Yalnızca 2 öğretmen ders esnasındaki olayları, etkinlikleri, çalışmalarını kontrol etmek için düzenli günlük defter tuttuklarını(%10) belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan dört öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Tutmuyorum. Bilgisayarım da bu tür şeyleri kaydettiğim bir klasör var(k6).”

“Sınıf içi durumlar, etkinlikler, çalışmalarını kontrol altında tutmak için not defteri tutarım(k9).”

“Hayır defter tutmam. Ama telefonda notlar kısmında gerekli tecrübelerimi oraya yazarım bazen (k11).”

“Çok orijinal bir fikirmiş gerçekten neden olmasın (k2).”

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımlarından biri de öğretmenin günlük tutması ve ya ders sonrasında süreç ve sonuç ile ilgili yazılar yazmasıdır. Öğretmenlerin deneyimlerini kaydetmek, planlamalar yapması için öğrenme günlükleri tutması gerekmektedir. Görüşme Formuna katılan öğretmenlere öğrenme günlükleri tutar mısınız sorusu sorulmuştur cevapların analizi Tablo 31'deki gibidir. Öğretmenler öğrenme günlükleri tutmadıklarını belirtmişlerdir. K9 gibi bazı öğretmenlerin de günlük yerine not defterine sınıf içi etkinlikleri yazdıklarını, beğenilen etkinliklerin bilgisayarlar ve telefonlara kayıt ettikleri söylenmiştir. Öğretmenler için Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme yollarından biri öğrenme günlükleri tutmaktır. Bu konu hakkında öğretmenleri bilinçlendirerek öğrenme günlükleri tutulması sağlanabilir.

Altıncı alt probleme ait bulgular. Araştırmanın altıncı alt problem sorusu “Öğretim ortamında karar verme sürecinizi etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Verilen cevaplara göre analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin karar verme sürecini etkileyen faktörlerin analizi, frekansı ve yüzdesi Tablo 32'deki gibidir.

Tablo 32

Karar verme sürecini etkileyen faktörler

Faktörler	f	%
Öğrencilerin seviyeleri	10	30,30
Çevresel koşullar	9	27,27
Öğrenci istekleri	5	15,15
Sezgiler	4	12,12
Zaman	3	9,09
Materyaller	2	6,06
Toplam	33	100

Tablo 32'de incelendiği zaman öğretmenlerin karar verme becerilerini etkileyen faktörler %30,30'u öğrencilerin seviyeleri, %27,27'si çevresel koşullar, %15,15'i öğrenci istekleri şeklinde belirtilmiştir. Bu faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin sezgileri (%12,12),

zaman (%9,09), materyallerin mevcudluğu (6,06) karar verme sürecini etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin karar verme süreçlerini etkileyen faktörler görüşmeye katılan 3 öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sezgilerimle karar veririm. Kararımın doğru olup olmadığı konusunda endişeye kapılmam ve diğer ihtimallere takılmam (k7).”

“Öğrenciler arasındaki farklı yaş grupları, öğrenci seviyeleri ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, yöntem ve teknikler, çevre şartları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri etkiler(k14).”

“Ders süresi, öğrenci seviyeleri ve materyalleri dikkate alarak karar verme sürecimi etkiler. Her şeyi analiz eder ve mantıksal faktörlere daha çok dikkat ederim(k1).”

Tablo 32' ye göre öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda öğretmenler karar alırken daha çok çevresel faktörlerden etkilendikleri kararlarını öğrencilere ve öğrencilerin durumuna göre verdiklerini belirtmişlerdir. Bu sorunun cevaplarından öğretmenlerin daha çok akılcı karar verme stiline göre karar aldıkları karar verirken daha dikkatli bir tutum sergileyip karar vermeden önce duruma yönelik inceleme ve araştırma yaparak analiz edip mantıksal şekilde karar aldıklarını söyleyebiliriz. Bu durum mantıksal karar verme stiline aittir. Bazı öğretmenlerin sezgilerine göre karar verdiklerini kendi isteklerini, duygu ve düşüncelerini göze alarak karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Sezgisel karar verme stiline göre karar veren kişiler karar verme konusunda daha hızlıdır. K7' ninde ifade ettiği gibi *“Kararımın doğru olup olmadığı konusunda endişeye kapılmam ve diğer ihtimallere takılmam.”* Bu durumun doğruluğunu kanıtlar niteliktedir.

Yedinci alt probleme ait bulgular. Araştırmanın yedinci alt problem sorusu “Karar verdikten sonra verdiğiniz kararın sonuçlarını değerlendirir misiniz? Nasıl?” Şeklinde sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar şu şekildedir:

“Verdiğim kararların sonucunu değerlendiririm. Karar verdikten sonra istediğim sonuçlara ulaşabilmiş miyim, ya da beklentilerimin neresindeyim diye kontrol ederim (k20).”

“Değerlendiririm. Eğer kararım olumlu sonuçlanırsa bu kararımda kullandığım yolları değerlendiririm. Eğer olumsuz ise nerede hata yaptığımı, problemi çözmeye çalışırım (k18).”

“Karar aşamasından sonra uygulamanın sonuçlarına göre kararın sonuçları kendini belli ediyor. Sonrasında kendim kararımın bu kısmı doğru şurası yanlıştı gibi değerlendirme yapıyorum(k2).”

“Evet. Sonuç olumlu ise benzer durumda uygularım. Olumsuz ise yeniden karar alırım(k5).”

“Evet. Kesinlikle değerlendiririm. Eğer verdiğim karar olumlu yönde bir etki yaratmamışsa sonuçlarını düzeltmeye dönük yeni girişimlerde bulunurum(k12).”

