

**T.C
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**



**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ (GÖLLER YÖRESİ ÖRNEĞİ)**

**Zafer YILDIZ
0740206030**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU**

ISPARTA – 2013



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Tez Savunması 1

DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Tarih:10/4/ 2013

Enstitü Yönetim Kurulunun 11/3/2013 tarih ve 534 sayılı kararıyla oluşturulan jürimiz, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı DOKTORA öğrencisi Zafer YILDIZ'ın "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi(Göller Yöresi Örneği)" başlıklı tezini incelemek ve değerlendirmek üzere 10/4/2013 tarihinde saat 14:00'da toplanmış ve adayı tez savunmasına almıştır.

SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Yönetmeliğinin 39. Maddesi uyarınca adaya 75 dakika süreyle teziyle ilgili Ek'te sunulan sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tezinin aşağıda belirtilen sebeplerle,

Tezin kabul edilmesine (Öğrenci, varsa jüri tarafından gerekli görülen düzeltmeleri yaparak, tezinin onaylı son şeklini bir (1) ay içinde Enstitü'ye teslim etmelidir.)

Tezde düzeltme verilmesine (Öğrenci, tezde gerekli görülen düzeltmeleri yaptıktan sonra altı (6) ay içinde savunmasını yineleyecektir.)

Tezin reddedilmesine (Öğrenci yeni tez konusu belirleyecek)

***Tez adı değişikliği yapıldı/yapılmadı.**
oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Gereği arz olunur.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU	
Üye	: Prof Dr. Cemal TOSUN	
Üye	: Prof. Dr. Kemaleddin TAŞ	
Üye	: Prof. Dr. Ramazan UÇAR	
Üye	: Doç. Dr. Nuri TUĞLU	

Ekler :

- 1) Tez Değerlendirme Jüri Raporları
- 2) Sınav soru tutanağı

SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği; Madde 39 (3) Jüri üyeleri, söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç bir ay içinde, hazırladıkları raporlarla birlikte toplanarak öğrenciyi tez savunma sınavına alırlar. Tez savunma sınavının yeri ve tarihi EYK'nca belirlenir. Jüri aralarında bir başkan seçer. Tez savunma sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. Tez savunma sınavı en az kırkbeş, en çok doksan dakikadır.

(4) Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri tez hakkında salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme kararı verir. Bu karar, EABD Başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde Enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrenci yeni tez konusu sunmak zorundadır. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç altı ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tezi kabul edilmeyen öğrenci yeni tez konusu sunmak zorundadır. Yeni tez konusu bu Yönetmeliğin 38 inci maddesinde yer alan esaslara göre belirlenir.


Enstitü Yönetim Kurulu Karar.	Tarih:	Karar No:
Bu form sınavdan sonra danışman tarafından düzenlenerek ilgili Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığı ile 3 gün içinde Enstitüye teslim edilir.		



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi (Göller Yöresi Örneği)**” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.


Zafer YILDIZ
06/05/2013

ÖNSÖZ

Günümüzde öğrenmeye ve kendini geliştirmeye önem veren, bilgiyi kullanabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla eğitimden beklenen düşünme becerisini aktif olarak kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Böyle bir beklentinin gerçekleşmesinde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Aynı şekilde, düşünen, sorgulayan, araştıran, yanlış bilgilerden arınmış, bilinçli bireylerin yetişmesini hedefleyen din eğitimi alanında da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine de sorumluluk düşmektedir.

Yansıtıcı düşünme bireyin kendini sorgulayarak değerlendirmesini, tecrübelerinden yararlanarak kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesini teşvik etmesi vb. özellikleriyle son yıllarda öğretmen eğitiminde öne çıkan bir düşünme becerisidir. Şüphesiz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları din öğretimine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yansıtıcı düşünmenin kuramsal çerçevesi ele alınmış, ikinci bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle ilgili bulgular yorumlanmış ve dördüncü bölümde araştırmanın sonucu ortaya konularak öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın yazılmasında, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, sabırla çalışmalarımı inceleyerek yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU 'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Nuri TUĞLU, Yard. Doç. Dr. Sadettin ÖZDEMİR, Doç. Dr. Gülsen ÜNVER ve Doç. Dr. Şükran TOK hocalarıma, araştırma verilerinin toplanmasında destek olan Isparta, Burdur ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne, çalışmaya katılan bütün öğretmen arkadaşlarıma gönülden teşekkür ediyorum.

Bu çalışma 2979-D-11 nolu proje olarak Süleyman Demirel Üniversitesi BAP Kordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden ötürü teşekkür ediyorum.

Zafer YILDIZ

ÖZET
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(GÖLLER YÖRESİ ÖRNEĞİ)

Zafer YILDIZ

Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi, 218 sayfa, Isparta, 2013.
Danışman: Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın amacı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Çalışma, 2011-2012 Öğretim yılında Isparta, Burdur ve Antalya illeri ilköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerini kapsamaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. 2011-2012 öğretim yılında Isparta, Burdur ve Antalya’da görev yapan, 347 ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine ölçek uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır.

Çalışmada verilerin işlenmesinde öncelikle öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin elde edilen veriler frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. Sonra ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle ilgili bulgular yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında yapılan analizlerde, aritmetik ortalama, grupların özelliklerine göre seçilen t-testi, Mann-Whitney U testi, tek/çift yönlü varyans analizi (ANOVA), Lsd Post-hoc çoklu karşılaştırma ve Kruskal Wallis H tekniği kullanılarak elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim DKAB öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. İlköğretim DKAB öğretmenleri “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”ni oluşturan boyutlara göre değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en yüksek “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda, en düşük ise “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür.

Çalışmanın, yansıtıcı düşünme konusunda alanda yapılmış ilk araştırma olması yönüyle bazı eksiklikleri olmakla birlikte, din eğitim ve öğretimi etkinliklerine ciddi katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Betimsel nitelikteki bu çalışmanın yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarıya, öğretimin verimliliğine ve meslekî gelişime etkisini konu edinen diğer deneysel çalışmalarla desteklenmesi gerekir. Başka bir ifade ile alan yeni teorik ve uygulamalı çalışmaların yapılmasına açıktır.

Anahtar Kelimeler:

Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Yansıtıcı Öğretim, Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE REFLECTIVE THINKING TENDENCIES OF THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE

(SAMPLE FROM LAKES REGION)

Süleyman Demirel University, Social Sciences Institute, Department of
Philosophy and Religious Sciences
Doctorate Thesis, 218 page, Isparta, 2013
Advisor: Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU

This study is a descriptive research in the model of screening out of quantitative research patterns. The aim of the study is to determinate and evaluate reflective thinking tendencies of the teachers of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge. Target population of the study is composed of the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge working at Primary Education Schools in Isparta, Burdur and Antalya during 2011-12 School Year.

In the study, ‘Reflective Thinking Scale’ and “Personal Data Form” developed by the researcher as data collection tool have been used. Research data have been collected by applying scale to the teachers of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge working in Isparta, Burdur and Antalya in 2012-12 School Year.

In the study, firstly, some data obtained related to the demographical features of the teachers have been analyzed through frequency and percentage techniques. However, in analyses made between demographical features of the teachers of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge taking part in the research and reflective thinking skills, the findings obtained by using arithmetic mean, t-test chosen according to the features of the groups, Mann-Whitney U test, single/double sided variance analysis (ANOVA), Lsd Post-hoc multiple comparison and Kruskal Wallis H technique have been interpreted.

As a result of the study, it has been observed that the teachers of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge have had higher tendencies of reflective thinking in general. As for the teachers of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge have been evaluated according to the dimensions forming ‘Reflective Thinking Scale’, it has been seen that the teachers have had reflective thinking tendencies the highest at “Sincerity and Broadmindedness” dimension, and the lowest at “Active Teaching and Evaluation”.

It has been thought that this study would support events of Religious Teaching and Learning as it is the first research made in this field although gaps. In addition to the study in descriptive quality, the making of some experimental studies searching for the effect of reflective thinking skill to academic success, productivity of teaching and vocational development in the field of Religious Teaching has been suggested. In other words, field of Religious Teaching open to made from the theoretical and practical studies on this subject.

Key Words: Thinking, Reflective Thinking, Reflective Teaching, Religious Education, Teacher of Religious Culture and Moral Knowledge

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	14
ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI.....	15

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DÜŞÜNME KAVRAMI.....	17
1.2. DÜŞÜNMEYİ ÖĞRENME.....	19
1.3. DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	23
1.3.1. Eleştirel Düşünme.....	24
1.3.2. Yaratıcı Düşünme.....	29
1.3.3. Bilişüstü Düşünme.....	33
1.4. YANSITICI DÜŞÜNME.....	35
1.5. YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ.....	40
1.5.1. Teknik Düzeyde Yansıtma.....	40
1.5.2. Bağlamsal Düzeyde Yansıtma.....	41

1.5.3. Diyalektik (Eleştirel) Düzeyde Yansıtma.....	42
1.6. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİREN UYGULAMALAR.....	43
1.6.1. Günlük Tutma.....	44
1.6.2. Mikro Öğretim.....	45
1.6.3. Portfolyo (Gelişim Dosyası).....	46
1.7. YANSITICI ÖĞRETİM.....	48
1.8. YANSITICI DÜŞÜNEN ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ.....	50
1.9. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ VE YANSITICI DÜŞÜNME.....	55
1.9.1. Din Öğretiminde Düşünme.....	55
1.9.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçları.....	61
1.9.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yansıtıcı Düşünme.....	63
1.9.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin Özellikleri.....	69
1.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	75
1.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	75
1.10.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	78

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	86
2.2. ARAŞTIRMADA EVREN VE ÖRNEKLEM.....	87
2.3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	87
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	87
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	88
2.4. ÖLÇEĞİN UYGULANMASI VE VERİLERİN TOPLANMASI...	93
2.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	93

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLAR

- 3.1. İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER.....95**
- 3.1.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....95**
- 3.1.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı.....97**
- 3.1.3. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı.....101**
- 3.1.4. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı.....103**
- 3.1.5. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı.....104**
- 3.1.6. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı.....106**
- 3.1.7. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı.....107**
- 3.2. İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....109**
- 3.2.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.113**
- 3.2.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....128**
- 3.2.3. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....136**
- 3.2.4. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....146**
- 3.2.5. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Yaşamla İlişkilendirme” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....156**

3.3. İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİYİ GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR.....	161
3.3.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	161
3.3.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	164
3.3.3. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Olunan Programa Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	169
3.3.4. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	171
3.3.5. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	174
3.3.6. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kuruma Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	175
3.3.7. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İle Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	177
3.3.8. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Bulguları ve Yorumları.....	179

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR.....	183
4.1.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar.....	184
4.1.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlerle Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	187
4.2. ÖNERİLER.....	190

KAYNAKÇA.....	193
EKLER.....	213
ÖZGEÇMİŞ.....	218

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
IFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
Krş.	: Karşılaştırınız
Mad.	: Maddesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N.	: Number
p.	: Page
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
vd.	: Ve diğerleri
V.	: Volume
Yay.	: Yayınları
y.h.	: Yayına Hazırlayan
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa No:
TABLO 1. Eleştirel ve Eleştirel Olmayan Düşünürlerin Özellikleri	27
TABLO 2. Sınıf Ortamında Yaratıcılığı Geliştiren ve Engelleyen Faktörler	32
TABLO 3. Geleneksel Öğretmen ile Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri	54
TABLO 4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Faktör Yapısı	89
TABLO 5. Veri Toplama Aracının Güvenilirliği	92
TABLO 6. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlamaları	93
TABLO 7. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	95
TABLO 8. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelele Göre Dağılımı	97
TABLO 9. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı	101
TABLO 10. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	103
TABLO 11. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı	105
TABLO 12. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Kurumlara Göre Dağılımı	106
TABLO 13. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı	108
TABLO 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamaları	109
TABLO 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “ <i>Etkin Öğretim ve Değerlendirme</i> ” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması	113
TABLO 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “ <i>Sorgulama ve Eleştirel Bakış</i> ” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması	129
TABLO 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “ <i>İçtenlik ve Açık Fikirlilik</i> ” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması	137
TABLO 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “ <i>Sorumluluk ve Meslekî Gelişim</i> ” Boyutu	

	Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması	147
TABLO 19.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “Yaşamla İlişkilendirme” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması	158
TABLO 20.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	159
TABLO 21.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşması	165
TABLO 22.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Program Değişkenine Göre Farklılaşması	170
TABLO 23.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması	172
TABLO 24.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Farklılaşması	175
TABLO 25.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Farklılaşması	176
TABLO 26.	Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine Göre Farklılaşması	178
TABLO 27.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	180

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No:
ŞEKİL 1. Yansıtmanın Gerçekleşmesi	37
ŞEKİL 2. ERA Döngüsü	40
ŞEKİL3. Yansıtıcı Öğretim Yöntemi	50
ŞEKİL 4. Nasıl Bir Din Öğretimi	58
ŞEKİL 5. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	96
ŞEKİL 6. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı	98
ŞEKİL 7. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı	102
ŞEKİL 8. DKAB Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı	104
ŞEKİL 9. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı	105
ŞEKİL 10. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı	107
ŞEKİL 11. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı	108
ŞEKİL 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ortalamaları	110
ŞEKİL 13. Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulamam.	117
ŞEKİL 14. Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.	118
ŞEKİL 15. Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.	120
ŞEKİL 16. Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.	121
ŞEKİL 17. Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.	122
ŞEKİL 18. Mesleğimle ilgili çalışmalarını ve yayınlarını takip ederim.	123
ŞEKİL 19. Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla	

	öğretimimle ilgili günlük tutarım.	124
ŞEKİL 20.	Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşünmelerini isterim.	126
ŞEKİL 21.	Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.	127
ŞEKİL 22.	Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	128
ŞEKİL 23.	Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.	131
ŞEKİL 24.	Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.	132
ŞEKİL 25.	Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.	133
ŞEKİL 26.	Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyarım.	134
ŞEKİL 27.	Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.	136
ŞEKİL 28.	Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.	140
ŞEKİL 29.	Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.	142
ŞEKİL 30.	Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.	143
ŞEKİL 31.	Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.	144
ŞEKİL 32.	Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım.	145
ŞEKİL 33.	Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.	149
ŞEKİL 34.	Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.	150
ŞEKİL 35.	Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.	152
ŞEKİL 36.	Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.	153
ŞEKİL 37.	Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.	154

ŞEKİL 38.	Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.	156
ŞEKİL 39.	Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.	159
ŞEKİL 40.	Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.	161

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ele alınmış ve araştırmanın temel kavramları kısaca açıklanmıştır.

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması iletişim hızının artmasına ve dünyanın küçük bir köy haline gelmesine neden olmuştur. “Küreselleşme” olarak adlandırılan bu durumun birçok etkileri ortaya çıkmıştır. Küreselleşmeyle birlikte zaman ve mekânın sınırları kalkmış, dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen olaylardan bütün insanlık etkilenmeye başlamış, insanlar arasında yeni ve ortak yaşam biçimleri oluşmuş ve ortak eğitim politikaları üretilerek ülke vatandaşları arasında evrensel kavrayış ve anlayışların geliştirilmesi sağlanmıştır.¹

Küreselleşme olgusuyla birlikte sanayi toplumunun yerini bilgi toplumu almıştır. Sanayi toplumunda maddî sermaye ve maddî üretim toplumun temeli iken bilgi toplumunda bunların yerini bilgi ve hizmet üretimi almıştır. Bilginin önem kazandığı ve hızlı dolaşım sağladığı bu çağa “bilgi çağı” da denilmektedir. Bilgi çağının önemini bazı ülkeler erken fark etmiş ve altyapılarını buna göre oluşturmuşlardır. 1950 ve 1960’lı yıllardan itibaren ABD, Japonya ve Batı Avrupa ülkeleri bilgi teknolojilerini yaygın olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu ülkeler bilgiyi ve bilgi teknolojilerini tarım, sanayi ve hizmet gibi temel sektörlerin yanı sıra eğitim, sağlık, iletişim gibi alanlarda da kullanmışlardır.²

Bilgi çağına ayak uydurabilmiş bilgi toplumlarında “nitelikli ya da yarı nitelikli işgücünün yerine, sürekli öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getiren; bilimsel yöntem ve süreçlerle objektif biçimde elde edilen bilgiyi gerekli yerlerde

¹ Refik Balay, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 37, S.2, 2004, ss. 61-82;

² Mehmet Dikkaya-Deniz Özyakışır, “Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri”, *Uluslararası İlişkiler*, C.3, S.9, Bahar 2006, s. 155.

kullanabilen insanlara” ihtiyaç duyulmaktadır.³ Bu nedenle bilgi toplumunda eğitime önem verilmekte ve eğitimle ilgili yeni yaklaşımlar sergilenmektedir.

Bilgi çağı eğitim anlayışının özelliklerini;

- “Eğitim süreci belli bir yaş dönemiyle sınırlı olmayan, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.
- Eğitim kurumları ile diğer kurumlar arasındaki engeller kalkmakta, eğitim yaşamın her alanında devam eden bir süreç halini almaktadır.
- İnsanların “ne” öğreneceklerinden ziyade “nasıl” öğrenecekleri ve bilgiye nasıl ulaşacakları önem kazanmaktadır. Bu durumda öğretmen bir rehber ve motivasyon kaynağı, öğrenciler de bir anlamda kendilerinin öğretmenidirler.
- Eğitim hazır bilgilerin aktarıldığı bir süreç değil, araştırmayı, deneyciliği, yaratıcılığı ve buluşçuluğu teşvik eden bir süreçtir.
- Eğitim kişinin yeteneklerine ve farklılıklarına uygun olarak kişiye özel tasarlanmalıdır.
- Eğitimde demokratik bir anlayışla, farklı yaşam biçimlerine, ırklara, düşüncelere ve inançlara saygının benimsenmesi gerekir.
- Eğitim yerel olmaktan çıkarılarak evrensel bir anlayışla ele alınmalıdır.”⁴ şeklinde maddeleştirmek mümkündür.

Eğitim-öğretimden beklenen özellik ve amaçların yukarıda belirtilen anlayış doğrultusunda değişmesi, ortaya çıkan yeni program ve öğretmen ihtiyacı tüm dünya ülkelerinin öğretmen yetiştirme politikalarını ve eğitim sistemlerini sorgulamalarına neden olmuştur. Türkiye de bu değişimden etkilenmiş ve 2000’li yıllardan itibaren kendi öğretim anlayışını eleştirel bir şekilde sorgulamaya başlamıştır. Bu bağlamda öğretim programlarında yeni yaklaşımlar çerçevesinde değişikliklere gidilmiştir. Yeni programlar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan, öğrenci merkezli, aktif öğrenmeye odaklı programlar olarak hazırlanmıştır.

³ Gülcan Numanoğlu, “Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler I”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 32, S. 1-2, s. 334.

⁴ Şakir Berber, “Bilgi Çağında Eğitim”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, C. 7, S. 2, Ağustos 2003, s. 43,44.

Eğitim programları üzerinde önemli etkisi olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında biraz bilgi vermek yararlı olacaktır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla gerçekleşmektedir. Öğrenme, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgileri, problemleri ya da durumları önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi, bu bilgileri kendi algılaması ve gerçekliğine göre yapılandırmasıdır.⁵ Yapılandırmacı yaklaşımın iki önemli ilkesi vardır. Bunlardan ilki, öğrenenler var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinebilirler. Öğrenciler bilgilerin kaydedildiği boş bir levha olarak değil, aksine kendi öğrenmelerini etkileyecek bilgi ve tecrübelerle sahip oldukları bilinmelidir. İkinci ilke ise, öğrenmenin pasif değil aktif bir süreç olduğudur. Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı zaman ilk bilgileri ile öğrendikleri arasında karşılaştırma yapabilmekte ve bilgisini düzenleyebilmektedir.⁶

Yurdakul'a göre, yapılandırmacı eğitim durumlarında dikkate alınması gereken temel ilkeler sentezlenerek incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme etkinliklerinin bütünü geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
- Öğrenenler kendi bilgi yapılarını kendileri geliştirmeli ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir.
- Yeni öğrenmeler oluşturulurken önbilgiler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme süreci devam ederken öğrenme ortamında sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Öğrenenler için özgün öğrenme görev ve sorumlulukları belirlenmeli ve böylece anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Öğrenme ortamları gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtabilmelidir.
- Birçok gerçek olduğunu gösteren seçenekler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.

⁵ Bilal Duman – Cercis İkiel, “Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.12, S. 2, Elazığ, 2002, s. 252.

⁶ Wesley A. Hoover, “The Practice Implications of Constructivism”, *Southwest Educational Development Laboratory (Sedletter)*, V. IX, N. 3, 1996, p.1.

- Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varmalarını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğrenme ortamı tehlikesiz ve güvenli bir ortam olmalı ve buna göre düzenlenmelidir.
- Öğrenme ortamında öğrenenin düşünceleri desteklenmeli ve öğrenenin düşüncelerinin önemsendiği hissettirilmelidir.⁷

Şaşan ise, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan değerlendirmeler incelendiğinde yapılandırmacı öğretimin üç temel özelliğinin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu üç temel özelliğin, “bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme”, “bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme” ve “geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme” özellikleri olduğunu ifade etmiştir.⁸

Öğrenme yaklaşımında meydana gelen ve “düşündürmeyi” merkeze alan bu değişiklikler geleneksel eğitimin merkezinde olan öğretmen rollerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Yeni eğitim anlayışında öğretmenler sadece bilgiyi aktaran ve yayan kimseler değil, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma sürecine ya da başka bir ifadeyle öğrenmeyi öğrenme sürecine rehberlik eden liderler olarak görülmeye başlamıştır. Yeni öğretmen anlayışında öğretmen değil öğrenci merkezdedir. Öğretmenler, öğrencilere neyi nasıl yaptıklarını öğrenme fırsatı veren yol göstericilerdir. Her zaman yenilenen bir heyecanla öğreterek, “öğretmeyi” öğrenirler.⁹

Öğretmen yaklaşımlarında meydana gelen bu değişimde yapılandırmacı anlayışla ele alınan öğretim programlarının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. 2001-2002 öğretim yılında yapılandırmacı öğrenme sınıflarındaki öğretmen-öğrenen rolleri üzerine yapılan 14 haftalık deneysel araştırmanın sonuçları bunu destekler niteliktedir.¹⁰ Araştırma yapılandırmacı öğretimin öğretmenlere yüklediği rolü göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada elde edilen nitel bulgular incelendiğinde,

⁷ Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed. Özcan Demirel, PegemA Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2007, s. 49-52.

⁸ Hasan H. Şaşan, “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, S. 74-75, 2002, s. 49.

⁹ Phillip C. Schlechty, *Okulu Yeniden Kurmak*, çev. Yüksel Özden, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005, s. 159-162.

¹⁰ Gürcü Koç, “Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi”, *Eğitim ve Bilim*, C.31, S.142, 2006, s. 59.

yapılandırıcı sınıflardaki öğretmenlerin en önemli rollerinin özgün görevler planlama ve zengin araç-gereç kullanma, düşünmeye yardımcı olma, öğrencilerin öğrenme sürecindeki sorumluluğunu arttırma, öğrencilerin kendi öğrenmesine etkin katılımını sağlama, öğrenmeye rehberlik yapma olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bilgi çağındaki öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özellikleri, bireylerin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim becerileriyle donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır.¹¹ Kısaca ifade etmek gerekirse yeni eğitim-öğretim yaklaşımına göre öğrenme zihinsel bir süreçtir¹² ve bu süreçte düşünme yeteneğinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde düşünme becerisinin geliştirilmesine ilişkin çalışmaların başlaması yakın zamana rastlamaktadır. 1980’li yıllardan itibaren eğitimde düşünmenin önemi keşfedilmiş ve düşünme eğitimi üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Halbuki düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliğidir. Günlük hayatta karşılaşılan birçok durumla ilgili ne yapacağımız konusundan bizi düşüncelerimiz yönlendirmektedir. Bu nedenle insanın eğitim-öğretiminde düşünme becerisini ele almamak büyük bir eksikliklerdir.

Düşünme, kavranılması zor, karmaşık bir süreç olmasına karşın öğrenilebilen bir beceridir. İlk filozoflardan günümüz araştırmacılarına kadar düşünme üzerine birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, düşünmenin çok yönlü olduğu, problem çözme ve karar vermeyi içerdiği, içerisinde birçok zihinsel işlemi barındırdığı, amaçlı ve sorgulamaya dayanan, inançların oluşumuna temel oluşturan, bilinçli deneyimleri kapsayan, bireye özgü özellikler taşıyan bir süreç olduğu vurgulanmakta, ayrıca düşünmenin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu belirtilmektedir.¹³

Düşünmenin erken yaşlardan itibaren çocuklara öğretilmesi konusunda ilk çalışmaları yapan isim Lipman (1980)dır. Lipman, “düşünme eğitiminin erken yaşlarda verilmeye başlanmasıyla sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma,

¹¹ Bünyamin Aydın, “Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.14, 2003, s. 184.

¹² Ali Murat Sünbül, “Zihnimizi Tanıyor muyuz”, *Eğitime Yeni Bakışlar*, (Ed. Ali Murat Sünbül), *Eğitim Akademi Yayınları*, s. 18.

¹³ Düşünmeyle ilgili tanımlar için bkz. Emel Tok, “Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2008, s. 33,34.

doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından hem de kişilik ve ahlak gelişimi bakımında çocukların eline önemli bir araç verileceğini” savunmuştur. Lipman’a göre çocukların düşünme etkinliklerini kullanarak erken yaşlarda niçin düşündükleri ve nasıl düşündükleri konusunda açıklamalar yapabilmeleri ve her alanda düşünme becerilerini kullanabilmeleri eğitim için önemli bir hedeftir.¹⁴

Günümüzde eğitim hedefleri incelendiğinde yeni öğretim anlayışının etkisiyle, bireylerde düşünme yeteneğinin geliştirilmesi önemli bir amaç olarak kabul edilmektedir.¹⁵ Aynı zamanda öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan en temel özelliklerden birisi de, öğrencilerin bilimsel düşünceye sahip bireyler olmalarıdır. Bilimsel düşünme ancak, öğrenciyi bilgi yükü haline getiren değil, öğrenciyi kendi başına düşünmeye, eleştirmeye, yorumlamaya yönlendiren bir eğitim ortamında gerçekleşmektedir.¹⁶ Böyle bir eğitim ortamının oluşmasında öğretim programlarının sınıf ortamında uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir.

Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde belki de en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle öğretmen kalitesi düşünülmeli, sorgulanmalıdır. Çünkü eğitim kalitesinin yükselmesinde en önde gelen unsurlardan birisi olarak öğretmen kalitesi görülmektedir.¹⁷ Bunun da ötesinde öğretmen bir ülkenin varlık nedeni olarak kabul edilmekte, toplumdaki olumsuzlukların giderilmesinde en önemli çözüm üreticisi olarak kabul edilmektedir. Açık fikirli, fikirlerini ifade edebilen, toplumla paylaşan, güven ve ortak aklın hâkim olduğu toplumların oluşmasında öğretmenler en büyük etken olarak kabul edilmektedir.¹⁸

Günümüzde öğrencilerin bilgiye ulaşma hızının ve imkânlarının arttığı bir dönemde öğretmenlerin öğrenci karşısındaki rolü de ister istemez değişmektedir. Bu nedenle öğretmen farklı kaynaklardan edindiği bilgilerin değerlendirmesini ve sentezini yapabilmeli, bu bilgilerin aralarındaki ilişkileri gösterebilmeli ve böylece öğrencilerin düşünebilmelerine ve yeni bilgi üretebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bu da ancak

¹⁴ Matthew, Lipman, *Philosophy Goes To School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988, Akt. Ebru Mutlu-Ebru Aktan, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.9, S. 4, Güz 2011, s. 801.

¹⁵ Ercan Türk, *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002, s. 91.

¹⁶ Servet Özdemir, *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayınları, Ankara, 1997, s. 103.

¹⁷ Bekir Özer, *Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1993, s. 1.

¹⁸ İsa Bayrak, *Öğretmenin Gücü*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004, s. 76.

öğretmenlerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst-düzey düşünme becerilerine sahip olmasıyla mümkündür.

Son zamanlarda üst-düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışmaların arttığı gözlenmektedir.¹⁹ Çünkü yansıtıcı düşünme; yeni ve farklı fikirler üretmeyi teşvik etmesiyle yaratıcı düşünmeyle, bireyin kendini sorgulayarak değerlendirmesiyle eleştirel düşünmeyle, önceki tecrübelerinden yararlanma ve kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesiyle de biliş üstü düşünmeyle ilişkili olan bir düşünme becerisidir.

Yansıtıcı düşünme kavramını ilk olarak John Dewey kullanmıştır.²⁰ Dewey, yansıtıcı düşünmeyi; “Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme”²¹ olarak tanımlamıştır. Dewey’den sonra her biri yansıtıcı düşünmenin farklı bir boyutunu ele alan birçok tanım yapılmıştır. Pennington, yansıtmayı “tecrübeler üzerinde düşünme” olarak tanımlar. Richards, yansıtmayı öğretmen gelişiminin bir anahtarı olarak görür ve eleştirel yansıtma kavramını kullanır.²² Schon, yansıtmanın eylem sırasında ve eylem sonrasında meydana gelebileceğini belirterek yansıtmayı iki bölümde ele almıştır.²³ Ünver, yansıtıcı düşünme üzerine yapılan tanımlardan hareketle eğitim sistemi açısından yansıtıcı düşünmeyi, “bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.” şeklinde sistematize etmiştir.²⁴

Yansıtıcı düşünen öğretmen, öz eleştiri yapabilen, yeni fikirlere açık, değişime istekli olan öğretmendir. Yansıtıcı öğretmen “ne?” ve “niçin?” sorularını sürekli kendi öğretim faaliyetlerini sorgular ve fikir yürütür. Öğretimini sürekli gözden geçirerek

¹⁹ Karen F. Osterman - Robert B.Kottkamp, *Reflective Practice for Educators*, Corwin Pres, Inc., Newbury Park, California, 1993, Margaret M.Plack - Larrie Greenberg, “Reflective Practitioner: Reaching for Excellence in Practice”, *Pediatrics*, V.116, N. 6, December 1, 2005, Bruce Pip Ferguson, *Becoming Reflective Practitioner, Teaching Development*, Whānga Whakapakari Ako, February 2012.

²⁰ Carol Rodgers, (June 2002), *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, Teachers College Record V. 104, N. 4, June 2002, p. 844

²¹ John Dewey, *How We Think*, D. C. Heath & Co Publishers, U.S.A., 1910, s. 6.

²² Jack C.. Rechards, *Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching*, Language Teacher, 14, 2,1989, p.6,

²³ Donald, Schon, *Educating The Reflective Practitioner*. Paper Presented to the 1987 Meeting of the American Educational Researc Association, Washington, DC, Posted by Tom Russel, Queen’s University, January, 1998, Akt. Nooreiny Maarof, “Telling His Or Her Story Through Reflective Journals”, *International Education Journal*, Vol.8, No.1, 2007, p. 206.

²⁴ Gülsen Ünver, *Yansıtıcı Düşünme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 5.

nasıl daha iyiye götüreceği noktasında kafa yorar. Yansıtıcı öğretmen, kendisine ayrıca şu soruları sorar: “Öğretmen olarak ne yapıyorum?”, “Ne yapmak istedim?”, “Bu metodu nasıl kullandım?”, “Daha farklı nasıl öğretebilirim?”, “Şimdi neyi, nasıl öğretiliyim?”. Öğretmenin kendisine yönelttiği bu sorular yansıtma yapmasına ve öğretim sürecini yeniden değerlendirmesine neden olmaktadır.

Batı’da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini kazanmaları önemsenmekte ve lisans eğitimleri sırasında bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Bu nedenle Batı’da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini kullanma düzeyine yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir.²⁵ Örneğin, Muallem tarafından 1997 yılında, ABD’de bir ortaokulda görev yapan deneyimli bir fen bilgisi öğretmenin yansıtma davranışlarını inceleyen nitel bir araştırma yapılmıştır. Öğretmenin sınıf uygulamaları üç ay boyunca kamera kayıtlarıyla izlenmiş, her hafta sonunda ders videoları öğretmenle birlikte izlenerek, ders üzerinde tartışılmıştır. Araştırma sonunda Sarah isimli öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olduğu, eylem öncesi, sonrası ve eylem sırasında yansıtma yaptığı ortaya çıkmıştır.²⁶

Lee (2003) nin, Kore’li üç matematik öğretmen adayının yansıtıcı düşünme becerisini kullanma düzeyleri üzerine yaptığı araştırma bir başka örnektir. Lee, araştırma verilerini sınıf gözlemleri, görüşme ve yansıtıcı günlük tutma yoluyla toplamıştır. Öğretmen adayları 8 ila 26 saat kamera ile izlenmiş, her aday dersten sonra günlük tutmuş ve daha sonra kamera kayıtları araştırmacıyla birlikte izlenerek değerlendirilmiştir. Her değerlendirme sonrasında adayların yansıtma düzeylerini daha da arttırdıkları ve öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların daha da azaldığı gözlemlenmiştir.²⁷

Öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerisini arttırmaya yönelik çalışmalar Batı’da erken başlamasına karşın ülkemizde öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların az olduğu görülmektedir. Halbuki Cumhuriyetin

²⁵ Fred A. J. Korthagen, “Making Teacher Education Relevant For Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education”, *Orbis Scholae*, Vol.5, No.2, 2011, p.38; Donald R. Cruickshank – Jane H. Applegate, “Reflecting Teaching As A Strategy for Teacher Growth”, *Educational Leadership*, April 1981, p. 53.

²⁶ Mahnaz Muallem, “The Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Expert Middle School Science Teacher”, *The Clearing House*, Toyolar&Francis Ltd, Vol.70, No. 3, 1997, pp. 143-150. <http://www.jstor.org/stable/30189270?seq=1>

²⁷ Hea-Jin Lee, “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No:6, 2005, pp. 699-715.

ilk yıllarından itibaren başlatılan eğitim çalışmalarıyla günümüzde öğretmen yetiştirme konusundaki nicel sorunların büyük ölçüde çözümlendiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili sorunlara henüz bir çözüm getirilemediği belirtilmektedir.²⁸ Bu durum eğitim sistemimiz için önemli bir problemdir. Şüphesiz öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar problemin çözümünde ciddi katkı sağlayacaktır.

Din eğitimi alanına bakıldığında ise eğitim sistemimiz için dile getirilen problemlerin din eğitimi için de söz konusu olduğu görülmektedir. Öncelikle genel öğretim yaklaşımlarında meydana gelen değişimlerden din öğretiminin de etkilendiğini ve bu doğrultuda din öğretiminde yeni yaklaşımlar ortaya çıktığını söylemek gerekir. Küreselleşen ve çok kültürlü hale gelen bir ortamda din öğretiminde kullanılabilecek yeni yöntem arayışlarına gidilmiş ve din öğretim programları bütünüyle yenilenmiştir.²⁹

Yenilenen din öğretimi programında her öğrenci özgün bir birey olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler soru sormaya, düşünmeye ve fikir alışverişinde bulunmaya teşvik edilmektedir. Öğrencilerin, dini kaynaklardan araştıran, farklı inançlara saygı duyan bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Programın vizyonunu oluşturan maddelerden birisi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dini kavramları doğru kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde ifade edilmektedir.³⁰

Yeni ilköğretim DKAB öğretim programında öğrenme; “öğrencinin pasif olarak kendi önüne söz, yazı, gösteri vb. şekillerden konulan bilgileri öğrenmelerinden çok, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya çalışması ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişmesi, etkin olarak bilgi oluşturma ve edinmeye çabalaması ve bunu uygun şekillerde tartışmaya sunması” olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir öğrenme ortamında öğretmene düşen rolün, bir antrenör (mentor) gibi saha kenarında öğrencilere rehberlik etmek, onları motive etmek ve

²⁸ Mustafa Yılmaz, *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, 2006, s. 31.

²⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Sönmez Kutlu, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışı Uluslararası Sempozyumu”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD), C. XLIII, S. 1., 2002. s. 301-322.

³⁰ Bkz. MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ve Klavuzu*, Ankara, 2010., s. 8.

öğrencilerin kendilerini geliştirecekleri, araştıracakları öğretim ortamları hazırlamak olduğu belirtilmektedir.³¹

Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretim DKAB öğretmenleri için özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bunlar; öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlak ve değerler ve meslekî gelişimi sağlama başlıkları altında yedi alandan oluşmaktadır.³² Bu yeterliklerden öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme ve meslekî gelişimi sağlama yeterlikleri incelendiğinde bu yeterliklerin yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak bu yeterlikler içerisinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları açık bir şekilde ifade edilmemektedir. DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Ancak son zamanlarda öğretmen eğitiminde ve öğretmenlerin meslekî gelişiminde önemli bir yeterlik olarak görülen yansıtıcı düşünme becerisi konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamış olması dikkat çekicidir.

DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun;

- Klasik, otokratik disiplin anlayışına sahip oldukları, pedagojik anlamda sınıf yönetimi anlayışı geliştiremedikleri, çoğunlukla sınıflarını tepkisel sınıf yönetimi modeli ile yönettikleri, ders planlamasının gereksiz olduğunu düşündükleri, öğretmen merkezli ders işledikleri ve öğrencileri aktif kılma çabası içinde olmadıkları, öğrencilerin başarısız olmaları durumunda onları destekleyici tutum ve davranışları yeterince göstermedikleri, öğrencileri derslerle ilgili faaliyet yapmaya teşvik edici ve cesaretlendirici davranışları yeterince gösteremedikleri,³³
- öğretmenlik tutumlarının genelde düşük olduğu, mesleğe yeni başlayanların tutumlarının yüksek olduğu ancak kıdem yükseldikçe azaldığı,³⁴

³¹ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s.25.

³² MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, Ankara, 2008.

³³ Recep Uçar, "İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)", Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kayseri, 2004.

³⁴ M. Akif Sütçü, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları", Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1997.

- metot kullanımı, eğitim teknolojilerinden yararlanma, ödev verme, değerlendirme konularında önemli eksiklerinin olduğu, disiplini sağlamada doğru yöntem ve teknikleri kullanamadıkları, pedagojik formasyon yeterlik alanında bilgilerini yenileyemedikleri,³⁵
- meslekî bilgi, beceri, özel alan ve genel kültür yönünden yeterince kendilerini geliştirmedikleri, meslekleriyle ve alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmedikleri³⁶ görülmektedir.

Yukarıda sayılan öğretmen yeterliğine ilişkin problemlerin çözümünde öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin düşüncelerinin ve öğretime bakış açısının büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin kendi uygulamasını sürekli olarak gözlemlediği, değerlendirdiği ve gerektiğinde değiştirdiği döngüsel bir yöntem olan yansıtıcı öğretimin³⁷ din öğretimi alanında uygulanmasının ilköğretim DKAB öğretimiyle ilgili problemlerin azalmasına önemli katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca, DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisini kullanmaları, meslekî gelişimlerini sürekli gözden geçirmelerine ve öğretmenlik uygulamalarındaki eksikliklerinin farkına varmalarına neden olacaktır. Böylece DKAB öğretmenleri kendilerini geliştirme ihtiyacı hissedecek ve öğretmen kalitesinin artması dolaylı olarak din öğretiminin kalitesinin artmasına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, DKAB öğretmeni yetiştirmede, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme kuramını benimsemesinde ve öğretmenlerin meslekî gelişmelerinde yetersizliklerin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yetersizliklerinin giderilmesinde ve yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemelerinde yansıtıcı düşünmenin olumlu etkisi ve katısı olacaktır. Bu düşünceden hareketle araştırmanın problem cümlesi;

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

³⁵ Safnaz Asri, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Meslekî Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta 2005.

³⁶ Ahmet Koç, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 2010, ss. 225,249.

³⁷ Andrew Pollard, *Reflective Teaching*, s2 rd Edition, Continuum International Publishing Group, London.2005, p. 14.

Bu temel problem çerçevesinde yansıtıcı düşünmenin özelliklerini içeren alt problemler de aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri nasıldır?
2. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri nasıldır?
3. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri nasıldır?
4. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri nasıldır?
5. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “ Yaşamla İlişkilendirme” boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimleri nasıldır?
6. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri sahip oldukları meslekî kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri görev yerlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Örgün eğitim – öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü mekânlar olan okullarda, öğretimin sağlıklı ve kaliteli yürüyebilmesi için akla gelen unsurlardan birisi de öğretmenlerdir.³⁸ Öğretim ortamlarının hazırlanması ve öğretim-öğrenim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğrenciler

³⁸ Ali Karaçam, *Başarılı Öğretmenin Portresi*, Bilge Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2003, s. 21.

okulda geçirdikleri zamanın büyük bir kısmında öğretmenlerle iletişim kurmaktadırlar. Bu nedenle, eğitim-öğretimle ilgili araştırmalarda öncelikle ele alınması gerekli konulardan birisi öğretmenlerdir. Aynı şekilde din eğitim-öğretimi üzerine yapılacak araştırmalarda da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin incelenmesine öncelik verilmelidir. Bu düşünce veya ihtiyaçtan dolayı bu çalışmada ilköğretim DKAB öğretmenleri ele alınmıştır. Araştırmanın genel amacı “İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ne derece uyguladıklarına ilişkin eğilimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile bazı bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konulması da araştırmanın amaçlarındandır.

Yeni ilköğretim DKAB programı incelendiğinde, programın eleştirel, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanında yansıtıcı düşünmeyi de içine alan bir yapıya sahip olduğu görülecektir. Ayrıca programda çerçevesi çizilen öğretmen özelliklerinden; “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme” gibi yeterliklerin³⁹, yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmen özelliklerinden birçoğunu içerdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları, yapılandırmacı yaklaşımla yeniden oluşturulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini araştıran çalışmalar, özellikle DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerine yapılmış araştırmalar yok denecek kadar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulgular, konu ile ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Araştırma bu açıdan önemlidir. Ayrıca yansıtıcı düşünme üzerine yapılmış olan bu araştırma, bu konuda başka çalışmaların da yapılmasına öncülük etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme modelleri içerisinde öne çıkan üç genel öğretmen yetiştirme modeli sayılmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir. Yansıtma modeli son yıllarda daha çok ön plana çıkmaktadır. Yansıtma modeline göre öğretmen adayı kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve becerileri herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulamasını yapar. Uygulamada

³⁹ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*, Devlet Kitapları Birinci Baskı, Ankara, 2008, s. 8-38.

karşılaştığı herhangi bir sorunu daha önceden edindiği kuramsal bilgileri de göz önünde tutarak, sorun üzerinde etkin, ısrarlı ve sistematik bir şekilde kapsamlı olarak düşünür. Bu düşünme sonucunda zihninde oluşan yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanmaya başlar ve bu durum döngü şeklinde devam eder.⁴⁰ Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun din eğitim-öğretimi yapılacaksa, din eğitiminde öğretmen yetiştirme programlarında da yansıtma modelinden yararlanılmalıdır. Yansıtma modelinin DKAB öğretmeni yetiştirilmesinde uygulanması şüphesiz yansıtıcı düşünme becerisi kazanmış DKAB öğretmenlerinin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma gelecekte din öğretiminde yansıtma modelinin uygulanmasına yönelik çalışmalara fikir vermesi bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle araştırmanın temel hipotezi; “İlköğretim DKAB öğretmenleri yansıtıcı düşünme eğilimlerini öğretim sürecinde yeterli düzeyde gösterememektedirler ve konuyla ilgili durumları olgusal kimliklerine göre değişiklik göstermektedir.” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt hipotezleri de;

1. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

⁴⁰ Durmuş Ekiz – Nevzat Yiğit, “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.5, S. 3, Yaz 2007, s. 546.

3. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları program ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimi ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
6. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları il ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

şeklinde oluşturulmuştur.

ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI

Araştırmayla ilgili kavramların aşağıda tanımları verilmiştir. Ancak kuramsal açıklamalar bölümünde aşağıdaki bazı kavramların açıklamalarına geniş olarak tekrar yer verilecektir.