“Sonuçlarını görerek değerlendiririm. Olumlu mu değil mi bakarım. Daha sonra kendime sorular sorarak öz eleştiri yaparım(k19).”

Eğitim alanında karar verme becerisini etkin kullanan bu kararın sonuçlarını değerlendiren sonuçlarını ölçüp başka problemlere aktaran öğretmenler hem karar verme becerisini dikkatli kullanır hem de eğitim de yansıtma becerisini kullanmış olur. Bu sorunun cevaplarında görüldüğü gibi verilen kararların değerlendirildiği görülmüştür. Olumlu sonuçlanan kararların benzer durumlara aktarıldığı cevaplarda belirtilmiştir. Olumsuz sonuçlanan kararların süreç içinde kendini belli ettiği vurgulanmış. Bu kararların sonucunda

kararın neden olumsuz sonuca ulaştığı ile ilgili öğretmenlerin kendi kararlarını değerlendirdiklerini cevaplardan yorumlayabiliriz.

Sekizinci alt probleme ait bulgular. Araştırmanın bir diğer sorusu “Öğretim ortamında aldığınız kararlar istemediğiniz gibi sonuçlanırsa ne yaparsınız?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen sonuçlar içeren kararlarına karşı yaptıkları durumları, bu durumların frekans, yüzde dağılımları Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin kararlarının istenmeyen şekilde sonuçlandıktan sonra yapılan durumları

Durumlar	f	%
Meslektaşlara danışma	5	33,3
Kararı gözden geçirme	4	26,6
Problemin başına dönme	3	20
Yeni karar alma	3	20
Toplam	15	100

Tablo 33 incelendiği zaman öğretmenlerin istenmedik şekilde sonuçlanan kararlarını %33,3’ü meslektaşlara danışarak , %26,6’sı kararı gözden geçirerek, %20’si problemin başına dönerek, %20’si yeniden karar alarak çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“İkinci defa yeni bir karar alırım. Olumsuz olma durumunda meslektaşlarımdan ve yöneticilerden yardım isterim (k19).”

“İstemediğim gibi sonuçlanan bir karar üzerinde ısrarcı olmam. Öğretim ortamını gerekirse tekrardan gözden geçirir ve o anki duruma göre farklı bir karar veririm (K4).”

“En başa dönerim ve nerede yanlış yaptığımı bulmaya çalışırım. Problemin başına dönerim demek doğru olur (K3).”

“O kararı değiştiririm. Daha etkili kararlar vermeye özen gösteririm. Karar verme sürecimi çok iyi değerlendiririm (14).”

Tablo 33 ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin alınan kararları istemediği gibi sonuçlandığı zaman kararları kıyasladıkları, karşılaştırmalar yaptıkları, problemin başına dönüp tekrar kararları analiz ettikleri, meslektaşlarının ve yöneticilerin fikirlerini aldıkları cevaplar arasındadır. Bu soruya verilen cevapları göze önüne alarak şu şekilde yorum yapabiliriz; Yansıtıcı bir öğretmen verdiği karar olumsuz sonuçlanıyorsa verdiği kararı eleştirir, analiz eder, diğer kararların sonuçlarıyla kıyaslar ve başka bir karar almaya yeltenir. Bu kararı verirken tecrübelerinden, meslektaşlarının fikirlerinden yararlanır. Kararı araştırır, sonuçlarını tahmin eder ve kararı uygulamaya koyar. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Karar verirken dikkatli karar verdikleri ortaya çıkmıştır.

Dokuzuncu alt boyutuna ait bulgular. Araştırmanın dokuzuncu alt problem sorusu “Öğretim ortamında grup kararları mı bireysel kararlar mı sizin için daha önemlidir? Neden?” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin önem verdiği bireysel ve grup kararlarını, bu kararların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin grup ve bireysel kararlara önem verme durumu

Önem verme durumu	f	%
Grup kararları	14	70
Bireysel kararları	6	30
Toplam	20	100

Tablo 34'ü incelendiğimiz zaman öğretmenlerin %70'i grupla alınan kararları daha çok önem verdiğini belirtmiştir. %30'u ise bireysel kararlara önem verdiğini ifade etmiştir. Neden daha çok önem verdiklerini ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Grup kararlarını daha çok önem veririm. Eğitim bireysellikten çok grupların ortak hareket etmesi gereken bir durum olduğunu düşünüyorum (k8).”

“Zaman zaman değişiyor. Genellikle bireysel olmak istiyorum bazen mümkün oluyor bazen olmuyor. Verdiğim kararın sonuçları olumsuz ise grup kararına geri dönüyorum(k2).”

“İkisi de önemlidir. Bazen grubun içinde verilen kararları uygulamak istemeyiz. O yüzden bireysel karar vermek karardan emin olmamızı sağlar (k3).”

“İkisinde. Ama grup kararları daha önemli. Çünkü birlikten kuvvet doğar(K17).”

“Grup kararı önemlidir. Öğretim kalabalık bir ortamda yapıldığından bireysel kararlar her zaman iyi olmayabilir (k7).”

Tablo 34 ve öğretmenlerin görüşleri incelendiği zaman öğretmenlerin hem grup hem de bireysel kararların önemini öğretim sürecindeki duruma göre değişkenlik gösterdikleri vurgulanmıştır. Fakat öğretmenler grup kararlarını daha önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Grup kararları bireysel kararlara göre daha çok bilgi üretimi sağlar. Bu bilgi üretimi daha çok seçeneği beraberinde getirir. Yansıtıcı düşünme becerisi ve dikkatli karar verme stili de bir bilgi değil birçok bilginin değerlendirilerek karar verilmesini savunur. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisi ve dikkatli karar verme stiline sahip olduklarını savunabiliriz.

Onuncu alt probleme ait bulgular. Araştırmanın son sorusu “Öğretim ortamında acil karar vermeniz gereken bir durumda nasıl karar verirsiniz?” şeklinde belirtilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar ile sekizinci soruya ait bulgular birbirini desteklemektedir. Benzer cevaplar olduğu için sekizinci sorunun Tablo 33’ü ve bu soruya ait öğretmen cevaplarının analizi beraber yapılarak incelenmiştir.

Acil karar ortamında öğretmenlerin nasıl karar aldıkları şu şekildedir:

“Kendi başıma hemen karar almamaya dikkat ederim. Okuldaki paydaşlarımdan fikir alışverişi yaparak bunu yapmaya çalışırım(k10).”

“Yanımda bulunan meslektaşlarıma danışırım. Onlarında fikirlerini alarak bir karar vermeye çalışırım (k3).”

“Süreçte gelişen duruma bağlı olarak çözüm önerisi getiririm. Aksi takdirde yöneticilerim ve meslektaşlarıma danışırım (k9).”

“Bütün verileri topladıktan sonra en iyi karar çıkacaktır. Acil durumda hızla veri toplamak gerekir (k12).”

“Yanımdaki insanlara danışır, cevaplar karşısında kendi içimde muhakeme yapar bir karar veririm (K17).”

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiği zaman öğretmenlerin acil bir durum karşısında karar verirken daha çok meslektaşlarından ve yöneticilerden fikir aldıklarını belirtmişlerdir. Karar verme sürecinde bütün durumları göz önünde bulundurup değerlendirme yaparak en mantıklı kararı seçmeye çalıştıkları da yanıtlar arasındadır. Acil bir durum karşısında durumu değerlendirmek, çevremizdeki kişilerinde fikir alış verişinde

bulunmak, onların düşüncelerini saygı duymak yansıtıcı düşünmenin gereklilikleri arasındadır. Buradan görüldüğü gibi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve dikkatli karar verme stillerine sahip oldukları desteklenmektedir.

Tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapılan bu görüşmenin analizleri yapılmış ve bulguları yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı ve yedinci sorularına cevap aranmıştır. Bu soruları destekleyen alt problemler oluşturulmuştur. Alt problemler bir bütün olarak incelendiğinde tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye bakış açılarındaki bir fark tespit edilmemiştir. Bütün öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye açık olduğu ve bunun için çeşitli eylemlerde bulunduğu, eleştiriye açık olduğu, öz eleştiri yaptığı, kendini değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bu tespit üzerine sınıf öğretmenlerinin tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmen olması fark etmeksizin yansıtıcı düşünmeye bakış açısının olumlu olduğu, yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerine sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yedinci sorusuna ait alt problemler bir bütün olarak incelendiğinde ise tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin karar vermeye yönelik bakış açısında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler, kararın verilmesinden sonraki süreçler ile karar vermeye yönelik bakış açıları saptanmıştır. Bu faktörler, süreçler, bakış açıları incelendiğinde çoğu sınıf öğretmenin karar verirken mantıksal, sistemli ve dikkatli bir şekilde karar verdiği tespit edilmiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar vermede özsaygı ve stilleri düzeyi, aralarındaki ilişki, tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve karar vermeye ait bakış açıları çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlar olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar:

1. Sınıf öğretmenlerinin maddelere vermiş oldukları cevaplardan yansıtıcı düşünme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme alt boyutundan en yüksek düzeyde sorgulayıcı ve etkili öğretime sahiptirler. En düşük düzeyde sahip oldukları ise araştırmacı alt boyutudur.
2. Yapılan analiz sonuçlarına göre; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, öğrenci sayısı ve sosyal medya kullanım süresinin sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumuyla yansıtıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark yoktur fakat boyutlar kendi arasında değerlendirildiği zaman eğitim durumu ve mesleğe bakış boyutu arasında anlamlı bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına kıyasla mesleğe bakış boyutunun daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Kitap okuma sayısı ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yıl içinde 10 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi geneli ile birlikte, sürekli ve amaçlı düşünme ve açık fikirlilik boyutlarında daha yüksek eğilime sahip oldukları bulgular arasındadır.

3. Sınıf öğretmenlerinin Melbourne Karar Verme Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar analiz edildiği zaman karar vermede yüksek düzeyde özsaygıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri arasında en yüksek düzeyde dikkatli karar verme, en düşük düzeyde ise kaçınan karar verme stili olmuştur.
4. Yapılan analiz sonuçlarına göre; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, öğrenci sayısı ve okunan kitap sayısı sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Sosyal medya kullanımı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Sosyal medyayı 3 saat ve üzeri kullananların, 1 saat ve altı kullananlara oranla daha fazla erteleyici ve panik karar verme stillerine sahip olduğuna ulaşılmıştır.
5. Yapılan analiz sonuçlarına göre; yansıtıcı düşünme eğilimi geneli ve yansıtıcı düşünmenin bazı alt boyutları ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi geneli ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif bir ilişki bulunurken, kaçınan karar verme ve erteleyici karar verme stilleri ile düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, açık fikirlilik alt boyutu ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif, panik karar verme stili arasında ise negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde, sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu ile kaçınan karar verme ve panik karar verme stilleri arasında negatif, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme stilleri arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri için yansıtıcı düşünme eğiliminin araştırmacı alt boyutu ile panik karar verme stili

arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Öngörülü ve içten olma alt boyutu ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif, kaçınan karar verme stili arasında ise negatif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Yansıtıcı düşünme eğiliminin mesleğe bakış alt boyutu ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif, kaçınan karar verme ve panik karar verme stilleri arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

6. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Verilen cevaplar göz önüne alındığında tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu ve öğretim ortamında bunu geliştirdikleri görülmüştür.
7. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ile tecrübeli sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri arasında bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Verilen cevaplar göz önüne alındığında tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin öğretim ortamında karar verirken dikkatli, sistemli, mantıksal kararlar verdikleri görülmüştür.