Din eğitimi: “Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme denemeleri sürecidir.”⁴¹

Öğretmen: “Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir.”⁴²

Düşünme: “Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir.”⁴³

Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme son yıllarda öğretmen eğitiminde sıkça kullanılan ve farklı tanımları yapılan bir kavramdır. Yansıtıcı düşünme kavramını ilk ortaya atan Dewey, yansıtıcı düşünmeyi, “herhangi düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir.”⁴⁴ olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı Öğretim: Yansıtıcı öğretim, tanımlama, bilgi verme, karşılaştırma ve yeniden yapılandırma dönemlerinden oluşan, öğretmenin her bir devresinde “ben ne yapmaktayım?”, “bu ne anlama gelmektedir?”, “bu sonuca nasıl ulaştım?”, “daha farklı olarak nasıl yapabilirdim?” sorularını kendisine sorduğu bir öğretim yaklaşımıdır.⁴⁵

⁴¹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara, Eylül, 2001, s. 25.

⁴² Krş. Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, 3. Baskı, Ankara, 1993, s. 114; Hasan Çelikkaya, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1999, s.5; Leyla Küçükahmet, vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara, 2002, s. 2.

⁴³ Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara, 2005, s. 139.

⁴⁴ Dewey, 1910, s. 6.

⁴⁵ Germaine L. Taggart - Alfred P. Wilson, *Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies*, Corwin Pres, INC, California, 1998 s. 2.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde “düşünme” kavramının tanımı yapıldıktan sonra yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilişüstü düşünme gibi düşünme becerileri tanımlanarak, ortak ve ayrılan yönleri işlenmektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin din öğretimindeki yeri, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen özellikleri ele alınmıştır.

Bu bölümde ayrıca yansıtıcı düşünmeyle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış ilgili araştırmalardan bazıları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. DÜŞÜNME KAVRAMI:

Düşünme üzerine günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. Felsefî bir terim olarak düşünme; “Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi”⁴⁶ve “Zihnin bütün faaliyeti, duyuların müdahalesi olmadan zihnin kendi malzemesi ile yaptığı eylem, duyumculara göre duyuma sahip olmak. Bir hüküm (yargı), bir fikir sahibi olmak, insanın tamamen zihnî ve aklı faaliyeti”⁴⁷olarak tanımlanmaktadır. Aristoteles düşünmeyi insanı hayvandan ayıran en önemli özellik olarak kabul etmiştir. Sadece insanoğlu düşünür ve düşündüklerini ifade edebilir.

Psikolojinin verilerine göre ise düşünme, beynin fonksiyonlarından⁴⁸ Her insan bilişsel güce sahip olarak doğar. Beyin insandaki bilişsel gücün kaynağıdır. İnsan beyni duyu organları aracılığıyla çevresinden bir takım bilişsel girdiler alır. Başka bir ifadeyle çevresini algılar. Düşünme, kısa ya da uzun süreli belleğe yerleşen algıları kullanarak her hangi bir konuda bir soruna yeni bir çözüm üretmektir. Bununla birlikte karar vermek, bir konuyu incelemek, nesne ve olaylar arasındaki ilişkilerden sonuca

⁴⁶ Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, b.t.y., s. 64.

⁴⁷ Süleyman Hayri Bolay, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Akçağ Yay., Ankara, 1997, s.130.

⁴⁸ Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İstanbul, 1990, s. 12.

gidebilmek, bilgileri karşılaştırmak, ayırmak, birleştirmek ve kavramak da düşünmenin içeriğini oluşturan unsurlardır.⁴⁹

Düşünme biyolojik ve fiziksel bir sürecin ürünüdür. Düşünmenin fizyolojik olarak, iyonların hareket etmesi, hücrelerin çalışması, hormonların salgılanmasıyla bütün beyinde bir etkinlik süreci sonucunda oluştuğu varsayılmaktadır.⁵⁰ Ancak bu sürecin somut olarak görülmesi ve ifade edilmesi mümkün gözükmemektedir. Düşünme, daha çok dışa yansıyan tezahürleriyle bilinmekte ve tanımlanmaktadır. Eğitimciler de düşünmenin bu yönüyle ilgilenmişlerdir. Özden düşünmeyi; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı (yani algıları) yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şekli” olarak ifade etmiştir.⁵¹

Cüceloğlu düşünmeyi, “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç” olarak tarif etmekte ve insanların düşünme sürecini bilinçli olarak en fazla kullandıkları dört alanı;

- I. Bir sorunu çözme,
- II. Belirli amaçları gerçekleştirme,
- III. Bilgi ve olayları anlamlandırma,
- IV. Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma, olarak sıralamaktadır.⁵²

Semerci'nin tanımı düşünme üzerine yapılan diğer tanımları da kapsar görünmektedir. Düşünme; zihinsel ve duyuşsal davranışları kapsayan zihnin en alt düzeyinden (bilgi, kavrama, uygulama) en üst düzeydeki (analiz, sentez, değerlendirme) davranışına kadar kendini gösteren çok yönlü bir faaliyettir.⁵³

Düşünce, insana verilmiş önemli bir güçtür.⁵⁴ İnsan, etkili düşünmeyi öğrendiği zaman bu gücün farkına varır. Günlük yaşantımız sırasında aklımıza gelen her düşünce yönlendirilmiş düşünce değildir. Yönlendirilmiş düşünme, sorular sormayı, analiz etmeyi, ve argümanlar geliştirmeyi, nedenleri belirlemeyi, hipotezler formüle etmeyi,

⁴⁹ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, Özkan Matbaası, Ankara, 1997, s. 94-95.

⁵⁰ Bilan Duman, *Beyin Temelli Öğrenme*, Pegem A Yay., Ankara, 2007, s. 354.

⁵¹ Özden, 2005, s. 139.

⁵² Doğan Cüceloğlu, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayınları, İstanbul, 1996, s. 243.

⁵³ Çetin Semerci, “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”, *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, S.127, 2003, s. 64.

⁵⁴ Jack Ensing Addington, *% 100 Düşünce Gücü*, Akaşa Yay., İstanbul, 2001, s. 12, 13.

ipuçları arayıp bunlara değer biçmeyi, gerçekleri kanılardan ayırt etmeyi, kaynakların güvenilirliğini sorgulamayı, verileri sınıflandırmayı, tanımlar yapmayı, analogiler kullanmayı, değer yargılarına göre değerlendirme yapmayı ve yaratıcı fikirler üretmeyi içerir.⁵⁵

Düşüncenin yönlendirilmesi nasıl düşünüleceğinin öğretilmesiyle mümkün olur. Bilgiden ziyade bilginin etkili kullanılmasının birey ve toplum hayatında önemli yeri olduğu günümüzde, düşünmeyi öğrenme öğretimin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Düşünen, yeni fikirler, icatlar, keşifler ortaya koyabilen toplumlar gelişmiş, ezberci, taklit eden, dogmalara saplanan toplumlar geri kalmış, esaret hayatı yaşamıştır.

1.2. DÜŞÜNMEYİ ÖĞRENME:

İnsan doğuştan getirdiği bilişsel özellikleriyle düşünebilme yeteneğine sahiptir. Başka bir ifadeyle insanda düşünme becerisi potansiyel olarak mevcuttur. Önemli olan bu potansiyelin açığa çıkarılması, verimli şekilde kullanılabilmesinin öğrenilmesidir. Düşünme, öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir.⁵⁶ Bu bağlamda düşünür olmanın bilinçli bir tercih olduğu iddia edilmiştir.⁵⁷ Plan yapmak, girişimde bulunmak, problemleri çözmek, fırsatları oluşturmak ve geleceği tasarlamak gibi insan hayatındaki başarı ve mutluluğu etkileyen birçok etkenin gerçekleşebilmesi düşünme becerisinin öğrenilmesine ve geliştirilmesine bağlıdır.⁵⁸

İnsan hayatı boyunca küçük büyük birçok sorunla karşılaşır. Bu sorunları çözmeye düşüncelerini kullanır. Belleğindeki bilgileri, elindeki olanakları nasıl kullanacağını düşünür. Olaylar arasındaki ilişkileri anlamaya, bilgileri karşılaştırmaya, birleştirmeye ve kavramaya çalışır. Düşüncelerini kullanarak problemi çözmeye çalışır. Bilimsel olarak sorun çözme yöntemini (sorunu duyma, sorunu tanıma, çözüm arama, karşılaştırma, kararı uygulama, çözümü değerlendirme) kullanırsa sorunları çözmeye bilinçli bir yol izlemiştir. Böylece kalıcı ve etkili bilgiye ulaşır. Bu nedenle kişinin

⁵⁵James R. Davis-Adelaide B. Davis, *Kendi Kendine Öğrenmek*, MediaCat Kitapları, Ankara, 2001, s. 97.

⁵⁶Edward De Bono, *Düşünmeyi Öğret*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2007, s.9.

⁵⁷De Bono, *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002, s. 20.

⁵⁸Jonathan Baron, *Thinking And Deciding*, Cambridge University Press, United States of America, 2008, s. 5.

sistemli ve bilimsel bir yöntemle düşünerek çözüme ulaşmasına, yani sorun çözme yöntemini uygulamasına öğrenmeyi öğrenme yöntemi demek mümkündür.⁵⁹

Öğrenme ve düşünme kavramları arasında yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öyle ki öğrenme de düşünme gibi “düşünce, davranış, duygu, vicdan ve irâde gibi bütün kabiliyetlerde meydana gelen gelişme ve değişmeyi ifade eden en büyük insanî özelliktir.”⁶⁰ Öğrenme üzerine yapılmış birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür:

- “Kavrama ve verileri öğrenme, hatırdaki tutmayla beceriler edinme gücü, beynin anlayış ve kavrayış sınırı.”⁶¹

- “Bilgi edinmek, bilgi sahibi olmak, anlamak, haber almak, tecrübe kazanmak, alışmak, ünsiyet peyda etmek, bellek, tahsil etmek, sorup anlamak.”⁶²

Öğrenme konusunda yapılan en meşhur tanım, öğrenmenin “kişinin çevreyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan, yaşantı ürünü kalıcı izli, davranış değişmesi” olduğu şeklindedir.⁶³ Tanımlarda öğrenmenin üç özelliğine vurgu yapılmaktadır:

1. Öğrenmenin davranışta gözlemlenebilir olduğu
2. Öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucunda oluştuğu
3. Öğrenmenin devamlı olduğu

Tanımlardaki farklılıklar öğrenme ile ilgili farklı yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur.⁶⁴ Bu yaklaşımları davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Davranışçılar öğrenmeyi davranış değişmesi olarak tanımlarken bilişsel yaklaşıma göre ise öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olduğu ileri sürülmüştür. Davranışçılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemlidir ve öğrenmeyi anlayabilmek için çevrenin organizma

⁵⁹ Başaran,1997, s. 109.

⁶⁰ Halis Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş*, Şule Yayınları, İstanbul, 1997, s. 117.

⁶¹ Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, “öğrenme” mad., Emel Matbaacılık, Ankara, 1993..

⁶² Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, Birlik Yayınları, Ankara, 1981.

⁶³ Bk. Cavit Binbaşıoğlu, *Eğitim Psikolojisi*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1995, s. 226, Özcan Demirel, *Öğretme Sanatı*, PegemA Yayınları, Ankara, 2004, s. 9, Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş., Ankara, 1994, s. 78, Nurettin Fidan- Münire Erden, *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s. 156, Clifford Morgan, *Psikolojiye Giriş*, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1991, s. 77, Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Özsen Matbaası, Ankara, 1998, s. 94, Ayten Ulusoy, “Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar”, *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayınları, Ankara, 2003, s. 140.

⁶⁴ Leyla Küçükahmet, *Program Geliştirme ve Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007, s. 30-42.

üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekir. Bilişsel yaklaşıma göre ise öğrenme bireyin içsel kapasitesindeki değişimdir ve öğrenmenin anlaşılabilirliği için düşünme, anlama, anlam verme, problem çözme gibi organizmanın içinde yer aldığı süreçlerin incelenmesi gerekir.⁶⁵

20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye başlayan, günümüzde üzerinde çokça konuşulan öğrenme kuramlarından birisi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacılık kuramı, öğrenmeye farklı bir bakış açısı ortaya koymuş, öğrenme süreci içerisinde düşünmenin önemine dikkat çekmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi dış dünyadan alınan bir şey değildir. Birey yani öğrenen çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken bilgiyi yapılandırır.⁶⁶

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin duygu ve düşüncesini önemser ve dönütler vererek öğrenme sürecine katkı sağlar.⁶⁷ Yapılandırmacılıkta; “anlamli öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme” ve “problem çözme” kavramları yaygın olarak kullanılır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretim sürecinde öğrencinin kendi kavramlarını oluşturması, probleme ilişkin kendi çözüm yollarını üretme yeteneğini kazanması beklenir.⁶⁸ Öğrencinin bu hedefleri gerçekleştirebilmesi düşünmeyi öğrenmesiyle mümkün olacaktır.

Mevcut bilgileri kullanarak karşılaşılan yeni problemler için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilme olarak tanımlanan “öğrenmeyi öğrenme” becerisi, düşünmeye dayalı bir faaliyettir.⁶⁹ Öğrenmeyi öğrenebilmek için zekanın kullanılması, düşünce yeteneklerinin gelişmiş olması gerekir. “Düşünmeyi öğrenmek” bir anlamda “öğrenmeyi öğrenmek” tir, denilebilir.

Geleneksel öğretimde düşünmenin öğretilmesinden çok bir dizi bilginin öğrenciye olduğu gibi aktarılması, ezberletilmesi vardır. Geleneksel öğretim daimicilik ve esasicilik akımlarının görüşleri çerçevesinde şekillenmiştir. Bu akımlara göre, insan toplumsal ve kültürel bir varlıktır ve doğuştan bilgi getirmemiştir. Okulun görevi bilgileri tümevarım yöntemiyle öğrenciye aktarmaktır. Öğretim sürecinde öğrenci değil,

⁶⁵ Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001, s. 122-124.

⁶⁶ Kamile Ün Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir, 2007, s. 61.

⁶⁷ Behzat Savaş, “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Eğitim Psikolojisi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 522.

⁶⁸ Özden, 2005, s. 68.

⁶⁹ Nevzat Köken, “Düşünme ve Eğitim”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*, Eğitim Kitabevi, Konya, 2004, s. 113.

öğretmen merkezdedir. Öğrenci kitaptaki bilgileri ve öğretmenin dediklerini ezberlemek, tekrarlamak ve yapmak zorundadır.⁷⁰ Geleneksel öğretimde öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden söz etmek hemen hemen mümkün gözükmemektedir.

Düşünmeyi engelleyen farklı nedenler vardır. Bu nedenlerin oluşmasında ailenin, okulun ve sosyal çevrenin rolleri vardır. Düşünmeyi engelleyen nedenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Okuldaki şartlara bağlı etmenler (Kalabalık sınıflar, ezberciliğe dayalı öğretim, aşırı disiplinli bir ortam vb.)
- b. Bilginin çok iyi sunulmasının öğretim için yeterli olduğu düşüncesi.
- c. Sosyal hayatta, onay görmeyeceği ya da alay konusu olacağı endişesiyle düşüncenin rahatça ifade edilememesi.
- d. Öğretmenin tutumuna bağlı etmenler (öğrencilerin meraklarını kırmak, aşırı itaat etmeye yönelik baskı kurmak, hata yapmaktan korkma, not baskısı, diğerlerinden farklı düşünme korkusu, vb.)⁷¹

Düşünmeyi engelleyen nedenleri ortadan kaldırmakla birlikte düşünme becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir:

- a. Okullarda öğrencilerin bireyselliğine saygı duyulmalı, bireysel farklılıkları zenginlik olarak kabul edilmelidir.
- b. Öğrenciler doğru ya da yanlış endişesine kapılmadan düşüncelerini ifade edebilmeli, öğrencilerin görüş ve düşüncelerine değer verilmeli ve onlara hissettirilmelidir.
- c. Bilginin ezberlenmesinden ziyade bilginin yorumlanmasına yönelik etkinlikler ve ödevler verilmelidir.
- d. Düşünce becerilerini geliştirici öğretim yöntemlerinin (drama, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası vb.) kullanılmasına ağırlık verilmelidir.

⁷⁰ Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayınları, Ankara, 2005, s. 92-93.

⁷¹ Köken, 2004, s. 118,119.

- e. Öğrencilerin yaşayarak öğrenecekleri ortamlar oluşturulmalı, öğrenciler gözlem ve deney sonuçları üzerinde analiz ve sentezler yapmaya teşvik edilmelidir.
- f. Öğrenci merkezli öğretim olmalı, ders işlenişinde mümkün oldukça öğrenci aktif konumda olmalıdır.

Düşünce eğitiminin öncelikle okullarda en alt sınıflardan başlayarak öğretimin üst basamaklarına kadar devam ettirilmesi gerekir. Bu gereklilik çağımızın ortaya çıkardığı bir ihtiyaçtır. Öyle ki, günümüzde “var olmak, şahsiyet olmak, etki etmek vs. gibi temel insanî fonksiyonlar”ın ancak düşünce eğitimiyle kazanılabileceği, “orjinallik, icatçılık, durum muhakemesi ve gelişme”nin düşünce eğitiminin olduğu zeminlerde boy atıp gelişeceği belirtilmekte “değerli kompozitör, önemli bir iktisatçı, orijinal bir sanatkâr”ın ancak düşünce eğitiminin mahsulü olacağı iddia edilmektedir.⁷²

Son yıllarda yenilenen öğretim programlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve etkinliklere önem verilmiştir. Öğretim programları öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla ele alınmış, öğrencinin düşünme becerisinin aktif olarak öğretim süreci içerisinde yer alması sağlanmıştır.

1.3. DÜŞÜNME BECERİLERİ:

Bu alt başlıkta düşünme becerileri temel özellikleri itibariyle ele alınacak ve yansıtıcı düşünme becerisine ise ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Düşünme becerilerinden başlıcaları, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı problem çözme olarak sıralanmaktadır.⁷³ Yansıtıcı düşünme, hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci

⁷² Necmettin Tozlu, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*”, Mikro Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2003, s. 7-9.

⁷³ Özden, 2005, s. 146.

yaklaşım ile sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisi olarak kabul edilmektedir.⁷⁴

Düşünme becerileri içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünme ile biliş üstü düşünme daha çok ön plana çıkmakta, bu üç düşünme becerisi diğerlerini de genel olarak kapsamaktadır.

1.3.1. Eleştirel Düşünme:

Eleştirel düşünme birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da üzerinde çokça konuşulan, tartışılan ve araştırılan konulardan biri olmuştur. Eleştirel düşünme üzerine yapılmış birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Burada yaygın olan bir kaçına yer verilecektir.

Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi; “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamıştır.⁷⁵

Özden de “eleştirel düşünme” yi hemen hemen Cüceloğlu gibi tanımlamakta ve eleştirel düşünmenin beş temel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır;

- a. “Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Yani düşünme esnasında zekamızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız.
- b. Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir. Yani hiçbir önyargıya ve otoriteye bağlanmadan düşünürüz.
- c. Eleştirel düşünme yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.
- d. Eleştirel düşünme düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.

⁷⁴ Neda Köksal- Özcan Demirel, “ Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.34, 2008, s. 189.

⁷⁵ Cüceloğlu, 1996, s. 255.

- e. Eleştirel düşünme organizasyonu yani neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı gerektirir.”⁷⁶

Demirel ise eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirterek, eleştirel düşüncenin beş temel boyutunun olduğunu ifade etmiştir;

- a. “Tutarlılık: Düşüncelerde zıtlıklar olmamalıdır.
- b. Birleştirme: Düşüncenin tüm boyutları ele alınmalıdır.
- c. Uygulanabilme: Anlaşılanlar bir modele uygulanmalıdır.
- d. Yeterlilik: Kişinin deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
- e. İletişim kurabilme: Kişi anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.”⁷⁷

Yapılan tanımlarda genellikle “kişinin kendi düşüncesinin farkında olması, aktif olması ve düşüncenin başkalarına ifade edilmesi” gibi, eleştirel düşünmenin ortak özellikleri üzerinde durulmaktadır. Eleştirel düşünmenin en kapsamlı tanımı, Amerikan Psikoloji Derneği’nin (APA) öncülüğünde, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan 46 kuramcının katılımıyla 1990 yılında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Bu tanıma göre eleştirel düşünme; “ bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi” dir.⁷⁸

Eleştirel düşünmenin tanımında yer alan “değerlendirmeye yönelik” ifadesi dikkat çekicidir. Hamarta da, eleştirel düşünmenin bu yönüne vurgu yapmış, eleştirel düşünmenin aktif ve organize olmasının yanında ara sıra değişkenlik gösteren bir süreç olduğunu ve kendi kendini değerlendiren düşünme olduğunu belirtmiştir.⁷⁹ Bu nedenle

⁷⁶ Özden, 2005, s. 160.

⁷⁷ Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, PegemA Yayınları, 10. Baskı, Ankara, 2007, s. 227.

⁷⁸ S. Sadi Seferoğlu- Cenk Akbıyık, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Jurnal of Education)*, S. 30, 2006, s. 195.

⁷⁹ Erdal Hamarta, “Eleştirel Düşünme”, *Eğitime Yeni Bakışlar*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 2008, s.185.

eleştirel düşünmede sorgulanması gerekenin kişinin dışındakiler olduğu düşüncesi yanlıştır. Eleştirel düşünme öncelikle kişinin bizzat kendisini eleştirmesini gerektirir. Aynı şekilde eleştirel olmak kişinin her zaman olumsuz, negatif olması ve her şeyi sürekli tenkit etmesi demek de değildir. Eleştirel olmak kişinin problemlere, sorulara ve konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşmasıdır.

Akınoğlu, eleştirel düşünme üzerine yapılan tanımları inceledikten sonra eleştirel düşünmeyi; “bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kritere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreç”⁸⁰ olarak tanımlamaktadır.

Aydın, eleştirel düşünmenin bilimsel düşüncenin tüm özelliklerini yansıtan bir düşünme biçimi olduğunu belirterek, eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini;

1. “Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme,
2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üretmek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini doğrulama ve yanlışlama,
3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma,
4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma,
5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme,
6. Doğrudan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma.”⁸¹ şeklinde sıralamaktadır.

Eleştirel düşünceye sahip kişiler hayatın her alanında farklı özellikleriyle göze çarpmaktadır. Eleştirel düşünürlerin özelliklerini eleştirel düşünceye sahip olmayan kişilerin özellikleriyle karşılaştırmalı olarak ele almak konuyu daha anlaşılır kılacaktır.

⁸⁰ Orhan Akınoğlu, “Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S. 1, 2003, s. 13.

⁸¹ Ayhan Aydın, *Eğitim Psikolojisi*, Tek Ağaç Yayınları, Ankara, 2007, s. 184.

Bu amaçla eleştirel düşünürler ile eleştirel olmayan düşünürlerin özellikleri mukayeseli şekilde aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 1: Eleştirel ve Eleştirel Olmayan Düşünürlerin Özellikleri⁸²

ELEŞTİREL DÜŞÜNÜRLER	ELEŞTİREL OLMAYAN DÜŞÜNÜRLER
Eleştirel düşünürler kendilerine karşı dürüsttürler, bilmedikleri şeyi kabul ederler, sınırlarının farkındadırlar ve kendi hatalarının takipçisidirler.	Eleştirel olmayan düşünürler, yaptıklarından daha çok bildiklerini varsayarlar, sınırlılıklarını reddederler, görüşlerinin hatadan uzak olduklarını kabul ederler.
Eleştirel düşünürler anlamak için uğraşırlar, meraklarının canlı kalmasını sağlarlar, karmaşıklıklara karşı sabırlı olurlar ve çatışmalarının üstesinden gelmek için zamana yatırım yapmaya hazırdırlar.	Eleştirel olmayan düşünürler, karmaşıklıklara karşı sabırsızdırlar ve bundan dolayı karmaşıklığı anlamak için çaba harcamaktan çok karmaşıklık içinde kalmayı tercih ederler.
Eleştirel düşünürler, kişisel tercihlerin tarafındadırlar ve kanıtlar yararsız olduğu zaman da hüküm vermeyi erteleterek yargılarını kanıtlara dayandırır. Yeni deliller hata verdiği zaman yargılarını gözden geçirirler.	Eleştirel olmayan düşünürler yargılarını izlenimlerine dayandırır ve karşıt tepki gösterirler. Kanıtların kalitesi ve niceliği ile ilgilenmezler, ısrarla eski görüşlerine bağlı kalırlar.
Eleştirel düşünürler, diğer insanların fikirleri ile ilgilidirler ve bundan dolayı diğer insanlarla aynı düşüncede olmasalar bile onları dikkatlice dinlemeye ve okumaya isteklidirler.	Eleştirel olmayan düşünürler, kendi görüşleri ve kendileriyle meşguldürler. Bundan dolayı diğerlerinin fikirlerini paylaşmaya isteksizdirler. Anlaşmazlığın ilk işaretinde “Bunu nasıl çürütebilirim?” düşüncesine eğilimlidirler.
Eleştirel düşünürler, çoğunlukla doğru olmayan aşırı uç fikirlerin farkındadırlar bundan dolayı onlardan kaçınırlar, haklı düşüncelerini uygularlar ve dengelenmiş bir yaklaşımı ararlar.	Eleştirel olmayan düşünürler dengeleme ihtiyacına önem vermezler ve kendi görüşlerine destek veren görüşlere öncelik verirler.
Eleştirel düşünürler, önyargısız uygulama yaparlar, kendilerinin kontrol edilmesinden ziyade duygularını kontrol etmeyi tercih ederler ve hareket etmeden önce düşünürler.	Eleştirel olmayan düşünürler, kendi duygularını takip etmeye ve düşünmeden hareket etmeye eğilimlidirler.

⁸² Hamarta, 2008, s.188,189.

Yukarıdaki tanım, bilgi ve özellikler ele alındığında eğitim kurumlarımızda eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesi üç yönden ihtiyaç haline gelmiştir:

Birincisi, öğrencilerin geleceklere ile ilgili verecekleri önemli kararlarda başarılı olmaları eleştirel düşünme becerisini etkili olarak kullanmalarına bağlıdır.

İkincisi, propaganda ve reklâm gibi kişiyi olumsuz etkileyen tesirlerden eleştirel düşünme gücü ile koruma sağlanabilir.

Üçüncüsü, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına erken yaşlarda başlanmalıdır. İleriki yaşlarda bu becerinin kazanılması zorlaşır.⁸³

Eleştirel düşünme becerisinin bireyler tarafından kendiliğinden öğrenilmesi psikolojik ve pedagojik bir yaklaşım değildir. Çünkü eleştirel düşünme öğrenilebilen bir beceridir. Cüceloğlu, kişinin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmesi için şu üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmektedir:

- I. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı.
- II. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.
- III. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı.⁸⁴

Bireylere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretim kurumlarına sorumluluk düşmektedir. Öğretim programları hazırlanırken eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Öğretim programının uygulayıcısı öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmada etkin rollerinin olduğunu kabul etmek gerekir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.⁸⁵ Bundan dolayıdır ki öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini kazanmış olmaları, sınıf içi öğretim etkinliklerini bu doğrultuda organize etmeleri gereklidir.

Eleştirel düşünme, düşünme becerileri içerisinde yansıtıcı düşünmeye en çok benzeyen düşünme türüdür. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması ve

⁸³ Osman Kazancı, "Lise Fen Programlarının Eleştirici Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü", *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi)*, Ankara, 1979, s. 52.

⁸⁴ Cüceloğlu, 1996, s. 255.

⁸⁵ Özgen Korkmaz, "Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, S. 1, C. 10, Nisan 2009, s. 11.

geliştirilmesinde kişinin kendi düşünce sürecini gözlemleyebilmesi ilk adım olarak kabul edilir. Yansıtıcı düşünmede de asıl olan kişinin kendi düşünce yapısı üzerinde etkin, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmesidir. Bu nokta eleştirel düşünceyle yansıtıcı düşünce arasındaki yakın ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Eleştirel düşünmenin bazı Batılı bilim adamları tarafından “mantıklı, neye inanıp inanmayacağına odaklanmış yansıtıcı düşünme”⁸⁶, “daha iyi düşünebilmek için düşünme üzerinde düşünme sanatı”⁸⁷ şeklinde tanımlanması, benzerlikleri ortaya koyması açısından anlamlıdır.

1.3.2. Yaratıcı Düşünme:

Düşünme becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan düşünme türlerinden bir diğeri de yaratıcı düşünmedir. Bilimsel ve teknolojik anlamda önemli gelişmelerin yaşandığı günümüzde yaratıcı düşünmenin önemi daha da artmıştır. İnsanlığın, bilim, teknoloji, iletişim ve sanat alanlarında ortaya koyduğu her yeni eser ve icat yaratıcı düşüncenin ürünüdür. Geçmişten günümüze insanlığın yararına sunulan her türlü araç-gereç ve bilgi yaratıcı düşünen insanların gayret ve çabalarıyla ortaya çıkmıştır. Medeniyetlerin yaratıcı düşünmenin omuzlarında yükseldiğini, statik düşüncelerin ellerinde ise gerileyerek yok olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir.

Yaratıcılık tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Yaratıcılık konusunda birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür.⁸⁸Yaratıcılık, genel olarak “bireyin parçalar ve elemanlar arasında yeni ve farklı ilişkiler kurması, onlardan yeni bir bütün meydana getirmesi, ya da belirli ölçütlere bağlı kalarak bir değerlendirme üretmek üzere birleştirmesi” şeklinde tanımlanmıştır.⁸⁹

Torrance’a göre yaratıcılık; “sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama,

⁸⁶ Robert H. Ennis, “Critical Thinking Assessment”, *Theory Into Practice*, V.32, N. 3, Summer 1993, p. 180.

⁸⁷ R. W. Paul-P. Heaslip, *Critical Thinking in Nursing, Jurnal of Advanced Nursing*, V. 22, 1995, p. 40-47.

⁸⁸ Halide S. Yavuz, *Yaratıcılık*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1994, s. 9- 14.

⁸⁹ Cuma Çivi, “Yaratıcılık ve Yaratıcı Birey Yetiştirme”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*, Eğitim Kitabevi, Konya, 2004, s. 223.

tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra sonucu başkalarına iletmektir.”⁹⁰

Torrance'nin ifade ettiği gibi yaratıcı düşünmeyi ateşleyen ilk etken bireyin bir problemi hissetmesi ve buna çözüm ihtiyacını duymasıdır. Bütün keşifler bir ihtiyacın neticesinde ortaya çıkmıştır. Keşfetmeye neden olan her düşünce de bir yaratma ürünüdür.⁹¹

Buradan hareketle zekâ ile yaratıcılık arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğu düşünülür. Halbuki bazı insanları diğerlerinden daha yaratıcı yapan özelliklerden çoğunun zeka ile doğrudan ilgisinin olmadığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur.⁹² Binbaşıoğlu zeka ile yaratıcılık arasında ne olumlu ne de olumsuz bir ilişkinin bulunmadığını, sadece zeki öğrencilerden yaratıcı olmalarını beklemek yerine, bütün öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim ortamları oluşturulması gerektiğini ifade eder. O'na göre, çocuklarda yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesinde ilk yapılması gereken çocuğun çevresini iyi ve doğru algılamasını sağlamaktır. Daha sonra da, çocuğun kendisini özgürce anlatmasına fırsat vermenin, çocuğu kuralların kölesi haline getirmemenin, özgün ve yaratıcı nitelik taşıyan düşüncelerini ödüllendirmenin gerekliliğine özen gösterilmelidir.⁹³

Tanımlar ve ilkeler esas alındığında yaratıcı bireylerde görülen özellikler şunlardır:

- a. Çevresine karşı duyarlıdır. Çevresindekilerin fark edemediklerini fark eder. Dolayısıyla algıları ve duyguları daha güçlüdür. Ayrıntılı ve özgün gözlemler yapabilir.
- b. Yeni gelişmelere ve durumlara çabuk ve kolay uyum sağlar.
- c. Duygu ve düşüncelerini farklı şekilde ifade edebilir.
- d. Ayrıntılara dikkat eder, yanlış ve noksanların hemen farkına varır.

⁹⁰ Akt. Nuray Sungur, *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Yayınları, İstanbul, 1997, s. 13.

⁹¹ Cavit Binbaşıoğlu, “Eğitimde Çağdaş Görüşler ve Kökleri”, *Çağdaş Eğitim*, S. 294, Ocak 2003, s. 24-28.

⁹² Cuma Çivi, 2004, s. 224.

⁹³ Binbaşıoğlu, *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003, s. 184-188.

- e. Yargılamada bağımsızdır. Duygularından ziyade kanıtlara inanır. Önceden belirlenmiş kurallara bağlı kalmadan çok farklı yaklaşımlara yönelmeye istek duyar.
- f. Analiz yeteneğine sahiptir.
- g. Sentez yapabilir.
- h. Bir şeyleri keşfetmeye karşı heyecan ve sabırsızlık duyar. Çözüm için zorluklar karşısında yılmadan sebat gösterir ve çözüme ulaşmada ısrar eder.
- i. Ortaya çıkan sonuçlara eleştirel akılla bakma yeteneğine sahiptir.⁹⁴

Yaratıcı düşünme de eleştirel düşünme gibi öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Güvenli bir ortam, psikolojik özgürlük, özgürleştirilen bir disiplin, entelektüel tartışma yöntemleri, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi düşünme, otantik bir değerlendirme yaratıcılığın gelişmesindeki temel koşullardır.⁹⁵ Bu temel koşulların aile, çevre ve okulda sağlanması yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yetişmesini kolaylaştıracaktır. Korku ve baskı üzerine kurulu bir eğitim-öğretim ortamı bireyin yaratıcı düşünmesini engellemekte, hata yapma, farklı olma, birey olma, aptalca görünme, eleştirilme, bazı gelenekler, çizgi dışına çıkma ve risk alma korkusu bireyi yaratıcı olmaktan alıkoymaktadır.⁹⁶

Eğitim ortamının öğrencilerde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemli rolü vardır. Öğrencinin özgüveninin desteklendiği, özgürleştirilen disiplin kurallarının uygulandığı, düşüncenin rahatça ifade edilebildiği eğitim ortamlarında yaratıcılık yeteneği gelişir. Katı disiplin kurallarının uygulandığı, hatalara hoşgörülle yaklaşılmadığı, korkunun egemen olduğu bir eğitim ortamında yaratıcı düşünme yeteneğine sahip bireylerin yetişebileceğini söylemek oldukça zordur. Yıldırım'ın görüşlerinden faydalanarak, sınıf ortamında yaratıcılığı geliştiren ve engelleyen faktörleri aşağıdaki şekilde tablolandırmak mümkündür.⁹⁷

⁹⁴ Mustafa Üstündağ, "Liderlik ve Yaratıcılık", *Eğitim Dünyası*, S.2, 1969, s. 22-29.

⁹⁵ Duman, 2007, s. 395.

⁹⁶ Harry Alder, *Yaratıcı Zeka*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004, s. 74.

⁹⁷ Ramazan Yıldırım, *Yaratıcılık ve Yenilik*, Sistem Yayınları, İstanbul, 1998, s.35.

Tablo 2: Sınıf Ortamında Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren ve Engellenen Faktörler

Yaratıcı Düşünmeyi Geliştiren Faktörler:	Yaratıcı Düşünmeyi Engellenen Faktörler:
<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere birey olarak davranılması,2. Öğrencilerin bağımsız olmaya cesaretlendirilmeleri,3. Öğretmenin yaratıcılık konusunda bir model olması,4. Zamanın önemli bir kısmının sınıf dışında öğrencilere ayrılması,5. Mükemmelliğin öğrencilerden beklenen ve ulaşabilecekleri bir şey olduğunun ifade edilmesi,6. Öğrencilerin hepsinin eşit olarak kabul etmek, aralarında ayırım yapmamak, herhangi birini dışlamamak veya birini diğerine tercih etmemek,7. Öğrencilerin yaratıcı davranışlarını ödüllendirmek,8. İlgi çekici ve dinamik ders anlatmak.	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerin cesaretlerinin kırılması,2. Öğrencilere güvenmemek, onları aşırı eleştirmek, çabuk yargılamak veya alaya almak,3. Şevksiz ve hevessiz olmak,4. Ezbere öğrenmeyi empoze etmek,5. Sabit fikirli ve katı olup olayları çok dar bir alana hapsederek, farklı bakış açısı ve boyutları görememek, aşırı ciddi olup, hayal gücü, mizah ve oyunu küçümsemek,6. Alanda yeterli ve uzman olmamak,7. İlgi alanları az olmak,8. Sınıf dışına çıkmamak.

Sınıf ortamında yaratıcı düşüncenin öğrencilere kazandırılmasında en büyük sorumluluk şüphesiz öğretmene düşmektedir. Her öğrencide yaratıcılık farklı alanlarda yoğunluk gösterebilir. Yaratıcılık, kalıtım, yaşanılan ortam, kültürel özellikler, aile ve eğitim yaşantılarına göre şekillenir.⁹⁸ Öğretmen öncelikle öğrencilerini çok iyi tanımalı, öğrencinin yaratıcı olduğu alanı tespit etmelidir. İlgi çekici ve dinamik ders anlatmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, yaratıcı etkinlikler ve materyaller geliştirmelidir. Bütün bunların gerçekleşmesi de öğretmenin yaratıcı düşünceye sahip olmasına ve yaratıcılığa önem vermesine bağlıdır.

⁹⁸ Ayşe Turla, *Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir Mi?*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2007, s. 16.

1.3.3. Bilişüstü Düşünme:

İngilizce’de bilişüstü kavramının karşılığı “metacognition”dır. “Cognition” yani biliş, herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama iken “metacognition” yani bilişüstü bunlara ek olarak kişinin öğrendiğinin de farkında olması ve nasıl öğrendiğini bilmesidir.⁹⁹ Türkçe literatürde “metacognition” kavramı birçok araştırmacı tarafından yürütücü biliş¹⁰⁰, bilişüstü¹⁰¹, bilişötesi¹⁰², biliş bilgisi¹⁰³ olarak kullanılmaktadır. Bilişüstü düşünme en basit şekliyle “thinking about thinking (düşünme üzerinde düşünme)”, “learning about learning (öğrenmeyi öğrenmek)”, “knowing about learning (öğrenmeyi bilmek)” olarak ifade edilmektedir.¹⁰⁴

Bilişüstü kavramı ilk olarak Flavell’in, üstbellekle ilgili çalışmaları sırasında ortaya çıkmıştır. Flavell bilişüstünü; bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, kişinin kendine ait biliş yöntemleriyle ilgili bilgisi ve onunla ilgili üretimleri olarak tanımlamaktadır.¹⁰⁵ Baird bu tanıma “kontrol etme”yi de ekleyerek, bilişötesini kişinin kendi bilgisini bilmesi, kontrol etmesi ve haberdar olması olarak tanımlamaktadır.¹⁰⁶

Stat, bilişüstünü, “kişinin kendi bilişsel sürecini bilmesi ve bunun farkında olması”, Roberts ve Erdos, “kişinin açık bir şekilde kendisini ifade edebilmesi ve tanımlayabilmesi için kendi düşünmesinin farkında olması” olarak tanımlamaktadır.¹⁰⁷

⁹⁹ Nuray Senemoğlu, *Gelişim ve Öğrenme ve Öğretim*, 1998, s. 336.

¹⁰⁰ Krs. Senemoğlu, 1998, s. 336, Necla Köksal, “Beyin Temelli Öğrenme”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 235, Işıl Sönmez Ektem, “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya 2007, s. 23.

¹⁰¹ Krs. Barış Çetin, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, C.II, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006, s.5, Eylem Yıldız, Ömer Ergin, “Bilişüstü ve Fen Öğretimi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.27, S.3, 2007, s. 176.

¹⁰² Krs. Şenay H. Şen, “Bilişötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2003, Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2004.

¹⁰³ Krs. Ziya Selçuk, 2001, s.140.

¹⁰⁴ Lydia L. F. Schleifer – Richard B. DULL, “Metacognition and Performance in the Accountin Classroom”, *İssues in Accounting Education*, V.24, N.3, August 2009, s. 339.

¹⁰⁵ John H. Flavell, “Metacognition and Cognitive Monitoring”, *American Psychologist*, C. 34, S. 10, 1979, s. 96.

¹⁰⁶ Jennifer Margaret Case, “Student’s Perceptions Of Context, Approaches To Learning And Metacognitive Development In A Second Year Chemical Engineering Course”, Monash University, Faculty Of Education, A Thesis Submitted In Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, December 2000, s 41,42.

¹⁰⁷ Akt Debra Mc. Gregor, *Developing Thinking Developing Learning*, GBR: Open Universty Pres, Buckingham, 2007, s. 210-211.

“Yürütücü biliş” kavramını kullanan Senemoğlu, bilişin herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama olduğunu yürütücü bilişin ise, “herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme”¹⁰⁸ olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü üzere bilişüstüyle ilgili yapılan tanımların birçoğunda bilişsel farkındalık kavramına değinilmiştir. “Bilişsel farkındalık” kavramı da bilişüstüyle aynı anlamda, bireyin kendi düşünmesinin farkında olması, kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır.¹⁰⁹

Bilişüstü ile ilgili yapılan araştırmalarda bilişüstü genellikle iki ana başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar; bilişüstü bilgi ve bilişüstü kontrol ve düzenlemedir. Bilişüstü bilgi, bireyin zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inancın ne olduğunun ve ne yapabileceğinin farkında olmasıdır. Bilişüstü bilgi, bireyin bilişsel yeteneklerini, bir konuyu öğrenirken kullandığı bilişsel stratejilerini ve hangi durumda ne yapması gerektiği bilgisini bilmesidir. Bilişüstü kontrol ise dört beceriyi kapsamaktadır. Bunlar: Tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Tahmin becerisi, öğrencinin öğrenme sürecinin ne kadar zaman alacağı ve sonuçları hakkında düşünmeye yönlendirilmesidir. Böylece öğrenciler başta öğrenme sürecinin zorluklarını ve beklentilerini tahmin edebilmekte ve başarılı bir sonuca ulaşabilmesinde etkili olmaktadır.¹¹⁰

Bireyin kendisine aşağıdaki soruları sorabilmesi ve cevaplayabilmesi bilişüstü düşünmeye sahip olduğunun göstergelerindedir:

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir?
- Konu hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu ne kadar zaman içerisinde öğrenebilirim?
- Bu konuyu öğrenebilmek için nasıl bir plan yapmalıyım?
- Planlamamdaki aksaklıkları nasıl gözden geçirmeli ve düzeltmeliyim?
- Hatalarımı nasıl tespit etmeliyim?

¹⁰⁸ Senemoğlu, 1998, s. 336.

¹⁰⁹ Özden Demir – Ahmet Doğanay, “Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C. 15, S. 60, 2009, s. 607.

¹¹⁰ Gökhan Özsoy, “Üstbiliş”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 6, S.4, Güz 2008, s. 717-720.

- Öğrenme sürecinin sonunda elde ettiğim ürün tahminlerime uygun mu, aksi takdirde ne yapmalıyım?¹¹¹

Öğrencilerin başarısız olmalarında, düşünmeden ve plansız hareket etmelerinin, kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmamalarının büyük payı vardır. Şüphesiz, öğrencilerin bilişüstü düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim program ve etkinliklerinin artırılması, öğrencilerin başarısını da arttıracaktır.

1.4.YANSITICI DÜŞÜNME:

Yansıtıcı düşünme, İngilizce'deki "reflective thinking"ın karşılığıdır. "Reflective" kelimesinin kökü olan "reflect", "ışığı, ısıyı, sesi, vb. yansıtma, aksettirmek, bir görüntüyü aksettirmek, göstermek, belirtmek, dikkatle düşünmek"¹¹² anlamlarına gelmektedir. "Reflect" kelimesinin adjective hali "reflective" dir. "Thinking" kelimesi "düşünmek" anlamına gelen "think" fiilinin isim halidir. Dolayısıyla "Reflective thinking" kavramı Türkçe'ye "yansıtıcı düşünme" olarak çevrilmektedir.