Tartışma

Araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında araştırmanın alt amaçları mevcuttur. Amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular benzer diğer araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri konusu belirlenmiş ve araştırılmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak için sınıf

öğretmenlerine, YANDE Ölçeği ve MKVÖ kullanılmıştır. Aynı zamanda Tecrübeli ve Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Cevaplar nicel bulguları desteklemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarında en yüksek düzey “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutunda, en düşük düzeyi ise “araştırmacı” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin karar verme de özsaygı düzeyinin oldukça yüksek ve karar verme stillerinden dikkatli karar verme stiline yüksek oranda sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ölçek genelinde yansıtıcı düşünme eğilimi ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin düşük pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde benzer araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğiliminin yüksek olduğu görülmektedir. Karadağ (2010) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğunu ve “açık fikirlilik” boyutunun en yüksek düzeyde çıkan boyut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu ve yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarından “içtenlik ve açık fikirlilik” boyutlarında yüksek eğilim düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Aykar (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin epey yüksek olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerilerinin alt boyutlarında ise en yüksek becerinin düzeyi “içtenlik” alt boyutunda en düşük beceri düzeyinin ise “açık fikirlilik” boyutunda olduğuna ulaşılmıştır. Şahin (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalara bakıldığında genel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşıldığı ve “açık fikirlilik” alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen bulgular ile benzer araştırmanın bulguları genel olarak birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ve alt boyutlarıyla, cinsiyet değişkeni arasında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla örtüşen Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu'nun (2014) araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Şahin (2011) Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Alkan ve Gözel (2012), Erdoğan ve Şengül'ün (2014) araştırmalarında ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Kaf-Hasırcı ve Sadık (2011) yaptıkları araştırmada cinsiyetin etken bir değişken olduğu kadınların erkeklere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahip olduğunu bulgulardan elde etmişlerdir. Varol-Şanlı (2016), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek yansıtıcı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda ki sonuçlar çeşitlilik göstermiştir. Çalışmaların bazılarında tutarlılık tespit edilmiştir. Tutarlılık tespit edilmeyen çalışmalardaki farklılık nedeni örneklem grubunun farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte yansıtıcı düşünme eğiliminin alt boyutlarında da bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada tecrübeli ve göreve yeni başlayan öğretmenlerle görüşme formu yapılmış, görüşmenin sonuçlarından mesleki kıdemin yansıtıcı düşünmede bir farklılık

oluşturmadığı tespit edilmiş. Bu sonuçlar anket sonuçlarını desteklemiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde; Kaf-Hasırcı ve Sadık (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Doğan-Dolapçioğlu'nun (2007) yaptığı çalışmada da kıdem belirlenen yansıtıcı düşünme ile ilgili boyutlar üzerinde genel olarak anlamlı fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Yerleşim birimi fark etmeksizin deneyimli veya mesleğe yeni başlamış bütün öğretmenlerin özellikleri; açık fikirli olma, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma, öğretim sürecine çeşitlilik getirebilme, etkinlikleri planlı yürütme, öğretim ortamını düzenleme, kendini yenileyerek yansıtma davranışlarını gösterme çabası içinde olduğu gözlenmiştir (Brophy, 1981; Balcı, 1996'dan akt. Karadağ 2010). Yapılan çalışmayla, çalışmalar arasında tutarlılık gözükmemektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmalarda sınıf mevcudu fazlaştıkça öğretmenin öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini, ihtiyaçları doğrultusunda ve koşulları gözetenek planlaması, uygulaması ve değerlendirmesinin zorlaştığı belirtilmektedir. Öğretmenin sınıf içinde yönetim faaliyetlerinin zorlaştığı gözükmemektedir (Aydın, 1998'den akt. Karadağ,2010). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerine ayırdıkları zamanın azalması, problemlerin fazlaşması, kendilerini yetersiz hissedip stres yaşamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ile aynı zamanda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Saygılı ve Tenheldere (2014) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmış, eğitim durumunun yansıtıcı düşünme üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçları yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanım süreleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat bir yılda okunan kitap sayısının yansıtıcı düşünme eğilimi ile arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir yılda 10 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğiliminin geneli ile birlikte, sürekli ve amaçlı düşünme ve açık fikirlilik alt boyutlarında daha yüksek eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu iki değişkenle ilgili çalışma daha önce yapılmadığı için karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin karar vermede yüksek derecede özsaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin ölçekteki karar verme stilleri içerisinde en yüksek puanın dikkatli karar verme stilinde olduğu belirlenmiştir.

Çorapçı (2015) tarafından 360 sınıf öğretmeni ile görüşülerek gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin karar sürecinde özsaygı düzeylerinin yüksek, karar verme stillerinden de dikkatli karar verme stilinin yüksek olduğu saptanmıştır. Demircan'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin karar vermede özsaygı puan ortalama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında olan öğretmenlerin karar verme stilleri alt boyutlarından dikkatli karar verme stilinin puan ortalaması yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile ilgili görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. İlgili araştırmalarda Avşaroğlu'nun (2007) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Certel, Bahadır ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeni ile karar verme özsaygı ve karar verme stilleri alt

boyutları arasında istatistiksel anlamda farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Araştırma, yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile karar verme stilleri ve özsaygıları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunamamıştır. İlgili çalışmalarda da Izgar ve Yılmaz'ın (2007) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada hizmet yılı değişkeni açısından karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri alt boyutlarında istatistiksel anlamda farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Demircan (2018) araştırmasında ise öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl aralığındaki öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl aralığındaki öğretmenlere oranla karar verme toplam puan ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın sebebi seçilen örneklem grubunun farklılığı, çevresel faktörler olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları ile karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırmada Demircan'ın (2018) yaptığı araştırmada ise öğrenim durumuna ilişkin; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere oranla kaçınan yaklaşım düzeyleri yüksek olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın diğer değişkenlerinden sınıf mevcudu, görev yapılan yerin durumu, okunan kitap sayısı ile karar vermede özsaygı ve stilleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu değişkenlerle yapılan bir araştırma yapılmadığı için karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır.

Araştırmada sosyal medya kullanımına göre 3 saat üzeri sosyal medya kullanan sınıf öğretmenlerinin 1 saat altı sosyal medya kullanan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla erteleyici ve panik karar verme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve onlara yer verilmiştir.

Öğretmenlere yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin okunan kitap sayısının fazla olması yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştirdiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Böylelikle, yansıtıcı düşünme düzeyini arttırmak için öğretmenleri daha fazla kitap okumaya teşvik edilmelidir.
2. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, değerlendirmeleri, öz eleştiri yapmaları, eleştiri ve önerileri dikkate almaları yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmenin yollarındandır. Çalışmanın bulguları da göze alındığı zaman öğretmenlerin seminerler, konferanslar ve hizmet içi eğitim kurslar gibi çalışmalar yaparak yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye ait çalışmalar yapılmalıdır.
3. Yansıtıcı düşünme eğilimini geliştirmeye katkı sağlayan bir diğer yol öğrenme günlükleri tutmaktır. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin öğrenme günlükleri tutmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme günlükleri tutmaları sağlanabilir.
4. Eğitim Fakültelerinde uygun ortamlar sağlanarak yansıtıcı düşünme eğilimini geliştirici ve destekleyici dersler yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve karar verme arasındaki ilişki farklı branşlarda incelenebilir.

2. Öğretmen adayları ile görev yapan öğretmenler arasında yansıtıcı düşünme eğilimi ve karar verme stillerinin düzeyi ile arasında ilişkisi incelenebilir.
3. Farklı düşünme becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stillerini derinlemesine incelemek için uzun bir süre belirli aralıklarla gözlem ve görüşme yapılabilir



Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy. NWSA-EducationSciences*, 1C0568, 8 (1), 1-12.
- Alp, S. ve Taşkın-Şahin, Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-147.
- Altın, M. ve Saracaloğlu A. S. (2018). Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 4(1), 1-9.
- Atalay-Demir, T. ve Karahan-Ürün, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 18-27.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Ayvacı, Ş. H. (2008). *Fen ve teknoloji derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntem, teknik ve modellemeler kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*(7. Baskı) (edit. salihçepni). Ankara: Pegem.
- Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bağcıoğlu, Ü. (1999). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Trabzon.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı karar verme: kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 29-56.

- Bakiođlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eđitimcilerde yansıtıcı dűşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel dűşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eđitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Baysal, Z., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin dűşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eđitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algularına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (4.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Genel işletmecilik bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı dűşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eđitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöđretim Fen ve Matematik Alanları Eđitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Certel, Z., Bahadır, Z. ve Sönmez, T. G. (2013). Investigation of empathy and self esteem in decision making and decision making style among tho se who played team sports. *Niğe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-27.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.

- Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*(ss. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı (19.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırma Dergisi*, 4(15), 25-35.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Develioğlu, M. (2006). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed.), Eğitimde Yeni Duman, B. (2011). Üst biliş-Bilişsel farkındalık. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss.167-196).Ankara: Anı.
- Doğanay, A. (1997), Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.

- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5 (1), 45-57. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 22 Nisan 2019’ da alınmıştır.
- Elaldı, Ş. Ve Semerci, Ç. (2016). Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle destekli tam öğrenme modelinin tıp öğrencilerinin üst biliş becerilerine etkisi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 63-82.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.
- Ergen, G. (2014). *Öğretimde yeni yönelimler ve düşünme becerileri* (Ed. Şahin, Ç. ve Genç, S. Z.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Erginel-Şanal, S. (2006). *Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection inpre-service teacher education* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ersever, H.O. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-130.
- Gencer, A. S. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Göçük, Ş. (2018). *Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.

- Gömleksiz, M. ve Kan, A. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-63.
- Grace, M. (2009). Developing high quality decision-making discussions about biological conservation in a normal classroom setting. *International Journal of Science Education*, 31(4), 551-570.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Izgar, H. ve Yılmaz, E. (2007). PİO VE YİBO'nda görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 341-351.
- Kaf-Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kantek, F., Öztürk, N. ve Gezer, N. (2010). Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 186-190.
- Karabal, M. (2018). *Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin karar verme ve problem çözme eğilimlerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26.Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katman, M. (2017). *Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlük düzeyleri ile karar verme stillerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı, Karaman.