Yansıtıcı düşünme kavramı farklı anlamlarda kullanılmıştır. Yansıtma kavramının; nedenleme, gözden geçirme, problem çözme, sorgulama, yansıtıcı yargılama, yansıtıcı eleştirel düşünme, eleştirel yansıtma, yansıtıcı uygulama kavramları yerine kullanıldığı görülmektedir.¹¹³ Yansıtıcı düşünmeyle ilgili yaklaşımlar üzerinde yapılan bir araştırmada yansıtıcı düşünme kavramının on beş farklı şekilde tanımlandığı gözlenmiştir. Tanım zenginliği aynı yaklaşımın farklı şekillerde ifade edilmesinden kaynaklanmaktadır.Örneğin Schön'ün (1983) "reflection-on- action" kavramı, Loughran'ın (1999) "retrospective reflectioan" kavramı, Seiber ve Daudelin'in (1999) "proactive reflection" kavramlarının hepsi öğretim sonrasındaki tecrübelerin değerlendirilmesini ifade etmektedir.¹¹⁴

¹¹¹ Senemoğlu, 1998, s. 336.

¹¹² Collins Metro English Learner's Dictionary, Metro Yayınları, İstanbul, 1995, s. 620.

¹¹³ Jennifer A. Moon, *Refleciton in Learning & Professional Development*, Great Britain and The United States by Kogan Page Limited, 1999, p. 4-5.

¹¹⁴ Russell R. Rogers, "Reflective Thinking in Professional Practice: A Model", CPD Journal, V. 3, 2000, p. 131.

Yansıtıcı düşünme (reflective thinking) kavramı ilk olarak John Dewey tarafından ortaya atılmıştır.¹¹⁵ Dewey geleneksel eğitime karşı yeni eğitim felsefesini formüle etmek istemiştir. Pragmatik felsefenin öncülerinden biri olarak kabul edilen Dewey, öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak görmekte ve öğrenmenin en önemli kısmının da problem çözme yeteneği olduğunu belirtmektedir. Birçok yetişkin belli bir olgunlaşmadan sonra öğrenme sürecinin sona erdiğini düşünür. Dewey'e göre bütün yetişkinler hayat boyu öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Çünkü hayat devam ettikçe bir takım problemler de karşımıza çıkacaktır. Dewey'e göre geliştirilmesi gereken en önemli yetenek öğrenmeye devam arzusudur. Dewey öğrenmeye devam arzusunu canlı tutacak düşünme yapısının da yansıtıcı düşünme olduğunu belirtmiştir.¹¹⁶

Yansıtıcı düşünmenin oluşabilmesi için öncelikle bireyin problemin farkına varması gerekir. Bu farkındalık oluştuğu zaman birey ister istemez problemin üzerinde düşünmeye başlar. Dewey bu düşünme sürecinin sistemli olması gerektiğini belirterek, yansıtıcı düşünmeyi "Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir." şeklinde tanımlamıştır.¹¹⁷ Dewey, yansıtıcı düşünmenin normal düşünmeden farklı olduğunu vurgulayarak normal düşünmenin çoğu zaman kendiliğinden, belli bir yönteme uymadan oluştuğunu yansıtıcı düşünmenin ise amaçlı ve sistemli düşünme olduğunu belirtmiştir.

Karşılaşılan problem üzerinde öncelikle sistematik ve dikkatli bir şekilde düşünmek problemin çözümü için ilk adımın atılması anlamına gelir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin, temelde bir sorun çözme yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür. Dewey'in bütün yansıtıcı işlemlerde, bir duraksama ve tereddüt, kuşku hali ve ortaya atılan fikirleri onaylama ya da reddetmeye yarayacak faktörler üzerinde bir araştırma ve incelemenin olduğunu belirtmesi bu durumun ifadesidir.¹¹⁸ Yansıtıcı düşünme aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi döngüsel bir yapıya sahiptir. Yansıtma

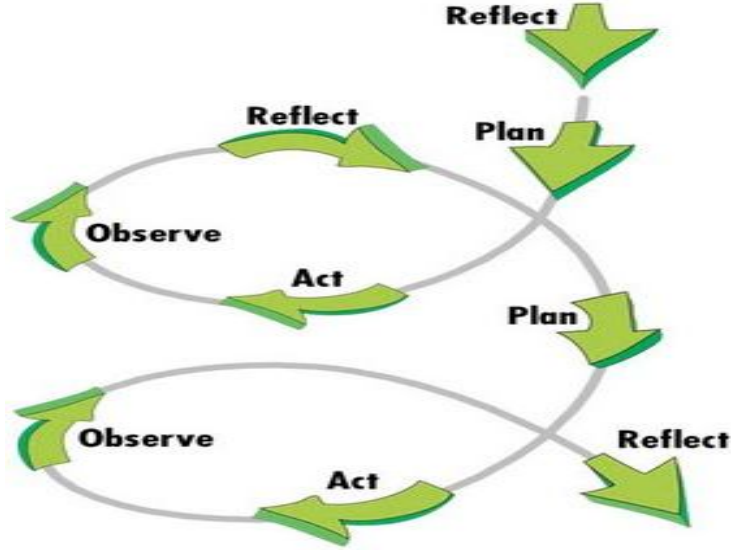
¹¹⁵ Bkz. Samuel S. Shermis, *Reflective Thought, Critical Thinking*, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN,1999 (<http://www.ericdigests.org/2000-3/thought.htm>)(15.12.2011); Carol Rodgers, June 2002, p. 844, Denise S. Mewborn, "Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers", *Jurnal For Research in Mathematics Education*, V.30, N.3, 1999, s. 316-341.

¹¹⁶ John R. Shook, *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*, çev. Celal Türer, Üniversite Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 110.

¹¹⁷ Dewey, 1910, s. 6.

¹¹⁸ Dewey, 1910, s. 9.

(reflect) ile başlar, planlama (plan) nın ardından eylem gerçekleşir. Değerlendirme yapıldıktan sonra tekrar yansıtma devam eder.¹¹⁹



Şekil 1: Yansıtmanın Gerçekleşmesi*

Dewey, yansıtıcı düşünmenin özelliklerini;

- I. “Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanamaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
- II. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.
- III. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.

¹¹⁹ (<https://sites.google.com/site/reflection4learning/why-reflect>) (25.11.2011) internet adresinden alıntıdır.

* Reflect: Yansıtma, Plan: Planlama, Act: Eylem, Observe: Gözlem Yapma anlamlarına gelmektedir.

IV. *Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.*¹²⁰ şeklinde sıralamaktadır.

“Eleştirel yansıtma” kavramı Schon tarafından ortaya atılmış, bu fikir Ross, Sparks-Langer ve Colton tarafından desteklenmiştir. Schon, yansıtmayı eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) olarak iki kısımda ele almaktadır. Eylem sırasında yansıtma, eylem gerçekleşirken ortaya çıkan problemleri çözmeye odaklanan ve anlık yeni stratejilerle eylemi yeniden düzenlemeyi planlayan düşünmedir. Eylem üzerine yansıtma ise, eylem sona erdikten sonra eylem üzerinde dikkatli ve sistematik bir şekilde düşünmek ve geriye dönük değerlendirme yapmaktır.¹²¹

Yansıtıcı düşünmenin beş tamamlayıcı özelliği:

- “Eğitimle ilgili bir problemin farkına varmak,
- Problemler arasındaki benzerlikleri tesbit ederek probleme cevap vermek,
- Problemi tekrar ifade etmek,
- Ortaya çıkan sonuçları ve farklı çözüm yollarını denemek,
- Benimsensin ya da benimsenmesin ortaya konulan ve üzerinde karar birliğine varılan sonuçları test etmek.”¹²² şeklinde açıklanmaktadır.

David, yansıtmanın sadece içinde bulunulan durumun farkında olunmasından ibaret olmadığını, yansıtmanın bütün olanakları ve imkanları düşünmek için çaba sarf etmek olduğunu belirtmektedir. O, bu şekildeki bir düşünme yaklaşımının hayatın her alanında önemli olduğunu ancak eğitim ve öğretimde ise temel olduğunu vurgulamaktadır.¹²³

Lee, yansıtıcı düşünmenin üç düzeyde gerçekleştiğini ve bunların; Geri çağırma (Recall), akla yatkın hale getirme (rationalization) ve yansıtma (reflectivity) olduğunu belirtir. Kişi öncelikle deneyim ve tecrübelerini hatırlar. Daha sonra bu deneyimlerinin

¹²⁰ Dewey, 1910, Akt. Gülsen Ünver, *Yansıtıcı Düşünme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 3..

¹²¹ Schon, 1987, Akt. Thomas, Farrell, *Reflective Teaching The Principles and Practices*, English Teaching Forum, October 2003, p.16.

¹²² Angel Pickett, *Reflective Teaching Practices and Academic Skills Instruction*, (<http://www.indiana.edu/~1506/mod02/pickett.html>) (24.10.2011)

¹²³ Sara McCormick Davis, “Developing Reflective Practice in Pre-service Student Teachers: what does art have to do with it?” *Teacher Development*, V. 9, N. 1, USA 2005, p. 9.

nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünür, aralarında ilişki kurar ve “niçin öyle oldu?” sorusunu kendisine sorar. Son olarak bu deneyimlerini farklı açılardan analiz eder, bir dahaki sefere nasıl geliştireceğini düşünür ve öğretmenlerin öğrencilerinin davranış/başarı/tutumları üzerindeki ilişkinin etkisini görür.¹²⁴

Melanie Jasper, yansıtıcı düşünmenin genel olarak “tecrübeler üzerinde düşünmek” olarak tanımlanabileceğini belirterek, yansıtıcı düşünmeyi tecrübelerimizden nasıl öğreneceğimizi gösteren yollardan biri olarak kabul eder.¹²⁵ Jasper, tecrübelerimizi yeni yeteneklerin gelişmesi için bir trampolenden atlamaya benzetmiştir. Benzer bir yaklaşımla yansıtıcı düşünme “öğrenmede tecrübenin dönüşümü”¹²⁶ şeklinde de ifade edilmektedir. Dewey’e göre de tecrübe ile eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. İleri eğitim felsefesine göre sadece ders kitaplarından ve öğretmenlerden öğrenmek yeterli görülmemekte, buna karşılık tecrübe ile öğrenme öne çıkmaktadır. Bunun içindir ki eğitimci tecrübeleri ortaya çıkarmak için fiziki ve sosyal çevreden nasıl faydalanacağını bilmelidir.¹²⁷

Jasper’a göre, yansıtıcı düşünme üç bölümde özetlenebilir. Bunlar:

- Kişinin başından geçen tecrübeler
- Kişinin bu tecrübelerden öğrenmesini sağlayacak yansıtıcı uygulamalar.
- Edinilen yeni bakış açısıyla yeni sonuçlar elde etmek.

Jasper, bu üç bölümü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:¹²⁸

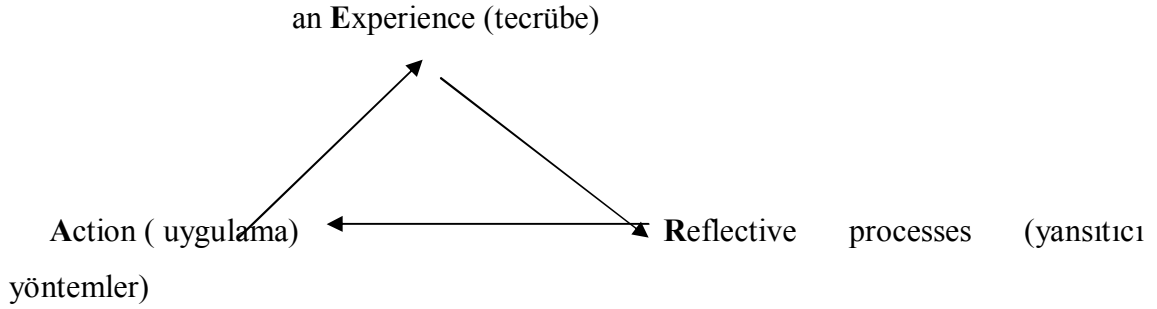
¹²⁴ Hea-Jin Lee, “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking”, *Teaching and Teacher Education* 21, 2005, p.703. (www.elsevier.com/locate/tate)

¹²⁵ Melaine Jasper, *Beginning Reflective Practice*, Nelson Thornes Ltd., United Kingdom, 2003, s. 1.

¹²⁶ David Boud- Rosemary Keogh - David Walker, *Reflection: Turning Experience into Learning*, RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group, 1994s.7.

¹²⁷ John Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, çev. Fatma Başaran ve Fatma Varış, y.e.y., 1966, s.28.

¹²⁸ Jasper, 2003, s. 2.



Şekil 3 : ERA döngüsü

Ünver, birçok eğitimcinin yansıtıcı düşünme konusunda yaptığı tanımı inceledikten sonra yansıtıcı düşünmenin eğitim sistemi açısından şu şekilde tanımlanabileceğini belirtmiştir: “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.”¹²⁹

1.5. YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ

Yansıtıcı düşünmeyle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle yansıtıcı düşünmenin üç düzeyinden söz edilmektedir. Bunlar: Teknik, bağlamsal ve diyalektik (eleştirel) düzeylerdir.¹³⁰

1.5.1. Teknik Düzeyde Yansıtma:

Teknik düzeyde yansıtma, yansıtıcı düşünmenin ilk basamağı olarak kabul edilmektedir. Deneyimi az olan öğretmenler genellikle yansıtıcı düşünmenin bu düzeyini gerçekleştirirler. Teknik düzeyde olan öğretmenler, dersin belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığıyla ilgilenirler ve bu amaçları ideal anlamda gerçekleştirmeyi hedeflerler.¹³¹ Bu düzeydeki öğretmen, öğretme – öğrenme etkinlikleri ile hedeflerin

¹²⁹ Ünver, 2003, s. 5.

¹³⁰ Taggart - Wilson, , 1998, s. 2.

¹³¹ Nil Duban – Tuğba Yanpar Yelken, “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri İlgili Görüşleri”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 19, S.2, 2010, s. 344.

ilişkinin derine inmeden kuramsal olarak tanımlamaktadır. Ünver, bir öğretmenin aşağıdaki ifadelerini teknik düzeyde yansıtma için örnek olarak göstermektedir:

*“Değerlendirmede öğrencilerden şiir yazmalarını istedim. Başta yazmak istemediler... Onlardan çok mükemmel şiirler beklemediğimi söyledim. ...Bütün öğrenciler yazdılar ve hepsinin şiirlerini okudum. Okurken çok güldük. Herkes çok eğlendi. Şiirlerde o günkü konunun anlaşıldığını gördüm.”*¹³²

Teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmenler rutin olmayan problemleri yansıtıcı olarak ele alırken, sınıfta ölçülebilen sonuçlar üzerinde değerlendirme yaparlar. Öğretimin gerçekleşmesi için gerekli teknik bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir.¹³³

1.5.2. Bağlamsal Düzeyde Yansıtma:

Yansıtıcı düşünmenin ikinci düzeyi ise bağlamsal (contextual) yansıtmadır. “Contextual mode” kavramı bazı araştırmalarda “uygulama alanında yansıtma” olarak Türkçe’ye tercüme edilmiştir.¹³⁴ Bağlamsal yansıtma düzeyine sahip öğretmenler, uyguladıkları stratejilerin sonuçları kadar, sınıf içi öğretim uygulamalarının verimliliği ile de ilgilenirler. Teori ve pratik arasında ortaya çıkan pedagojik problemler üzerinde düşünürler. Teknik düzeyde problem olarak görülmeyen bazı uygulama ve durumlar bu düzeyde problem olarak algılanabilir. Bağlamsal düzeyde yansıtma öğretmenler uygulama sırasında ortaya çıkan problemleri pedagojik bilgi ve yetenek düzeyinde değerlendirir.¹³⁵ Bunun için de öğretmenlerin kuram ve uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinin ve öğretim ortamlarının iyi düzenlenmesi gerekir. Nitekim bir öğretmen adayının günlüğünden alınan bölüm bu düzeydeki yansıtma güzel bir örnek oluşturmaktadır:

¹³² Ünver, 2003, s. 8.

¹³³ Taggart - Wilson, 1998, s. 3.

¹³⁴ Bkz. Ünver, 2003, s.9, Sevda Doğan Dolapçioğlu, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay 2007, s. 31, Mümtaz Karadağ, “Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2010, s. 17, Yasemin İnönü, “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Van Örneği)”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2006, s. 19.

¹³⁵ Taggart - Wilson, 1998, s. 4.

“Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem askıda kaldı. İki ders saati yetmiyor. Konu çok ve ağır; ve iki ders saati! Saçmalık. Senin eline yüklü bir program veriyorlar ve ‘öğrencilere bunları öğret.’ diyorlar. Bu kadar konuyu bu kadar kısıtlı bir zaman içinde öğrenciye nasıl verebilirsin ki? Tabii ki, öğretmen merkezli ve defter-kalem merkezli bir eğitim sistemiyle. Şikayetçiyim, eğitim sisteminin aksaklığından ve düzensizliğinden şikayetçiyim.”¹³⁶

1.5.3. Diyalektik (Eleştirel) Düzeyde Yansıtma:

Yansıtıcı düşünmenin son düzeyi eleştirel yansıtma düzeyidir. Bu düzeyde öğretmen eğitimle ilgili ortaya çıkan problemler karşısında uygulamadan doğan ahlakî ve etik boyutlarla ilgili derinlemesine sorular sorar.¹³⁷ Öğretmenin sorular sorabilmesi için kendi uygulamalarının farkında olması ve analizler yapabilmesi gerekir. Cranton, farkında olma ve analiz yapma aşamalarını da bu düzeyin içerisinde kabul ederek eleştirel yansıtma düzeyinin dört özelliği olduğunu belirtir¹³⁸:

- Kendi eylemlerine hakim olan yaklaşım ve tutumları tanımlamak
- Bu tutumların tarihî ve kültürel kökenini tespit etmek.
- Bu tutumların ne anlama geldiğiyle ilgili sorular sormak.
- Eylemleriyle ilgili alternatif yollar geliştirmek.

Eleştirel yansıtma düzeyine aşağıdaki öğretmen günlüğünde yer alan ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

“Sanırım heyecanımın nedeni derse iyi hazırlanmadığımı düşünmemdi. Yani planlarım hazırды, araçlarım hazırды ve konuya hazırlanmıştım ama dönemin başından beri çektiğim sıkıntı, ilgi çekici etkinlik bulma sıkıntısı. Bunu aşmam gerekiyor...”

¹³⁶ Ünver, 2003, s. 10.

¹³⁷ Bkz. Gail McGregor – Christine Gail Salisbury, *The Reflective Principal, Principal’s Project*, s. 11. http://urbanschools.org/publications/principal_project.html (13.01.2012)

¹³⁸ Ann Shelby Harris, *Examining and Facilitating Reflection to Improve Professional Practice*, Rowman& Littlefield Publishing Group, USA, 09/2010, s. 35,36.

Çünkü, öğrencilerin bağırıp, kızarak dikkatini toplamak yerine ilgi çekici etkinliklerle bunu yapmak gerektiğine kesinlikle inanıyorum...”¹³⁹

1.6. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİREN UYGULAMALAR

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici uygulamaları; Öğrenme yazıları¹⁴⁰, soru sorma, kendine soru sorma, dersi kaydetme¹⁴¹, kavram haritaları¹⁴², kendini değerlendirme, günlük tutma¹⁴³, gelişim dosyası (portfolio) hazırlama¹⁴⁴ etkinlikleri olarak sıralamak mümkündür. Ünver, öğretmenlerde, özellikle de öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede aşağıdaki etkinliklerin etkili olacağını belirtir:

- Öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
- Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi,
- Amaçlı tartışmalar,
- Günlük yazma,
- Gelişim dosyaları hazırlama,
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikroöğretim çalışmalarına katılma,

¹³⁹ Ünver, 2003, s. 73.

¹⁴⁰ Şükran Tok, “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” *Eğitim ve Bilim*, C.33, S. 149, Yıl: 2008, s. 107; Ünver, 2003, s. 19-22.

¹⁴¹ Jack C. Richards, “Towards Reflective Teaching”, *The Teacher Trainer*, Back Articles, http://www.tttjournal.co.uk/uploads/file/back_articles/towards_reflective_teaching.pdf (17.12.2011)

¹⁴² Maja Jankowska, “Concept Mapping – a reflective tool in Personal Development Planning”, *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*, N. 10 (Winter), 2010, p. 14-17.

¹⁴³ Helen Woodfield – Elisabeth Lazarus, “Diaries: A Reflective Tool on an INSET language course”, *ELT Journal*, V. 52/4, Oxford University Press, 1998, p. 315-322.

¹⁴⁴ Rebecca Pennington, “Reflective Thinking in Elementary Preservice Teacher Portfolios: Can It Be Measured and Taught?” *Journal of Educational Research and Practice*, V. 1, İs. 1, 2011, p. 37-49; Marilyn Higgins, “Personal Development Planning: A Tool for Reflective Learning”, http://cebe.cf.ac.uk/learning/casestudies/case_pdf/Higginspdp.pdf (05.01.2012)

- Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler.¹⁴⁵

Konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak üzere bu etkinliklerden bir kaçını hakkında kısaca bilgi vermek yararlı olacaktır.

1.6.1. Günlük Tutma:

Günlük tutma, daha çok öğretmenler tarafından yapılan bir uygulamadır. Holly, günlüğü (Journal writing), öğretmenlerin kendilerini tanımasında ve öğretim uygulamalarının değişik boyutlarını keşfetmesinde güçlü araçlardan biri olarak görmektedir. Holly, öğretimin hemen akabinde, sıcağı sıcağına yapılan günlük yazma faaliyetinin sık sık “neden?” sorusunun sorulmasına neden olacağını belirtir.¹⁴⁶

Tecrübeler kendiliğinden belli bir plan dahilinde olmadan gelişir. Günlük tutularak deneyimler üzerinde düşünülür ve yeniden yapılandırılır. Günlük, öğretmenin bir sonraki uygulamalarını düzenlemesine ve şekillendirmesine yardımcı olur. Günlük tutarken öğretmenin kendisine soracağı sorulardan bazıları şunlar olmalıdır:

- Bu derste öğrencilerde gerçekleştirmek istediğim kazanım neydi? (hedef durumu)
- Derste hangi öğretme ve öğrenme yaşantılarını sağladım? (eğitim durumları)
- Ders öğrenciler için belirlediğim kazanımları elde etmelerine yardımcı oldu mu? (değerlendirme durumu)
- Yardımcı olmadıysa, neden? (problem durumu)
- Farklı öğretme ve öğrenme yaşantılarından hangisini oluşturmalıyım? (alternatif çözüm)
- Alternatif uygulamaların gerçekleştirilmesi ve bunların değerlendirilmesi (yansıtıcı öğretime dayalı uygulama)¹⁴⁷

¹⁴⁵ Ünver, 2003, s. 43.

¹⁴⁶ Mary Louise Holly, “Reflective Writing and Spirit of Inquiry”, *Cambridge Journal of Education*, V.19, N. 1, 1989, p. 71.

¹⁴⁷ Durmuş Ekiz, *Öğretmen Eğitimi ve Öğretiminde Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006, s.146.

Günlük tutmanın birçok faydaları vardır. Günlük tutmanın yararlarından bazıları; iyi anlayış ve biliş üstü düşünme becerisi kazanma, kişisel etki bırakma, öğrencinin güven ve sevgisini kazanma, meslekî gelişim şeklinde sıralanabilir.¹⁴⁸

1.6.2. Mikro Öğretim:

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yaklaşımlardan birisi de öğretimi kaydetmektir. Öğretimi kaydetmek deyince akla mikro öğretim yöntemi gelmektedir. Sönmez, mikro öğretimi “önceden belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin denetimli bir ortamda öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır.” şeklinde tanımlamaktadır.¹⁴⁹

Mikro öğretim, öğretmenlerin, özellikle de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını video-teyp gibi teknolojik araçlarla kaydederek, kendi eksikliklerini görme imkanı veren bir öğrenme-öğretme tekniğidir.¹⁵⁰

Görge, mikro öğretim yöntemi uygulanırken derslerin kısa tutulmasına, öğrenci sayısının az olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirterek, mikro öğretim tekniğiyle ders verme aşamalarını şöyle sıralamaktadır:

- *“Belli bir konuda 10-15 dakikalık bir ders planının hazırlanması*
- *Dersin işlenmesi, varsa video kamera ile kaydedilmesi*
- *Dersin izlenmesi ya da video kameraya kaydedilen dersin izlenmesi*
- *Dersin hem öğretmen hem de izleyen grup tarafından değerlendirilmesi.(Mikro öğretim değerlendirme formunun doldurulması) Ayrıca grup üyelerinin öneri, katkı ve eleştirileri sonucu bazı düzeltmelerin yapılması.*
- *Dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi*

¹⁴⁸ Krista, K. Fritson, v.d., “Using Reflective Journaling in the College Course”, *Promoting Student Engagement Volume 1: Programs, Techniques and Opportunities* Division 2, American Psychological Association, 2011, p. 157.

¹⁴⁹ Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, 13. Baskı, Ankara, 2007, s. 356.

¹⁵⁰ Kaan Güney, “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2008, s. 14.

- *Yeniden değerlendirme yapılması*”¹⁵¹

1.6.3. Portfolyo (Gelişim Dosyası):

Yansıtmayı güçlendiren en önemli araçlardan bir tanesi de gelişim dosyaları (portfolio)dır. Özellikle Amerika’da öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmenlik yeteneklerini geliştirici bir araç olarak gelişim dosyaları kullanılmaktadır.¹⁵² Portfolyo, bireyin öğrenme/öğretme sürecinde, neler öğrendiği/öğrettiği, nasıl öğrendiği/öğrettiği, hangi soruları sorduğu, nasıl analiz, sentez yaptığı, neler ortaya koyduğu, diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl bir etkileşim içinde bulunduğu kayıtlarıdır.¹⁵³ Gelişim dosyaları öğretim sürecinde öğrencilerden istenilebileceği gibi öğretmenler tarafından da tutulabilir.

Öğretmenler tarafından oluşturulan gelişim dosyalarında öğretmenin kendi yaptığı ürünlerin koleksiyonu vardır. Gelişim dosyaları vasıtasıyla öğretmenin öğretim bilgi ve becerisi somut olarak görülebilir. Öğretmen gelişim dosyalarının bir eğitim aracı kullanılmasının iki amacı vardır:

- *“Özgün (authentic) değerlendirme anlamında, öğretmenin öğretimdeki etkililiğini değerlendirme ve/veya istihdam kararının verilmesinde,*
- *Öğretmenlere, öğretimlerini ve profesyonellik düzeylerini geliştirmek için dönüt sağlama.*”¹⁵⁴

Öğretmen gelişim dosyalarında genel olarak aşağıdaki öğelerin bulunması gerekir:

- Öğretmenin meslekî tecrübesiyle ilgili ilgili bilgiler
- Süre, düzey, içerik açısından sınıf tanımlamaları
- Yazılı sınavlar

¹⁵¹ İzzet Görgeç, “Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.24, 2003, s. 57-58.

¹⁵² Pennington, 2011, s. 36.

¹⁵³ Cathy, Grace, *The Portfolio and It’s Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*, Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL, 1992. <http://www.ericdigests.org/1992-1/use.htm> (05.01.2013)

¹⁵⁴ Nilay, Bümen, “Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmede Gelişim Dosyaları”, *Ege Eğitim Dergisi*, C:1, S:2, İzmir, 2002, s. 123.

- Öğretim felsefesi ve amaçlarının açıklandığı kişisel bilgi formu.
- Öğretmenin katıldığı seminer, hizmet içi eğitim vb. meslekî gelişim etkinlikleri
- Ders planları, derse hazırlık notları
- Test ve proje gibi öğrenci çalışmalarının değerlendirmesi
- Ders uygulamalarını içeren video ve kasetler.
- Meslektaşlarının gözlem kayıtları
- Öğretim sürecinde kendisi hakkında tuttuğu notlar
- Proje, pano gibi görsel etkinliklerle ilgili fotoğraflar.¹⁵⁵

Gelişim dosyalarının öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesinde önem etkisinin olacağı düşülebilir. Çünkü öğretmen kendi öğretmenlik uygulamalarını somut olarak görecektir, meslektaşlarının uygulamalarıyla karşılaştırabilecek ve kendisiyle ilgili değerlendirme yapacaktır. Değerlendirme sonucunda öğretmenin problemin farkına vararak uygulamalarını farklı yollarla tekrar denemeye başlaması yansıtıcı düşünme becerisinin kullanılma sürecine girildiğinin göstergesidir. Ancak gelişim dosyaları genellikle öğretmenlik staj programlarında kullanılmaktadır. Halbuki, gelişim dosyaları bütün öğretmenler tarafından kullanılması teşvik edilmeli ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir.

Öğretmenlerin öğrencilerine gelişim dosyası hazırlatmaları öğrencilerin gelişimlerine birçok yönden olumlu katkılar sağlayacak, aynı zamanda öğrencinin gelişim dosyası öğretmenin performansı hakkında da önemli ipuçları verecektir. Gelişim dosyası değerlendirmeleri öğrenciler için eğitim sürecinde iki önemli sonuç doğuracaktır; Birincisi, öğrenci kendi dosyası hakkında sorumluluk hissedecek, ikincisi de öğrenci dosyadaki ürünlerine göre kendini değerlendirecektir.¹⁵⁶ Dolayısıyla, gelişim dosyalarının öğretmen ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarında, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

¹⁵⁵ Peter, Doodlitttle, “ Teacher Portfolio Assessment”, Pratical Assessment, Research&Evaluation, A Peer- Reviewed Electronic Journal, Copyright 1994, PAREonline.net. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=1> (05.01.2013)

¹⁵⁶ Grace, 1992.

1.7. YANSITICI ÖĞRETİM

“Yansıtıcı öğretim” 1980’li yıllarda eğitim alanında popüler olmaya başlamıştır. Amerika’da Wisconsin-Madison Üniversitesi bu konuda birçok araştırma yaparak yansıtıcı öğretimin popülerliğinin artmasına katkıda bulunmuştur. Öğretmen adayları öğrenci sıralarından öğretmen masasına geçerek yansıtıcı öğretim yapmaları konusunda teşvik edilmiştir.¹⁵⁷

Yansıtıcı öğretim son yıllarda öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasında bir köprü vazifesi gördüğünden ve bilfiil öğretimin içinde olan öğretmenin öğretimle ilgili bilgisine önem verdiği için dolayı etkili bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır. İngiltere ve Avustralya’da “yansıtıcı öğretim” kavramı daha çok öğretmen adaylarıyla ilgili ve öğretmen araştırmalarının bir parçası olarak kullanılmaktadır.¹⁵⁸ Ülkemizde öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim modelinden etkili bir şekilde yararlanıldığını söylemek mümkün değildir.

Yansıtıcı öğretimin dayanak noktası kendi öğretim uygulamaları hakkında sistemli bir şekilde araştırma yapan, değerlendiren ve ihtiyaç gördüğünde değişiklikler yapabilen yansıtıcı öğretmenlerdir.¹⁵⁹ Pollard yansıtıcı düşünmeye dayalı yansıtıcı öğretimin temel özelliklerini;

- “Yansıtıcı öğretim amaçlar ve sonuçlar arasında aktif bir ilişkiye işaret eder.
- Yansıtıcı öğretim öğretmenin kendi uygulamasını sürekli olarak gözlemlediği, değerlendirdiği ve gerektiğinde değiştirdiği döngüsel bir yöntemdir.
- Yansıtıcı öğretim, öğretim standartlarını daha ileri bir seviyeye taşımak için, veriye dayalı sınıf sorgulama metodlarında kabiliyetli olmayı gerektirir.

¹⁵⁷ Bkz. Susan E. Noffke - Marie Brennan, “*The Dimensions of Reflection: A Conceptual And Contextual Analysis*” *International Journal of Progressive Education*, V. 1, N. 3, October 2005, p. 58.

¹⁵⁸ Noffke- Brennan, “2005, p.59.

¹⁵⁹ Faridah PAWAN, *Reflective Teaching Online*, TechTrends, V. 47, Is.4, 07/2003.s. 30.

- Yansıtıcı öğretim, açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyet davranışlarını gerektirir.
- Yansıtıcı öğretim, öğretmenin inisiyatifine dayanmaktadır. Bu inisiyatif tecrübelerden elde edilmiş anlayış ve araştırma bilgisiyle oluşmuştur.
- Yansıtıcı öğretim, öğretmenin meslektaşlarıyla olan diyalog ve işbirliğini geliştirmektedir.
- Yansıtıcı öğretim dolaylı olarak öğretim ve öğrenim çerçevesini geliştirmek için öğretmenleri yaratıcı yapar.”¹⁶⁰ şeklinde sıralamaktadır.

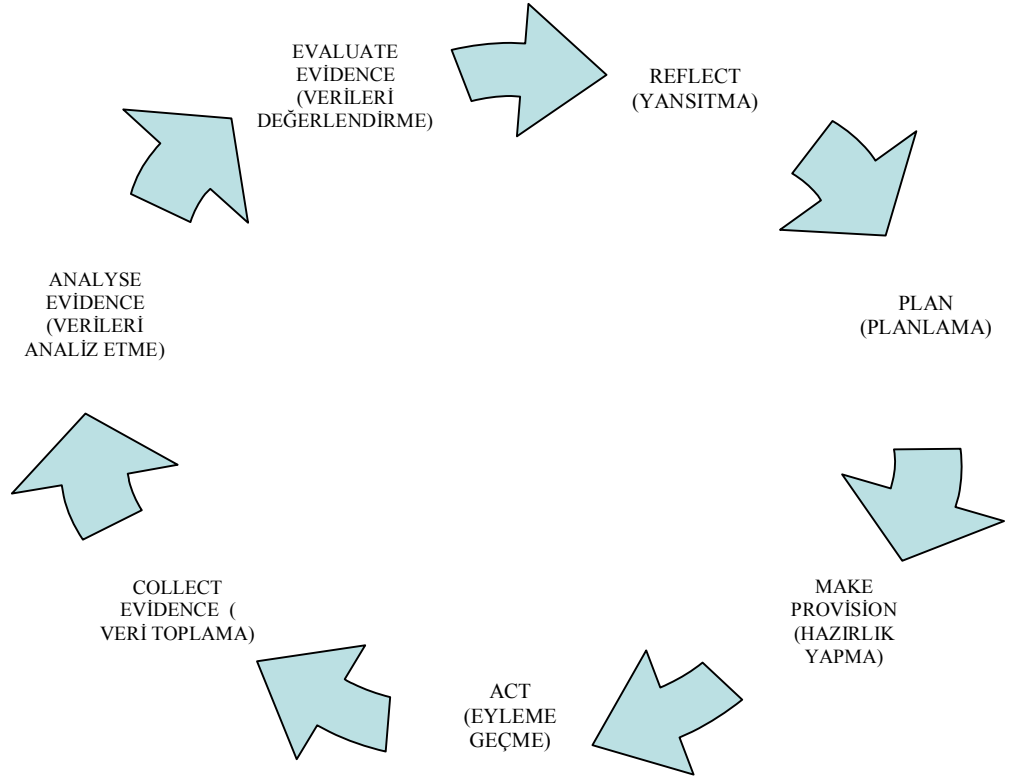
Smyth (1989), yansıtıcı öğretim yaklaşımının dört aşamada gerçekleştiğini ileri sürer. Bunlar: Tanımlama (describing), bilgi verme (informing), karşılaştırma (confronting) ve yeniden yapılandırma (reconstructing). Tanımlama aşaması şu soruyu sormayı gerektirir: “Ben ne yapmaktayım?” Bununla birlikte bu dönemde öğretim uygulamasıyla ilgili basit gözlemsel tanımlamalar yapılır. Bilgi verme aşamasında “Bu ne anlama gelmektedir?” sorusu sorulur ve kullanılan teorilerin prensiplerinin ortaya çıkarılmasına önem verilir. Karşılaştırma aşamasında “Bu sonuca nasıl ulaştım?” sorusu sorulur ve cevap aranır. Son olarak yeniden yapılandırma aşamasında “Daha farklı olarak nasıl yapabildim?” sorusu sorulur. Bu sorular eğitimcilerin bilinçlerini alışılmış uygulama ve inançlara meydan okuma düzeyine yükseltmeyi ve onları profesyonel uygulama derecesine ulaştırmayı hedeflemektedir.¹⁶¹

Pollard, yansıtıcı düşünmenin öğretim sürecine uygulanması aşamalarını döngüsel olarak aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:¹⁶²

¹⁶⁰ Pollard, 2005, p. 14-15.

¹⁶¹ Pickett, (<http://www.indiana.edu/~1506/mod02/pickett.html>) (24.10.2011)

¹⁶² Pollard, 2005, p. 17.



Şekil 3: Yansıtıcı Öğretim Yöntemi

Yansıtıcı öğretimin uygulanmasıyla ilgili yukarıda sayılan yaklaşımlarda görüldüğü gibi, yansıtıcı düşünmeyle gerçekleşen öğretim süreci, öğretmenin öğretimi planlaması ve içinde bulunduğu koşulları gözden geçirmesinden sonra öğretimin meydana gelmesiyle sona ermez. Öğretimin sonucunda elde edilen veriler tekrar gözden geçirilerek analiz ve değerlendirmesi yapılır ve tekrar yansıtma başlar. Öğretim süreci bu şekilde döngüsel olarak devam eder.

1.8. YANSITICI DÜŞÜNEN ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ

Eğitim-öğretimin en önemli öğelerinden birisi öğretmendir. Dünyadaki gelişim ve değişime paralel olarak eğitim sistemlerinde değişiklikler olmuş buna bağlı olarak eğitimde öğretmenin rolü de değişmiştir. Daimici ve esasici eğitim anlayışından

ilerlemeci, yeniden kurmacı, politeknik ve varoluşçu eğitim anlayışlarına geçilmesiyle öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerini öğrenci merkezli eğitim anlayışı almıştır.¹⁶³ Böylece klasik öğretim anlayışı yerini problem çözme, araştırma-inceleme, etkin öğrenme gibi yaklaşımlara bırakmıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte teknolojinin sınıflarda kullanımının yaygın hale gelmesi gibi nedenler de öğretmenlerde aranması gereken özelliklerin farklılaşmasına neden olmuştur.¹⁶⁴ Öğretimde aranan donanım, bilgi ve becerilerde farklılaşma olmakla birlikte öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikler aynıdır.

Yansıtıcı düşünme, özellikle Batı'da öğretmen adaylarında geliştirilmeye çalışılan bir düşünme becerisidir. Başka bir ifade ile son yıllarda öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin arttırılmasına önem verilmektedir.¹⁶⁵ Bu nedenle öğretmen adaylarında (prospective teacher/ student teacher) yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik birçok araştırma yapılmaktadır.¹⁶⁶ Bu çalışmaların ortak hedefi öğretmen yeterliliklerini arttırarak eğitim-öğretimin kalitesini yükseltmektir.

Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde temelde üç özelliğin bulunması gerektiğini belirtilmektedir: Bunlar: Açık fikirlilik, tam isteklilik ve sorumluluktur.¹⁶⁷ Buna göre;

- Yansıtıcı düşünen öğretmen, açık fikirlidir. Karşılaştığı probleme farklı yönleriyle bakabilir. Katılmadığı bir fikri aktif olarak dinler. Kendi inançlarının yanlış olabileceğini düşünür.

- Yansıtıcı düşünen öğretmen içten ve tam isteklidir. Sonuca ulaşmak için farklı yolları ve teknikleri dener. Yeni deneyimler yaşayarak sonucu görmek ister.

¹⁶³ Veysel Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 17.

¹⁶⁴ Hülya Pehlivan, *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2008, s. 5.

¹⁶⁵ Margaret Reynolds -Matthew Salters, "The Reflective Teacher and The Teacher Training Agency", *Journal of Further and Higher Education*, V. 22, N. 2, 1998, p. 193.

¹⁶⁶ İlgili araştırmalar için bkz. Victoria J.Risko – Kathleen Roskos - Carol Vukelisch, "Prospective Teachers' Reflection: Strategies, Qualities and Perceptions In Learning To Teach Reading", *Reading Research and Instruction*, V.41, No. 2, Winter 2002, s. 149-176., Ida Ah Chee Mok, "Towards a Reflective Practice: The Case of a Prospective Teacher in Hong Kong", *Journal of Mathematics Education*, V.3, N. 2, Decemper 2010, s. 25-39, Donald Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Boks, USA, 1983, *A Review of Educating Reflective Practitioner*, Jossey-Boss, San Francisco, 1987, Osterman -Kottkamp, 1993, Plack - Greenberg, 2005, Ferguson, 2012.

¹⁶⁷ Gonca Kızılkaya, Petek Aşkar, "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi" *Eğitim ve Bilim*, C.34, S.154, 2009, s. 85.

- Yansıtıcı düşünen öğretmen sorumluluk sahibidir. Eğitim-öğretimle ilgili uygulamalardan öncelikle kendisini sorumlu hisseder. Ross, yansıtıcı düşünen öğretmenin ulaştığı sonuçlarla asla tatmin olmadığını, yeni bilgi arayışıyla kendi uygulamalarını ve düşüncelerini sürekli eleştirdiğini¹⁶⁸ belirtir.

Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri konusunda sıralananlar genelde yukarıda sayılan üç özellikle ilişkilidir. Zeichner ve Liston, Dewey'in fikirlerine dayanarak yansıtıcı düşünen bir öğretmende bulunması gereken özelliklere meslekî gelişim sorumluluğunu da eklemiş ve beş temel özellik belirlemiştir¹⁶⁹:

- Yansıtıcı öğretmen, sınıfta karşılaştığı problemi araştırır, düzenler ve çözmek için harekete geçer.
- Öğretime kazandırdığı değer ve yaklaşımların farkındadır ve bu değer ve yaklaşımları sorgular.
- Kendi öğretimiyle kurumsal ve kültürel ilişkilere dikkat eder.
- Öğretim programını geliştirmeye ve okulu değiştirmeye yönelik çalışmalara katılır.
- Kendi meslekî gelişim sorumluluğunu üstlenir.

Norton da Dewey'in belirttiği temel özellikleri yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak kabul etmekle birlikte onları;

- “Öğretim sürecini sürekli değerlendirir, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri gözden geçirerek uygun kararları alır.
- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine sınıf uygulamalarına yapılan eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştirileri düşünür ve alternatif çözümler üretir.
- İçten samimidir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklı sorunlarına kendisini adar ve çözümlmek için çaba harcar.

¹⁶⁸ Dorene Doerre, Ross- Elizabeth, Bondy –Wells, Kyle, *Reflective Teaching for Student Empowerment: Elementary Curriculum and Methods*, New York, Macmillan, 1993, s. Akt. McGregor - Salisbury, *The Reflective Principal, Principal's Project*, s. 8.

¹⁶⁹ M. Kenneth Zeichner - Daniel P.Liston, *Reflective Teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahway, New Jersey, 1996, s. 6.

- Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların kısa yada uzun vadede doğurabileceği her türlü sonucu göz önünde bulundurup, planlamalarını ona göre yapar.
- Yansıtmayı önemser. Yaptıkları yansıtmada kendisini güdüler ve bundan mutluluk duyar.
- Geleceği görür. Öğrencilerini dış dünyaya hazırlar ve onların da geleceği görmeleri için uğraşır.” şeklinde geliştirmiş ve genişletmiştir.¹⁷⁰

Ovens ise öğretmenin meslekî gelişim sürecinin bir parçası olarak gördüğü yansıtıcı düşünmenin etkilerinin öğretmen davranışlarında;

- “Başkalarının gözüyle kendini değerlendirir ve empati yapar.
- Kendisinden ve başkalarından edindiği düşünceleri, duyguları, üzüntüleri, sevinçleri, korkuları vs. bir deftere kaydeder.
- Uygulamalarını eleştirel gözle değerlendirir.
- Kendi gelişimine ilişkin farkındalığını arttırmak için görüş ve uygulamalarının değişim sürecini gösteren kayıtları gözden geçirir.” şeklinde gözlenebileceğini belirtmiştir.¹⁷¹

Yukarıda belirtilen özelliklerden hareketle geleneksel öğretmen ile yansıtıcı düşünen öğretmen yaklaşımları arasındaki farklılıkları Wilson ve Jan’ın da desteğiyle şu şekilde tablolandırmak mümkündür.¹⁷²

¹⁷⁰ J. L., Norton, Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teacher, Akt. Duban – Yelken, 2010, s. 346-347.

¹⁷¹ Akt. Ünver, 2003, s. 15.

¹⁷² Jeni Wilson- Lesley Wing Jan, Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning, Elenor Curtain Publishing, Australia, 1993, s.7, Akt. Yasemin İnönü, “Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Van Örneği)”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van 2006, s. 9.

Tablo 3: Geleneksel Öğretmen ile Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri

	Geleneksel Öğretmen	Yansıtıcı Öğretmen
Başlangıç Noktası	Geleneksel bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlilik ve yetersizliklerini ortaya koyma
Hedef	Değişim	Sorumlu öğrenciler Kazanma
Öğretmenin Rolü	Bilgi Verici	Kolaylaştırıcı
Öğrencinin Rolü	Edilgen alıcı	Aktif karar üreten
Başarı Göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi kazanır, kendi hedeflerini belirler.
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmenin yöntemi vardır.	İşbirlikçi kümeler vardır.
Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişim	Öğretmen hataları düzeltir.	İki yönlü olumlu, tutarlı, açık görüşlüdür.
Soru Sorma Yaklaşımları	Kapalı sorular sorar.	Açık sorular sorar.
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir.	Teşvik eder, ödüllendirir.
Yapı	Süreye ve rutinelere bağlıdır.	Esnektir, öğrenci katılımını sağlar.

Yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel, yaratıcı ve bilişüstü düşünme becerileriyle birçok yönden ilişkili görünmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri arasında diğer düşünme becerilerine sahip öğretmen özelliklerinin de yer alması mümkündür.

1.9. İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ VE YANSITICI DÜŞÜNME

Bu bölümde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişki, din öğretiminde düşünme kavramı, DKAB dersinin amaçları içerisinde yansıtıcı düşünmenin yeri, öğretim programında yansıtıcı düşünmenin ne ölçüde yer aldığı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden beklenen özelliklerle yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri arasındaki benzerlikler ortaya konulamaya çalışılacaktır.

1.9.1. Din Öğretiminde Düşünme:

İslam dini “düşünme” ye ayrı bir önem vermektedir. Öncelikle İslâm insanı akıl sahibi ve düşünen bir varlık olarak kabul eder ve dinin muhatabının da “ulü'l elbab” yani akıl sahibi düşünen insanlar olduğunu belirtir.¹⁷³ Bu açıdan insan kendisine verilmiş olan akıl ile iyi ve doğruyu ayırt edebilir. Allah, gönderdiği peygamberler ve ilahî kitaplarla insanı mutluluğa ve doğru yola iletecek tavsiyelerde bulunmuş, uyup uymamakta insanı hür bırakmıştır.¹⁷⁴ Vahiy aklın çalıştırılmasını ve kullanılmasını istemiş, akletmemeyi, fikretmemeyi eleştirmiş ve kınamıştır.¹⁷⁵

Kur'an-ı Kerim'de akıl kavramı, “lubb”, “nuhâ”, “mire”, “hilm” şeklinde birçok yerde zikredilmiştir. Akıl, Kur'an'da anlamak, düşünmek, birleştirmek, kendini kritize etmek anlamlarında kullanılmıştır.¹⁷⁶ İnsanın aklını kullanması yani düşünmesi hayatının yönünü değiştirecek önemli bir insanî yetenektir. Bundan dolayı insan Kur'an'ın birçok yerinde düşünmeye teşvik edilmiştir.¹⁷⁷ Ayetlerde geçen “tefekkür” kavramı, “düşünme, derin düşünme, fikir yürütme, kavramaya çalışma, kafa yorma, varolan bir şeyin manasını anlamaya çalışma ve eşyanın bilgisini zihinde toplayabilmek için aklın hareket halinde olması, derin derin düşünmesi” anlamlarına gelmektedir.¹⁷⁸

¹⁷³ Ra'd, 19.

¹⁷⁴ Bkz. Fussilet, 46, Kehf, 29, Casiye, 15, Rum, 44, İnsan, 3.

¹⁷⁵ Mehmet Gündem, *Mehmet S. Aydın ile İçerik Kritik Bakış*, İyi Adam Yayınları, İstanbul, 1999, s. 131.

¹⁷⁶ Bayraktar Bayraklı, *Kur'an'da Değişim Gelişim Ve Kalite Kavramları*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s.46-52.

¹⁷⁷ “Yeryüzünü yayıp genişleten ve onun üzerine yerinden oynatılmaz dağlar yerleştirip vadilerden nehirler akıtan ve orada her tür bitkiden iki cins yaratan ve gündüze geceyle örtüp büriyeyen O'dur. Doğrusu, bütün bunlarda, düşünen insanlar için mutlaka (çıkarılacak) dersler vardır.” Ra'd, 3.

¹⁷⁸ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Dinî Terimler Sözlüğü*, Ankara, 2008, s. 356.

Düşünme eylemini ifade eden tefekkürden başka, “nazar”, “tedebbür”, “ta’akkul”, “tezekkür”, “teemmül”, “tevessüm”, “tefakküh”, “i’tibar”, “re’y”, “basar”, “sem’i” vb. terimler de Kur’an’da kullanılmıştır.¹⁷⁹ Kur’an’da, insana mikro ve makro planda birçok kevnî deliller ve tarihi hadiseler sunularak düşünmesi istenmiş, birçok yerde, “Siz hiç düşünmez misiniz?”¹⁸⁰, “Ne kadar az düşünüyorsunuz?”¹⁸¹, “Şüphesiz bunda düşünen bir toplum için ibretler vardır?”¹⁸² gibi ifadelerle insanlara hitap edilmiştir.

Din öğretiminde Kur’an’ın ortaya koyduğu ilkeler müslümanlar için yol gösterici niteliktedir. Bu nedenle din öğretiminin, insanı merkeze alan, ona hitap eden, düşünmeyi önemseyen Kur’an’ın temel ilkelerinden bağımsız gerçekleşmesi beklenemez. Hatta insanları varoluş nedenleri, hayatın anlamı, evrendeki düzen üzerinde düşünmeye yönlendirmek, düşünmeyi öğretmek din eğitiminin insanlara sağladığı en önemli fayda olarak kabul edilebilir. “Din eğitimi, bilgi ezberletme, geçmişin işe yaramayan ve günümüzün problemlerini çözmekte faydalı olmayan bilgilerini dayatma yerine, akıllarını kullanıp kendiliklerinden bilgi üretme sanatını öğretirse, insanlık için büyük hizmet yapmış olacaktır.”¹⁸³

Günümüzde şartların ve ihtiyaçların değişmesine paralel olarak eğitimin genel amaçlarında gerçekleşen değişiklikler, din öğretimini de etkilemiştir. Çağımızın en önemli gerçeği “değişim”dir. Bilgi akışının çok daha hızlı olduğu günümüzde bilgiler sürekli yenilenmekte ve değişmektedir. Dolayısıyla bilginin öğrenilmesinden ziyade bilgiye ulaşma ve bilgi üretme yollarının öğrencilere öğretilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle günümüzde din eğitiminden temelde iki görevin beklendiği belirtilmiştir:

“Toplumun mevcut değer ölçülerini yetiştirmekte olan nesle tanıtip, benimsetmek ve onları bu değerlere itaatle birlikte, yeni değerler yaratmaya, benlik geliştirmeye ve topluma yeni seviyeler kazandırmak için çalışmaya yöneltmek.”¹⁸⁴

¹⁷⁹ Ahmet Koç, “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, 1999, s.74.

¹⁸⁰ En’am, 50, Hud 24, 30, Yunus, 3, Saffat, 155.

¹⁸¹ Neml, 62, Hakka, 42.

¹⁸² Bakara, 164, Hicr, 75, Nahl, 69, 11, Rum, 21,

¹⁸³ Bayraktar Bayraklı, “Din Eğitiminde Aklın Yeri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.6, 1999, s.46,47.

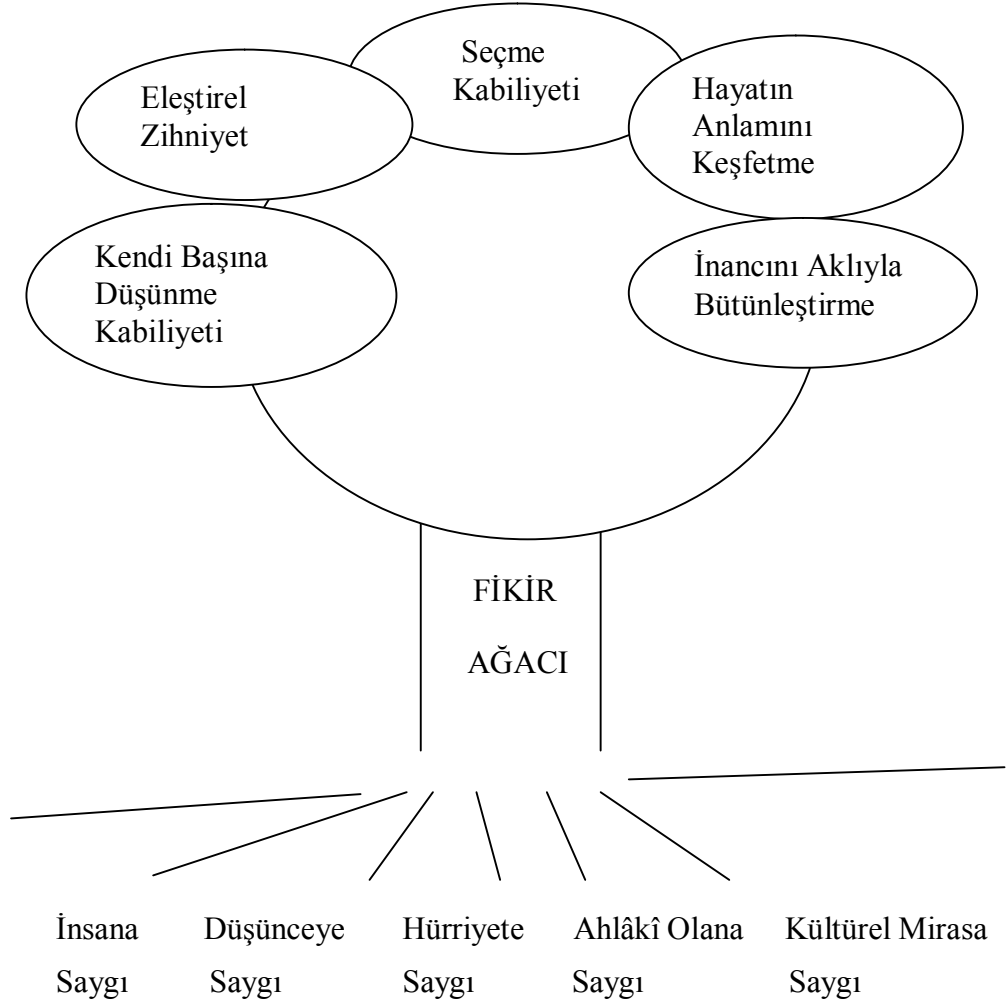
¹⁸⁴ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1998, s. 17,18.

Din eğitiminin görevleri arasında ifade edilen bireyleri “yeni değerler yaratma” ya ve “benlik geliştirme” ye yöneltmek hedefleri, bireylerde düşünme becerisinin geliştirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olacaktır. Bu yüzden din eğitiminin bireyde düşünmeyi geliştirmeye yönelik hedefleriyle Kur’an’ın insandan düşünmesi yönündeki beklentisinin paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bugüne kadar “Niçin Din Eğitimi/Öğretimi?” sorusu din öğretiminin bir problemi olarak birçok kez sorgulanmış, antropolojik, psikolojik, sosyolojik, hukukî ve felsefî dayanaklarla din eğitiminin gerekliliği temellendirilmeye çalışılmıştır.¹⁸⁵ Ancak son yıllarda din öğretiminin gerekliliğinden ziyade “Nasıl Bir Din Öğretimi?” sorusu üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Selçuk, temelinde insana saygı, düşünceye saygı, ahlâkî olana saygı, hürriyete saygı ve kültürel mirasa saygının olduğu bir din öğretimi olması gerektiğini savunmuştur. “Saygı” kelimesiyle pasif bir şekilde kabullenme kastedilmemiştir. Burada “saygı duymak” bir davranış bir faaliyet olarak, “düşünmek, tanımak, anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek” anlamlarını ifade etmektedir.¹⁸⁶ Selçuk, “Nasıl bir din öğretimi?” sorusunun cevabını “fikir ağacı”yla oluşturmaya çalışmıştır:

¹⁸⁵ Bu konuda yapılmış çalışmalardan bazıları için bk. Colin Alves, “Niçin Din Eğitimi?”, *Din Öğretimi Dergisi*, çev. Mualla Selçuk, S.33, Ankara, 1992, s. 20-26, Halis Ayhan, “Din Eğitiminin Tarihi, Hukukî ve Evrensel Temelleri”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, Ankara, 2005, s. 28-34, Muhammet Nur Doğan, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Vazgeçilmezliği”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, Ankara, 2005, s. 16 - 27, Recep Kılıç, “Din Öğretimi Temellendirme Problemi”, *Dinî Araştırmalar*, S.3, Ankara, 1999, s. 2005-212, Hasan Onat, “Niçin Din Eğitimi?”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, 1997, s. 15-23, Salih Tuğ, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Hukukî Dayanakları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, Y. 1999, s. 101-104, Necati Öner, “Niçin Din Öğretimi?”, *Felsefe Yolunda Düşünceler*, MEB Yayınları, İstanbul, 1995, s. 197-200.

¹⁸⁶ Mualla Selçuk, *Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri*, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 4, İstanbul, 1997, s. 148.



Şekil 4: Nasıl Bir Din Öğretimi¹⁸⁷

Şekilde de görüleceği üzere, Selçuk'un geliştirdiği fikir ağacının beş ürününden üçünün düşünme becerileriyle ilişkili olması dikkat çekicidir. Bu durum din öğretiminin, sadece bir takım bilgilerin nakledildiği, ezberletildiği ve tekrarlatıldığı bir öğretim sistemi olmadığını, din eğitiminin aynı zamanda bir "zihin eğitimi" olduğunu ifade etmektedir. Yeni geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları'nda Selçuk'un fikir ağacında ifade ettiği din öğretimi modelinin etkilerini görmek mümkündür. Nitekim İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı 2006 yılında yenilenmiş, programda, öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmaları önemsenmiştir. Programda öğrencilerin;

¹⁸⁷ Selçuk, 1997, s. 151. (Şekil kısmen değiştirilerek alınmıştır.)

- Anlama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihinde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma

gibi üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.¹⁸⁸

Genel olarak toplumda din, “yön verici öğütler, emir ve yasaklar, söylenilmesi, ezberletilmesi ve uyulması gereken kurallar bütünü” olarak algılanmakta ve din öğretimi bu anlayışa göre şekillenmektedir.¹⁸⁹ Maalesef, bu anlayışın örgün ve yaygın din eğitiminde etkileri olmuştur. Halbuki İslam dininin özünde var olan hoşgörü, inanç ve düşünceye saygı anlayışının din eğitiminin şekillenmesinde temel unsurlardan biri olması gerekir.¹⁹⁰ Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğrenciler fikrini rahatlıkla ifade edebilmeli, yanlış sözlerinden dolayı eleştirilmemeli, sadece takrir metodunun uygulandığı bir ders yerine, öğrencilerin zihin faaliyetlerini aktif hale getirecek, onların düşünmesini sağlayacak öğretim metot ve teknikleri uygulanmalıdır.

Din eğitim- öğretiminin ezbercilikten kurtarılması artık bütün din eğitimcilerin ortak isteği haline gelmiştir. Aydın, din eğitiminin anlamlı öğrenmeyi hedeflemesi gerektiğini, ezberci anlayıştan kurtulması gerektiğini ifade etmiştir. Aydın’a göre anlamlı öğrenmeyi hedefleyen din öğretimini ezberci din öğretiminden ayıran en önemli farkın, anlamlı öğrenmeyi hedefleyen din öğretiminin sorgulayıcı düşünceyi tetikleyici olmasıdır. Yani eleştirel düşünmeye önem vermesidir. Aydın bu yaklaşıma din adına itiraz edenlerin olabileceğini, ancak bu itirazlarının yersiz olduğunu, İslam’da “teslim olma”nın sadece Allah ve Resûlü’ne olduğunu, Kur’an’ın mü’minlerden düşünmelerini istediğini belirtmiştir.¹⁹¹

¹⁸⁸ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, 2006, s. 2.

¹⁸⁹ Ramazan Buyrukçu, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Kişilik Gelişmesine Etkisi”, *Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Değişim Yayınları, Adapazarı, 2001, s. 237.

¹⁹⁰ Hüseyin Peker, “İslam’ın Hoşgörü, İnanç ve Düşünceye Saygı Anlayışını Benimsetebilmek”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, Ankara, 2005, s. 113.

¹⁹¹ M. Şevki Aydın, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünceyi Beslemelidir.”, *Diyanet Aylık Dergi*, S. 228, Aralık 2009, s. 29-30.

Buyrukçu da, din eğitimini sadece emir ve yasakların ezberletilmesi olarak anlayan zihniyetin, dinin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini azalttığını belirterek, din eğitim-öğretiminin görev ve amaçlarından birisinin hatta en önemlisinin insana kişilik ve karakter kazandırmak olduğuna dikkat çekmiştir. Şayet birey “zihnen ve ruhen inanç esaslarını anlama ve yorumlama olgunluğuna” erişemezse taklidî ve örfî bir din anlayışına sahip olacaktır.¹⁹²

Akıncı'ya göre din öğretiminde düşünme engellerinin ortadan kaldırılması insanın hayatı anlamlandırmasına katkı sağlayacaktır. İnsanın dünyadaki varoluş nedenini kavramasını, hayatını anlamlandırmasını sağlamak din öğretiminin amacıdır. Din öğretimi; insanı içinde yaşadığı evreni, konumunu, varoluş nedenini sorgulamaya, düşündürmeye yönlendirmeli, dinin temel prensipleri çerçevesinde hayatı anlamlandırmasına yardımcı olmalıdır.¹⁹³ Din öğretimi; “yaşadığı hayatın manasını kavrayan, bu mana çerçevesinde ferdî ve toplumsal ilişkilerinde görev sorumluluklar yüklenen, tüm ilişkilerinde hak ve hürriyetlere saygılı, hayatta karşılaşacağı her türlü probleme sağlıklı çözümler üretebilen, düşünme, anlama, seçme ve değerlendirme bilincine sahip, ilkeli ve dengeli insan”¹⁹⁴ yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Din öğretiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önem kazanması, takrir, soru-cevap gibi klasik öğretim yöntemlerinin yanında birçok öğretim yönteminin de din derslerinde kullanılmasını gündeme getirmiştir.¹⁹⁵ Kavram haritaları, örnek olay incelemesi, drama ve buldurma yöntemleri ile çoklu zekanın din öğretiminde kullanılması öğrencinin ezberden kurtulmasını, düşünerek öğrenmesini gerçekleştirmek içindir. Ayrıca din öğretiminde düşünme becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi;

¹⁹² Ramazan Buyrukçu, “Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Genel Bir Yaklaşım”, *Dini Araştırmalar*, C. 2, S. 4, Mayıs-Ağustos 1999, s. 189.

¹⁹³ Adem Akıncı, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.9, s. 7-18.

¹⁹⁴ Koç, 1999, s. 80.

¹⁹⁵ Din öğretiminde öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda yapılan çalışmalardan bazıları: Recep Eryılmaz “Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 1995; Osman Taştekin, “Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi”, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Samsun, 1998; M. Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi*, Karakoç Yayınevi, Ankara, 1998; Pelin Pektaş, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları*, Özel Ceceli Okulları Yayınları, Ankara, 2003; Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2004; M.Z. Aydın, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

- Bireylerin kişilik ve karakter kazanmalarına ve dini bilinçli olarak anlamalarına,
- Din öğretiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine,
- Bireylerin sorgulayıcı bir bakış açısı kazanarak, hayatı anlamlandırma sürecine girmelerine, neden olacaktır.

Sonuç olarak, din öğretiminin gerçekleştirmek istediği hedeflerin başında bireylerde düşünme becerisinin geliştirilmesi gelmektedir. Çünkü, “Düşünme” insanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik olmakla birlikte, Kur’an’ın da insandan istediği en önemli faaliyettir. İslam toplumu ilk dönemlerde Kur’an’ın bu emrini eğitim alanında uygulamış, dünya medeniyetine önemli katkılar sağlayan eserler bırakmıştır. Ancak zamanla düşünce üretmeye önem veren anlayış, yerini nakilciliğe ve ezberciliğe bırakmış, bu durum başta eğitim olmak üzere birçok alanda müslümanların geri kalmasının nedenlerinden biri olmuştur. Din öğretiminde düşünce merkezli bir anlayışa yeniden ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın neticesinde din öğretimi programlarında birçok kez değişikliklere gidilmiş, yeni programlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Yenilenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Program’larında düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Öğretim programında açık bir ifade ile yansıtıcı düşünmeye atıf yapıldığı görülmemekte ancak yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmen ve öğrencilerde geliştirilmesine olumlu katkı sağlayacak etkinliklere sıkça yer verilmektedir.

1.9.2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçları:

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında dersin genel amaçları beş ayrı başlık altında belirtilmektedir. DKAB dersi öğrencilerin;

Bireysel açıdan;

1. Temel ve ahlâkî sorulara cevap verebilmelerini,
2. İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını,
3. Dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirmelerini,
4. Dinî kavramları doğru anlayıp kullanmalarını,
5. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmelerini,
6. Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarını,

7. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını,
8. Dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini,
9. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanımlamalarını,
10. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramalarını,
11. Akıl, dini sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin akıl kullanılmamasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını,
12. Kendi inancı ile mutlu ve barışık olmalarını,

Toplumsal açıdan;

1. Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımlamalarını,
2. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,
3. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
4. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumları ayırt etmelerini,
5. Fizikî ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını,

Ahlakî açıdan;

1. Ahlakî değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
2. Öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini,
3. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını,

Kültürel açıdan;

1. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını,
2. Dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini kavramalarını,
3. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını,
4. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini,
5. Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını,

Evrensel açıdan;

1. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
2. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşmalarını,
3. Evrensel insanî değerlerin İslam'ın insanî değerleriyle örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır.

Programın amaçları arasında ve kazanımlarda yansıtıcı düşünme becerisinin ve diğer düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması açık bir ifadeyle yer almamaktadır. Dinimizin akla ve bilime önem verdiği vurgu yapılmış, ancak amaçlar içerisinde öğrencilerde doğrudan düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacı ifade edilmemiştir. Bununla birlikte düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ayrı

bir başlık altında değinilmiştir. Öğretim programında öğrencilere kazandırılacak temel beceriler de;

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,
2. Eleştirel düşünme becerisi,
3. İletişim ve empati becerisi,
4. Problem çözme becerisi,
5. Araştırma becerisi,
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
7. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
8. Mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
9. Sosyal katılım becerisi,
10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi.¹⁹⁶şeklinde yer almıştır.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, üst düzey düşünme becerileri içerisinde yer alan ve diğer düşünme becerilerinin de oluşmasına katkı sağlayacak becerilerdir.

Programda öğrencilerde gerçekleştirilmek istenen amaçlar arasında sayılan; “İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varma”, “dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavrama”, “toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varma”, “başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşma”, “diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşma” amaçları yansıtıcı öğretimin bireylerde gerçekleştirmek istediği amaçlarla örtüşmektedir. Bu özelliklerin yansıtıcı düşünmenin açık fikirlilik, içtenlik ve sorumluluk boyutlarıyla doğrudan ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

1.9.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yansıtıcı Düşünme

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar din öğretimi süreci çeşitli aşamalarla günümüze kadar gelmiş ve bu süreçte çeşitli din öğretimi programları uygulanmıştır.¹⁹⁷

¹⁹⁶ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010, s. 21.

Din öğretimi programlarında köklü değişiklik 2006 yılında yapılmış ve ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde 2007-2008 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren ve yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınan öğretim programı uygulanmaya başlamıştır.¹⁹⁸ 2010 yılında öğretim programının yapısına dokunulmadan konular ve konuların sınıflarda yer alış sırası üzerinde bir takım değişiklikler yapılmıştır.¹⁹⁹

Programın geleneksel öğretim yaklaşımından farklı, öğrenciyi merkeze alan bir yapısı olduğu görülmektedir. Programda “constructivist” sözcüğü “yapılandırmacı”, “yapılandırıcı” ve “inşacı” sözcükleri kullanılarak ifade edilmektedir. Programın “Kur’an merkezli”, “mezhepler üstü” olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Programda din eğitim-öğretiminin gerekliliği antropolojik-insanî, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefî ve hukukî temellerle ortaya konulmaktadır. Programın oluşturulmasında din öğretiminde insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlâkî olana saygı ve kültürel mirasa saygı yaklaşımının temel ilke olarak göz önünde bulundurulacağı belirtilmektedir.

Programın “giriş” bölümünde eğitimde meydana gelen değişime vurgu yapılarak, çağdaş bir eğitim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma

gibi üst düzey zihinsel becerileri kazanmalarının beklendiği ve aynı beklentinin DKAB dersi için de söz konusu olduğu vurgulanmaktadır.²⁰⁰ Programın temel yaklaşımı ise, eğitimsel ve din bilimsel yaklaşım olarak iki başlıkta ele alınmış ve açıklanmıştır.

¹⁹⁷ Geniş bilgi için bkz.Perihan Kara, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Mevzuat ve Program Gelişimi”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2007.

¹⁹⁸ MEB, Tebliğler Dergisi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararı, C.70, S.2593, Şubat 2007, s.109.

¹⁹⁹ MEB, Tebliğler Dergisi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı, C.74, S.2641, Şubat 2011,s.123.

²⁰⁰ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010, s. 2.

Programın eğitimsel yaklaşımının oluşmasında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımların ele alındığı belirtilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım son dönemlerde öğretim programlarının oluşturulmasında ilgi görmektedir. Bunun nedeni geleneksel öğretimdeki ezber ve öğrenmenin bilgi tekrarına dayanmasının yapılandırmacı yaklaşımda bulunmamasıdır.²⁰¹ Öğretim programının tam olarak anlaşılabilmesi yapılandırmacı yaklaşımın bilinmesine bağlıdır. O halde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri hakkında bilgi vermek yararlı olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan eğitim programlarında hedef, ürüne dayalı değil sürece dayalı olarak oluşturulmakta yani “ne öğretilmeli?” sorusu yerine “birey nasıl öğrenir” sorusu önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı anlayıştaki temel yaklaşım, öğrencinin kendi öğrenme sistemini kurması ve bilgiyi kendi potansiyeline göre işlemesidir.²⁰² Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan eğitim programlarında öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumluluk alması ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.²⁰³ Yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğu öğrenme ortamlarında üst düzey bilişsel becerileri teşvik edici etkinlikler, olanaklar, araçlar ve ortamların hazırlandığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir.²⁰⁴Yapılandırmacı yaklaşım bu ve bunun gibi birçok yönleriyle yansıtıcı düşünmenin özellikleriyle örtüşmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi, yapılandırmacılık, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların uygulandığı öğrenme ortamlarında gelişme fırsatı bulmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere “ne, niçin, ne zaman, ne ile, ne kadar, nasıl, ne şekilde, kim” gibi öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorular sorulmakta ve bilginin zihninde yapılandırılmasının farkına varması sağlanmaktadır. Aynı zamanda problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, analiz-sentez yapabilme gibi üst düzey öğrenmeleri

²⁰¹ Özcan Demirel, 2007, s. 233.

²⁰² Ali Özel – Nida Bayındır, *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, PegemA Akademi, Ankara, 2008, s. 3.

²⁰³ Gürcü Koç – Melek Demirel, “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 27, 2007, s. 176,177.

²⁰⁴ Nuray Aydın – Ayhan Yılmaz, “Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.39, 2010, s. 58.

desteklenmektedir.²⁰⁵ Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünmenin etkilerini yapılandırmacı yaklaşım içerisinde görmek mümkündür.

Yansıtıcı düşünme, var olan bilgilerden yeni bilgilere ulaşmayı amaçlar. Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi yansıtıcı düşünmede de öğrenci aktif ve karar alıcı konumdadır. Yansıtıcı düşünmede öğrencilerin heveslendirilerek içlerinde öğrenme isteği oluşturulması önemlidir. Yansıtıcı düşünmede öğretim süreci sürekli sorgulanır ve öğretim süreci esnek bir yapıdadır. Yansıtıcı düşünme öğrencide sorumluluk duygusunun gelişmesine katkıda bulunur.²⁰⁶

Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan İlköğretim DKAB öğretim programında üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisi açıkça zikredilmemektedir. Ancak programda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlik ve uygulamalardan bazılarının yer aldığını görmek mümkündür. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlik ve uygulamalar olarak, öğrenme yazıları, portfolyo hazırlama, soru sorma, kendine soru sorma, dersi kaydetme, kavram haritaları, kendini değerlendirme, günlük tutma, gelişim dosyası hazırlama²⁰⁷ gibi etkinlikler sayılmaktadır. Bu etkinliklerden bazıları programın uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramların kazanımında etkinliklere temel oluşturacak uygulamalar içerisinde zikredilmektedir.

Programda DKAB öğretmenlerinin uygulayabileceği örnek uygulamalar olarak şu etkinlikler sıralanmaktadır: Örnek olay analizi (çözümlemesi), sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam/poster/afiş hazırlama, şiir hikaye yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, sınıflandırma, örnek verme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, beyin fırtınası, akrostiş tekniği, empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşünceleriyle

²⁰⁵ Cihat Şentürk, "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık", *Eğitim Dergisi*, S. 23, Haziran 2009, s. 10.

²⁰⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Seda Kerimgil, "Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi", Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 2008, s. 53-54.

²⁰⁷ Şükran Tok, "Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, C.33, S. 149, 2008, s. 107.

karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama, pandomim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma.²⁰⁸ Örnek verilen uygulamaların çokluğu ve çeşitliliği her türlü öğretim ortamında öğretimin verimli olmasını sağlamaktadır. Öğretimin sorumluluğunun öncelikle kendisinde olduğunu hissedenden yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmen, amaçlarına ulaşmak için farklı yöntem ve etkinlikleri uygulama çabası göstermelidir.

Yansıtıcı düşünmede öğretmenin olduğu kadar öğrencinin de kendi öğrenmelerinden sorumluluk alma bilincine ulaşması amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları yansıtıcı düşünmenin öğrencilerde gerçekleştirmek istediği amaca uygun gözükmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla ele alınan DKAB programlarında bu ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmıştır. İlköğretim DKAB öğretim programında belirtilen ve öğretmenlere tavsiye edilen ölçme ve değerlendirme teknikleri şunlardır: Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan testler, açık uçlu sorular, gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler ve performans görevleri.²⁰⁹

Yansıtıcı düşünmenin başlaması için öncelikle bireyin problemin farkına varabilmesi ve bu sorunu çözmek için harekete geçmesi gerekmektedir.²¹⁰ Bireyin kendi kendini değerlendirmesinin ve yeteneklerini keşfetmesinin amaçlandığı öz değerlendirme aracı ve öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı görev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmaları değerlendirdiği akran değerlendirme aracı öğrencilerde yansıtıcı düşünme sürecinin başlamasına katkı sağlayacaktır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının uygulanması öğrencilerin problemin farkına varmalarını sağlayacak ve çözüm için onları harekete geçirecektir.

Yansıtıcı düşünme bir problem çözme süreci olarak kabul edildiğinde yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme tekniklerinden olan öğrenci ürün dosyaları da (portfolyo) problem çözme sürecine katkı sağlayacağı için yansıtma araçlarından kabul

²⁰⁸ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 27,28.

²⁰⁹ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 213.

²¹⁰ Sibel Alp – Çiğdem Şahin Taşkın, “Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme”, Millî Eğitim Dergisi, S. 178, Bahar /2008, s. 314,

edilmektedir.²¹¹ Programda öğrenci ürün dosyasının kullanılma amaçları sıralanırken amaçlardan bir tanesi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak”²¹² Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin kazanılmasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda öğrenci ürün dosyalarıyla öğrenciler öğrenme tecrübelerini de gözden geçirme fırsatı elde edecektir. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda tecrübelerden yararlanarak öğrenme yaklaşımıdır.²¹³

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, insandan bağımsız tek ve nesnel bir gerçekliğin varlığını kabul etmemesi ve epistemolojik açıdan göreceli bilgi anlayışını kabul etmesi gibi özellikleri itibariyle bir takım din eğitimi araştırmacıları tarafından eleştiriye uğramıştır.²¹⁴ Bu araştırmacılar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre din dersi programı hazırlanır veya geliştirilirken bir din ve mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade, inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.²¹⁵

Okumuşlar, yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretiminin imkan ve sınırlılıklarını geniş bir şekilde ele alarak bir takım sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre din öğretimin değil öğrenmenin konusu olarak düşünülmeli, öğrenciler öncelikle dinin ana kaynaklarıyla karşı karşıya getirilerek anlayış ve yorumları gözlenmeli, konuların sunumunda bireylerin kişisel algı düzeyleri, kültürel yapıları göz önünde bulundurulmalı ve dini bilgiler öğrencilerin gündelik bilgileriyle ilişkilendirilerek yapılandırılmalıdır.²¹⁶

²¹¹ Pennington, 2011, s. 37,38.

²¹² MEB, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 219.

²¹³ Jasper, 2003, s. 1.

²¹⁴ İlgili araştırmalar için bkz. Recep Kaymakcan, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, C.7, S.1, 2007, s.177-210; Halid Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme – İmkan ve Sınırlılıklar”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (DEÜİFD)*, XXXII/2010, s.11-137; Mahmut Zengin, “Temele Alman Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 8, N.19, Haziran 2010, s. 225-258.

²¹⁵ Davut Karaman, “Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenim Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Sakarya 2008, s. 43.

²¹⁶ Muhittin Okumuşlar, “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Din Öğretiminin İmkan ve Sınırları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011, s. 16,17.*

İlköğretim DKAB dersinin, bu konudaki eleştiriler olsa da, genel olarak yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesine uygun olduğu söylenebilir.²¹⁷ Hatta DKAB derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan 5E yapılandırmacı öğretim modelinin uygulanabileceği belirtilmiştir.²¹⁸ 5E yapılandırmacı öğretim modelinin genel olarak, ilgi çekme, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme aşamalarından oluşan doğrusal olmayan bir süreç olduğu ve yansıtıcı öğretimle paralellik gösteren yönler içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim DKAB derslerinde uygulanan öğretim programının içeriği incelendiğinde de yapılandırmacı öğretimin felsefesine uygun etkinlikler ve uygulamaların tanıtılmakta olduğu ve örnekler uygulamaların yer aldığı görülecektir. Ayrıca programın vizyonu “ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini etkili biçimde ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren” bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir.²¹⁹ Dolayısıyla ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin gelişmesini olumlu yönde etkileyecek nitelikte olduğu söylenebilir.

1.9.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin Özellikleri

Öğrenme- öğretme sürecinde başarıyı etkileyen farklı değişkenler vardır. Bu değişkenler içerisinde başarıyı etkileyen en önemlisinin öğretmen olduğu belirtilmektedir.²²⁰ Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri tutum ve davranışların öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur.²²¹ Bu nedenle öğretmenlerin meslekî ve kişisel özelliklerinin eğitim-öğretimin kalitesi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Aynı durum din öğretiminin okullardaki uygulayıcısı olan DKAB öğretmenleri için de geçerlidir.

²¹⁷ Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2008, s. 58.

²¹⁸ Muhittin Okumuşlar, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 24, Y. 2007, s. 167-180.

²¹⁹ MEB, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 8.

²²⁰ Hasan Demirtaş, “Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları”, *Öğretmen Dünyası*, Yıl:20, S. 238, Ekim 1999, s. 32-35.

²²¹ İlgili araştırmalar için bkz. Sema Güven, “Başarıyı Etkileyici Bir Faktör Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkileri”, *Çağdaş Eğitim*, Yıl:19, S. 196, 1994, s. 30-32; Cemile Güner, “Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuldaki Akademik Başarılarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 1995, s. 2.,

Nitekim 2004-2005 öğretim yılı içinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu öngörülen üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin DKAB dersindeki başarı düzeyleri ile ders öğretmenine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.²²² Dolayısıyla DKAB derslerinde etkili öğretimin gerçekleşmesinde ve öğrenci başarı düzeylerinde DKAB öğretmenlerinin önemli etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle okullarda etkili din öğretimi yapılabilmesi için öncelikle DKAB öğretmenlerinin meslekî ve kişisel özelliklerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

İslam eğitimcilerinden Gazâlî, Taşköprülüzâde, Mâverdî, Erzurumlu İbrahim Hakkı, bütün öğretmenlerin din eğitimcisi görüldüğü kendi dönemlerinde öğretmenlerde bulunması gereken; Allah rızasını kazanmayı hedeflemek, kılık, kıyafet ve yaşantılarına dikkat etmek şeklinde sıralamışlardır.²²³ Bu görüşler din eğitiminde öğretmen özelliklerini belirlemede etkili olmuştur. Nitekim o dönemlerde yazılan eserlerde, öğretmenlerde bulunması ve bulunmaması istenilen vasıflar şöyle sıralanmaktadır: Meslek sevgisi, ferâset, sevgi-şefkat-merhamet, Allah korkusu, güzel ahlak, vakâr, tevazu, afv, sabır, adâlet, örnek olma; kibir, öfke, alay etmek, kahkaha ile gülmek, aşırı şaka ve mizah, diğer ilimleri kötölemek.²²⁴

Küreselleşen dünya ve değişen eğitim anlayışıyla birlikte DKAB öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerde de değişiklikler olmuştur. MEB, 2006 yılında öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan genel yeterlilikler belirlemiştir. Bunları;

- “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim,
- öğrenciyi tanıma,
- öğretme ve öğrenme süreci,
- öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,

²²² İsmail Arıcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2007, s. 164.

²²³ Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları Nu.6, 4. Basım, İstanbul, 1994, s. 169-173.

²²⁴ Bayraktar, 1994, s. 133.

- okul-aile-toplum ilişkileri,
- program ve içerik bilgisi” şeklinde sıralamak mümkündür.²²⁵

Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim yeterlik alanının alt yeterliklerinden “öz değerlendirme yapma” yeterliği yansıtıcı düşünme becerisini çağrıştırmaktadır. Öz değerlendirme yapma yeterliği “Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğretimi hakkında değerlendirme yapması yansıtıcı düşünme sürecinin önemli boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir.²²⁶ Aynı alan içerisinde belirtilen diğer bir alt yeterlilik ise “meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama” yeterliğidir. “Öğretmen meslekî gereksinmelerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanıyla ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.” şeklinde ifade edilen bu yeterlik de aynı şekilde yansıtıcı düşünen öğretmende bulunması gereken özelliklerdendir.²²⁷

MEB’nın bütün öğretmenler için belirlediği genel yeterlilik alanlarından birisi de “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterliğidir. Bu yeterlik alanı içinde bulunan alt yeterliklerden birisi “sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme” yeterliğidir. “Öğretmen, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.” şeklinde açıklanan bu alt yeterlik özelliği de yansıtıcı öğretim sürecinde öğretmenin yapması gereken aşamalardan birisi olarak kabul edilmektedir.²²⁸ MEB’nın bütün öğretmenlerde olmasını istediği bu yeterlikler içerisinde yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle örtüşen birçok özelliği göstermek mümkündür. Bu yeterlikler DKAB öğretileri için de geçerlidir.

MEB’nın ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri;

- öğretimi planlama,

²²⁵ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2008, s. 8-38.

²²⁶ Kızılkaya – Aşkar, 2009, s. 87.

²²⁷ Zeichner - Liston, 1996, s. 6.

²²⁸ Pollard, 2005, s. 17.

- düzenleme ve değerlendirme,
- din olgusu,
- inanç,
- ibadet,
- ahlak ve değerler
- meslekî gelişimi sağlama

başlıkları altında yedi alandan oluşmaktadır.²²⁹ DKAB öğretmenleri için belirlenen yeterlikler incelendiğinde, özelliklerin genel öğretmen yeterliklerinin paralelinde oluşturulduğu söylenebilir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinden beklenen öğretmen yeterlikleriyle yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerinin örtüştüğünü belirtmek mümkündür. Ancak uygulamada DKAB öğretmenlerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları büyük önem taşımaktadır.

DKAB öğretmenlerinin ve İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliklerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar azdır. DKAB öğretim programının değiştirilmesinden önce Aydın ve Cebeci tarafından bu konuda araştırma yapılmıştır.²³⁰ DKAB öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla 2002 yılında Prof. Dr. Recâi Doğan ve Doç. Dr. Nurullah Altaş tarafından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir.²³¹ Ölçek, öğretmen yeterlik alanının altı boyutunu ifade eden altı faktörden oluşmuştur. Bu boyutlar, “öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım, etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma, amaca ulaştıracak bilgi ve beceri yeterlikleri, öğretim teknolojileri yeterlikleri ve çocuk merkezli yaklaşım yeterliği.” olarak belirtilmiştir.²³²

²²⁹ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, Ankara, 2008.

²³⁰ İlgili araştırmalar için bakınız. M. Şevki Aydın, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Kayseri 1992; Suat Cebeci, “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1994.

²³¹ Recâi Doğan – Nurullah Altaş, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)*, C. XLIII, S. 1, 2002, s.109-122.

²³² Doğan - Altaş, 2002, s. 121, 122.

Ölçekte, özellikle “öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme” boyutunda yansıtıcı düşünme becerisini çağrıştıran maddeler vardır. “Mesleğini benimseme, öneri ve eleştirilere açık olma, sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma, öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma, sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme, mesleğiyle ilgili yayınları izleme”²³³ maddeleri yansıtıcı düşünen öğretilerde bulunan kişilik özellikleriyle benzerlik göstermektedir. “Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler” boyutunda yer alan maddelerden “Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğrenme ve öğretim süreçlerini tekrar gözden geçirme” maddesi de yansıtıcı düşünmedeki değerlendirme boyutuna işaret etmektedir.

“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği” kullanılarak Doğan ve Atlas Ankara ili örneğinde²³⁴, Arpacı İzmir ili örneğinde²³⁵, Yazıcı İstanbul ili örneğinde²³⁶, Erzurum örneğinde²³⁷ araştırma yapmıştır. İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunu olmak şartı aranmadan bütün ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin belirlenen yeterliklere yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerini ölçmeye yönelik olarak yapılan bir başka araştırma da, 2005 yılında Göller yöresi örneğinde²³⁸ yapılan araştırmadır. Araştırma, ilk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yanı sıra imam-hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerini de kapsamaktadır. Araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin meslekî

²³³ Doğan - Atlas, 2002, s. 114-115.

²³⁴ Recai Doğan – Nurullah Atlas, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)*, C. XLIV, S. 2, Ankara, 2003.

²³⁵ Mücahit Arpacı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004.

²³⁶ Işıl Yazıcı, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004.

²³⁷ Eyup Şimşek, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum 2006.

²³⁸ Safinaz Asrı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Meslekî Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta 2005.

yeterlikleri, özel alan bilgisi, genel kültür, sosyal ve pedagojik formasyon ile kişilik-karakter özellikleri tespit ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ideal öğretmen özellikleri dikkate alındığında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özellikle öğretmen yeterlik alanlarında kendilerini yenileme geliştirme konusunda önemli eksiklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.²³⁹ Öğretmenin kendini yenileme ve geliştirme ihtiyacı hissetmesi yansıtıcı düşünme becerisine sahip olma düzeyiyle ilgilidir. Göller yöresinde yapılan bu araştırma bu yönüyle araştırmamız için ayrı önem arz etmektedir.