- Kazu, H. ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Kozan.
- Kılıç, D. ve Erkuş, B. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 230-243.
- Kılınc, H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kırgıl, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin karar verme ve atılma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Elazığ.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi* (Yayınlanmamış 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 Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kurt, Ü. (2003). *Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu, VII. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Leung, D. Y. P. and Kember, D. (2003). *There lation ship between approachesto learning and reflection up on practice*. Educational Psychology.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M. and Ford, S. (1997). Theme lbourne decision making question naire: An instrument form easuring patterns forcoping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 1-19.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oruç, İ. (2000). *Effects of reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitude toward teaching profession* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, H. (2018). *Düşünce Nedir? (Felsefe Akımları)*. Filozof.net: <http://www.filozof.net/Turkce/felsefe-akimlari/624-dusunce-nedir-dusuncenin-anlami-felsefede-dusunce.html> sayfasından 19.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk S. (2003). *Developing a reflective reading model* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İstanbul.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-886. <https://pdfs.semanticscholar.org/sayfasından erişilmiştir>.
- Sadık, F. (2006), *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etinin önemi: uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Samancı, B. (2018). *Okul yöneticilerinin karar verme ile problem çözme yaklaşımları arasında ilişkisel ve karşılaştırmalı çözümler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, G. ve Tehneldere, 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. (1983). *There flective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-204.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (yande) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 1353-1377.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37).
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Tanyeri, T. ve Özçınar, H. T. (2012). Yansıtıcı düşünmeyi destekleyici teknolojiler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 84-93.
- Tarakçı, N. (2011). *Stratejik karar verme ve senaryo oluşturma*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TDK. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-232.

- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.
- Tok, T. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri, etkili öğretim için yöntem ve teknikler*(9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Torun, F.(2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayınlanmış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Tunca, N. ve Alkın Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi(üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasında ilişki *Anadolu Journal of EducationalSciences International*, 4(1), 47-56.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varol-Şanlı Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.
- Wilson, J. and Jan, L. W. (1993). *Thinking forth emselves: developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yıldız-Yılmaz, N. (2018), Düşünme becerilerine ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi* 1(1), 32-38.
- Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi Göller Yöresi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Isparta.


Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.




Ekler

Ek A- İzin Onayı

93347 - [1024647 / TEMEL EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ] - 13/05/2019 15:27

 T.C.
MİDYAT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

 MAHİR ÇOŞKUN

Sayı : 61577710/44-E.9403682
Konu: Anket Uygulaması

13.05.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Kaymakamlık Makamının 09.05.2019 tarih ve 9163315 sayılı onayı.
b) Duygu AKAR'ın 24/04/2019 tarih 8181875 sayılı dilekçesi.

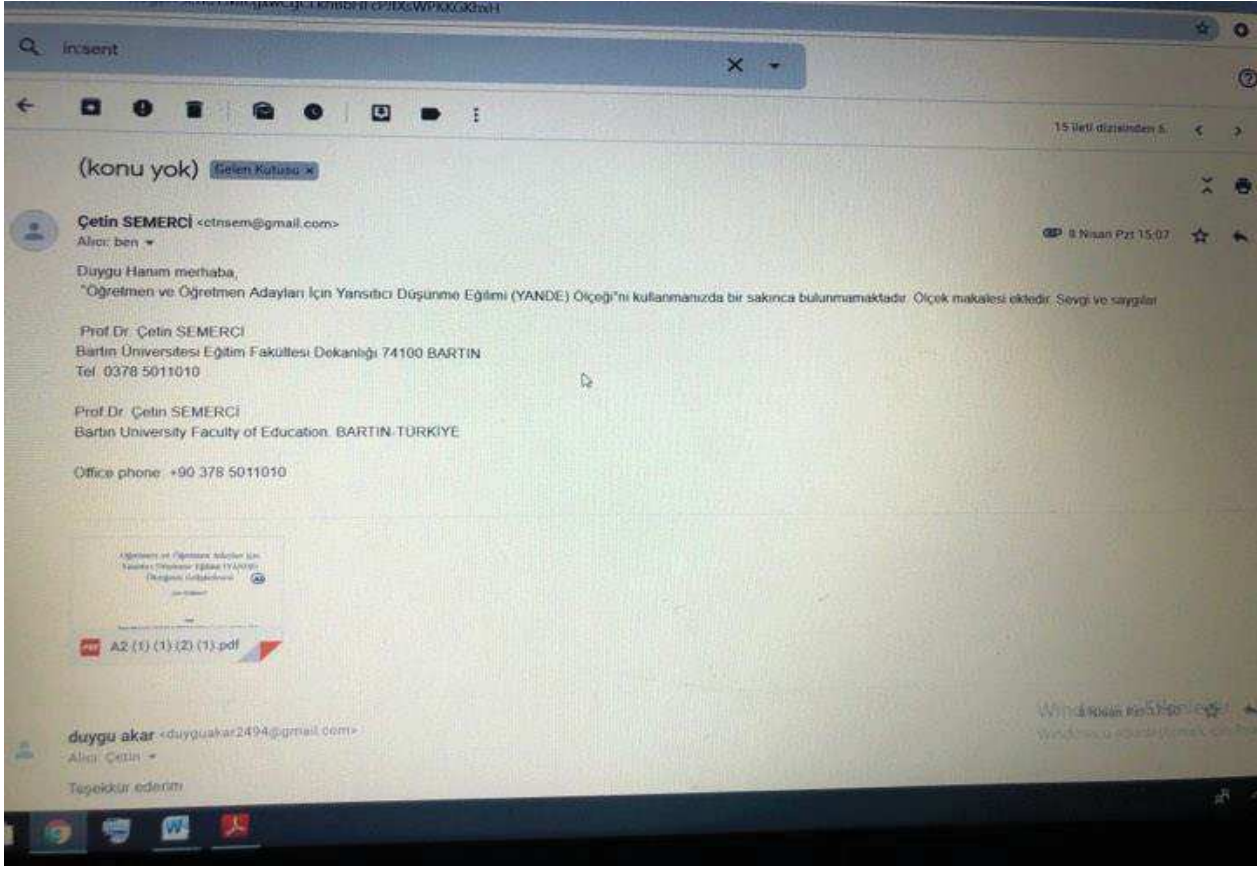
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ve İlçemiz Sivrice İlkokulu Sınıf Öğretmeni Duygu AKAR'ın Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapma isteği ile ilgili dilekçesi ve onay ekte sunulmuştur.