Halihazırda uygulanan ilköğretim DKAB öğretim programında, öğretmenin rolünün nasıl olması gerektiği açıklanmaktadır. Genel olarak öğretmenin rolü; “kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişmelerini gözlemektir.” şeklinde belirtilmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının temel yaklaşımı olarak öğretmen öğretimin merkezinde olmaması gerektiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğretim ortamının oluşturulması ve sonuçlarından öğretmen sorumludur. Programda öğretim faaliyetlerinde öğretmenin sorumluluğunun altı çizilmektedir: “Öğretmenler, öğrencilerin belirli kazanımları edinmesini sağlamak için hangi öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanacaklarını, burada değinilen öğrenme ve öğretme ile ilgili anlayışları dikkate alarak kendileri belirleyeceklerdir.” Öğretmenlerden beklenen bu yaklaşım, yansıtıcı düşünen bireylerde bulunan temel özelliklerden birisi olan sorumluluk alma özelliğini çağrıştırmaktadır.²⁴⁰

Sonuç olarak ilköğretim DKAB öğretmenlerinden beklenen öğretmen yeterlikleri ve öğretim programında çizilen öğretmenin rolü yansıtıcı düşünen öğretmen özelliklerine uygun gözükmektedir. MEB'nin yayımladığı öğretmen yeterliklerini ve öğretim programını incelemesi gereken DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları ve bunu öğretim ortamındaki uygulamalarında göstermeleri gerekmektedir.

²³⁹ Asrı, 2005, s. 190.

²⁴⁰ Kızılkaya-Aşkar, 2009, s. 85.

1.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR:

Bu bölümde tarihsel sıralama yapılarak konuyla ilgili ulaşılabilen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar başlıkları altında özetlenmiştir.

1.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Wendy G. Oxman – John Barell, “ Reflective Thinking in Scholls: A Survey of Teacher Perceptions”, Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 11-15, Canada, 1983.

Oxman ve Barell, THISTLE: Eğitim-Öğretimde Düşünme Yetenekleri isimli bir proje kapsamında “Okullarda Yansıtıcı Düşünce: Öğretmen Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Projeye lise öğrencilerinin yansıtıcı düşünme kapasitelerini geliştirmek ve üniversite öncesi hazırlıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Proje kapsamında yapılan bu araştırma okullarda yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenlerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmada Montclair State College’deki 160 tecrübeli öğretmene yansıtıcı düşünme anketi uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından okullarda yansıtıcı düşünmeyi kısıtlayan en önemli etmenler arasında; öğrencilerin ön deneyim eksikliği, öğretim programının baskısı, okulun felsefi yapısında yansıtıcı düşünmeye önem verilmemesi, öğretmen eğitim programları ve öğretim programı gösterilmektedir. Ayrıca araştırmada şehir ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler karşılaştırılmıştır. Şehirdeki öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler olarak öğrenci deneyimsizliği ve müfettiş baskısını göstermişlerdir. Kırsaldaki öğretmenler ise yansıtıcı düşünmeyi kısıtlayıcı etmenlerin hepsinin geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

Janet Lynn Norton, “Learning from First Year Teachers: Characteristics of the Effective Practitioner”, Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 1997. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418050.pdf> (24.04.2012)

Norton ’un çalışması yansıtıcı düşünmenin etkili öğretmenlerin meslekî ve kişisel özellikleriyle olan ilişkisini araştırmaya yöneliktir. Araştırmanın örneklemini öğretmenliğinin ilk yılında olan 42 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlere

etkili öğretmen özellikleri ve mesleki gelişimde son derece önemli olan hizmet içi aktiviteler anlatıldı. Birinci yılın sonunda bu katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili öğretimin önemli ölçüde kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Aday öğretmenlere göre etkili öğretmen şefkatli, kendini adanmış, yaratıcı, güçlü bir iç kontrol sistemine sahip usta bir yansıtıcı düşünürdür. Yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirici etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulanması tavsiye edilmiştir.

Rea Kirk, "A Study of The Use Of A Private Chat Room To Increase Reflective Thinking In Pre-Service Teachers", College Student Journal, March, 2000. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_1_34/ai_62839408/pg_2/?tag=content;coll (25.04.2012)

Kirk tarafından yapılan araştırma "Aday Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmede Özel Chat Odasının Kullanımı" başlığını taşımaktadır. Wisconsin-Platteville Üniversitesi'nde okuyan ikinci sınıf öğrencilerine üç farklı profesör tarafından özel elektronik chat odalarında dersler verilmiştir. Aday öğretmenler chat odalarında meslekî tecrübeleri hakkında görüşlerini bildirmişler ve diğer aday öğretmenlerle tartışmışlardır. Chat odaları içinde derslerde güçlü bir sınıf kültürünün oluştuğu görülen araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin birçok yönden anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür.

Shari S. Stoddard, " Reflective Thinking Within an Art Methods Class for Preservice Elementary Teachers", Hawaii International Conference on Education, 2002. http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf (25.04.2012)

Stoddard (2002) tarafından yapılan "Aday Sınıf Öğretmenlerinin Sanat Yöntemleri Dersinde Yansıtıcı Düşünceleri" isimli araştırması aday öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.. Araştırma verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve öğrencilerin yazdığı notlar üzerinden elde edilmiştir. Günlüklerin analizi, araştırmaya katılan deneklerle yapılan görüşmeler ve video kayıtlarındaki gözlemlerde ortaya çıkmıştır ki, birçok öğrenci günlük yazmayı kişisel olarak anlamsız bulmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrenciler tarafından yansıtıcı düşünmeyi kaydetme stratejileri olarak, yansıtıcı diyalog bantları, öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmeler ve yansıtıcı

final sanat projesi gibi stratejiler seçilmiştir. Öğrenciler görüşme seanslarının kendi düşüncelerini sorgulamaları, öğretmeni daha iyi anlamaları ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri açılarından güvenli bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin günlüklerden başka diğer yansıtıcı stratejileri daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Nooreiny Maarof, "Telling His or Her Story Through Reflective Journals", International Education Journal, 8(1), 2007, pp. 205-220.

Maarof tarafından yapılan "Yansıtıcı Günlüklerle Kendi Hikayesini Anlatmak" isimli araştırmada Malezya'daki okullarda görev yapan 42 öğretmenin yansıtıcı günlükleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin günlükleri incelenerek yansıtma çeşitleri, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin tanımlayıcı (descriptive), bağlamsal (dialogic) yansıtma, tanımlayıcı yazma ve eleştirel yansıtma düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Yansıtıcı günlüklerde yaklaşık olarak öğretmenlerin % 70'i kendi öğretimlerini değerlendirmeyi, kendi öğretimlerinin ve öğretim problemlerinin farkında olmayı, kendi öğretim amaçlarını tanımlayabilmeyi bir görev olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırma, öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlük kullanımının açık bir şekilde öğretmen adaylarını eğittiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmada yansıtıcı günlük yazmanın meslekî gelişimin bir parçası olduğu belirtilmektedir.

Ruba Fahmi Bataineh, vd., "Jordanian Pre-Service Teachers' Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool", Asia- Pacific Journal of Teacher Education, V. 35, N. 4, 2007, pp. 435-454.

Bataineh, Karasnah, Barakat ve Bataineh tarafından yapılan araştırmada yansıtıcı günlüklerin öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerine ne ölçüde katkı sağladığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ürdün'de bir üniversitenin eğitim fakültesinde okuyan 50 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Bu öğretmenler üç gruba ayrılmışlar, I. Gruptakiler sosyal bilgiler öğretim yöntemleri, II. Gruptakiler sınıf öğretmenliği öğretim yöntemleri, III. Grup öğretmen adayları ise İngilizce öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu öğretmen adaylarından yarıyıl boyunca sınıflarındaki uygulamaları hakkında günlük tutmaları istenmiştir. Bununla birlikte her aday öğretmenle haftada bir ya da iki kez görüşülerek yazdıkları günlüklerle ilgili

dönütler verilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının günlük tutmayı meslekî bilgi, beceri ve davranışlarında, öğrenme motivasyonlarında, kişilerarası ilişkilerinde, kendilerini geliştirmede yararlı buldukları ve günlük tutmayı üretici olmalarını sağlayan bir çalışma olarak kabul ettikleri görülmüştür.

Amanda Jansen – Sandy M. Spitzer, “Prospective Middle School Mathematics Teachers’ Reflective Thinking Skills: Descriptions of Their Students’ Thinking and Interpretations of Their Teaching”, J Math Teacher Educ, V. 12, 2009, pp. 133-151.

Jansen ve Spitzer tarafından yapılan araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve öğretmen adaylarının kendi öğretim tecrübelerinden nasıl yararlandıkları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerine dair tanımlamalarının ve nasıl bir eğitimin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğine ilişkin yorumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler 33 matematik öğretmen adayına yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Aday öğretmenler öğrencilerin düşünceleri arasındaki farkı tanımlamak amacıyla iki form kullanmıştır. Bu formlar öğrencilerin spesifik matematiksel anlayışını tanımlayan ve öğrencilerin bireysel düşüncesini ortaya koyan formlardır.

1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Gülsen Bağcıoğlu, “Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirici Etkinlikler”, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, C. 1, Trabzon, 1-3 Eylül 1999.

Bağcıoğlu tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirici Etkinlikler” isimli çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Meslekî Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan ve öğretmenlik uygulaması yapan 11 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öncelikle öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulanacak yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Öğretmen adayları her uygulama dersi öncesinde hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanına göstermişler ve uygulama sonrasında ise günlük planlarına ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik olumlu-olumsuz eleştirilerini günlük şeklinde yazmışlardır. Aynı zamanda öğretim elemanı, uygulama

öğretmeni ve öğretmen adayının arkadaşları gözledikleri öğretmen adayı hakkındaki görüşlerini yazılı ve sözlü olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına her hafta grupça 120 dakika seminer dersi yapılmıştır. Öğretmen adayları son seminer dersinde kendi gelişimlerine dair tuttıkları dosyaları değerlendirmişlerdir. Dönem sonunda yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinliklerin onlarda bıraktığı etkileri öğrenmek amacıyla her öğretmen adayıyla 25'er dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları yansıtıcı düşünme hakkında bilgilendirildikleri takdirde sınıfta eğitim durumlarını analiz etmede daha yansıtıcı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeden yararlanmanın bir gereklilik olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Hülya Altınok, "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Yansıtıcı Öğretmen Eğitimine Yansımaları", Eğitim Araştırmaları, Anı Yayınevi, S. 8, Ankara, 2002, s. 66-73.

Altınok tarafından yapılan "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları" isimli çalışmada yansıtıcı öğretime ilişkin görüşleri, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada yansıtıcı öğretim, öğretmenin öğretimle ilgili karar ve eylemlerinin sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, değerlerini, inançlarını, kuramsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması şeklinde tanımlanmaktadır. Altınok, öğretmenlerin kendilerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, kendi alanlarındaki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Senem Şanal Erginel, "Developing Reflective Teachers: A Study on Perception And Improvement Of Reflection In Pre- Service Teacher Education", ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2006.

Erginel tarafından yapılan çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri çalışılmıştır. Çalışmada bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden yöntemlerin öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkileri incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmanın örnekleme

Kuzey Kıbrıs'ta bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan, son sınıf öğrencisi 30 öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak aday öğretmenlerce tutulan günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemler kullanılmıştır. Öğretmen adayları araştırma sürecinde öğretmen olarak kendilerini tanımaya başladıklarını ve kendi öğretim biçimlerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak yansıtıcı düşünme sürecini olumlu olarak değerlendirmiş ve süreç boyunca kendilerine yapılan yönlendirmeyi gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmede gelişme gösterdikleri, yansıtıcı düşünürken kuramsal bilgilerini ve durumsal etkenleri göz önünde bulundurmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Günlük tutmanın, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Durmuş Ekiz, "Self-Observation and Peer-Observation : Reflective Diaries of Primary Student- Teachers", Elementary Education Online, 5 (1), 2006.

Ekiz tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Günlükler Aracılığıyla Kendilerini ve Meslektaşlarını Değerlendirmeleri" isimli nitel araştırması 43 öğretmen adayı üzerinde 14 hafta sürmüştür. Araştırmanın ilk bölümünde sınıf öğretmenlerine öğretimleriyle ilgili sorular sorularak Sınıf öğretmen adaylarının bu süre içerisinde yansıtıcı günlükleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, zamanı verimli kullanma, planı uygulamaya aktarma gibi konularda zorluklar yaşadıkları anlaşılmış ve bu zorlukların öğretmen yetiştirme programları süresinde en az indirilmesi önerilmiştir.

Ece Meral, "Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri", Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2009.

Meral tarafından yapılan araştırmada "Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri"nin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Survey yöntemiyle yapılan araştırmada, araştırma evrenini 2007-2008 öğretim yılında Elazığ ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 196 İngilizce öğretmeni, örneklemini ise 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri " Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

(CCTDI)” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak eleştirel düşündükleri ancak “doğruyu arama” ve “sistematiklik” alt boyutlarında kısmen eleştirel düşündükleri, aynı şekilde genel olarak yansıtıcı düşündükleri ancak “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sevda Doğan Dolapçioğlu, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay, 2007.

Dolapçioğlu betimsel çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeylerini betimlemeyi ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, meslekî kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu tarama modelinde betimsel çalışmayı desteklemek amacıyla çalışmada gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada hem gözlem hem de ölçeğe verilen cevaplardan meslekî gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında çoğu öğretmenin bu davranışı “hiçbir zaman” yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem ve mezun oldukları okul türüyle yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri arasında bazı beceriler dışında genel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında yansıtıcı düşünme konusunda eğitimlerin verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilmiştir.

Kaan Güney, “ Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2008.

Güney tarafından deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. “Öntest- sönest kontrol gruplu”

modelin kullanıldığı araştırmada deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Kontrol grubunda öğretim yöntemlerine ilişkin bilgiler verilerek geleneksel öğretime devam edilmiştir. 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrenciler araştırma alanını oluşturmuştur. 33 kontrol 33 deney grubundan oluşan öğrencilerden araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performansı ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, deney grubu ile kontrol grubunun yansıtıcı düşünme puanları arasında mikro- yansıtıcı öğretim lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma sonunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Göksal Aslan, “ Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2009.

Aslan tarafından tarama modelinde yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmî ve özel okullarda görev yapan 101 bayan 45 erkek öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” boyutundan, en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan almıştır. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği, aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Araştırmanın kaygı ile ilişkisi boyutuna göre ise, sürekli kaygının, yansıtıcı düşünme eğiliminin “Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hepşen Okan, “Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2009.

Okan tarafından piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada betimsel ve deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel bölümünde ses eğitimi ana sanat dallarında piyano dersi alan öğrenciler ve bu derslere giren öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmış, deneysel bölümünde ise öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Devlet Konservatuarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları'nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Sevgi Ergüven, "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde, 2011.

Ergüven tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmada Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen "Yansıtıcı Düşünme Envanteri" Türkçe'ye çevrilerek Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan 189 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileriyle cinsiyet, yaş, branş, kıdem özellikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Işıl Yazıcı, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri" (İstanbul İli Örneği Üzerinden Bir Alan Araştırması), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2004.

Yazıcı tarafından yapılan araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yeterliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin öğretmenlik yeterliklerine sahiplik düzeyi ve bu düzeyin, öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, çocuk sayıları, görev süreleri, mezun oldukları lise ve

fakülte türü, girdikleri ders saati, hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları, idarî görev durumları, akademik dergi takip durumları, kitap okuma durumları, bina mülkiyetleri, konut türleri, eşlerinin iş durumu ve aylık gelirleri değişkenleriyle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evreninin İstanbul'daki ilköğretim DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada 6 temel yeterlik boyutu ve 122 yeterlik maddesinden oluşan ölçek kullanılmıştır.

Safnaz Asri, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Meslekî Yeterlikleri" (Göler Bölgesi Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta, 2005.

Asri tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri, kendi ifadeleri çerçevesinde belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri, araştırmanın temel ve alt varsayımları doğrultusunda, Antalya, Burdur ve Isparta il merkezlerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine yüksek düzeyde sahip oldukları, ancak ideal öğretmen özellikleri dikkate alındığında önemli eksiklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Eyüp Şimşek, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2006.

Şimşek tarafından yapılan yapılan araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, branş, görev süresi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın evreninin Erzurum ilinde görev yapan DKAB öğretmenleri, örneklemini ise DKAB dersine göre 400 sınıf öğretmeni ve 130 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesinde 6 temel yeterlik boyutundaki 122 yeterlik maddesinden oluşan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Ahmet Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", Değerler Eğitimi Dergisi, C:8, N:19, 2010, ss. 107-149.

Koç tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin yeterlikleri nasıl algıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçekli anket kullanılmış olmakla birlikte gözlem ve görüşme tekniklerinden de yararlanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 10 ilde görev yapan 326 ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, DKAB öğretmenlerinin kendilerini meslek sevgisi, hoşgörülü ve sabırlı olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma, güvenilir olma gibi kişisel nitelikler bakımından iyi gördükleri ancak, meslek v branşla ilgili yenilikleri ve gelişimleri takip etme, değişime açık olma, kendini geliştirme, okul dışı sosyal ilişkilerde ve etkinliklerde sorumluluk üstlenme gibi meslekî nitelikler yönünden istenen düzeyde görmedikleri ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modellerinde ihtiyaç duyulan veriler, çalışma evrenindeki birey ya da objelerden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Probleme ilişkin mevcut durum herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden betimlenmeye çalışılır.²⁴¹

Tarama modelinde yapılan araştırmalarda verilerin toplanıp aktarılmasının yanı sıra, verilerin açıklanması ve analizi yoluyla yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak biçimde genelleme gibi işlemlere de yer verilir.²⁴² Bu nedenle araştırmada ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin, cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülte ve programa, meslekî kıdemlerine, görev yaptıkları yerleşim birimine, görev yaptıkları il ve görev yaptıkları kurumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmış, anlamlı farklılık gösterenler yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma, genel tarama modellerinden, “değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi” amacıyla yapılan tekil tarama modelini ve “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan”²⁴³ ilişkisel tarama modelini içermektedir.

²⁴¹ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, PegemA Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2001, s. 240; Ahmet Hamdi İslamoğlu, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2002, s. 49.

²⁴² Zeki Arslantürk, *Araştırma Metot ve Teknikleri*, İFAV Yayınları Nu:103, İstanbul, 1999.

²⁴³ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntem*, Nobel Yayın Dağıtım, 18. Baskı, Ankara, 2008, s. 77.

2.2. ARAŞTIRMADA EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Antalya, Isparta ve Burdur il sınırları (Göller Bölgesi) içindeki resmi ve özel kurumlarda görev yapan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenleri ve İmam- Hatip Liseleri'nde görev yapan meslek dersleri öğretmenleri, farklı öğretim programından mezun olmaları ve araştırmanın belirli bir alanda yoğunlaşması düşüncesiyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Antalya, Isparta ve Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan bilgiye göre Antalya ilinde toplam 297 erkek, 91 kadın olmak üzere toplam 388, Isparta ilinde 71 erkek, 30 kadın olmak üzere toplam 101, Burdur ilinde 53 erkek, 11 kadın olmak üzere toplam 64 ilköğretim DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın evrenini Antalya, Isparta ve Burdur il sınırlarında görev yapan 553 ilköğretim DKAB öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Isparta, Burdur ve Antalya merkez ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim DKAB öğretmenlerinden random yöntemiyle seçilen 360 ilköğretim DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek 360 ilköğretim DKAB öğretmenine gönderilmiş ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlendirmelerden dolayı 347 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesini amaçlayan araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmanın çalışma grubu hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin, cinsiyetleri, mezun oldukları

fakülte ve program, meslekî kıdemleri, görev yaptıkları yerleşim birimi, görev yaptıkları il ve görev yaptıkları kurumla ilgili 7 sorudan oluşmaktadır.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Bu araştırmada ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen yansıtıcı düşünme ölçekleri üzerine literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers” (Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği)²⁴⁴, Dolapçioğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği”²⁴⁵ ve Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010)’ın geliştirdiği “Reflective Thinking Instrument” (Yansıtıcı Düşünme Ölçeği)²⁴⁶ isimli ölçme araçları incelenmiştir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünmenin temel özellikleri ve yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle ilgili literatür de taranarak araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmiştir.

Bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özellik geçerliktir. Geçerlik türlerinden üzerinde en çok durulanı içerik (kapsam) geçerliğidir. İçerik geçerliği, ölçeği oluşturan her bir maddenin amacına ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir.²⁴⁷ Hazırlanan ölçek taslağı; kapsam (içerik) geçerliliği açısından yeterliliği, dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve anlaşılabilirliği itibarıyla incelenmesi amacıyla uzmanlara gösterilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda toplam 40 maddeden oluşan madde havuzundan 32 madde uygun görülmüş ve kullanılmak üzere seçilmiştir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin sahip olması gereken yansıtıcı düşünme becerilerini içeren “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ön uygulama için 53 ilköğretim Din

²⁴⁴ Çetin Semerci, “Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers” (Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Geliştirilmesi), *Educational Sciences: Theory&Practice*, 7 (3), 2007, pp. 1369-1376.

²⁴⁵ Dolapçioğlu, 2007.

²⁴⁶ Ramin Akbari, Foad Behzadpoor, Babak Danvand, “Development of English Language Teaching Reflection Inventory” (İngilizce Dil Eğitimi Yansıtma Envanterinin Geliştirilmesi), *ScienceDirect*, System 38, 2010, pp. 211-227.

²⁴⁷ Rüştü Yeşil, “Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ed. Remzi Y. Kınal, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010, s. 70,71.

Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Ön uygulama ile toplanan veriler üzerinde taslak ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Veriler üzerinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett analizi²⁴⁸ yapılması sonucunda ölçeğin KMO değerinin 0,874 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve açımlayıcı faktör analizinin²⁴⁹ yapılabilirliği görülmüştür. Yapılan faktör analizinde 5 boyut oluşmuştur. Ölçeğin 17. maddesi iç tutarlığı olumsuz etkilediğinden dolayı, 5, 16 ve 30.sorular faktör yükleri 0,400 den küçük olduğu için araştırmadan çıkarılmıştır. Böylece ölçek 28 madde olarak düzenlenmiştir. Yansıtıcı Düşünme ölçeğindeki 28 maddenin genel güvenirligi $\alpha=0,895$ olarak bulunmuştur.

“Yansıtıcı düşünme” ölçeği faktör yapısı Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulayım.	0,703	0,588
	Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yapayım.	0,649	0,626
	Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.	0,642	0,608
	Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.	0,606	0,579

²⁴⁸ “Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenebilir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO’nun .60’dan yüksek çıkması gerekir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler.” Şener, Büyüköztürk, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, 12. Baskı, 2010, s. 126.

²⁴⁹ Açımlayıcı (açıklayıcı) faktör analizinde önceden belirlenmiş kuramsal bir faktör yapısı öngörülmez. Bir veri setine açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için, ölçümün en az likert tipi ölçek ile yapılması, değişkenler arasında orta düzeyin üzerinde korelasyon olması (en az 0.25, en fazla 0.90) gibi koşulların tamamlanması gerekir. Hakan, Baydur- Erhan, Eser, “Uygulama: Yaşam Kalitesi Ölçeklerinin Psikometrik Çözümlemesi”, Sağlıkta Birikim, C:1, S:2, Manisa, 2006, s. 115.

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
	Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.	0,597	0,541
	Mesleğimle ilgili çalışmalarını ve yayınlarını takip ederim.	0,566	0,501
	Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.	0,565	0,381
	Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşünmelerini isterim.	0,544	0,592
	Dersten sonra öğretimim verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.	0,502	0,531
	Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	0,490	0,470
Sorgulama ve Eleştirel Bakış	Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.	0,771	0,536
	Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.	0,664	0,493
	Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.	0,622	0,472
	Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyarım.	0,607	0,376
	Öğretimim başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.	0,487	0,337
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.	0,638	0,473
	Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.	0,585	0,351
	Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.	0,572	0,349
	Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.	0,548	0,402

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
	Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım.	0,497	0,362
Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.	0,711	0,336
	Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.	0,571	0,447
	Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.	0,490	0,394
	Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.	0,443	0,349
	Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.	0,441	0,370
	Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.	0,377	0,397
Yaşamla İlişkilendirme	Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.	0,785	0,435
	Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.	0,641	0,435

Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansı % 45,394 olarak tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında bulunan varyans oranları yeterli kabul edilmektedir.²⁵⁰

Araştırmada güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısının istatistik temelleri tutarlı ve güvenilirlik yapısı en iyi olan katsayı olduğu belirtilmektedir.²⁵¹ Ölçek “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulama ve Eleştirel Bakış”, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim”, “Yaşamla ilişkilendirme” olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutların bu şekilde adlandırılmasında Dewey’in ve yansıtıcı

²⁵⁰ Ezel Tavşancıl - Hafize Keser, “İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, C. 1, S.1, 2002, s. 79-100.

²⁵¹ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SBSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, 2005, s. 152.

düşünme özelliklerine ilişkin araştırmacıların görüşleri etkili olmuştur. Dewey, bireylerde yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için “açık fikirlilik, tam isteklilik ve sorumluluk” özelliklerinin bulunması gerektiğini ifade etmektedir.²⁵² Bununla birlikte yansıtıcı düşünen öğretmenlerin “meslekî gelişim”e açık oldukları²⁵³, “eleştirel bakış”a sahip oldukları ve kendilerini “sorguladıkları”²⁵⁴ belirtilmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın, yansıtıcı düşünmenin de içinde olduğu bir çok üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesini desteklediği bilinmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde konuları yaşamla ilişkilendirmesi gerektiği düşüncesiyle, ölçek boyutlarından birisinin de adının “Yaşamla İlişkilendirme” olması uygun görülmüştür.

Ölçeğin oluşturan boyutların güvenirlik katsayıları Tablo 5 ‘de görülmektedir.

Tablo 5: Veri Toplama Aracının Güvenilirliği

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Boyutları	Cronbach’s Alpha
Etkin Öğretim ve Değerlendirme Boyutu	,837
Sorgulama ve Eleştirel Bakış Boyutu	,680
İçtenlik ve Açıkfikirlilik Boyutu	,611
Sorumluluk ve Meslekî Gelişim Boyutu	,632
Yaşamla İlişkilendirme Boyutu	,629
Genel	,895

Ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında likert tipinde iki tip beşli derecelendirme seçenekleri kullanılmıştır. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi ve çeşitli özellikler bakımından kendisiyle ilgili gözlem sonuçlarını bildirmesi esasına dayanır. Genellikle bireye bir soru listesi (anket, envanter, ölçek, test) verilerek bireyden ölçeği oluşturan maddeleri cevaplaması istenir. Bireyden soruda belirtilen

²⁵² Kızılkaya - Aşkar, 2009, s. 85.

²⁵³ Zeichner – Liston, 1996, s. 6.

²⁵⁴ Ünver, 2003, s.15.

durumlarda takınacağı tavrın ve göstereceği davranışın ne olacağını belirtmesi istenir.²⁵⁵ Yansıtıcı düşünme eğilimlerini ölçmek için “Hiç bir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğu zaman”, “Her zaman” şeklinde beş seçenek oluşturulmuştur.

Ölçek puanlamaları olumlu ve olumsuz sorularda aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlamaları

Olumlu ifadeler	Puan	Olumsuz ifadeler	Puan
Hiçbir zaman	1	Hiç bir zaman	5
Nadiren	2	Nadiren	4
Bazen	3	Bazen	3
Çoğu zaman	4	Çoğu zaman	2
Her zaman	5	Her zaman	1

2.4. ÖLÇEĞİN UYGULANMASI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığı ARGE Dairesi Başkanlığı’ndan gerekli izinler alındıktan sonra yansıtıcı düşünme ölçeği random yöntemiyle seçilen Antalya, Isparta ve Burdur illerinde görev yapan 360 ilköğretim DKAB öğretmenine ulaştırılmış ancak 347 ölçek değerlendirilmeye alınarak ölçek formlarının toplanması sağlanmıştır.

2.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Anketlerden elde edilen veriler, Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS 17.0) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde bu programdan yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımı, aritmetik ortalama, Mann-Whitney U testi, Post-hoc çoklu karşılaştırma, Kruskal

²⁵⁵ Ata Tezbaşaran, *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1997.

Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda tutum düzeylerinin farklılaştığına ilişkin bir sonuca varıldığında, hangi grupların tutum düzeylerinde farklılaşmalar bulunduğunu tespit etmek için Lsd Post-hoc testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerde iki grup arasındaki anlamlılık ilişkisi Mann-Whitney U testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi tutum düzeylerinin farklılaştığına ilişkin bir sonuca varıldığında, hangi grupların tutum düzeylerinde farklılaşmalar bulunduğunu tespit etmek için de gruplar arasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular incelenmiştir. Ayrıca bulguların bağımsız değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BETİMSEL İSTATİSTİKLER

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin kişisel bilgileri araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler, öğretmenlerin cinsiyeti, mezun olduğu fakülte ve program, meslekî kıdemi, görev yaptıkları yerleşim birimi, görev yaptıkları il ve görev yaptıkları kurum olarak belirlenmiştir.

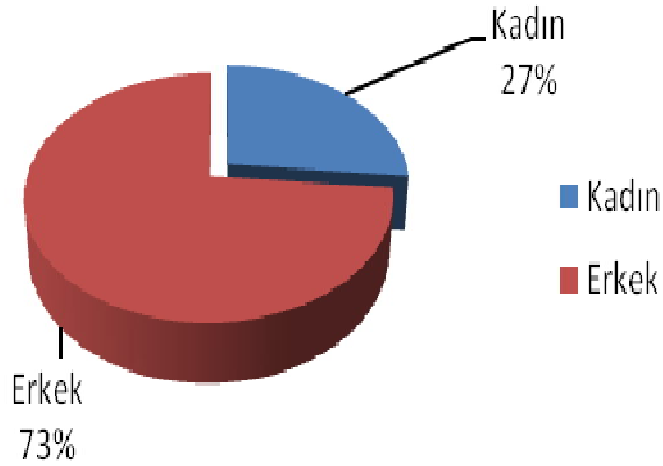
3.1.1. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	92	26,5
Erkek	255	73,5
Toplam	347	100,0

Tablo 7’de de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 92’si (% 26,5) kadın, 255’i (% 73,5) erkektir. Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunu (%73) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bayan öğretmenlerin sayıları % 27 oranındadır.



Şekil 5. DKAB öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarında bayan öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından düşük olmasında kız çocuklarının sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasî nedenlerle okula gidememelerinin etkisi vardır.²⁵⁶ Bununla birlikte ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin düşük olması, taşınmalı eğitimin getirdiği zorluklar, geleneksel aile yapısından kaynaklanan kız çocuklarının eğitime fazla önem verilmemesi gibi nedenler de kız çocuklarının okula gönderilmeme sebepleri olarak sayılmaktadır.²⁵⁷ Bununla birlikte artık günümüzde kız çocuklarının öğretim sürecine katılmalarında önemli mesafeler alınmıştır.

Din öğretimi alanında bayan öğretmen sayısının az olmasında yukarıda sayılan nedenlerin yanında ülkemizdeki din öğretimi politikalarında belirleyici etkisi olan dinî, siyasî ve sosyal faktörlerin etkisiyle belli dönemlerde meslekî din öğretimi yapan kurumlara kız öğrenci kabul edilmemesi erkek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısının yüksek olmasını etkilemiştir. İmam-Hatip Liseleri’ne 1967-68 eğitim-öğretim

²⁵⁶ İlgili araştırmalar için bkz. Celalettin Dilli, “Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak İli Örneği), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2006; Aynur İlhan Tunç, Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Van İli Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. VI, S. 1, 2009,

²⁵⁷ Ayşe Yalın, vd., *Haydi Kızlar Okula (Öğretmen El Kitabı)*, 2. Baskı, 2005, s. 7.

yılına kadar kız öğrenci alınmamıştır.²⁵⁸ 1972 yılında yürürlüğe konulan “İmam Hatip Okulu idare yönetmeliğinin 117. maddesi ile kız öğrencilerin İmam-Hatip Okullarına kayıt yaptırıp okumaları yasaklanmış, bu yasak altı yıl sonra 1976 yılında Danıştay’ın kararı ile bozulmuştur.²⁵⁹ Yüksek İslam Enstitülerine 1970-1971 eğitim-öğretim yılına kadar kız öğrenci alınmamıştır.²⁶⁰ Bu uygulamalarla birlikte son yıllarda üniversitelerde başörtüsü konusunda yaşanan sıkıntılar da kadın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısının az olmasında etkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

3.1.2. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülterle Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakülterle göre dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülterle Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Fakülte	Frekans	Yüzde (%)
İlahiyat Fakültesi	251	72,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	19,0
Yüksek İslam Enstitüsü	12	3,5
Diğer	18	5,2
Toplam	347	100,0

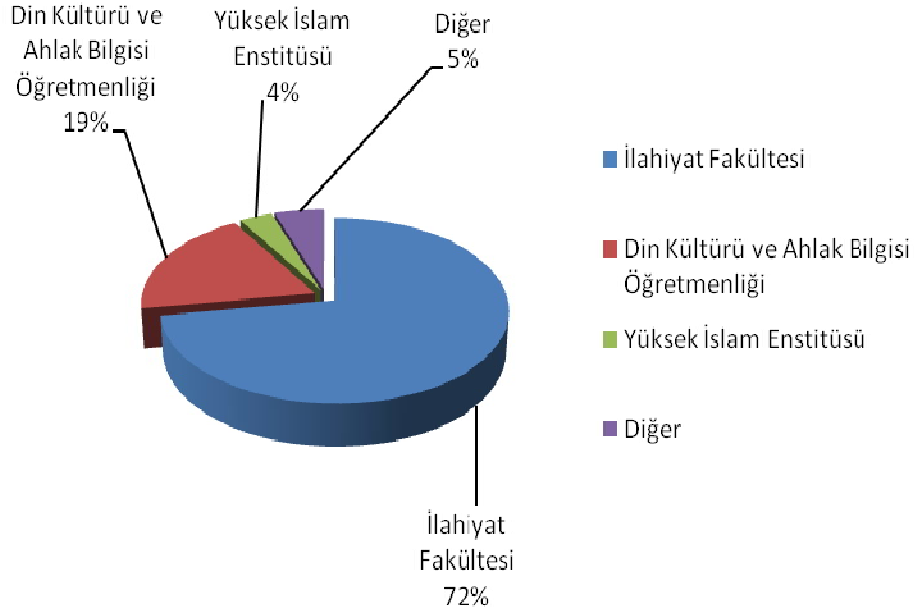
Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakülterle göre dağılımı Şekil 6’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 251’i (% 72,3) İlahiyat fakültesi, 66’sı (% 19,0) Din Kültürü ve Ahlak

²⁵⁸ Krş. DİE, *Millî Eğitim Hareketleri(1927-1966)*, Ankara, 1967, s. 32, 35,47; *Millî Eğitim Hareketleri(1942--1972)*, Ankara, 1973, s. 49; İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1966, s. 25.

²⁵⁹ Turgay Gündüz, *Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi-Öğretimi Kronolojisi(1923’ten Günümüze)*, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.7, S. 7, 1998, ss. 543-557.

²⁶⁰ Krş. *Millî Eğitim Hareketleri(1927-1966)*, s. 61; *Millî Eğitim Hareketleri(1942--1972)*, s. 61,66,84.

Bilgisi öğretmenliği, 12'si (% 3,5) Yüksek İslam enstitüsü, 18'i (% 5,2) diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir.



Şekil 6. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72'lik bir oranla en fazla İlahiyat Fakültesi mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Uzun yıllar İlahiyat Fakültelerinin alana öğretmen yetiştiren tek meslekî din eğitim kurumu olduğu düşünülürse bu durum normal karşılanabilir. İlahiyat Fakülteleri 4.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile mevcut tüm yüksek meslekî din eğitimi veren kurumlar ilahiyat fakültesine dönüştürülmüş ve DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevini üstlenmiştir. Yüksek din eğitimi veren kurumlar arasında İlahiyat fakültelerinin öğrenci sayıları ve kapasiteleri daha yüksek olmuştur.²⁶¹

1997 yılında İlahiyat fakültelerinde normal ilahiyat programlarına ek olarak lisans düzeyinde eğitim veren 4 yıllık İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı da açılmıştır. Böylece ilköğretim DKAB dersi öğretmeni

²⁶¹ Buyrukçu, *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1995, s. 103-104 ; Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1996, s. 168.

yetiştiren programla ortaöğretime DKAB öğretmeni yetiştiren program birbirinden ayrılmıştır. 2008 yılına kadar sadece Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde ortaöğretim DKAB öğretmeni yetiştirmek üzere üç yarıyıl süreli Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmış daha sonra bazı ilahiyat fakültelerinde de Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmıştır. Bu nedenle bu dönem aralığında ilahiyat fakültesi mezunu DKAB öğretmen sayısı azalmıştır.²⁶²

Yüksek İslam Enstitüleri ise 1959-1960 öğretim yılından itibaren 1982 yılına kadar eğitim-öğretime devam etmiş, bu zaman dilimi içerisinde açılan 8 enstitü ile sınırlı kalmıştır.²⁶³ Dolayısıyla tabloda Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin sayısının düşük olması normaldir. Ayrıca günümüze kadar birçok Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin emekli olması da sonuçların oluşmasında etkili olmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini okutan öğretmenlerin yetiştirilmesi İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki İlahiyat Lisans ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında gerçekleşirken, YÖK Genel Kurulu'nun 26.05.2006 tarihinde aldığı kararla ilköğretim okullarındaki DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevi bütünü ile Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Dolayısıyla İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümleri birkaç yıldır mezun vermektedir. Ancak bu sayının gelecekte artacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 5,2 lik bir bölümünün meslekî din eğitimi veren kurumların dışından mezun olmuş farklı branş öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu durum bazı ilköğretim okullarında DKAB branşının olmadığını bu nedenle DKAB derslerine sınıf öğretmeni ya da farklı branşlardaki öğretmenlerin girdiğini göstermektedir. DKAB derslerine yasal olarak öncelikle İlahiyat Fakültesi ya da DKAB bölümü mezunu olan öğretmenlerin girmesi esastır.²⁶⁴ İlköğretimin ikinci

²⁶² Daha geniş bilgi için bkz. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Öğretmeni*, Dem Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2005; Buyrukçu, *Türkiye'de Meslekî Din Eğitim-Öğretimi*, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2007.

²⁶³ Aydın, M. Ş., *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1998)*, İBAV Yayınları, Kayseri, 2000, s. 109.

²⁶⁴ 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlk Öğretim Kurumları Yönetmeliği"nin 64. maddesine göre; "İlk öğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun,

kademesinde (6,7,8.sınıflar) DKAB derslerine branş öğretmeninin girmesi konusunda bir sıkıntı yaşanmazken, 4. ve 5. sınıf DKAB derslerine DKAB branşına sahip öğretmenlerin girmesi yasal açıdan bir gereklilik olmasına rağmen ilk başlarda değişik gerekçelerle bir çok okulda uygulanmaya başlamamıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin de sayıldığı resim, müzik, beden eğitimi, yabancı dil gibi özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen derslerin branş öğretmenleri tarafından okutulması gerektiği, ancak ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersleri sınıf öğretmenleri ya da bu alanda sertifikası olanlar tarafından okutulabileceği konusunda Temmuz 2005 tarihli bir bakanlık genelgesi yayınlanmış ve bu husus yönetmeliğin ilk maddesinde belirtilmiştir.²⁶⁵

Din eğitimi verimli ve sağlıklı bir şekilde verilebilmesi için DKAB derslerine İlahiyat Fakültesi ya da DKAB Öğretmenliği bölümünden mezun olmuş öğretmenlerin girmesi büyük önem taşımaktadır. Zengin ve Yapıcı tarafından Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinde yetiştirilen sınıf öğretmenlerinin DKAB dersini verebilme yeterlikleri araştırılmıştır.²⁶⁶ Araştırmada Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yer alan DKAB eğitimi dersinin, ilköğretim okullarındaki DKAB dersinin öğretmenliği konusunda yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle hala bir çok okulda DKAB öğretmeni ihtiyacı nedeniyle DKAB derslerine farklı branş öğretmenleri girmektedir.

yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. İlk öğretim okullarının 1-5 inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıflı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi halinde başka bir sınıflı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler, isteklerinin yönetimce uygun görülmesi halinde aynı sınıflı okutmaya devam edebilirler. İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri, bu alanlarla ilişkilendirilmiş ek branşı olan sınıf veya branş öğretmenlerince okutulabilir. Derslerini branş öğretmeni okutan sınıf öğretmeni, bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim-öğretim görevlerini yapar.” hükmü yer almaktadır.

²⁶⁵ 24 Haziran 2005 tarih ve 25855 tarihli Resmi Gazete ile Ağustos 2005 tarihli ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisi’nde “ Milli Eğitim Bakanlığı İlk Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” yayınlanmıştır. Yönetmeliğin 1. maddesine göre “İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, iş eğitimi ve bilgisayar dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması halinde bu dersler yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yoluyla okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda söz konusu dersler sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir.” hükmü yer almaktadır.

²⁶⁶ Zeki Salih Zengin – Asım Yapıcı, “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 4, S. 11, 2006, s. 127-154.

Ayrıca Buyrukçu tarafından Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu DKAB dersinin branş öğretmeni ya da İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü mezunları tarafından okutulması gerektiği görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır.²⁶⁷

Son yıllardaki idari düzenlemelerle bu sorunun büyük ölçüde ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

3.1.3. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

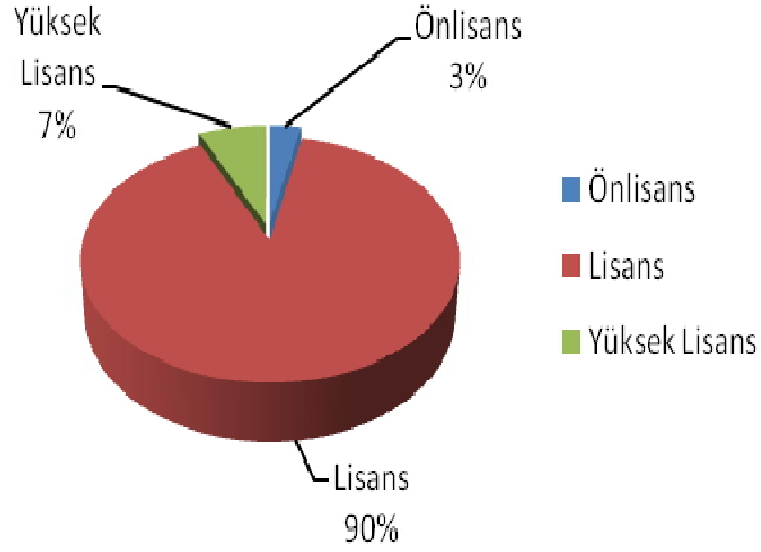
Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

Mezun olunan Program	Frekans	Yüzde (%)
Önlisans	11	3,2
Lisans	312	89,9
Yüksek Lisans	24	6,9
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre dağılımı Tablo 9’de incelendiğinde öğretmenlerin 11’inin (% 3,2) önlisans, 312’sinin (% 89,9) lisans, 24’ünün ise (% 6,9) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

²⁶⁷ Buyrukçu, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma (Burdur Eğitim Fakültesi Örneği), *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 17, Y.2006, s. 123.



Şekil 7. DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre dağılımları incelendiğinde doktora programını bitirenlerin hiç olmadığı, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sayısının ise 24 olduğu görülmektedir. Göller Bölgesi evreninde DKAB öğretmenlerinin meslekî yeterlilikleri üzerine 2005 yılında yapılan bir araştırmada Yüksek Lisans mezunu öğretmen sayısının 19, Doktora programından mezun olmuş öğretmen sayısının ise 2 olduğu görülmektedir.²⁶⁸

Aynı evren üzerine yapılan bu araştırmada doktora programından mezun öğretmenin olmaması, bu araştırmanın sadece ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlerle sınırlı olmasından ya da doktora mezunu iki öğretmenin bir yüksek öğretim kurumuna geçmiş olma ihtimalinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte yüksek lisans mezunu öğretmen sayısında küçük bir artış olmakla birlikte bu oranın düşük olduğu söylenebilir. Bu oranın düşük olmasında öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora mezunu olmalarının hukukî ve yasal açıdan bir avantaj oluşturmaması ve öğretmenlerin imkân ve şartlarının elvermemesi gibi nedenler gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre önlisans programını bitirmiş olan öğretmen sayısının çok az olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında halen görev yapan, önlisans programı olarak kabul edilen Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerin sayılarının az olması etkili olmuştur. Nitekim 41 sayılı

²⁶⁸ Asri, 2005.

“Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin kabulü ile İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa, Samsun Yüksek İslam Enstitüleri İlahiyat Fakültesi’ne dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmışlardır.²⁶⁹ Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmen oranının (% 3,5) ile Önlisans mezunu öğretmen oranının (% 3,2) birbirine çok yakın olması da bu durumu destekler niteliktedir.

3.1.4. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı

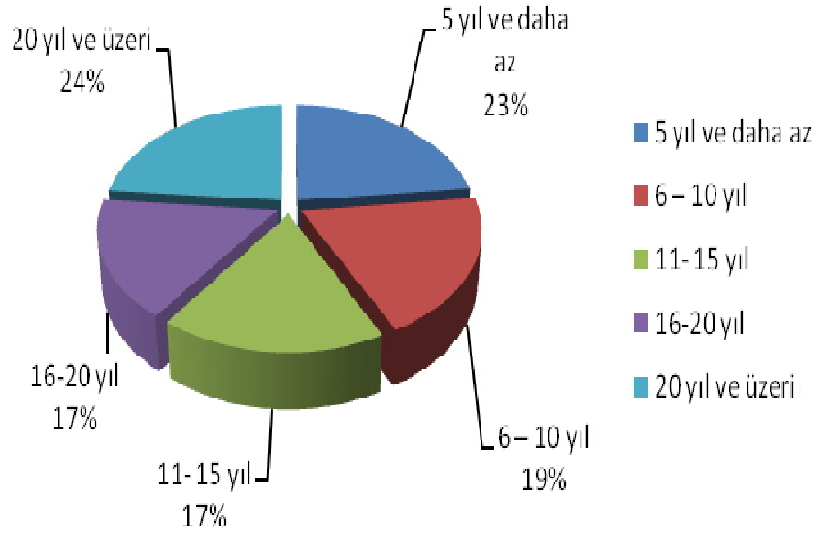
Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre dağılımları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Meslekî Kıdem	Frekans	Yüzde (%)
5 yıl ve daha az	81	23,3
6 – 10 yıl	67	19,3
11- 15 yıl	60	17,3
16-20 yıl	57	16,4
20 yıl ve üzeri	82	23,6
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo10’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 81’i (% 23,3) 5 yıl ve daha az, 67’si (% 19,3) 6 – 10 yıl, 60’ı (% 17,3) 11- 15 yıl, 57’si (% 16,4) 16-20 yıl, 82’si (% 23,6) 20 yıl ve üzeri süre mesleki kıdeme sahiptir.

²⁶⁹ Daha geniş bilgi için bkz. Gündüz, 1998.



Şekil 8. DKAB Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde 5 yıldan az ve 20 yıldan fazla meslekî kıdeme sahip DKAB öğretmen oranının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. 5 ve 20 yıl arası meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin oranlarının düşük olmasında sekiz yıllık kesintisiz eğitim sonrasında imam-hatip okullarının öğrenci mevcudunun az olması ve ilahiyat fakültelerine tahsis edilen kontenjanların azaltılması, öğretmen atamalarındaki idarî düzenlemeler etkili olabilir.

Bununla birlikte DKAB öğretmen sayılarında azalmanın olmasında 1998 yılında yapılan düzenlemelerinin önemli etkisi olmuştur. 1998 yılında İlahiyat Lisans programı uygulayan bölümlerin programlarında pedagojik formasyon dersleri çıkarılarak, mezunların 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans yapmaları durumunda İmam-Hatip Liselerinde meslek dersleri öğretmeni ya da diğer liselerde DKAB öğretmeni olabilmeleri şartı getirilmiştir. Böylece 1998 yılından itibaren İlahiyat Lisans programından mezun olanlar ilköğretimlerde DKAB öğretmeni olarak görev alamamışlardır.

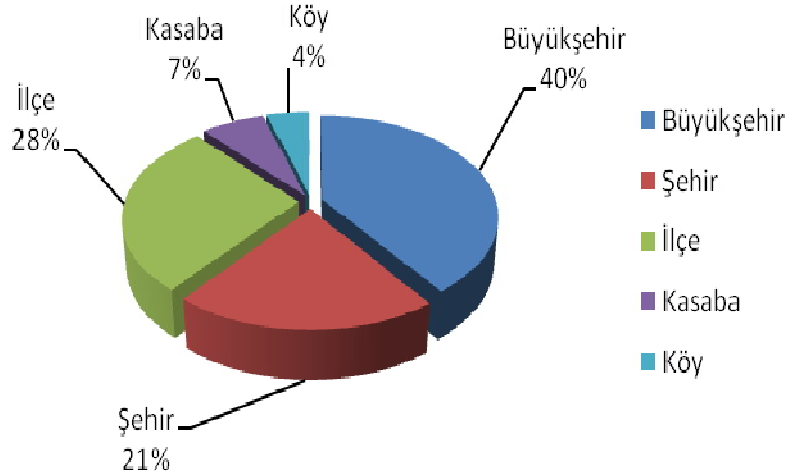
3.1.5. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı

Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Frekans	Yüzde (%)
Büyükşehir	139	40,1
Şehir	72	20,7
İlçe	96	27,7
Kasaba	24	6,9
Köy	16	4,6
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre dağılımı Tablo 11'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 139'u (% 40,1) büyükşehir, 72'si (% 20,7) şehirde, 96'sı (% 27,7) ilçede, 24'ü (% 6,9) kasabada, 16'sı (% 4,6) köyde görev yapmaktadır.



Şekil 9. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre dağılımları incelendiğinde ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlasının büyükşehir ve şehirlerde görev yaptıkları görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin yaş ve kıdem durumları etkili olabilir. Yaş ve kıdemi yüksek

olan öğretmenler meslekî puanlarının üstünlüğüne göre şehir merkezlerinde çalışabilmektedir.

Bununla birlikte büyükşehir ve şehirlerdeki okul ve öğrenci sayılarına göre öğretmen istihdamı ve ihtiyacı da buralarda DKAB öğretmen sayılarının daha fazla olmasında bir etkidir. Ayrıca öğretimde taşınabilir sistem uygulamasının da böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Taşınabilir sistemin uygulanmasıyla birlikte küçük yerleşim birimlerindeki öğrenciler yakınlarındaki ilçe ya da şehir merkezlerindeki okullara gitmektedirler. Böylece ilçe ya da şehre yakın olan köylerde okul açılmamakta dolayısıyla öğretmen istihdamı sağlanamamaktadır.

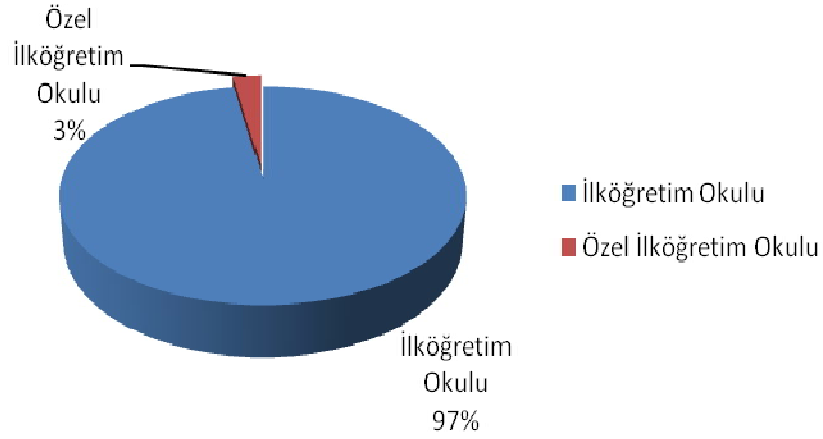
3.1.6. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Kurumlara Göre Dağılımı

Görev Yaptığı Kurum	Frekans	Yüzde (%)
İlköğretim Okulu	338	97,4
Özel İlköğretim Okulu	9	2,6
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı kurumlara göre dağılımı Tablo 12’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 338’i (% 97,4) ilköğretim okulunda, 9’u (% 2,6) özel ilköğretim okulunda görev yapmaktadır.



Şekil 10. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Kurumlara Göre Dağılımı

Çalışma evreni içerisinde özel ilköğretim okul sayısının diğer ilköğretim okullarına nazaran az olması özel kurumlarda çalışan ilköğretim DKAB öğretmen sayısının düşük olmasına neden olmaktadır. Çalışma evreni içerisinde Isparta il merkezinde 2, Burdur’da il merkezinde 1, ilçede 1 olmak üzere toplam 2, Antalya’da ise il merkezinde 10, ilçelerde 13 olmak üzere toplam 23 özel okul bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışma evreni içerisinde 27 özel okul bulunmaktadır. Verilerin toplanması sırasında edindiğimiz bilgilere göre bazı özel okullar DKAB öğretmeni ihtiyacını diğer ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinden karşılamakta, bazılarında ise DKAB derslerine okulun sınıf öğretmenleri ya da sosyal bilgiler öğretmenleri girmektedir. Araştırma sırasında edindiğimiz izlenimlere göre birçok özel okulda ekonomik nedenler ileri sürülerek DKAB dersleri için okul kadrosuna DKAB öğretmeni için özel bir kadro tahsis edilmemekte, dersin verimli işlenmesi için gerekli tedbirlerin alınması konusunda gayret sarf edilmemektedir. Bu nedenle çalışma evreni içerisinde özel kurumlarda çalışan ilköğretim DKAB öğretmeni sayıları diğerlerine göre oldukça düşük gözükmeyle birlikte, normal bir dağılım göstermektedir.

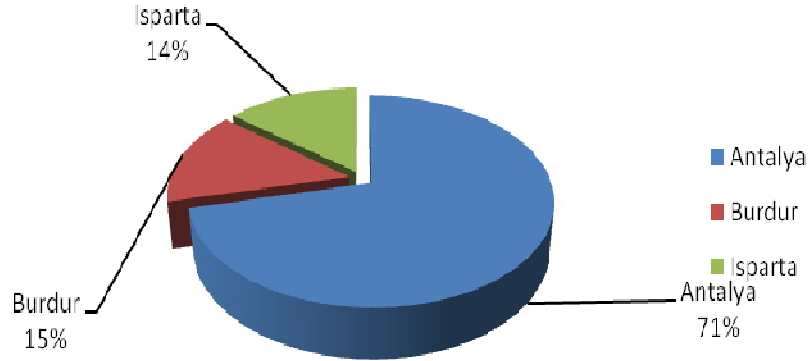
3.1.7. Araştırmaya Katılan İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı

Görev Yaptığı İl	Frekans	Yüzde (%)
Antalya	247	71,2
Burdur	51	14,7
Isparta	49	14,1
Toplam	347	100,0

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı illere göre dağılımı Tablo 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 247'si (% 71,2) Antalya, 51'i (% 14,7) Burdur, 49'u (% 14,1) Isparta'da görev yapmaktadır.



Şekil 11. DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İllere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Antalya'dan olduğu, geri kalan kısmın ise Isparta ve Burdur arasında paylaşıldığı görülmektedir. İllerin demografik yapıları, okullaşma oranları ve bunlara bağlı olarak gerçekleşen öğretmen atamaları yukarıdaki sonuçların oluşmasında etkili olmuştur.

İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan bilgilere göre Antalya ilinde toplam 297 bay, 91 bayan olmak üzere 388 öğretmen, Isparta ilinde 71 bay, 30 bayan olmak üzere

101 öğretmen, Burdur ilinde 53 bay, 11 bayan olmak üzere 64 öğretmen görev yapmaktadır.

3.2. İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın temel problemi “İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir.” şeklindedir. Araştırmada bu soruya yanıt aramak üzere oluşturulan “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” öğretmenlere uygulanmış ve öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanlar üzerinde bilimsel istatistikler yapılarak, elde edilen veriler üzerinde yorum yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar ölçeğin her boyutu için ayrı ayrı incelenmiş, yorumlanmış ve boyutları oluşturan her bir maddeye öğretmenlerin hangi oranda hangi cevabı verdikleri analiz edilmiştir.

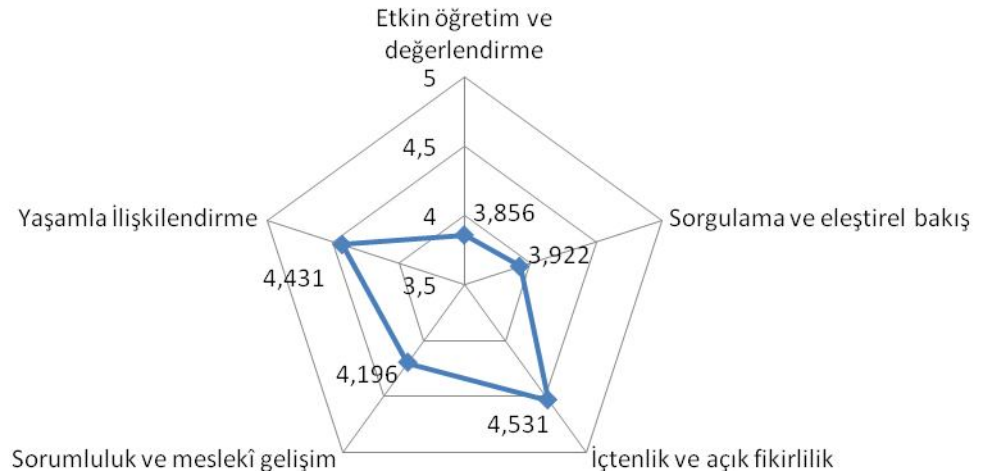
Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”nin boyutlarından aldıkları puan ortalamaları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Puan Ortalamaları

Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Boyutları	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	347	3,856	0,510	2,100	5,000
Sorgulama ve Eleştirel Bakış	347	3,922	0,568	2,200	5,000
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	347	4,531	0,377	3,200	5,000
Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	347	4,196	0,562	1,833	5,000
Yaşamla İlişkilendirme	347	4,431	0,566	1,500	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortalamaları incelendiğinde, “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutu ortalaması $3,856 \pm 0,510$; “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutu ortalaması $3,922 \pm 0,568$; “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutu ortalaması $4,531 \pm 0,377$; “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu ortalaması $4,196 \pm 0,562$; “Yaşamla İlişkilendirme” boyutu ortalaması $4,431 \pm 0,566$ olarak bulunmuştur. Buna göre İlköğretim DKAB öğretmenleri yansıtıcı düşünme ölçeğinin boyutları içerisinde en yüksek ortalamaya “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” ve “Yaşamla İlişkilendirme” düzeylerinde sahip oldukları, en düşük ortalamaya ise “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyinde sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeği boyutlarından aldıkları puan ortalamaları aşağıda Şekil 12’de grafiksel olarak verilmiştir.



Şekil 12. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ortalamaları

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğini oluşturan boyutlardan aldıkları puanların genel ortalaması $X=4.19$ dur. Ortaya çıkan bu duruma göre İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek görünmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde

yapılan arařtırmalar²⁷⁰ incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ilköğretim DKAB öğretmenleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme öğretmen ve öğrencinin eğitim-öğretime bakışını şekillendiren, öğretmenin kendi öğretimini değerlendirerek kendini geliştirmesini teşvik eden bir düşünme becerisidir. Öğretmenler hangi branştan olursa olsun meslekî gelişimleri ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesi için yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmalıdır. Ergüven tarafından ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması bu durumu desteklemektedir.²⁷¹

Farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilim oranının yüksek çıkmasında öğretmenlerin değişen eğitim anlayışından etkilendikleri düşünülebilir. Modern öğretimde öğretmenlerden beklenen rolle geleneksel öğretim anlayışında öğretmenden beklenen rol farklıdır. Günümüzde öğretmenin temel rolü, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla, bilgiye nasıl ulaşabileceği ve bilgiden nasıl yararlanabileceği konusunda öğrenciye rehberlik etmektir. Öğretmen öğrenmeyi öğreten konumundadır.²⁷² Türkiye’de öğretim programları bu yaklaşım doğrultusunda yenilenmiş ve uygulamaya konulmuştur.

Yeni öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programlarında teşvik edilen yeni öğretmenlik yaklaşımlarını benimsemiş olmaları mümkündür. Akpınar ve Aydın tarafından eğitimdeki değişiminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı üzerine yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin eğitim-öğretim anlayışındaki değişimden etkilendikleri yönündedir. 412 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın elde edilen bulgularına göre ilköğretim öğretmenleri eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulmakta ve bu değişime paralel olarak ortaya çıkan yeni öğretmen rollerini ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedirler.²⁷³ Yapılan bir

²⁷⁰ İnönü, 2006; Yorulmaz, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Nuban-Yelken, 2010.

²⁷¹ Ergüven, 2011, s. 85.

²⁷² Numanoglu, 1999, s. 347.

²⁷³ Burhan Akpınar-Kamil Aydın, “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, C.32, S.144, 2007, ss. 71-80.

başka araştırmada da öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretime yönelik algılarının ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğu ortaya konmuştur.²⁷⁴

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olmasında da aynı etkiden söz edilebilir. Yeni eğitim anlayışının bir sonucu olan yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının, uygulayıcısı olan DKAB öğretmenleri üzerinde etkileri olduğu düşünülürse elde edilen bulguların normal olduğu söylenebilir.

Yeni öğretim programının öğrenme sürecine, düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi, öğrenci merkezli öğretimi esas alması, öğretmen ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını teşvik edici etkinlikler içermesi gibi özellikleriyle yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmen ve öğrencilerde geliştirilmesine imkân sağlayan bir yapıda olduğu söylenebilir.²⁷⁵ Bu nedenle, İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin beklenenin aksine yüksek olmasında yapılandırmacı yaklaşımla yenilenen öğretim programının etsinin olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilim oranlarının yüksek çıkmasında yansıtıcı düşünmeyi oluşturan boyutların bazılarında DKAB öğretmenlerinin çok yüksek puan almaları ve böylece bu yüksek oranların genel ortalamayı etkilemesi de söz konusu olabilir. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme boyutlarından aldıkları ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” (X= 4,531) ve “Yaşamla İlişkilendirme” (X=4,431) boyutlarında aldıkları puanların genel ortalamayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Buna göre genel olarak ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek görünmektedir.

²⁷⁴ Sedat Maden, Erhan Durukan, Ertan Akbaş, “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.8, S.16, 2011, ss. 255-269.

²⁷⁵ Kızılabdullah, 2008; Koç, 2006, Tekin Çelikkaya, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2008, s. 61-70.

3.2.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 15’de verilmektedir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uyguladım.	347	3,781	0,882	1,000	5,000
Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaptım.	347	3,980	0,715	1,000	5,000
Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.	347	3,836	0,863	1,000	5,000
Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.	347	4,161	0,674	1,000	5,000
Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.	347	4,219	0,716	1,000	5,000
Mesleğimle ilgili çalışmaları ve yayınları takip ederim.	347	4,017	0,794	1,000	5,000
Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.	347	1,937	1,123	1,000	5,000
Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerini isterim.	347	4,101	0,778	1,000	5,000
Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.	347	4,153	0,739	1,000	5,000
Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	347	4,375	0,621	2,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme boyutlarından “**Etkin Öğretim ve Değerlendirme**” boyutu sorularına verdiği cevapların ortalaması incelendiğinde; “*Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulamam.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,781 \pm 0,882$; “*Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,980 \pm 0,715$; “*Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,836 \pm 0,863$; “*Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,161 \pm 0,674$; “*Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,219 \pm 0,716$; “*Mesleğimle ilgili çalışmalarını ve yayınlarını takip ederim.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,017 \pm 0,794$; “*Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $1,937 \pm 1,123$; “*Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerini isterim.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,101 \pm 0,778$; “*Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,153 \pm 0,739$; “*Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,375 \pm 0,621$ olarak bulunmuştur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre, öğretmenler en düşük puan ortalamasına “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunda sahiptir. Ancak “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunun ortalamasının 3,856 olması İlköğretim DKAB öğretmenlerinin etkili öğretim yapma ve kendi öğretimlerini değerlendirme boyutundaki davranışları çoğu zaman gösterdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenleri, öğrencilerinin bireysel öğrenme düzeylerini takip etmekte, öğrencilerinin kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşüncelerini istemekte, derslerden ve sınavlardan sonra kendi öğretimleri üzerinde düşünmektedir. Ayrıca etkin öğretim süreci sağlamak için, çeşitli ölçme araçları uygulamakta, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate

almaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin ders sonrasında öğretimini değerlendirdiğine ilişkin puan ortalamasının diğerlerinden yüksek olması öğretmenlerin daha çok eylem üzerine yansıtma (reflection-on- action) yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Schon, yansıtmayı eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) olarak iki kısımda ele almakta ve eylem üzerine yansıtmayı “eylem sona erdikten sonra eylem üzerinde dikkatli ve sistematik bir şekilde düşünmek ve geriye dönük değerlendirme yapmak” şeklinde tanımlamaktadır.²⁷⁶

Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenin eğitimin hedeflerini, öğretim sırasında kullandığı araç-gereçleri, öğretim yöntem ve tekniklerini sürekli gözden geçirdiğini ve kendi öğretmenlik uygulamalarını sürekli değerlendirdiğini göstermektedir.²⁷⁷ Ayrıca yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamaların öğretimin etkinliğini arttırdığı gözlemlenmiştir.²⁷⁸ Bu nedenle, “Etkin öğretim ve değerlendirme” boyutu İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri konusunda fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

DKAB öğretmenlerine ölçek uygulanması sırasında öğretmenlerin, özellikle de ilahiyat mezunu öğretmenlerin sözlü ifadelerinden, DKAB öğretmenlerinin dersin etkinliğini arttırmak amacıyla etkinlikler yapma gayreti içerisinde oldukları ancak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Yüz yüze yapılan görüşmelerde İlahiyat mezunu DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklere yönelik algılarının daha çok öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak için yapılan etkinlik ve teknikler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sözlü ifadelerine göre DKAB öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda diğer programlardan mezun DKAB öğretmenlerine nazaran daha çok bilgiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Ancak görüşmelerden edindiğimiz izlenimlere göre DKAB öğretmenlerinin genelinde öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda bilgi eksikliği görülmektedir.

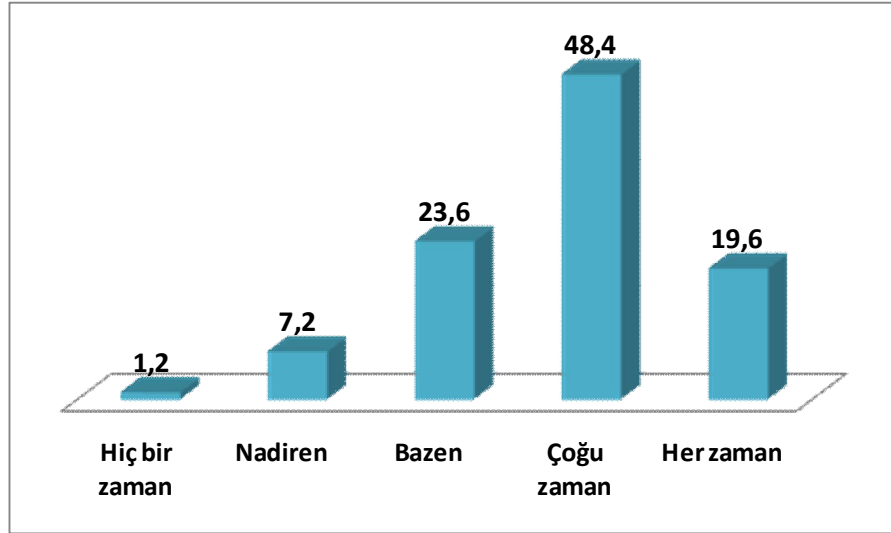
²⁷⁶ Akt. Farrell, October 2003, p.16.

²⁷⁷ Krş. Andrew Pollard – Sarah Tann, *Reflective Teaching in The Primary School, A Hand Book For The Classroom*, Cassel, UK, 1997; Neil Kitson – Roger Merry, *Teaching in Primary Classroom: A Learning Relationship*, Routledge, USA, 1997; Joanne B. Morris, *Reflective Thinking in Early Childhood Education*, Memorial University of Newfoundland (Unpublished M. ED. Thesis), 2000.

²⁷⁸ Mohammed Reza Taghilou, “From Reflective Teaching To Effective Learning : A New Class Order”, *Iranian Journal of Language Studies*, Volume 1(2), 2007, pp. 89-102.

“Etkin öğretim ve değerlendirme” boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde maddelerin bazılarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle ilgili dikkat çekici bulgular görülmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “*Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulayırım.*” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 13’de görülmektedir.



Şekil 13: Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulayırım.

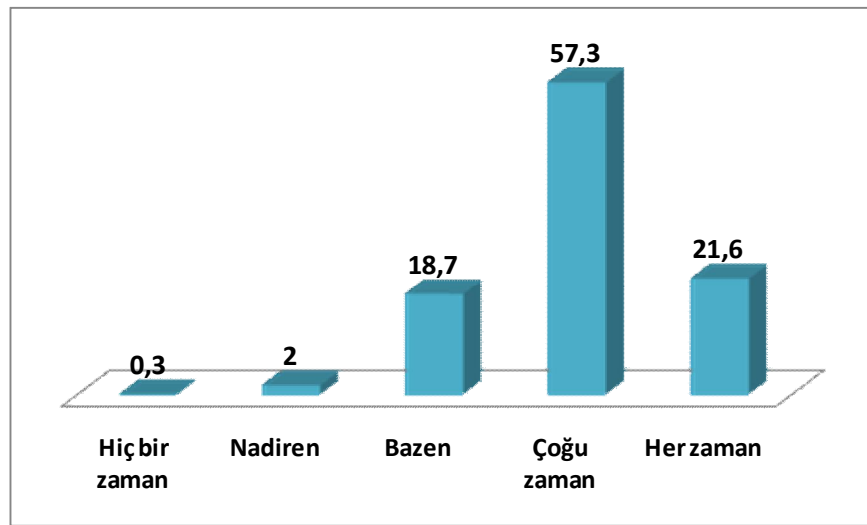
Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygulayırım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığı verilen cevaplara göre incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %48,4 Çoğu zaman, %23,6 Bazen, %19,6 Her zaman, %7,2 Nadiren ve %1,2 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre İlköğretim DKAB öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulama yeterliklerini gösteren maddelerin ortalamalarının diğer maddelere göre daha az düzeyde olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında İlköğretim DKAB öğretmenlerinin çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını her zaman etkin kullanmamaları ve bu konudaki bilgi eksikliklerinin neticesi olabilir. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ve ilköğretim 4,6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme

yeterliliklerini ele alan iki araştırma sonucu bu durumu destekler niteliktedir.²⁷⁹ Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri alamadıkları ve ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre öğretmenler arasında mezun olunan öğretim kurumuna göre ölçme-değerlendirme bilgisi ve uygulamaları bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine beklenen olumlu bir sonuç görülmemiştir.

DKAB öğretmenlerinin konunun özelliğine göre farklı ölçme değerlendirme araçlarını diğer davranışlara göre daha az uyguluyor olmasında DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda çeşitli ölçme araçlarının hazırlanması ve öğrencilere sunulması konusunda yeterli imkânların olmaması da etkili olabilir.

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerin “*Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.*” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 14’de görülmektedir:



Şekil 14: Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.

²⁷⁹ Zeynel Abidin Erdemir, “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş, 2007; Yüksel Adıyaman, “ İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon, 2005.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %57,3 Çoğu zaman, %21,6 Her zaman, %18,7 Bazen, %2 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

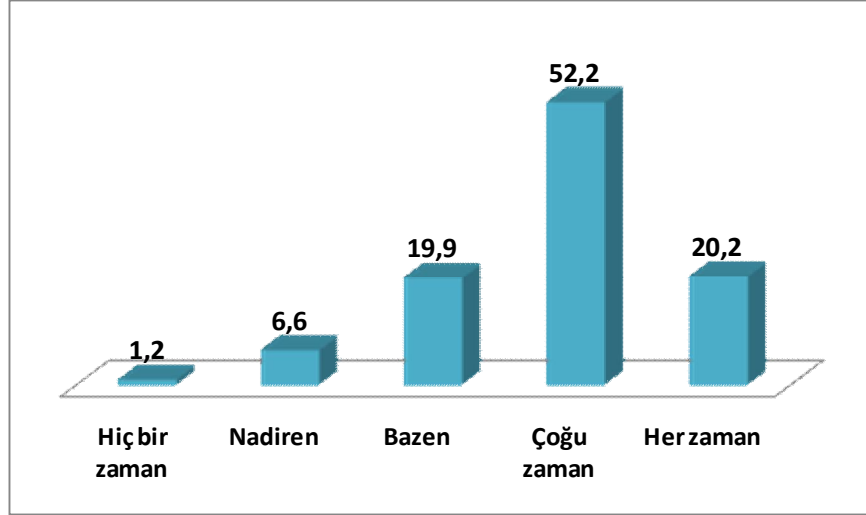
Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İlköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu derslerde öğrencilerin aktif olacağı etkinlikleri yaptıklarını ifade etmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin yeni öğretim programının temel esaslarından olan öğrenci merkezli yaklaşımın sonucu olarak programda yer alan etkinlikleri uyguladıkları ve bu nedenle öğrencilerin derslere aktif olarak katılımlarını sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada çıkan sonuçların aksine DKAB öğretmenleriyle ilgili izlenimlerimiz öğretmenlerin genellikle anlatım yöntemini kullandıkları ve öğretmen merkezli ders işledikleri yönündedir. DKAB öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalarda da DKAB öğretmenlerinin derslerde genellikle anlatım yöntemini tercih ettiklerine ilişkin sonuçlar izlenimlerimizi destekler niteliktedir.²⁸⁰ Ayrıca ilköğretim DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algılarının olumlu düzeyde olmadığı Maden, Durakan ve Akbaş (2011) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları üzerine yapılan bir araştırmada ortaya konulmuştur.²⁸¹ Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin branşlarının öğrenci merkezli öğretim algıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Buna göre Sınıf, Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce öğretmenlerinin algılarının ortalamasının üstünde; Teknoloji ve Tasarım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Okul Öncesi öğretmenlerinin algılarının ortalamasının altında olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerin “*Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.*” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 15’de görülmektedir.

²⁸⁰ Selçuk, 1991, s. 155; Şuayib Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, Kayseri, 1998, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı (İBAV), ss. 166-186.

²⁸¹ Maden, vd., 2011.

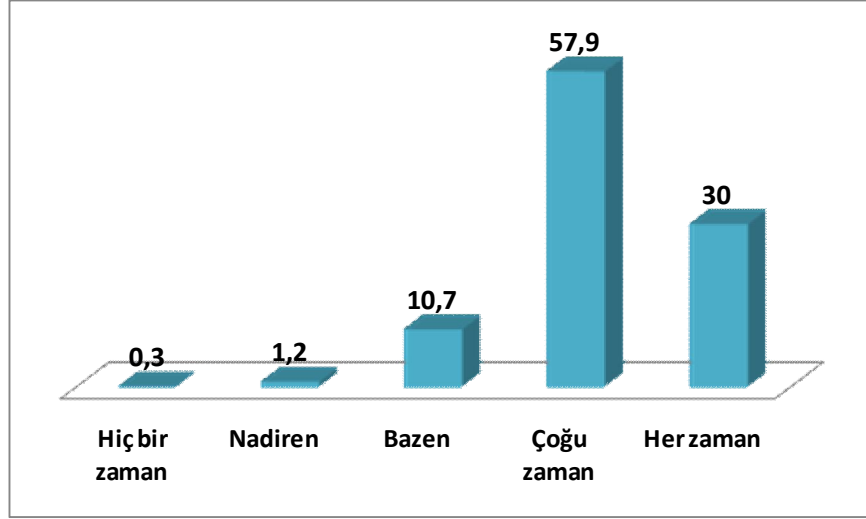


Şekil 15: Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine “**Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %52,2 Çoğu zaman, %20,2 Her zaman, %19,9 Bazen, %6,6 Nadiren ve %1,2 Hiçbir zaman şeklinde oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilere uygulanan ölçme değerlendirme sonuçları öğrencinin olduğu kadar öğretmenin durumu hakkında da bilgi veren önemli bir göstergedir. Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yarıdan fazlası ölçme sonuçlarını incelediğini ve kendi öğretmenliğini gözden geçirdiğini ifade etmektedir. Ancak DKAB öğretmenleriyle ilgili izlenimlerimize göre DKAB öğretmenlerinin öz değerlendirmeyi sistemli bir şekilde yapmadıkları yönündedir. Araştırmada böyle bir sonucun ortaya çıkması, DKAB öğretmenlerinin en azından zihinsel olarak da olsa öğretmenlik uygulamalarını gözden geçirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerin “*Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.*” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 16’da görülmektedir.

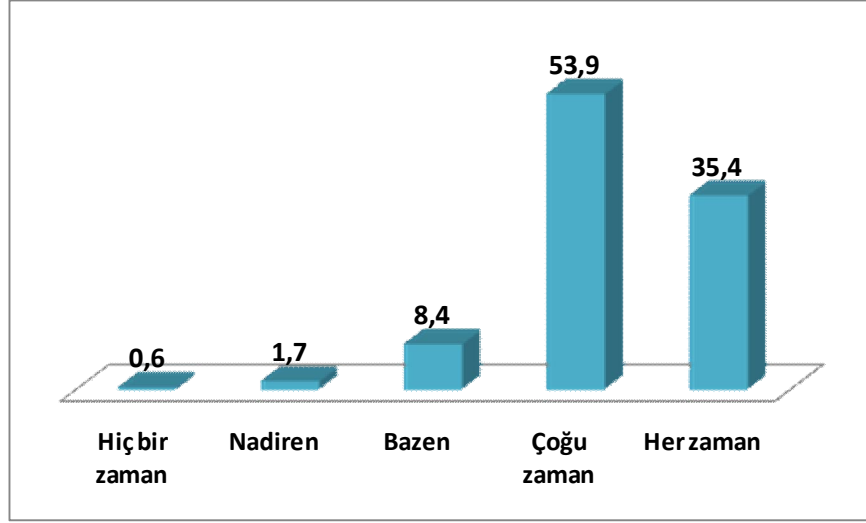


Şekil 16: Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerine “**Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %57,9 Çoğu zaman, %30 Her zaman, %10,7 Bazen, %1,2 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin öğrenme gelişimlerini takip etmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, DKAB öğretmenlerinin “bireysel takip” algılarının sınırlı olmasından, öğretim programı içerisinde bireysel takip gerektirecek kavram ve süre öğretimini bireysel takip olarak yeterli görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bireysel takip öğrencinin ölçme-değerlendirme sonuçları, sınıf içi performans durumu, ödev sorumluluklarını yerine getirmesi gibi öğretim açısından çok yönlü unsuru içermelidir. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileriyle bire bir ilgilenmesi ve öğrencilerinin öğrenme düzeylerini kontrol etmesi zordur. Ancak öğretmen düzenli bir takip sistemi kurarsa öğrencilerin öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olması umulduğu kadar zor olmayacaktır.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerin “*Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.*” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 17’de görülmektedir.



Şekil 17: Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.

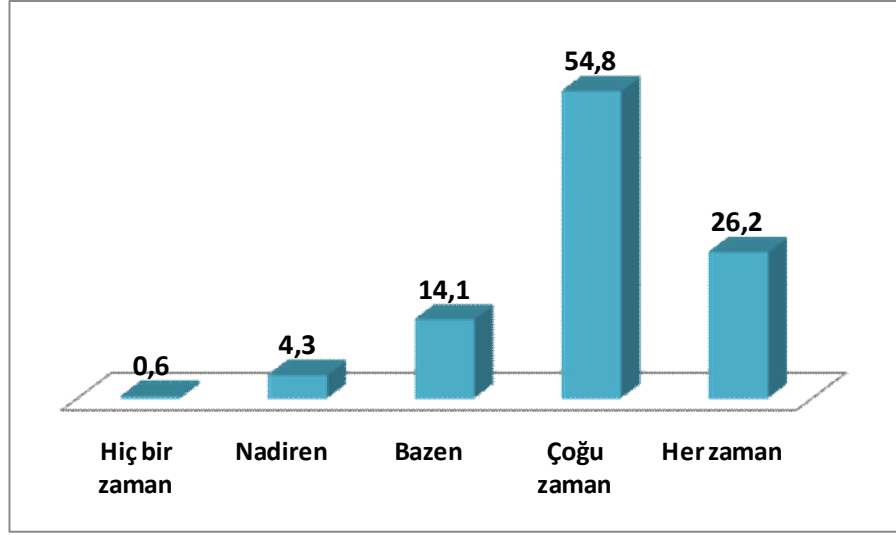
Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinde **“Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.”** şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %53,9 Çoğu zaman, %35,4 Her zaman, %8,4 Bazen, %1,7 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

İlköğretim DKAB dersi öğretim programı geliştirilirken dikkate alınan hususlardan birisi “Her öğrencinin özgün bir birey olduğu kabul edilmiştir” şeklinde ifade edilmektedir.²⁸² Dolayısıyla öğretim programı bu anlayış çerçevesinde etkinliklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını teşvik etmektedir. Etkin öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenin her bir öğrencisini ayrı birey olarak kabul etmesi, öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda bireysel problemlerin olabileceğini de düşünmesi önemlidir. Yukarıdaki bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun konuları işlerken öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmasında öğretim programının etkisinden söz edilebileceği gibi, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu algılarının, öğretme istek ve motivasyonlarının da etkili olduğu

²⁸² MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010, s. 10.

söylenbilir. Öğrencilerin DKAB öğretmenine karşı yüksek düzeyde olumlu tutum içinde olduklarına ilişkin araştırma sonuçları bu durumu destekler niteliktedir.²⁸³

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerin “Mesleğimle ilgili çalışmaları ve yayınları takip ederim.” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 18’de görülmektedir.



Şekil 18: Mesleğimle ilgili çalışmaları ve yayınları takip ederim.

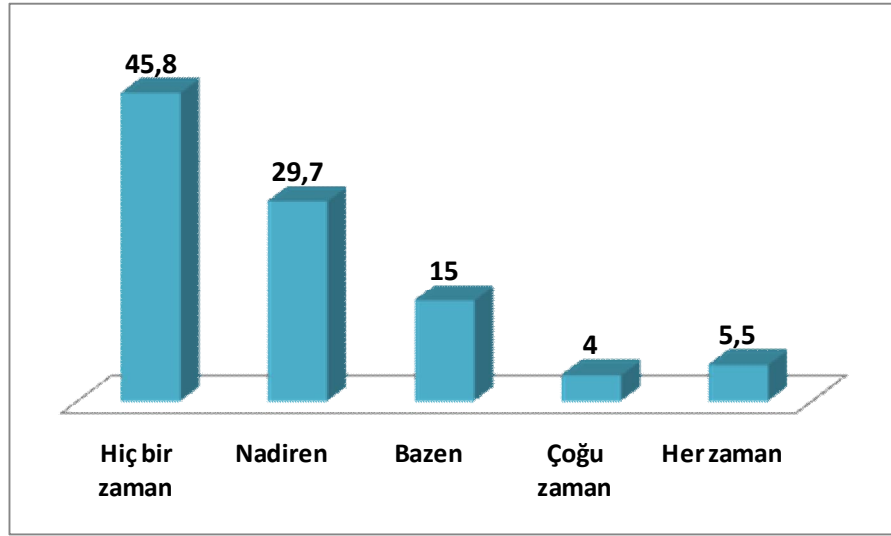
Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine “**Mesleğimle ilgili çalışmaları ve yayınları takip ederim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %54,8 Çoğu zaman, %26,2 Her zaman, %14,1 Bazen, %4,3 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

Öğretmenin mesleğiyle ilgili çalışmaları ve yayınları takip etmesi, kendini değerlendirme eğilimde ve geliştirme çabası içerisinde oluşunun bir neticesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleğiyle ilgili yayınları takip ettiğini ifade etmesi öğretmenlerin meslekî gelişimleri için bu yayınların değerlendirilmesi önemli bir fırsat olarak gözükmektedir. Koç

²⁸³ Arııcı, 2007.

tarafından DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin oldukça düzeyinde mesleğiyle ilgili yayınları takip ettiklerini ifade etmişlerdir.²⁸⁴

İlköğretim DKAB öğretmenlerin “Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.” maddesine verdikleri cevapların oranı Şekil 19’de görülmektedir.



Şekil 19: Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine “**Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımını ölçmek üzere sorulan soruya DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %45,8 Hiçbir zaman, %29,7 Nadiren, %15 Bazen, %5,5 Her zaman ve %4 Çoğu zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

“*Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.*” maddesi ilköğretim DKAB öğretmenleri tarafından en çok “Hiçbir zaman” ve “nadiren” cevabının verildiği maddedir. Buna karşın öğretmenler “*Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.*” (Şekil 21) maddesine büyük bir çoğunlukla “çoğu zaman” ve “her zaman” cevaplarını vermişlerdir. Buna göre

²⁸⁴ Koç, 2010.

öğretmenlerin kendi öğretimleri üzerinde sistemli olmadan düşündükleri, ancak planlı, bilinçli ve yazılı olarak öz değerlendirme yapmadıkları veya yapamadıkları söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun günlük tutmadığı tespit edilmiştir.²⁸⁵ Günlük tutmanın öğretmenin yansıtıcı düşünmesine ve meslekî gelişimine olumlu katkı sağlayacak önemli bir etkisi vardır. Yansıtıcı günlükler öğretmenin daha sonraki uygulamalarında tekrar bakıp değerlendireceği önemli bir kaynaktır. Günlük tutma bir bakıma yazılı olarak öz değerlendirme yapma sürecidir. Öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırmada öz değerlendirme yapmanın öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.²⁸⁶

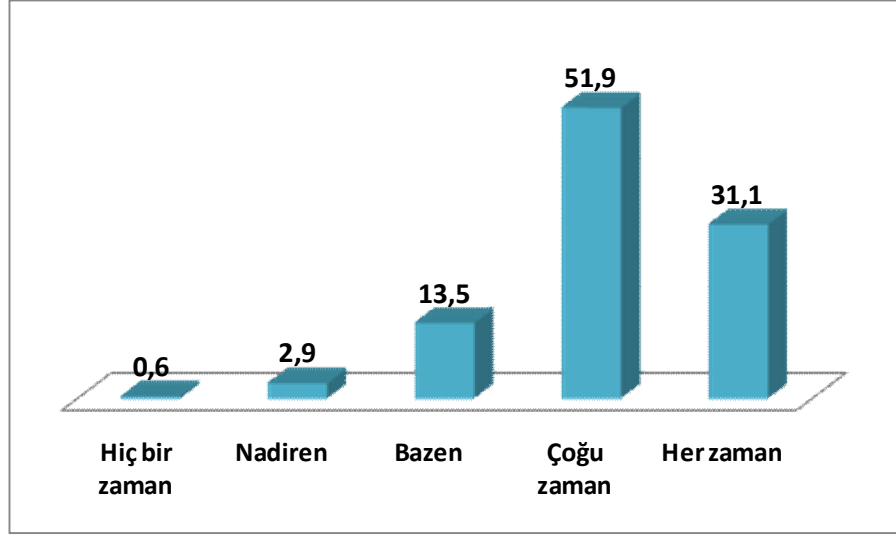
Yapılan görüşmelerde öğretmenlere “ Öğretim süreci içerisinde yaşadığınız olumlu ya da olumsuz deneyimlerinizi bir günlüğe not alıyor musunuz? Cevabınız olumsuzsa niçin?” sorusu sorulmuş ancak öğretmenlerin hiçbirinden olumlu yanıt alınmamıştır. Öğretmenler günlük tutmamalarına, “gerek görmedikleri”, “akıllarında tuttıkları” ve “zaman yetersizliği” gibi nedenler göstermişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden çok azı günlük tutmanın iyi fikir olduğunu ve deneyeceğini belirtmiştir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin günlük tutmamaları, günlük tutmayı sıkıcı, gereksiz ve zaman kaybı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Din öğretimi alanında yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren etkinliklerin aday öğretmen yetiştirilmesinde önemle ele alınması gerekir. İlköğretim DKAB öğretmen adaylarının günlük tutma konusunda teşvik edilmesi, öğretmenlerin meslek hayatlarında günlük kullanma oranını arttıracaktır.

“Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunu oluşturan maddelerden “Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerimi isterim.” maddesine öğretmenlerin verdikleri cevapların oranı Şekil 20’de görülmektedir.

²⁸⁵ Yorulmaz, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Ergüven, 2011.

²⁸⁶ Mustafa Akıllı, “Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi”, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2007.

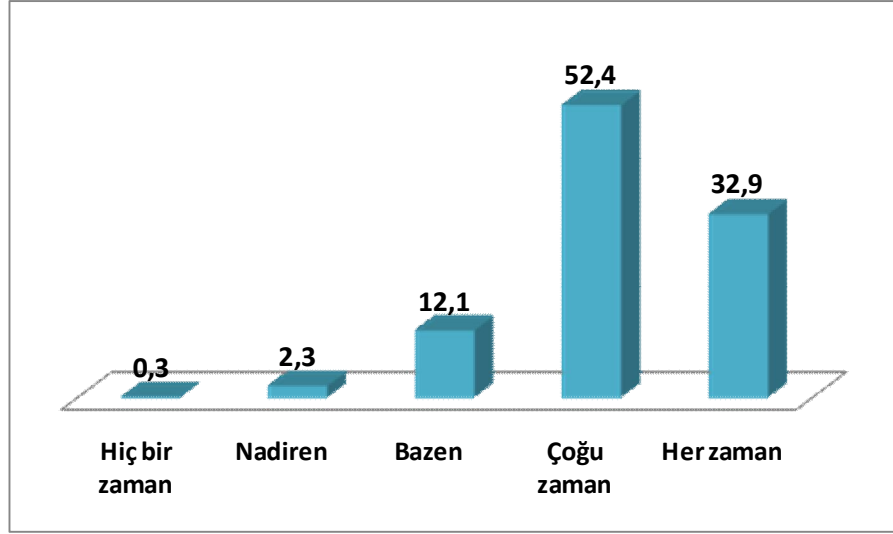


Şekil 20: Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerimi isterim.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine “**Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerimi isterim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığı sorulmuş, verilen cevapların dağılımı incelendiğinde; cevapların %51,9 Çoğu zaman, %31,1 Her zaman, %13,5 Bazen, %2,9 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Şüphesiz, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin öğrencilerini nasıl öğrendikleri konusunda düşüncelerini istemeleri öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye başlamalarına ve kendilerini değerlendirmelerine fırsat sağlayacaktır.

Ölçek maddelerinden “Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.” maddesine DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların oranı Şekil 21’de görülmektedir.

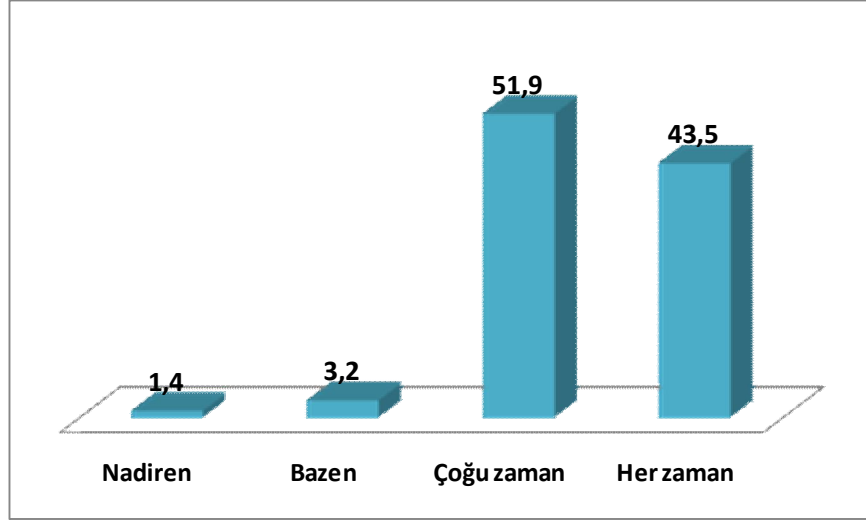


Şekil 21: Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığını belirlemek amacıyla düzenlenen soruya, öğrenciler %52,4 oranında Çoğu zaman, %32,9 oranında Her zaman, %12,1 oranında Bazen, %2,3 oranında Nadiren ve %0,3 oranında Hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin günlük tutma düzeylerinin çok düşük (Şekil 19) olmasına karşın kendi kendilerini değerlendirme davranışı gösterme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencilerin ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarını gözden geçirdiklerini (Şekil 15) belirtmektedirler. Bu durum ilköğretim DKAB öğretmenlerinin dersten sonra sadece zihinsel olarak değerlendirme yaptıkları ancak bunları sistemli ve planlı bir şekilde kaydetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları yansıtıcı düşünme becerisinin önemli göstergelerinden sayılabilir. Ancak yansıtıcı düşünmeye dayalı bir öğretim sürecinin oluşabilmesi için öğretmenin öğretim süreciyle ilgili sürekli değerlendirme yapması, gerektiğinde tekrar başa dönmesi ve bu sürecin döngüsel olarak devam etmesi gerekmektedir.

Ölçek maddelerinden “Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.” maddesine DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların ortalaması Şekil 22’de görülmektedir.



Şekil 22: Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri “**Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığını belirlemek amacıyla düzenlenen soruya %51,9 oranında Çoğu zaman, %43,5 oranında Her zaman, %3,2 oranında Bazen ve %1,4 oranında Nadiren şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki bulgulara göre DKAB öğretmenleri ders planlarında araç-gereç durumunu ve öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgularla Kars tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak İlçesi örneği)” isimli araştırmada elde edilen bulgular örtüşmektedir. Kars tarafından yapılan araştırmaya göre, DKAB öğretmenlerinin % 59, 6 s s “çoğu zaman”, %25 ise “her zaman” ders araç-gereçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirdikleri, yine % 50,6 s s n “çoğu zaman”, % 26, 3’ünün ise “her zaman” planlama yaparken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır.²⁸⁷ Böyle bir sonucun

²⁸⁷ Yunus Emre Kars, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2007.

ortaya çıkmasında genelde öğretmenlerin²⁸⁸ özelde DKAB öğretmenlerinin kendi yeterlikleri ile ilgili olumlu algılarının etkisi olabilir.²⁸⁹

3.2.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Sorgulama, kişinin karşılaştığı problemle ilgili olarak kendisine sorular sorma ya da çevresinden kendisine yöneltilen sorulara cevap arama sürecidir.²⁹⁰ Sorgulama yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemlerden birisi olarak kabul edilmektedir.²⁹¹ İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” Boyutuna Verdikleri Cevapların Ortalaması

Ölçek Maddeleri	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.	347	4,020	0,820	1,000	5,000
Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.	347	4,147	0,835	1,000	5,000
Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.	347	4,081	0,748	1,000	5,000
Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyarım.	347	3,429	1,066	1,000	5,000
Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissedirim.	347	3,931	0,780	2,000	5,000

²⁸⁸ Ömer Cem Karacaoğlu, “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. V, S. I, 2008, ss. 70-97.

²⁸⁹ Koç, 2010, Uçar, 2010

²⁹⁰ Kızılkaya – Aşkar, 2009, s. 87.

²⁹¹ Joy Amulya, “What is Reflective Practice?”, Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology, p. 2. <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/whatisreflectivepractice.pdf> (15.04.2012)

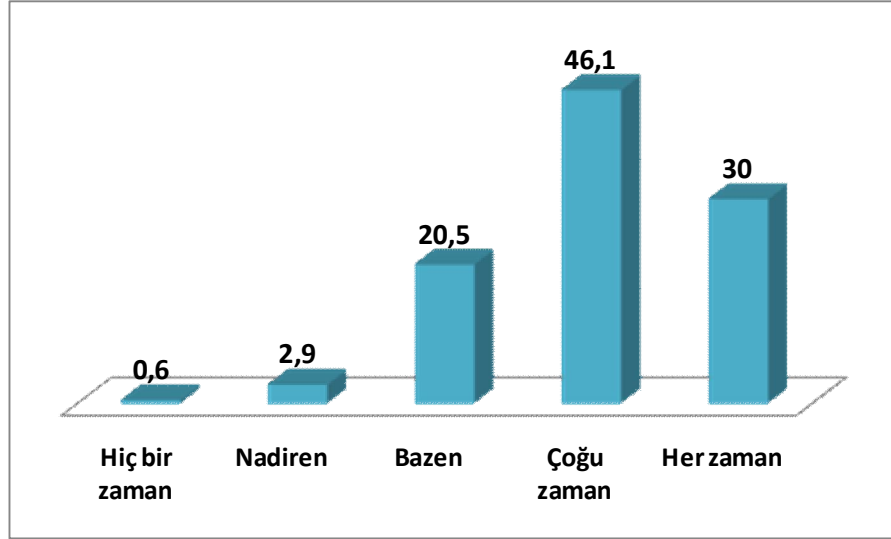
Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin boyutlarından “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*” boyutu sorularına verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; “*Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,020 \pm 0,820$; “*Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,147 \pm 0,835$; “*Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,081 \pm 0,748$; “*Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,429 \pm 1,066$; “*Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissedirim.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,931 \pm 0,780$ olarak bulunmuştur.

Ovens, yansıtıcı düşünen öğretmenin uygulamalarını eleştirel gözle değerlendirdiğini belirtir.²⁹² Araştırma sonucunda ortaya çıkan yukarıdaki bulgular incelendiğinde, İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin göstergesi kabul edilen sorgulama ve eleştirel bakış boyutundaki davranışları 3, 922’lik bir ortalama ile çoğu zaman gösterdikleri görülmektedir. Ancak ilköğretim DKAB öğretmenleri öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına bazen ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde “öğretimin başarısız olmasında öncelikle kimin sorumlu olduğunu düşünürsünüz? Niçin?” sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu öncelikle kendilerini sorumlu hissedeceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretimin başarısız olmasında öncelikle velilerin, çevrenin etkisi olduğunu ifade eden öğretmenler de vardır. Aynı şekilde yapılan yüz yüze görüşmelerde, DKAB öğretmenlerine meslekî açıdan kendilerini geliştirmek amacıyla ne tür faaliyetler yaptıkları sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu “internette branşlarıyla ilgili siteleri takip ettiklerini” belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler hizmet içi kurslara katıldıklarını belirtmiştir. Çok az sayıdaki öğretmen ise alanla ilgili çıkan yayınları takip ettiğini belirtmiştir.

²⁹² Akt. Akt. Ünver, 2003, s. 15.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunu oluşturan sorulardan ilki olan “Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.” sorusuna verdikleri cevapların oranı Şekil 23’te görülmektedir.

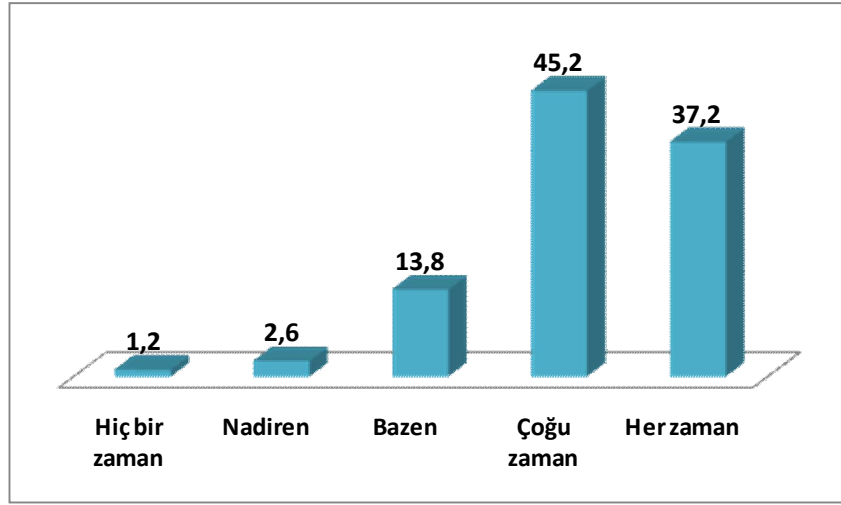


Şekil 23: Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine “**Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığı sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların %46,1 Çoğu zaman, %30 Her zaman, %20,5 Bazen, %2,9 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgulara göre İlköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çoğu zaman uygulamalarını sorgulama ihtiyacı duydukları, bu nedenle yansıtıcı düşünme düzeyleri konusunda olumlu bir noktada oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Ancak gözlemlerimiz ilköğretim DKAB öğretmenlerinin uygulamada yeterince bu davranışa uygun tutum gösteremedikleri şeklindedir.

“Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunda DKAB öğretmenlerinin “Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm” sorusuna verdikleri cevapların oranı Şekil 24’de görülmektedir.



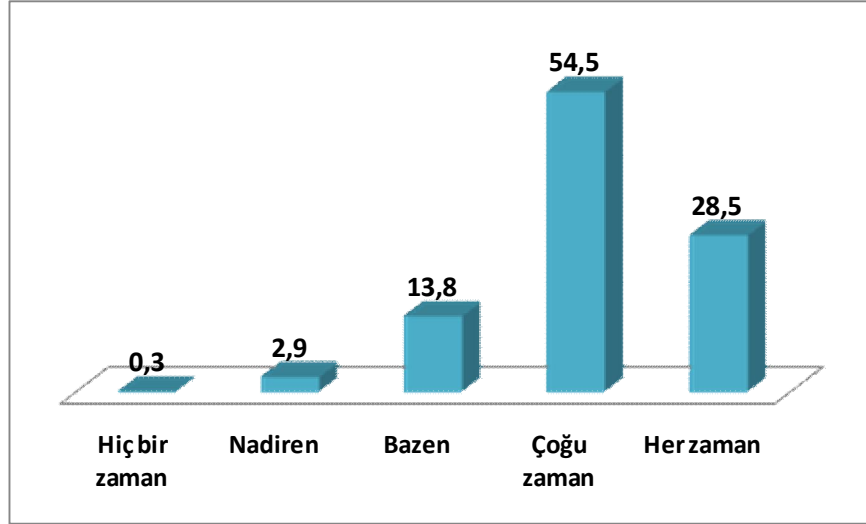
Şekil 24: Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.

“Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.” şeklindeki tutumu ilköğretim DKAB öğretmenlerinin uygulama sıklığını gösteren cevaplar incelendiğinde; cevapların %45,2 Çoğu zaman, %37,2 Her zaman, %13,8 Bazen, %2,6 Nadiren ve %1,2 Hiçbir zaman olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenin meslekî yeterliliğini gözden geçirme ihtiyacı hissetmesi, kendisini sorgulamasının ve kendi öğretmenlik uygulamalarına eleştirel bakış açısıyla bakmasının doğal bir neticesidir. Bu nedenle yansıtıcı düşünen öğretmenlerin en önemli özellikler arasında öğretmenin sürekli kendi öğretim uygulamalarını sorgulaması ve kendini geliştirme çabası içinde olması belirtilmektedir.²⁹³ “Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.” maddesi “Sorgulama ve eleştirel bakış” boyutu içinde ilköğretim DKAB öğretmenlerinin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları maddedir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu “her zaman” ve “çoğu zaman” meslekî yeterliklerinin gözden geçirdiklerini belirtmelerine karşın hizmet içi çalışmalara ise “bazen” ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler meslekî açıdan kendilerini geliştirmek istiyor ancak hizmet içi çalışmalarında beklentilerine cevap bulamıyor olabilirler.

²⁹³ Barbara, Larrivee, James, M. Coover, *An Educator's Guide To Teacher Reflection*, Cengage Learning, USA, 2006, p. 4.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunu oluşturan “Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.” tutumunu uygulama oranı Şekil 25’de görülmektedir.



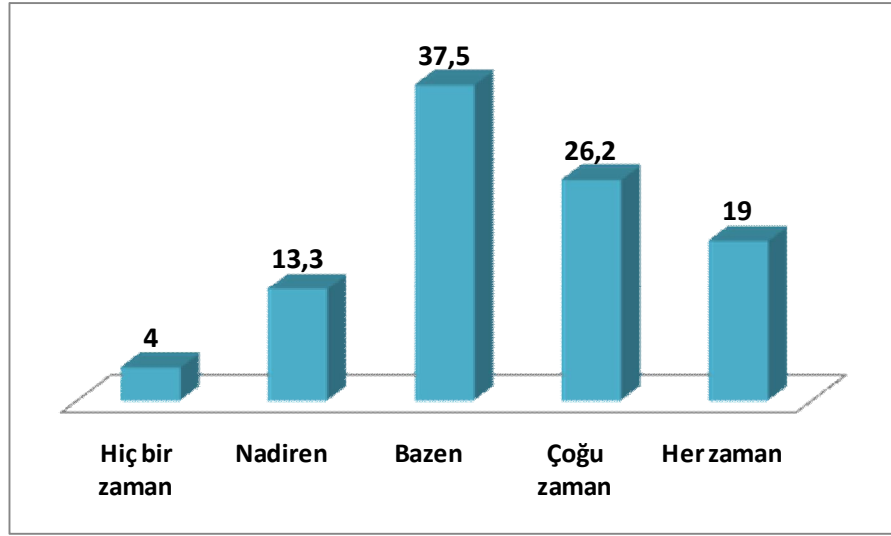
Şekil 25: Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; cevapların %54,5 oranında Çoğu zaman, %28,5 oranında Her zaman, %13,8 oranında Bazen, %2,9 oranında Nadiren ve %0,3 oranında Hiçbir zaman olarak yoğunlaştığı görülmektedir.

Çeşitli öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla birlikte konuların özelliğine uygun öğretim tekniğinin seçimi de önemlidir. Öğretmen derslerden sonra kullandığı öğretim yönteminin ne kadar etkili olduğunu değerlendirmelidir. Yansıtıcı düşünen bir öğretmen sürekli kendi öğretim uygulamalarını gözden geçirdiği için uyguladığı öğretim yöntemlerinin de uygunluğu noktasında kafa yorar. Yukarıdaki bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğretim yöntemleri konusunda düşündüğünü belirtmektedir. Öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerde birçok öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi açıklarının olduğu, bazı öğretmenlerin öğretim yöntem-teknikleri olarak sınıf içi etkinliklerini anladıkları görülmüştür. Böyle bir

sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusundaki farklı algılarının etkisi olabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunu oluşturan “Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyuyorum.” tutumunu uygulama oranı Şekil 26’da görülmektedir.



Şekil 26: Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyuyorum.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyuyorum.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı (Şekil 26) incelendiğinde; öğretmenlerin verdikleri cevapların %37,5’i Bazen, %26,2’si Çoğu zaman, %19’u Her zaman, %13,3’ü Nadiren ve %4’ü Hiçbir zaman olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

İlköğretim DKAB öğretmenleri “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunu oluşturan sorularda öğretmenlik uygulamaları ve meslekî gelişimlerini sorguladıklarına ilişkin daha yüksek puan ortalamasıyla olumlu görüş bildirirken, hizmet içi çalışmalara ihtiyaç duyma konusunda daha az olumlu görüş bildirmişlerdir.

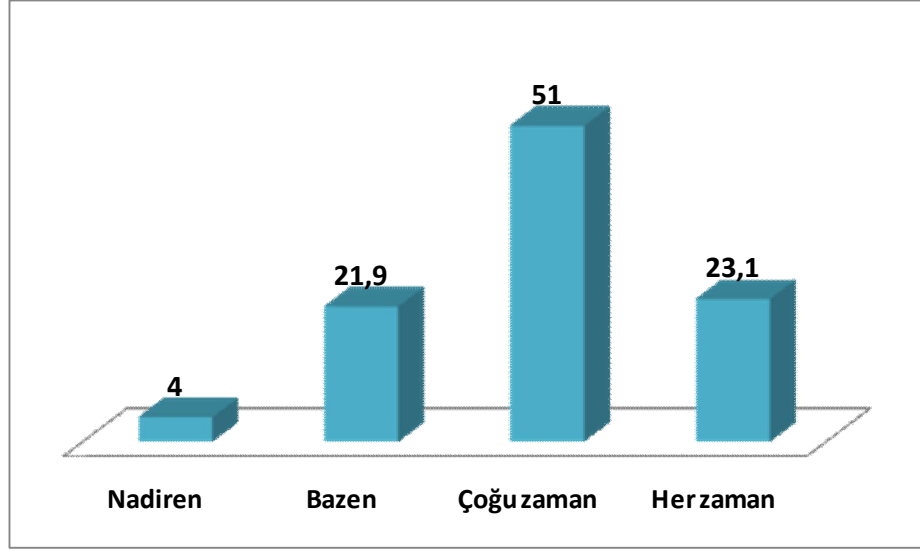
Ölçekten elde edilen bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmı hizmet içi çalışmalara bazen ya da nadiren ihtiyaç duymaktadırlar. Böyle bir sonucun

ortaya çıkmasında DKAB öğretmenlerinin hizmet içi çalışmaların verimliliğine ilişkin olumsuz algılarının etkisi olabilir. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birçoğu hizmet içi çalışmalara katılma konusunda istekli olduklarını ancak hizmet içi eğitimlerde ele alınan konuları kendilerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmeye katkı sağlayacak nitelikte görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler “ Yeni yöntem-teknikler, sınıf yönetimi, eğitim teknolojileri, ders anlatım örnekleri” konularında hizmet içi çalışmalara katılmak istemektedir. Zengin (2010) tarafından yeni İlköğretim DKAB programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin 20 öğretmenle yapılan nitel bir araştırmada elde edilen bulgulara göre DKAB öğretmenleri yeni program hakkında hizmet içi eğitim seminerlerinin yeterli bulmadıkları yönündedir.²⁹⁴

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere az ihtiyaç duymalarının bir başka nedeni olarak, öğretmenlerin gelişen iletişim teknolojisi ve internetten daha çok yararlanmaları ve alanla ilgili yazılan eserlere ulaşma imkanlarının artması gösterilebilir. Zengin tarafından yapılan aynı araştırma bulgularına göre, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin % 78’i hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlere yöneltilen “hizmet içi eğitim dışında başka bir eğitime veya çalışmaya katıldınız mı?” sorusuna %55 oranında başka hizmet içi eğitim dışında başka bir eğitime katılmadıklarını, %45’i ise bazı sivil çalışmalara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre öğretmenler kendilerini geliştirmek için daha çok internet ve kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunu oluşturan “Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.” tutumunu uygulama oranı Şekil 27’de görülmektedir.

²⁹⁴ Mahmut Zengin, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XII, S. 22, 2010/2, ss. 121-160.



Şekil 27: Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerin verdikleri cevapların %51 Çoğu zaman, %23,1 Her zaman, %21,9 Bazen ve %4 Nadiren şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili uygulamalardan öncelikle kendisini sorumlu hissetmesi yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerindedir.²⁹⁵ İlköğretim DKAB öğretmenlerinin öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendilerini sorumlu hissetmeleri yansıtıcı düşünme özellikleri açısından olumlu bir tutumdur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu çoğu zaman öğretimin sonuçlarıyla ilgili öncelikle kendisini sorumlu hissetmelerine karşın öğretmenlerden bir kısmı kendini bazen sorumlu hissetmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin “eğitimin üç sacayağı” düşüncesine ilişkin yanlış algılarının etkisi olabilir. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğretmenlerden birçoğu öncelikle aile ve okul faktörlerini dile getirmektedir. Yansıtıcı düşünen öğretmen ise öncelikle kendisini sorumlu hisseder.

²⁹⁵ . McGregor - Salisbury, *The Reflective Principal*, Principal's Project, s. 8.

3.2.3. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutundaki yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması

Ölçek Maddeleri	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.	347	4,429	0,695	1,000	5,000
Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.	347	4,718	0,494	2,000	5,000
Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.	347	4,527	0,623	1,000	5,000
Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.	347	4,268	0,618	1,000	5,000
Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyü yaklaşıyorum.	347	4,715	0,561	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme tutumlarından “**İçtenlik ve Açık Fikirlilik**” tutumu sorularına verdiği cevapların ortalaması incelendiğinde; “*Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,429 \pm 0,695$; “*Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,718 \pm 0,494$; “*Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,527 \pm 0,623$; “*Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,268 \pm 0,618$; “*Her türlü farklı inanç ve düşünceye*”

hoşgörüyüyle yaklaşırım.” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,715 \pm 0,561$ olarak bulunmuştur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda en yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum ilgili alan yazında farklı branşlarda görev yapan öğretmenler üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.²⁹⁶ Örneğin, Karadağ (2010) tarafından 277 ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin en olumlu algının “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu tespit edilmiştir.²⁹⁷

İlköğretim DKAB öğretmenleri “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda verdikleri cevaplarla; kendilerinin, *öğrencilerinin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcadıklarını, öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanıdıklarını, öğrencilerine düşüncelerini önemsediklerini beden dilleriyle gösterdiklerini, öğrencilerin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluşturma gayreti içinde olduklarını belirtmektedir.*

“İçtenlik ve Açık Fikirlilik” yansıtıcı düşünmenin en temel kişilik özelliklerindedir.²⁹⁸ İçtenlik, öğretim sürecinde tam istekli olmak, sonuca ulaşmak için farklı yolları denemek, farklı deneyimler ve tecrübelerle sonuca ulaşmayı istemektir. Açık Fikirlilik ise kişinin karşılaştığı probleme farklı yönleriyle bakabilme, katılmadığı bir konu ya da fikri dinleyebilme, düşünce ve inançları sorgulayabilme yeteneğidir.²⁹⁹ İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda yüksek puana sahip olmaları, onların problemlere farklı bakış açılarıyla bakabildikleri, karşıt ya da farklı fikirleri dinleyebildikleri ve eleştirilere açık oldukları, öğretim sürecinde içtenlik ve tam isteklilikle en iyi neticeyi elde etmeyi arzuladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

²⁹⁶ Ece Meral, “Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2009, Dolapçioğlu, 2007; Karadağ, 2010.

²⁹⁷ Karadağ, 2010.

²⁹⁸ Rodgers, 2002, s. 861; McGregor - Salisbury, *The Reflective Principal, Principal's Project*, s. 8;

²⁹⁹ Kızılkaya, Aşkar, 2009, s. 85.

Öğretmenin öğretim faaliyetlerini içtenlikle ve isteyerek yürütmesi öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerindedir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin “mesleğini sevme, öğretmenlik rolünü benimseme” boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olmaları araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.³⁰⁰ DKAB öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin yapılan araştırmalarda da öğrenciler DKAB öğretmenlerini düşünce ve fikirlerine değer veren, okulda ve okul dışında kendileriyle ilgilenen öğretmenler olarak değerlendirmektedir.³⁰¹

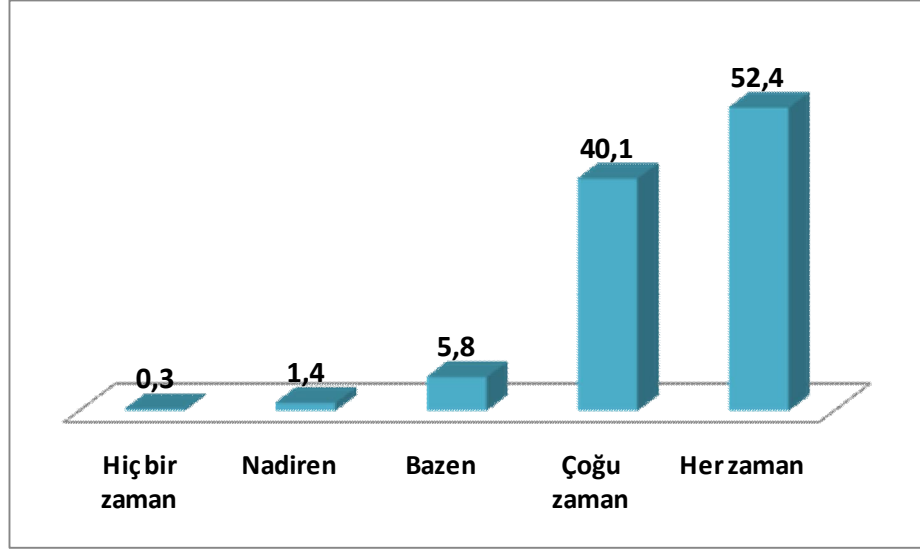
İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda yüksek puana sahip olmalarının nedenlerinden birisi de, öğretmenlerin alan bilgisinin bu davranışı gösterme eğilimini destekler nitelikte olması gösterilebilir. İnanç ve düşüncelere saygı gösterilmesi, öğretmenlik mesleğinin peygamber mesleği olarak algılanması, içtenlik ve samimiyet, dinin önem verdiği prensiplerindedir.

İlköğretim DKAB öğretmenleriyle yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunlukla kendilerine dönük algılarının açık fikirli ve eleştirilere açık oldukları yönündedir. Öğretmenlere kendilerini değerlendirdiklerinde hangi olumlu ve olumsuz yönlerinden söz edebilecekleri sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin birçoğu, öneri, görüş ve eleştirilere açık olmalarının, mesleklerini severek ve içtenlikle yapıyor olmalarının olumlu yönleri olabileceğini belirtmişlerdir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri hakkında daha derinlemesine fikir sahibi olmak için “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunu oluşturan maddeler tek tek incelenmesi yararlı olacaktır. Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunu oluşturan “Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.” tutumunu uygulama oranı Şekil 28’de görülmektedir.

³⁰⁰ Arpacı, 2004; Yazıcı, 2004 ; Şimşek, 2006.

³⁰¹ Yeşilbaş, 2006; Arıcı, 2007.



Şekil 28: Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; görüşülenlerin verdikleri cevapların %52,4 Her zaman, %40,1 Çoğu zaman, %5,8 Bazen, %1,4 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir. Buna göre İlköğretim DİKAB öğretmenlerinin %92,5 oranında büyük çoğunluğu öğrencilerinin sorunlarını çözme konusunda içtenlikle çaba harcama eğilimindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrencilerinin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için her zaman ve çoğu zaman içtenlikle çaba harcamaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında İlköğretim DKAB öğretmenlerinin mesleklerini sevmeleri etkili olabilir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim DKAB öğretmenleri mesleklerini severek, benimseyerek yaptıklarını göstermektedir.³⁰² DKAB öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmaları, öğrencileri tarafından sevimlerinin de önemli nedenlerinden sayılabilir. Yapılan araştırmalara göre öğrenciler DKAB öğretmenlerinin özellikle kişilik özellikleri nedeniyle öğrenciler tarafından sevildikleri yönündedir ve araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

³⁰² Koç, 2010.

Yeşilbaş tarafından 2006 yılında yapılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin sergiledikleri tutumların öğrenci ve ders üzerindeki etkilerini araştıran çalışmada öğrenciler DKAB öğretmenlerinin kişisel-meslekî ve toplumsal iletişimlerini başarılı bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler DKAB öğretmenlerini, öğrenci ve çevresiyle ilgilenen, çevresiyle uyumlu, öğrencileri seven, öğrencilerin problemlerine duyarlı, öğrencisiyle iyi iletişim kuran, insan haklarına saygılı, öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik eden bir öğretmen olarak değerlendirmektedir.³⁰³

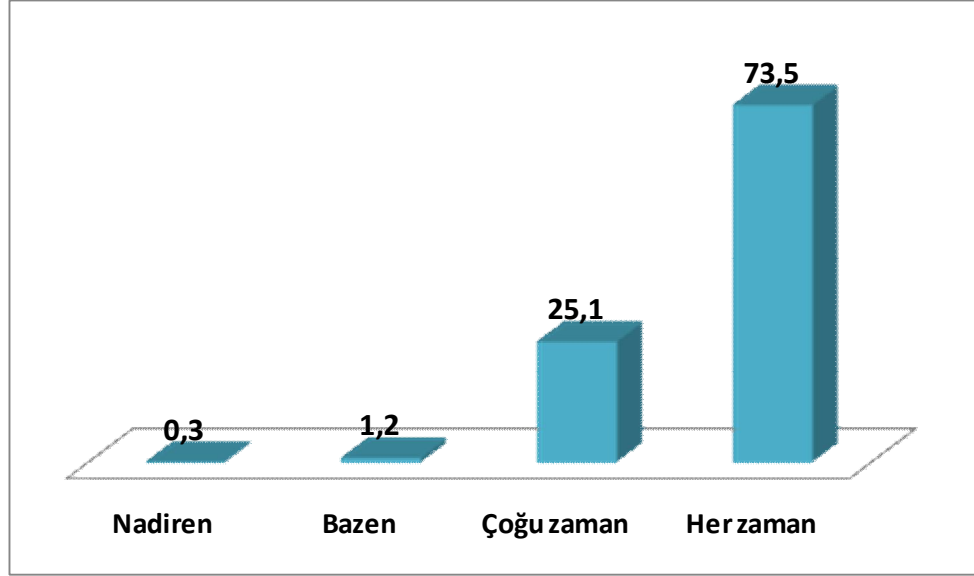
Arıcı tarafından 2007 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre, 513 ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden sadece 12'si, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “sevilmeyen öğretmenler” olduklarını belirtmişler, büyük çoğunluk DKAB öğretmenlerini sevilen öğretmenler arasında kabul etmiştir.³⁰⁴

İlköğretim DKAB öğretmenleriyle ilgili izlenimlerimiz de DKAB öğretmenlerinin öğrencilerinin problemleriyle içten ilgilendikleri ve okullarda öğrenciler tarafından sevildikleri yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenleri yansıtıcı düşünme becerisini gösteren özelliklerden en çok içtenlik özelliğini yansıtmaktadırlar.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunu oluşturan “Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.” tutumunu uygulama oranı Şekil 29’de görülmektedir.

³⁰³ Zübeyde Yeşilbaş, “ İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen Tutumlarının Öğrenci ve Ders Üzerindeki Etkileri”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2006.

³⁰⁴ Arıcı, 2007.



Şekil 29: Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.

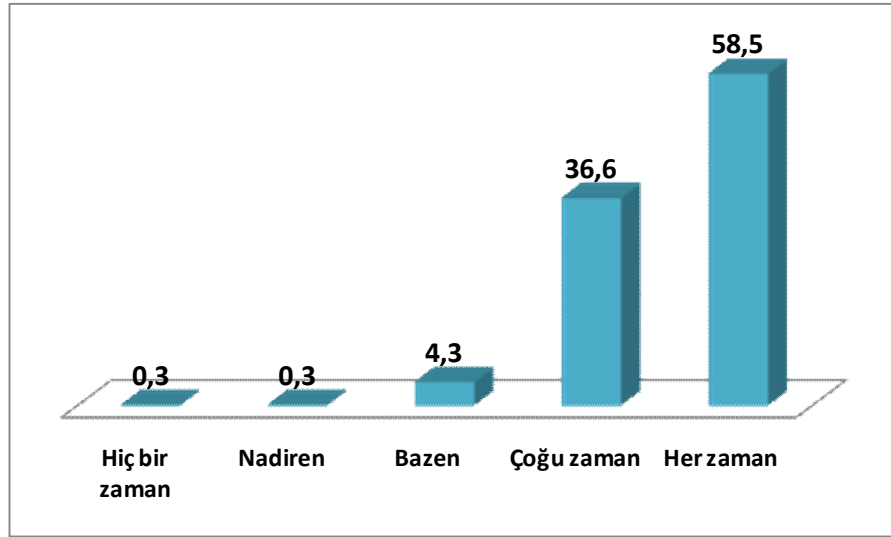
İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığını gösteren dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerin verdikleri cevapların %73,5 oranında Her zaman, %25,1 oranında Çoğu zaman, %1,2 oranında Bazen ve %0,3 oranında Nadiren olarak dağıldığı görülmektedir.

“**Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.**” maddesi 4, 718 ortalama ile “Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin” en yüksek puan ortalamasına sahip maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirisi bu maddeye “Hiçbir zaman” yanıtını vermemiştir. Örneklem gurubunu oluşturan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%73,5) bu maddeye “Her zaman” cevabını vermiştir.

Elde edilen bu bulgular ilköğretim DKAB öğretmenlerinin demokratik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. İlköğretim’de görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrencilerine demokratik davranış kazandırma yeterlikleri üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin demokratik davranış kazandırma yeterliklerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşılması DKAB öğretmenlerinin

demokratik tutumlarıyla paralellik göstermektedir.³⁰⁵ Şahin (2008) tarafından ilköğretim okullarında derse giren bütün branş öğretmenlerinin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik tutumlarının branş değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucu³⁰⁶ da bu durumu destekler niteliktedir.

DKAB Öğretmenlerinin bir diğer ölçek maddesi olan “Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.” şeklindeki tutumu gösterme oranı Şekil 30’daki gibidir:



Şekil 30: Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; öğretmenlerin verdikleri cevapların %58,5 Her

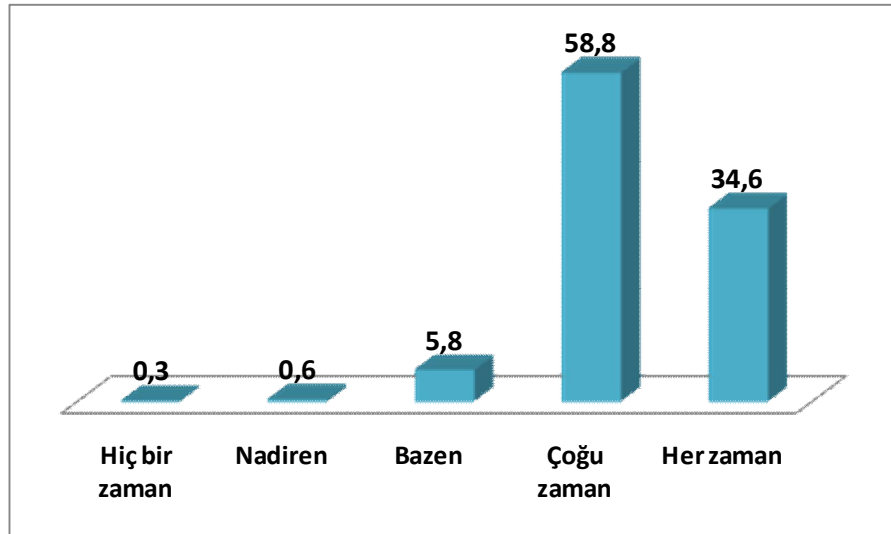
³⁰⁵ Tülin Merdan, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlikleri”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2008.

³⁰⁶ Gönül Şahin, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2008, s. 46.

zaman, %36,6 Çoğu zaman, %4,3 Bazen, %0,3 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman olarak yoğunlaştığı görülmektedir

Öğretmenlerin öğrencilerine değer verdiklerini hissettirmeleri ve öğrencilerin en küçük çabalarını bile desteklediklerini göstermeleri, öğrenci başarısını arttıran öğretim stratejilerinden bir olarak kabul edilmektedir.³⁰⁷ İlköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun her zaman beden dilleriyle öğrencilerini önemsediklerini belirtmelerinde DKAB öğretmenlerinin mesleklerini ve öğrencilerini sevmelerinin etkisi olabilir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin iletişim dilini etkili kullanabilmeleri de böyle bir sonucun ortaya çıkma nedenleri arasında gösterilebilir. Dodurgalı'nın İstanbul'da görev yapan 135 ilköğretim DKAB öğretmeni üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre, DKAB öğretmenleri kişisel iletişim ölçeğinden başarılı puanlar almışlardır.³⁰⁸

DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin bir başka maddesi olan “Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.” şeklindeki tutumu gösterme oranı Şekil 31’de görülmektedir:



Şekil 31: Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.

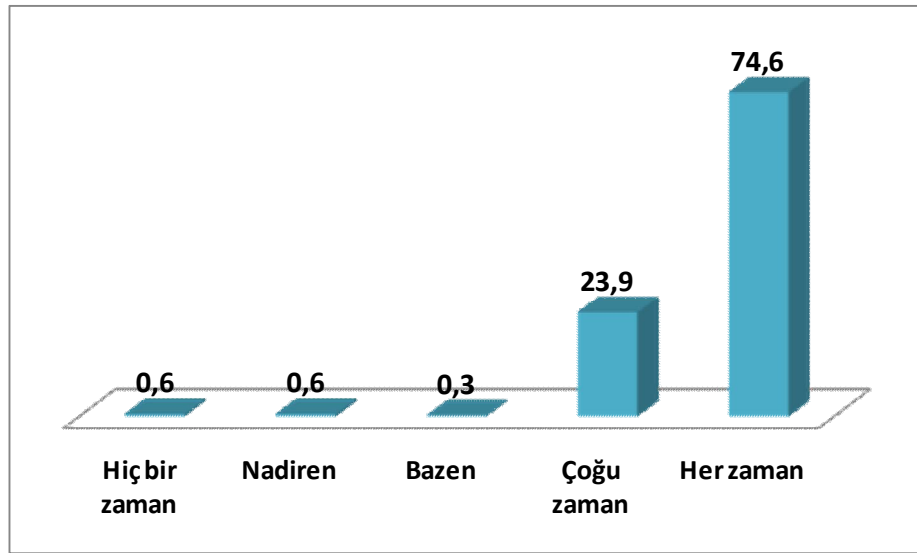
³⁰⁷ Robert Marzano, vd., *Öğrenci Başarısını Arttıran Öğretim Stratejileri*, Redhouse Eğitim Kitapları, İstanbul, 2001, s. 61.

³⁰⁸ Abdurrahman Dodurgalı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı / İBAV Bilimsel Eserler Serisi:1, Kayseri, 1998, ss.7-50.

Araştırmaya katılarak ölçek maddelerini cevaplayan DKAB öğretmenlerinin “Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; görüşülenlerin verdikleri cevapların %58,8 Çoğu zaman, %34,6 Her zaman, %5,8 Bazen, %0,6 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

DKAB derslerinde öğrencilerin istekli ve motivasyonlarının yüksek olduğu bir öğretim ortamının oluşturulması dersin verimliliğini arttıran etkenlerdendir. Arıcı tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin DKAB derslerindeki başarı düzeyleri ile DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe başarı düzeyleri de yükselmekte, düştükçe başarı da düşmektedir.³⁰⁹

Araştırmaya katılan DKAB Öğretmenlerinin “Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım” şeklindeki tutumu gösterme oranı Şekil 32’de görülmektedir:



Şekil 32: Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım.

³⁰⁹ Arıcı, 2007.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların %74,6 Her zaman, %23,9 Çoğu zaman, %0,3 Bazen, %0,6 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

“Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörüyle yaklaşırım.” maddesi yansıtıcı düşünme ölçeği içerisinde DKAB öğretmenlerinin en çok “*Her zaman*” yanıtını verdikleri maddedir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin her türlü farklı inanç ve düşünceye büyük çoğunlukla hoşgörüyle baktıklarını ifade etmeleri sevindirici bir sonuçtur. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, lisans programlarının ilköğretim DKAB öğretmenlerinde meydana getirdiği olumlu bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişme ve değişmelerin etkili olduğu söylenebilir. Koç tarafından ilahiyat fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentilerini belirlemek amacıyla Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Lisans Programı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma İlahiyat Fakültesi’nin öğrenciler üzerindeki etkileriyle ilgili sonuçlar da içermektedir.³¹⁰ Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerine “İlahiyat eğitimi sizden farklı düşünen insanlara karşı tutumunuzu nasıl etkiledi?” sorusu sorulmuş, ankete katılan öğrencilerin % 50,2’si “hoşgörülü yaptı” cevabını vermiştir. Böyle bir sonuç bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri açısından da böyle bir sonucun ortaya çıkması DKAB öğretmenlerinin yansıtma özelliğine önemli bir katkıdır. Öğretmenin kendi öğretimini rahatça değerlendirebilmesi, kendini geliştirme çabası içerisinde olabilmesi ve diğer meslektaşlarının öğretim uygulamalarından yararlanabilmesi iletişim kanallarının açık olduğu hoşgörü ortamında gerçekleşecektir. Ayrıca, küreselleşen dünyada farklı kültür, inanç ve düşüncedeki insanların daha yakın iletişim içerisinde olması kaçınılmaz görünmektedir. Toplumsal barış ve birliğin sağlanmasında DKAB öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. İslam dininin özünde bulunan düşünce ve inançlara saygılı yaklaşımın öğrencilere kazandırılması öncelikle sınıf içerisinde öğretmenin model olmasıyla başlayacaktır.