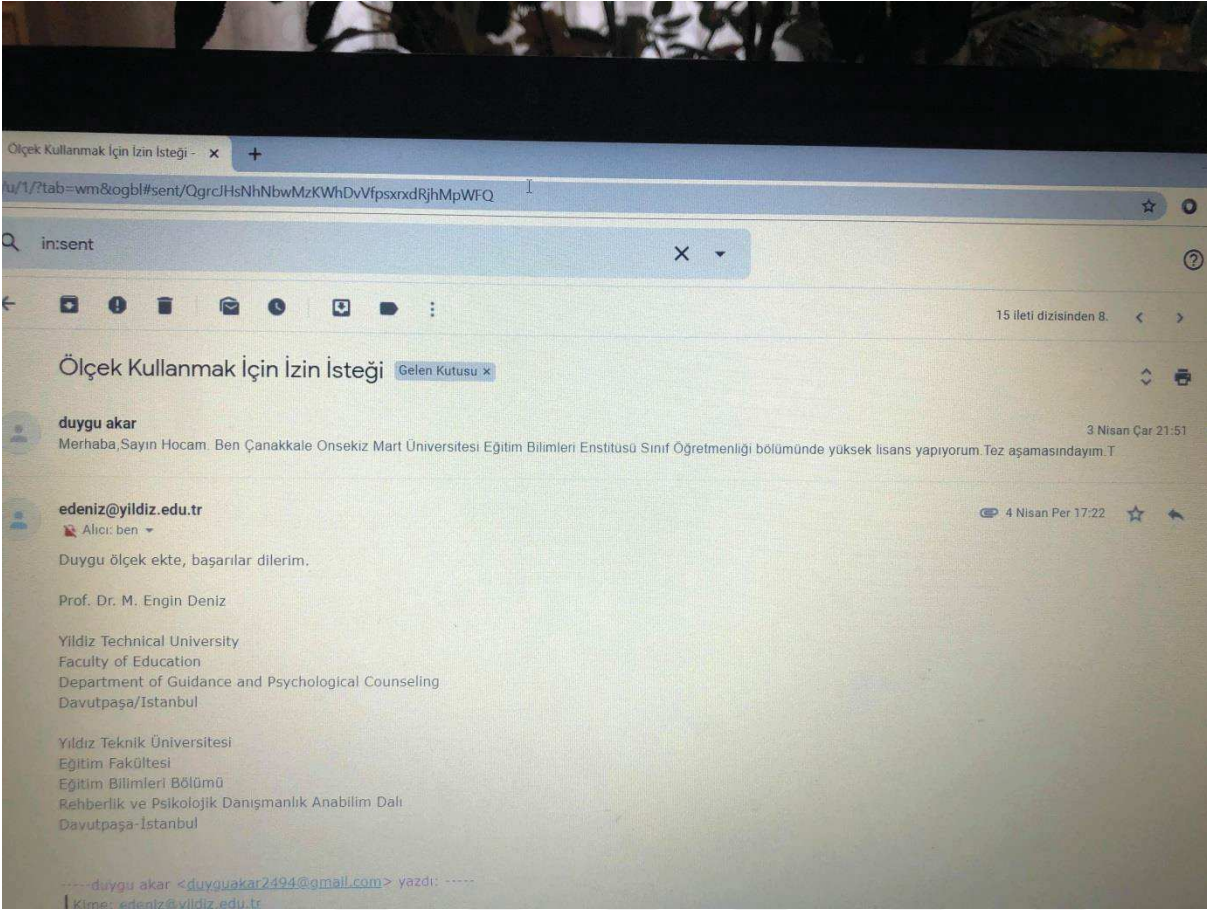
Bilgilerinize rica ederim.

Mahir COŞKUN
Müdür a.
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

COŞKUN	Gönderen	MAHIR COŞKUN
EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ	Gönderen Birim	TEMEL EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLÜĞÜ
13/05/2019 15:27	Gönderme Tarihi	13/05/2019 15:27

Ek B- Ölçek İzin Onayı





Ek C-Görüşme Formu

Değerli Öğretmenlerim,
 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalında “*Göreve Yeni Başlayan ve Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme ve Karar Verme Arasındaki İlişki*” konusunda yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Yansıtıcı düşünme ve karar verme becerisinin incelendiği bu çalışmada, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından sorulara doğru cevap vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.
 Değerli katkınız için teşekkür ederim.
 Duygu AKAR

1. Cinsiyetiniz
 Kadın () Erkek ()
2. Mesleki Tecrübe
 Göreve Yeni Başlayan () Tecrübeli ()

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1.Öğretmen olarak kendinizi geliştirmeye ne kadar önem verirsiniz? Bunun için neler yaparsınız?
- 2.Öğretim sürecini değerlendirir misiniz? Eğer değerlendirirseniz nelere dikkat edersiniz?
- 3.Öğretimle ilgili yöneticilerden, meslektaşlarınızdan, öğrencilerden gelen eleştiri, soru ve önerilere önem verir misiniz? Ayrı ayrı açıklayınız.
- 4.Ders sonrasında öz eleştiri yapar mısınız ? Öz eleştiri yaparken daha çok nelere dikkat edersiniz?
- 5.Sınıf ortamındaki deneyimlerinizi kaydetmek için günlük bir defter tutar mısınız?
6. Öğretim ortamında karar verme sürecinizi etkileyen faktörler nelerdir?
- 7.Karar verdikten sonra verdiğiniz kararın sonuçlarını değerlendirir misiniz? Nasıl ?
- 8.Öğretim ortamında aldığınız kararlar istemediğiniz gibi sonuçlanırsa ne yaparsınız?
- 9.Öğretim ortamında grup kararları mı bireysel kararlar mı sizin için daha önemlidir? Neden ?
- 10.Öğretim ortamında acil karar vermeniz gereken bir durumda nasıl karar verirsiniz ?

EK D- Anketler

MELBOURNE KARAR VERME ÖLÇEĞİ I-II

**YÖNERGE: Size en uygun olanı işaretleyiniz.
Yardımlarınız ve katılımınız için teşekkür ederim.**

BÖLÜM I		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
(1)	Karar verme yeteneğime güvenirim.	()	()	()
(2)	Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.	()	()	()
(3)	Kendimi karar vermede başarılı biri olarak düşünürüm.	()	()	()
(4)	Kendimi o kadar cesaretsiz hissederim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	()	()	()
(5)	Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	()	()	()
(6)	Diğer insanların, benim kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	()	()	()

BÖLÜM II		Doğru	Bazen Doğru	Doğru Değil
Karar alırken,				
(1)	Karar verirken kendimi, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissederim.	()	()	()
(2)	Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	()	()	()
(3)	Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	()	()	()
(4)	Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	()	()	()
(5)	Son kararı vermeden önce, önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	()	()	()
(6)	Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	()	()	()
(7)	Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	()	()	()
(8)	Karar verirken, karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	()	()	()
(9)	Karar vermekten kaçınırım.	()	()	()
(10)	Karar vermek zorunda olduğum zaman, karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	()	()	()
(11)	Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem	()	()	()
(12)	Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	()	()	()
(13)	Önemsiz, küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	()	()	()
(14)	Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	()	()	()
(15)	Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya gelsem, iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissederim.	()	()	()
(16)	Seçim yapmadan önce çok fazla dikkatli davranırım.	()	()	()
(17)	Zorunda kalmadıkça karar vermem.	()	()	()
(18)	Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	()	()	()
(19)	Çok daha bilgili kişilerin benim yerime karar vermelerini tercih ederim.	()	()	()
(20)	Karar verdikten sonra, kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	()	()	()
(21)	Karar vermeyi ertelerim.	()	()	()
(22)	Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünemem.	()	()	()

ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

MADDELER

	Hiç Katıl mıyo rum	Kati lmıy oru m	Kıs me n Ka tılı yor um	Ka tılı yor um	Ta ma me n Ka tılı yor um
1 Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	()	()	()	()	()
2 Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	()	()	()	()	()
3 Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
4 Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	()	()	()	()	()
5 Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	()	()	()	()	()
6 Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	()	()	()	()	()
7 Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
8 Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	()	()	()	()	()
9 Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	()	()	()	()	()
10 Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.	()	()	()	()	()
11 Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	()	()	()	()	()
12 Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	()	()	()	()	()
13 Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.	()	()	()	()	()
14 Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	()	()	()	()	()
15 Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam	()	()	()	()	()
16 Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	()	()	()	()	()
17 İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	()	()	()	()	()
18 Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	()	()	()	()	()

- 19 Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. () () () () ()
- 20 Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışırım. () () () () ()
- 21 Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. () () () () ()
- 22 Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. () () () () ()
- 23 Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. () () () () ()
- 24 Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. () () () () ()
- 25 Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. () () () () ()
- 26 Araştırma ruhuna sahip değilim. () () () () ()
- 27 Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. () () () () ()
- 28 Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. () () () () ()
- 29 Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim. () () () () ()
- 30 Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. () () () () ()
- 31 Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. () () () () ()
- 32 Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum. () () () () ()
- 33 Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. () () () () ()
- 34 Öğretmenliği sevmiyorum. () () () () ()
- 35 Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. () () () () ()
-

Ek E- Kişisel Bilgi Formu

Ek E- Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenlerim,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalında “*Göreve Yeni Başlayan ve Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme ve Karar Verme Becerisi Arasındaki İlişki*” konusunda yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Yansıtıcı düşünme ve karar verme becerisinin incelendiği bu çalışmada, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından sorulara doğru cevap vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

Değerli katkınız için teşekkür ederim.

Duygu AKAR

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2. Mesleki Kıdeminiz

1-2 yıl () 3-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl ()
15 yıl ve üzeri ()

3. Görev Yapılan Okul

Köy Okulu () Merkez Okulu ()

4. Eğitim Durumunuz?

Lisans () Yüksek Lisans ()

5. Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı?

15-20 () 20-25 () 25-30 ()
30-35 () 35 ve üzeri ()

6. Sosyal Medyada Günlük Geçirdiğiniz Ortalama Süreniz?

1 saat ve altı () 1-3 saat () 3 saat ve üzeri ()

)

7. Bir Yılda Okuduğunuz Kitap Sayısı ?

Okumuyorum. () 1-2 adet () 3-5 adet () 6-9 adet () 10 ve üstü ()