³¹⁰ Ahmet Koç, “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 25, 2003/2, ss. 25-64.

3.2.4. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması

Ölçek Maddeleri	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.	347	4,501	0,954	1,000	5,000
Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.	347	3,988	1,040	1,000	5,000
Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.	347	4,311	0,916	1,000	5,000
Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.	347	4,415	0,753	1,000	5,000
Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.	347	4,092	0,923	1,000	5,000
Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.	347	3,870	1,061	1,000	5,000

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme tutumlarından “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” şeklindeki yansıtıcı düşünmenin boyutuna verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; “*Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,501 \pm 0,954$; “*Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.*” maddesindeki

davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,988 \pm 1,040$; “*Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.*” maddesindeki, davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,311 \pm 0,916$; “*Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,415 \pm 0,753$; “*Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,092 \pm 0,923$; “*Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $3,870 \pm 1,061$ olarak bulunmuştur.

Dewey yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde bulunması gereken temel özelliklerden birisinin sorumluluk duygusu olduğunu belirtir.³¹¹ Sorumluluk, öğretmenin eğitim-öğretimle ilgili uygulamalarda öncelikle kendisini sorumlu hissetmesidir.³¹² Kendi öğretiminin sonuçlarıyla ilgili öncelikle kendinde sorumluluk hisseden öğretmen meslekî açıdan kendini geliştirme ihtiyacı hissedecektir. Bu nedenle ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin artmasında “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeylerinin önemli etkisi vardır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 4, 196’dur. Buna göre ilköğretim DKAB öğretmenleri, *çoğu zaman* eğitim öğretimle ilgili tecrübelerinden yararlanmakta, ders öncesinde öğretim sürecini planlamakta, ders işlerken öğrencilerin görüşlerini dikkate almakta, öğrencilerin sınavlardan sonra eksikliklerini görmelerine fırsat tanımakta, öğretmenlik mesleğini istekle yerine getirmekte ve ders kitabıyla yetinmeyerek kendisi etkinlikler üretmektedir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerine yapılan araştırmalarda “Öğretimin Sorumluluğu ve Bilimsellik” boyutundan elde edilen sonuçlarla ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutundan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.³¹³ Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda pozitif tutum içerisinde olmaları yansıtıcı düşünme düzeyleri için olumlu bir

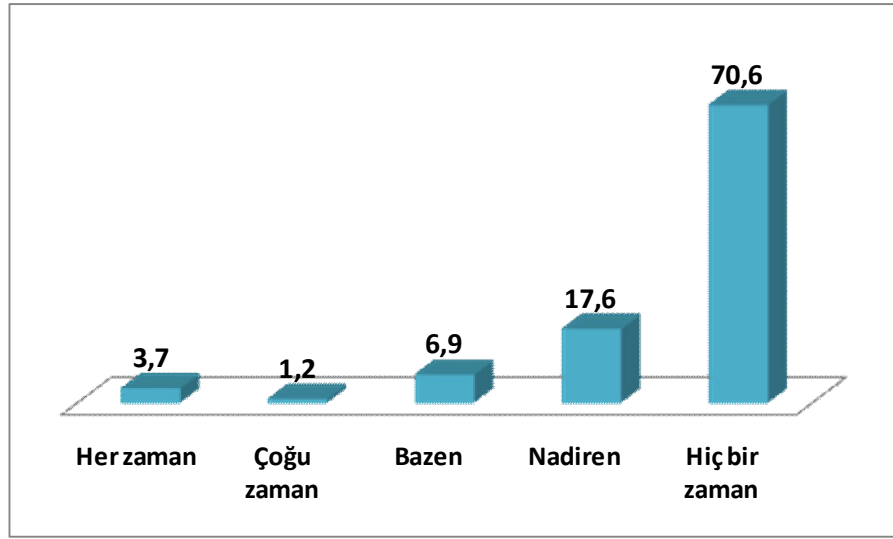
³¹¹ Rodgers, 2002, p. 862.

³¹² Kızılkaya – Aşkar, 2009, s. 85.

³¹³ Meral, 2009, Karadağ, 2010;

katkı olarak görünmektedir. Çünkü bireylerde yansıtıcı düşünme düzeyini gösteren en önemli özelliklerden birisi bireylerin sorumluluk duygusuna sahip olmalarıdır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan “Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.” tutumunu uygulama oranı Şekil 33’de görülmektedir.



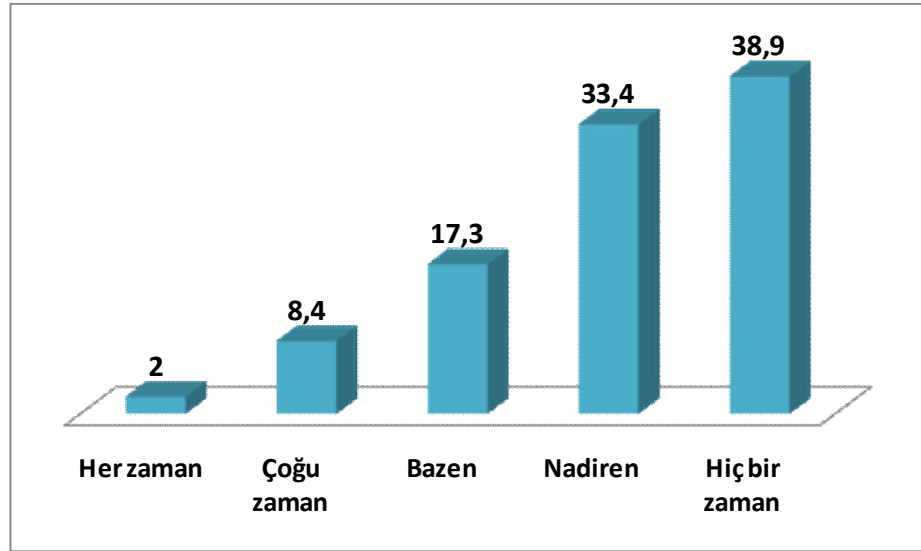
Şekil 33: Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %70,6 oranında Hiçbir zaman, %17,6 oranında Nadiren, %6,9 oranında Bazen, %3,9 oranında Her zaman ve %1,2 oranında Çoğu zaman olarak cevap verdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin çok az bir kısmı eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları tecrübelerden yararlanmadıkları ya da büyük çoğunluğu eğitim-öğretimle ilgili yaşadığı tecrübelerden yaralandıklarını belirtmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun en az altı yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olması, önemli bir kısmının da 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olması etkili olabilir.(Tablo 10)

Ayrıca öğretmenler “tecrübelerinden yararlanma” konusunda farklı algılara sahip olabilirler. Tecrübeler sistemli olarak düşünülür ve kaydedilirse sonraki öğretim uygulamaları için daha fazla katkı sağlayabilirler. Öğretmenlerin bu noktada günlük tutmaları, tecrübelerinden etkili sonuçlar elde etmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Araştırmada öğretmenlerin günlük tutma alışkanlıklarının neredeyse hiç olmadığı yönündeki bulgular da göstermektedir ki DKAB öğretmenleri tecrübelerinden sistemli ve etkin bir şekilde yararlanmamaktadırlar. Halbuki yansıtıcı düşünme kişinin başından geçen tecrübeler, bu tecrübelerden öğrenmesini sağlayacak yansıtıcı uygulamalar doğrultusunda edinilen yeni bakış açısıyla yeni sonuçlar elde etmek olarak da tanımlanmaktadır.³¹⁴ Bu nedenle, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin tecrübelerinden sistemli ve etkin olarak yararlanması onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri için önemli bir adımdır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan “Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.” tutumunu uygulama oranı Şekil 34’de görülmektedir.



Şekil 34: Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.

³¹⁴ Jasper, 2003, s.1.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissetmem.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %38,9 Hiçbir zaman, %33,4 Nadiren, %17,3 Bazen, %8,4 Çoğu zaman ve %2 Her zaman olarak yoğunlaştığı görülmektedir.

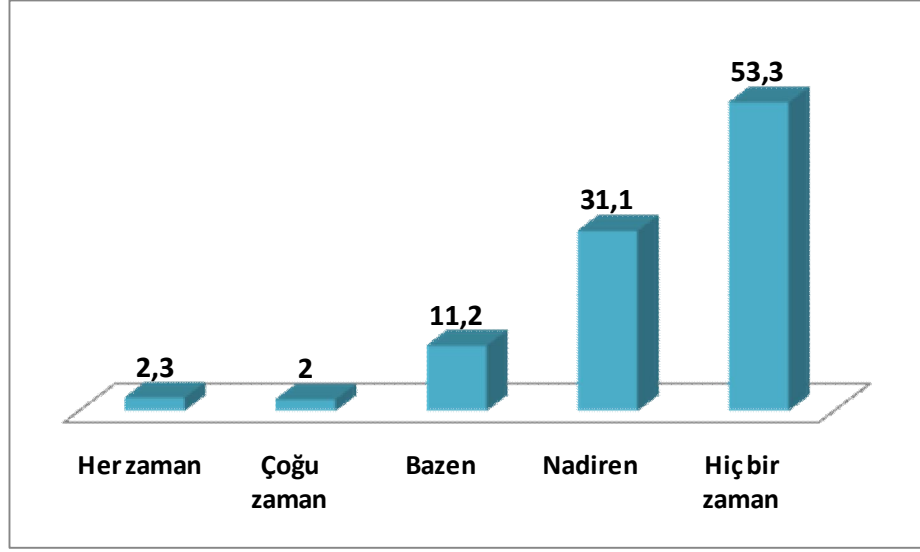
Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlasının ders öncesinde öğretim sürecini planlama ihtiyacı hissettiği ancak % 30’a yakın bir bölümünün ise bazen ve çoğu zaman planlama ihtiyacı hissetmediği görülmektedir. Öğretmenlerin ders öncesinde öğretim sürecini planlamaları öğretmenlerin sorumluluk özelliklerinin önemli göstergelerindedir.

Araştırmada böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, örnek ders işlenişlerinin ve etkinliklerin olduğu öğretmen kılavuz kitaplarının DKAB öğretmenlerine verilmesi ve MEB tarafından öğretmen kılavuz kitabı bulunan dersler için öğretmenlerin ayrıca günlük plan hazırlama mecburiyetlerinin kaldırılmasının önemli etkisi olduğu düşünülebilir.³¹⁵

Halbuki yönergeye göre öğretmenlerin kılavuzdaki planların haricinde de ders planı hazırlayarak uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Ancak izlenimlerimize göre birçok öğretmen tarafından bu durum kılavuz kitap dışında ders planı hazırlanmaması gerektiği şeklinde algılanmaktadır. Yansıtıcı düşünen öğretmenden beklenen kılavuz kitaplardaki ders işleniş ve etkinliklerle yetinmeyerek yeni planlar hazırlaması, sınıfına uygulaması, uygulama sırasında ve sonrasında uygulamayı değerlendirmesi ve gerektiğinde tekrar farklı etkinliklerle konuyu işlemesidir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan diğer “Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.” tutumunu uygulama oranı Şekil 35’de görülmektedir.

³¹⁵ MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge’de yapılan Ağustos 2005 tarihli, 2575 sayılı değişikliğin ilgili bölümü şöyledir: “.....Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders planı yerine kullanılabilir. Öğretmenin ihtiyaç duyması halinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir. Ders defterine uygulanan etkinliğin adı veya etkinliğin ilgili olduğu kazanım yazılır. Öğretmen kılavuz kitabı bulunmayan dersler için , eğitim-öğretim kurumlarında bir veya birkaç ders saati için sınıf öğretmeni, alan (branş) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından ders plânı hazırlanır ve uygulanır.....”



Şekil 35: Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.

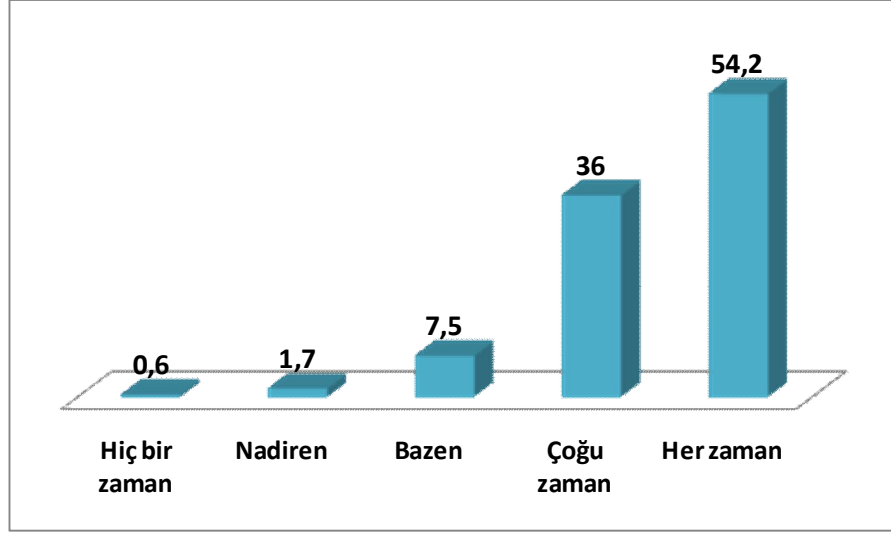
Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini dikkate almadan dersimi işlerim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; verilen cevapların %53,3 Hiçbir zaman, %31,1 Nadiren, %11,2 Bazen, %2 Çoğu zaman ve %2,3 Her zaman şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Yansıtıcı öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerin fikirlerine önem verir ve öğretim programının elverdiği ölçüde öğretim sürecini şartlara göre düzenleyebilir. Yukarıdaki bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğretim sürecinde öğrencilerin fikirlerine önem vermektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı ve sınıf içindeki olumlu tutumlarının başarıyı olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir.³¹⁶ Bu nedenle öğrenciler düşüncelerine değer verilen bir öğretim ortamında aktif olarak derse katılacak ve öğrenci başarısı artacaktır.

Araştırmaya göre DKAB öğretmenlerinin yukarıdaki tutuma ilişkin ortaya çıkan bulgular, ölçeğin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunu oluşturan “**Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.**” tutumunda elde edilen bulgularla (Şekil 29) örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

³¹⁶ Mahmut Tezcan, “Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 17, S. 1-2, 1984, s. 387.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan diğer “Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.” tutumunu uygulama oranı Şekil 36’da görülmektedir.

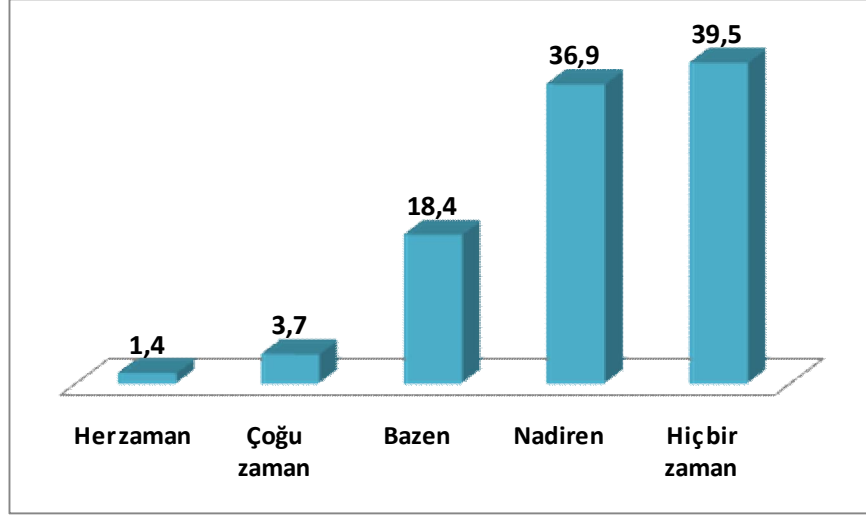


Şekil 36: Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; verdikleri cevapların %54,2 oranında Her zaman, %36 oranında Çoğu zaman, %7,5 oranında Bazen, %1,7 oranında Nadiren ve %0,6 oranında Hiçbir zaman olarak yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlası *her zaman* öğrencilerinin sınav kağıtlarını görmelerine izin verdiklerini belirtmektedir. Öğretmenin öğrencilerine ölçme değerlendirme sonuçlarını görme imkânı vermesi öğretmenin kendi uygulamasını yansıttasının bir neticesidir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında DKAB öğretmenlerinin öğretimi konusunda eleştirilere açık olmasının, öğrencilerin fikirlerine değer vermelerinin etkili olduğu söylenebilir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan diğer “Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.” tutumunu uygulama oranı Şekil 37’de görülmektedir.



Şekil 37: Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyarım.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %39,5 Hiçbir zaman, %36,9 Nadiren, %18,4 Bazen, %3,7 Çoğu zaman ve %1,4 Her zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin bir kısmı öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duymadığını belirtmektedir. Bununla birlikte ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlası nadiren ve bazen, % 5’lik bir bölümü de çoğu zaman ve her zaman öğretme konusunda motivasyonsuzluk ve isteksizlik duyduğunu ifade etmektedir.

DKAB öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalarda yukarıdaki bulguları destekler nitelikte sonuçlara rastlanmaktadır. Uçar tarafından DKAB öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarının incelendiği bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilere göre

DKAB öğretmenlerinin sınıf içi motivasyon uygulamaları orta düzeydedir.³¹⁷ Koç tarafından yapılan bir başka araştırmada ise DKAB öğretmenleri kendilerini oldukça düzeyinde moral ve motivasyona sahip hissettiklerini belirtmiştir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin öğretme konusunda motivasyonlarının yüksek olmadığını gösteren böyle bir sonucun ortaya çıkmasında DKAB öğretmenlerinin başta ekonomik, idari ve sosyal olmak üzere bir çok problem yaşıyor olmaları, bu problemlerden etkilenmeleri ve bu durumu öğretim sürecine yansıtmaları etkili olabilir. Asri (2005) tarafında DKAB öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı birçok problemlerin tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve soruya verilen cevaplar doğrultusundan problemler tespit edilmiştir. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı problemler; öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan, öğrencilerden kaynaklanan, öğretim programları ve ders kitaplarından kaynaklanan, okulun fizikî yapısı, teknik donanımı ve araç gereç yetersizliğinden kaynaklanan, hukukî ve idarî düzenlemelerden kaynaklanan, çevrenin din eğitimine bakışından kaynaklanan problemler olarak ayrı bölümler halinde ele alınmıştır.³¹⁸

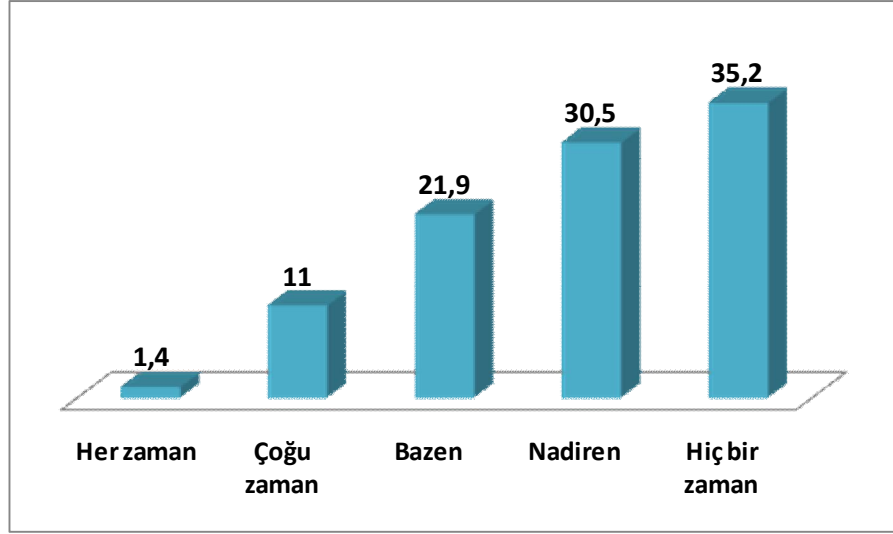
Eğitim öğretimle ilgili yaşanan problemlerin çözümü noktasında genellikle öğretmenlerin meslekî yetersizliklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi gibi öneriler sunulmaktadır.³¹⁹ Ancak öğretmenlerin de duygu, düşünce ve ihtiyaçlarıyla bir insan olduğu düşünülerek, şartlarının iyileştirilmesi, her yönüyle kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda görev yapmalarının sağlanması, ekonomik, sosyal ve hukuki açılardan şartlarının gözden geçirilmesi gerekir. Şüphesiz moral ve motivasyonu yüksek, kendini huzurlu hisseden öğretmenlerden öğretim sürecinde verimli olması beklenebilir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunu oluşturan diğer “Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.” tutumunu uygulama oranı Şekil 38’de görülmektedir.

³¹⁷ Recep Uçar, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.1, S. 2, 2010.

³¹⁸ Geniş bilgi için bkz. Asri, 2005, s. 174-190.

³¹⁹ Yazıcı, 2004, Şimşek, 2006, Koç, 2010.



Şekil 38: Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; görüşülenlerin verdikleri cevapların %35,2 Hiçbir zaman, %30,5 Nadiren, %21,9 Bazen, %11 Çoğu zaman ve %1,4 Her zaman olarak dağıldığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgulara göre öğretmenlerin %35’lik bir bölümü her zaman % 30,5’lik bir kısmı da çoğu zaman ders kitaplarıyla yetinmeyerek kendilerinin etkinlik ürettiklerini belirtmektedir. Ancak DKAB öğretmenlerinin bir kısmı ders kitaplarındaki etkinliklerle yetindiklerini ve kendilerinin etkinlik üretmediğini ifade etmektedir. Araştırmada böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ilköğretim DKAB öğretmenlerinin sadece ders kitabına bağlı kalarak ders işlemeleri, ders kitabını öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin en önemli kaynağı olarak görmelerinin etkisi olabilir. Demir tarafından 2008 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin derslerde araç-gereç kullanma bilgi ve alışkanlıklarının incelendiği araştırmada elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir.³²⁰ Buna göre DKAB öğretmenleri büyük oranda ders kitabını dersin ana kaynağı olarak görmektedir. “DKAB dersi kitabı dersin ana kaynağıdır.” ifadesine %53, 7’si kısmen katılırken, %27,8’si katıldığını belirtmiş ve % 7,4’ü kesinlikle katıldığını belirtmiştir.

³²⁰ Rıdvan Demir, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2008.

Yapılan araştırmalarda, aynı Şekilde ğrencilerin de bütün bilgilerin kaynağı olarak ders kitaplarını gördüklerini ve velilerin bu durumu destekler nitelikte davranış göstererek ders kitapları ğrenci ödevlerinde kullanılmadığı zaman bu duruma tepki gösterdiklerine ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır.³²¹ Ancak günümüzde eğitim materyal ve teknolojilerinin zenginleŐmesi ve kullanım imkânlarının artması ile ğretmen, ğrenci ve veli tarafından ders kitaplarının tek kaynak olarak görülmesi algısı deđiŐecek, internet gibi teknolojik imknlardan daha çok istifade edilecektir.

3.2.5. İlkretim DKAB ğretmenlerinin “Yaşamla İlişkilendirme” Boyutunda Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi doğrudan aktarılan bir unsur değildir. Bilgi bireyin önceki deneyim ve çevresinde yaŐadıklarının etkisiyle zihninde oluşur. Bireyin zihninde yeni bilgilerin oluşturulması için bireyin önceki deneyim ve yaŐantısıyla yeni bilgiler arasında bağlantının oluşturulması yani yaşamla iliŐkilendirilmesi gerekir.³²² öğretmenin konuları işlerken yaşamdan örnekler vermesi, öğrencilerinden yaşadığı deneyimlerini anlatmalarını istemesi ğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi kazanmasına olumlu katkı sağlar. Birey deneyimleri arasındaki ilişkinin farkına vararak yansıtma yapmaya da adım atmaktadır.³²³

Öğretmen ve ğrenci deneyimleri konuları yaşamla ilişkilendirme çabası içine girerek, elde ettiği bilgiler üzerinde daha sistemli ve derinlemesine düşünür. Böylece kendi ğretim uygulamaları üzerinde değerlendirmelerde bulunur. Yanlış ve doğrularının farkına varmasına neden olur. Bilgi anlamlı hale gelir ve öğrencinin zihninde kalıcı hale gelir.

İlkretim DKAB ğretmenlerinin “Yaşamla İlişkilendirme” boyutundaki yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmektedir.

³²¹ Uygur Kanlı – Rahmi Yağbasan, “Proje 2061’in IŞığında Fizik Ders Kitaplarının Eğitimsel Tasarımına Eleştirel Bir Bakış”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 2004,

³²² Daha geniş bilgi için bkz. Audrey Gray, *Constructivist Teaching and Learning*, SSTA Research Centre Report, 1997.

³²³ Rodgers, 2002.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Boyutlarından “Yaşamla ilişkilendirme” Boyutu Sorularına Verdiği Cevapların Ortalaması

Ölçek Maddeleri	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.	347	4,317	0,695	1,000	5,000
Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.	347	4,545	0,641	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme tutumlarından “*Yaşamla ilişkilendirme*” boyutu sorularına verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde; “*Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,317 \pm 0,695$; “*Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.*” maddesindeki davranışı gösterme sıklığı ortalaması $4,545 \pm 0,641$ olarak bulunmuştur. Buna göre DKAB öğretmenlerinin “yaşamla ilişkilendirme” tutumunu gösterme sıklığı yüksek düzeyde görünmektedir.

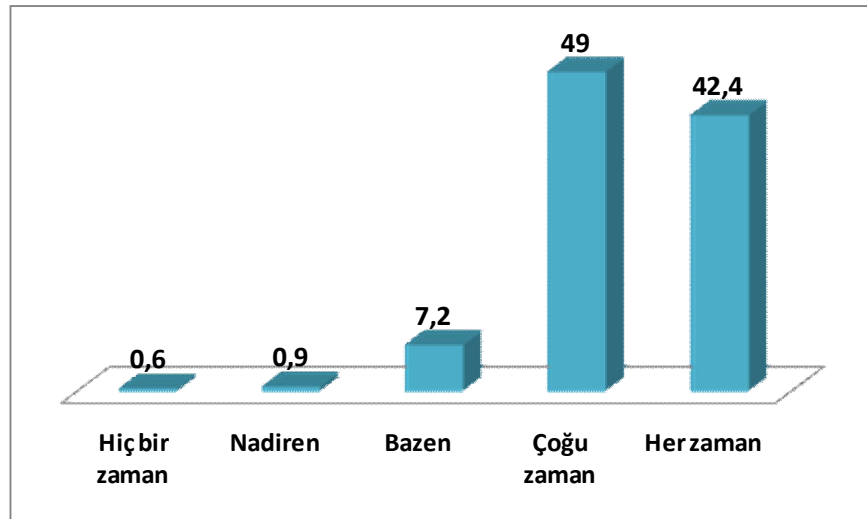
Yukarıdaki bulgulardan elde edilen verilere göre ilköğretim DKAB öğretmenleri konuların işlenmesinde konuların gerçek hayatla olan bağlantısı üzerinde durduğu ve öğrenme-öğretme sürecinde tecrübenin önemli bir unsur olduğunun farkında olduğu söylenebilir. Jasper yansıtıcı düşünmeyi “tecrübeler üzerinde düşünmek” olarak tanımlamış ve yansıtıcı düşünmenin “kişinin başından geçen tecrübeler, bu tecrübelerden öğrenmesini sağlayacak yansıtıcı uygulamalar ve yeni bakış açısıyla farklı sonuçlar” olarak üç bölümde özetlenebileceğini belirtmiştir.³²⁴

Elde edilen bulgulara göre İlköğretim DKAB öğretmenleri bilgileri yaşamla ilişkilendirerek öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu öğrencilerine dolaylı da olsa göstermektedir. Dewey öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu ve hayat devam ettiği sürece kişinin karşısına birçok problemin çıkabileceğini

³²⁴ Jasper, 2003, s. 2.

vurgular. Bu nedenle Dewey kişiye kazandırılacak en önemli yeteneğin öğrenmeye devam arzusu olduğunu ve bunun da ancak yansıtıcı düşünme yeteneğinin elde edilmesiyle mümkün olacağını belirtmektedir.³²⁵ Ayrıca ilköğretim DKAB öğretmenleri bilgileri yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin problemin farkına varmasını sağlamaktadır. Kişinin problemin farkına varması yansıtıcı düşünmeye giden ilk basamağa adım atması olarak kabul edilebilir.

“Yaşamla İlişkilendirme” boyutunu oluşturan maddelere ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu “her zaman” ve “çoğu zaman” cevaplarını vermişlerdir. “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunu oluşturan maddelerden ilki olan “Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.” tutumunu DKAB öğretmenlerinin uygulama oranı aşağıda Şekil 39’da görülmektedir.



Şekil 39: Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %49

³²⁵ Shook, 2003, s. 110.

Çoğu zaman, %42,4 Her zaman, %7,2 Bazen, %0,9 Nadiren ve %0,6 Hiçbir zaman şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu konuları işlerken öğrencilerinden kendi yaşamlarından örnekler vermelerini istemektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, izlenimlerimize göre öğrencilerin yaşadıkları dinî tecrübeleri sınıfta anlatma konusunda çok istekli olmalarının, sınıfta paylaşmak istemelerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca izlenimlerimize göre DKAB öğretmenlerinin demokratik tutumları da öğrencileri daha çok cesaretlendirmekte ve öğrenciler rahat bir şekilde düşüncelerini sınıfta paylaşmaktadırlar.

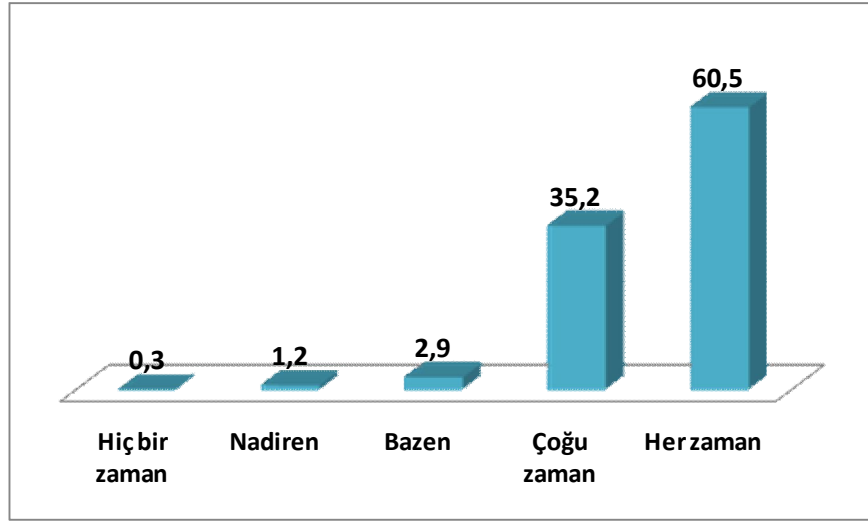
DKAB öğretmenleri geçmişte öğretmen merkezli oldukları ve öğrenciye söz hakkı vermedikleri şeklinde eleştirilere maruz kalmıştır.³²⁶ Gözütok (1995) ve Saracoğlu ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmalarda, branş öğretmenlerinin demokratik tutum ortalama puanları arasında DKAB öğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur.³²⁷ Ancak Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumlarının branş değişkenine göre farklılık göstermediği ve ilköğretim okullarından görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu belirtilmiştir.³²⁸ Ayrıca DKAB öğretmenlerinin demokratik tutumlarıyla ilgili izlenimlerimiz de olumlu oldukları yönündedir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin sınıf içindeki demokratik tutumları öğrencilerin sınıf içinde aktif olmalarını, konuyla ilgili düşünce ve deneyimlerini rahatça ifade edebilmelerini kolaylaştıran en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilebilir.

İlköğretim DKAB öğretmenleri “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunu oluşturan diğer “Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.” tutumunu uygulama oranı aşağıdaki Şekil 40’da görülmektedir.

³²⁶ İlyas Çelebi, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin İlk ve Ortaöğretim Programlarına Girişi ve Bugünkü Müfredatı”, *Din Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S. 6, İstanbul, 1999, s. 285; A. Ferhan Oğuzkan (y.h.), Orta Öğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği IX. Öğretim Toplantısı*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 23-24 Mayıs 1991, s. 55-56.

³²⁷ Bkz. Dilek Gözütok, *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ekin Matbaacılık ve Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 1995; Asuman Seda Saracoğlu, vd., “Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S. 4, İstanbul, 2004.

³²⁸ Şahin, 2008.



Şekil 40: Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “**Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.**” şeklindeki tutumu uygulama sıklığının dağılımı incelendiğinde; DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevapların %60,5 Her zaman, %35,2 Çoğu zaman, %2,9 Bazen, %1,2 Nadiren ve %0,3 Hiçbir zaman olarak yoğunlaştığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler verdiklerini belirtmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ilköğretim DKAB öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımla ele alınması ve öğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmenlerin konuları “yaşama ilişkilendirmeye” yönlendirmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Zengin (2010) tarafından yeni ilköğretim DKAB programının uygulamadaki etkililiğini araştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulandığı bir çalışmada, öğretmenlere yeni programın öğretmenlik rolleri üzerinde bir değişim gerçekleştirip gerçekleştirmediği sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı değişim yaşadığını ifade ederek en önemli değişimin derslerde daha çok öğrencinin aktif olması olduğunu belirtmişlerdir.³²⁹

³²⁹ Zengin, 2010, s. 145.

İlköğretim DKAB programı incelendiğinde öğrencinin deneyimlerinin ve yaşantısının konuların öğretiminde önemli rol oynadığına vurgu yapılmış ve ilköğretim DKAB programının oluşturulmasında temel alınan eğitimsel yaklaşım bölümündeki amaçlardan birisi “öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden, dinî ve ahlakî anlamlar oluşturmalarına ve soyut düşünebilmelerine yardımcı olmak” şeklinde ifade edilmiştir.³³⁰ Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan öğretim programının öğretmenin tutum ve davranışlarını yansıtma çabacı içine girmesinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının meslekî kıdemlerinin yüksek olması, yaşadıkları tecrübe ve deneyimlerini sınıfta paylaşımlarının da böyle bir sonucun çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

3.3. İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİYİ GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amaçlarından birisi de İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğretmenlerin cinsiyeti, mezun olduğu fakülte ve mezun olduğu program, meslekî kıdemi, görev yaptıkları yerleşim birimi, görev yaptıkları il ve görev yaptıkları kurum değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle her bir değişken arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular verilmiş ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunanlar yorumlanmıştır.

3.3.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerine uygulanan ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle t-testi yapılmış, ancak bu analiz sonucunda gruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı ortaya çıktığından, veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

³³⁰ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010, s. 9.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	Kadın	92	3,888	0,527	11508,500	0,788
	Erkek	255	3,844	0,505		
Sorgulama ve Eleştirel bakış	Kadın	92	3,930	0,510	11633,500	0,906
	Erkek	255	3,918	0,588		
İçtenlik ve Açık fikirlilik	Kadın	92	4,617	0,296	9998,500	0,033
	Erkek	255	4,500	0,398		
Sorumluluk ve Meslekî gelişim	Kadın	92	4,353	0,485	9130,500	0,002
	Erkek	255	4,140	0,577		
Yaşamla İlişkilendirme	Kadın	92	4,527	0,622	9657,000	0,008
	Erkek	255	4,396	0,542		

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucuna göre, DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleriyle “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” (Mann Whitney U=11508,500; p=0,788>0,05) ve “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” (Mann Whitney U=11633,500;

$p=0,906>0,05$) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bununla birlikte araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, öğretmenlerin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda (Mann Whitney $U=9998,50$; $p=0,033<0,05$), “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda (Mann Whitney $U=9998,50$; $p=0,033<0,05$) ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunda (Mann Whitney $U=9657,00$; $p=0,008<0,05$) grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme tutum ölçeğinin boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiksel veriler incelendiğinde bayan öğretmenlerin puanlarının “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerine yapılan araştırmalardaki cinsiyet bağımsız değişkeniyle yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular ilköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkiyi gösteren bulguları destekler niteliktedir. Karadağ tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada bayan öğretmenler “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacı”, “Öngörülü ve İçten Olma” ve “Mesleğe Bakış” boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.³³¹ Meral tarafından İngilizce öğretmenlerine aynı ölçek uygulanmış ve bayan öğretmenler “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” ve “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır.³³² Aslan tarafından sınıf öğretmenlerine aynı ölçek uygulanmış ve yine “Sürekli ve amaçlı

³³¹ Karadağ, 2010.

³³² Meral, 2006.

düşünme”, “açıkfikirlilik”, “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” ve “Mesleğe Bakış” boyutlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.³³³

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre bayan öğretmenlerin derse hazırlanmada³³⁴, çocuk merkezli yaklaşımda³³⁵ erkek öğretmenlerden daha iyi seviyede oldukları görülmektedir.

Bayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme tutumlarının erkeklere nazaran yüksek olmasının nedeni olarak, bayanların yaratılış farklılıklarından kaynaklanan düşünme eğilimleri, duygusal yapıları ve annelik gibi özellikleri gösterilebilir. Uzmanlar erkek ve kadın beyinlerinin duyularından gelen verileri farklı işledikleri, bu nedenle erkek ve kadın arasında işitme, görme, hissetme ve değerlendirme biçimlerinin farklı olduğunu bildirmektedir.³³⁶ Bu farklılıklardan dolayı bayanlar erkeklere nazaran daha özverili, şefkatli, dikkatli olabilmektedirler. Bayanlarda bulunan bu özellikler yansıtıcı düşünmeleri için bir avantaj oluşturabilir. Daha geniş örneklem üzerinde yapılan araştırmalarla yansıtıcı düşünme tutumuyla cinsiyet arasındaki ilişki ve nedenleri araştırılmalıdır.

3.3.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme tutum ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

³³³ Göksal Aslan, “ Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2009.

³³⁴ Asri, 2005.

³³⁵ Yazıcı, 2004.

³³⁶ Louann Brizendine, *Kadın Beyni*, , Say Yayınları, 10. Baskı, İstanbul, 2011, s. 24.

Tablo 21: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	İlahiyat Fakültesi	251	3,839	0,511	11,904	0,008
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	3,886	0,472		
	Yüksek İslam Enstitüsü	12	4,325	0,477		
	Diğer	18	3,672	0,510		
Sorgulama ve eleştirel bakış	İlahiyat Fakültesi	251	3,885	0,587	8,981	0,030
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	3,976	0,484		
	Yüksek İslam Enstitüsü	12	4,400	0,526		
	Diğer	18	3,911	0,471		
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	İlahiyat Fakültesi	251	4,520	0,376	5,275	0,153
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	4,585	0,380		
	Yüksek İslam Enstitüsü	12	4,633	0,398		
	Diğer	18	4,433	0,351		
Sorumluluk ve Meslekî gelişim	İlahiyat Fakültesi	251	4,142	0,575	10,991	0,012
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	4,343	0,493		
	Yüksek İslam Enstitüsü	12	4,500	0,586		
	Diğer	18	4,213	0,457		
Yaşamla İlişkilendirme	İlahiyat Fakültesi	251	4,412	0,595	2,531	0,470
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	66	4,530	0,420		
	Yüksek İslam Enstitüsü	12	4,500	0,477		
	Diğer	18	4,278	0,647		

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları fakülte değişkeni

açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda (KW=5,275; p=0,153>0,05) ve “Yaşama İlişkilendirme” boyutunda (KW=2,531; p=0,470>0,05) yansıtıcı düşünme düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile yansıtıcı düşünme ölçeğinin diğer boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutundan aldıkları puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre ise; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=11,904; p=0,008<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanı, İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanından yüksektir (Mann Whitney U=763,500; p=0,004<0,05). Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanından yüksektir (Mann Whitney U=210,000; p=0,010<0,05). Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanı, diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin etkin öğretim ve değerlendirme puanından yüksektir (Mann Whitney U=35,500; p=0,002<0,05).

Yukarıdaki bulgulara göre Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunda yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalamaları ilahiyat ve ilköğretim DKAB öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden yüksek görünmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında Yüksek İslam Enstitülerinin MEB’na bağlı olarak, din dersi öğretmeni ve din görevlisi açığını kapatmak amacıyla açılması, dolayısıyla buradan mezun öğretmenlerin öğretmenlik formasyon eğitimi almış olmaları etkili olabilir.³³⁷ Ayrıca araştırmaya katılan Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmen sayısının çok düşük olması da böyle bir sonucun çıkmasında etkili olan faktörlerden biri olarak sayılabilir.

³³⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Öcal, “İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 1, C.1, 1986, s. 118.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB bölümünden mezun öğretmenler ile İlahiyat mezunu öğretmenlerin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutunda birbirine yakın puana sahip oldukları ancak ilköğretim DKAB bölümü mezunu öğretmenlerin az farkla da olsa daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim DKAB öğretmenleriyle yüz yüze yapılan görüşmelerde DKAB bölümünden mezun olmuş öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha bilgili oldukları, internetten yararlanma ve eğitim teknolojilerini kullanma konusunda daha aktif oldukları görülmüştür. Keskin (2011) tarafından ilköğretim DKAB bölümü öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler kendilerini bilgisayar ve internet konusundan yeterli görmektedir.³³⁸ Ayrıca DKAB öğretmenliği bölümlerinde eğitim bilimleri ve öğretmenlik formasyonuna yönelik derslerin daha ağırlıklı görüldüğü düşünülürse böyle bir sonucun ortaya çıkması normal olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bir diğer boyut olan “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunda aldıkları puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,981; $p=0,030<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı (Mann Whitney U=771,000; $p=0,004<0,05$), İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin (Mann Whitney U=771,000; $p=0,004<0,05$), DKAB öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin (Mann Whitney U=217,000; $p=0,012<0,05$) ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin (Mann Whitney U=53,500; $p=0,020<0,05$) “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanından yüksektir.

Yüksek İslam Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanlarının İlahiyat ve DKAB öğretmenliği’nden mezun olan öğretmenlerden yüksek olmasında, diğer öğretmenlerden daha uzun yıllar meslekî tecrübeye sahip olmaları etkili olabilir. Öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin artması, meslekî tükenmişliklerine neden olabileceği gibi tecrübelerden ders alma noktasında

³³⁸ Yakup Keskin, “DKAB Bölümleri Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları Yeterlikler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 30, Samsun, 2011, ss. 211-233.

olumlu katkılar da sağlayabilir. Peker (2002) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin meslekî tükenmişliklerine etki eden bazı faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin tükenmişlik düzeylerine anlamlı bir etki yapmadığı ortaya çıkmıştır.³³⁹

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda aldıkları puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre ise; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=10,991; p=0,012<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” puanı, ilahiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” puanından yüksektir (Mann Whitney U=6634,000; p=0,012<0,05). Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” puanı, ilahiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” puanından yüksektir (Mann Whitney U=905,500; p=0,019<0,05).

Elde edilen bulgulara göre “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği ve Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının İlahiyat Fakültesi mezunlarının puan ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ilahiyat fakültelerinde 1997 yılından itibaren uzun bir süre öğretmenlik formasyon derslerinin verilmemesinin etkisi olabilir. 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu’nun aldığı kararla İlahiyat fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim veren İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü açılmıştır. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirmek amacıyla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde üç yarıyıl süreli Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılmıştır.³⁴⁰

³³⁹ Reşat Peker, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Meslekî Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. XV, S. 1, 2002, ss. 305-318.

³⁴⁰ Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul, 2009, s. 24.

DKAB öğretmenliği ve Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin İlahiyat mezunu öğretmenlerden daha çok “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeylerinin yüksek olmasında, DKAB öğretmenliği bölümü mezunlarının mesleğin ilk yıllarının heyecanının etkisi ile Yüksek İslam Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin ise tecrübenin olgunluğuyla öğretmenlik uygulamalarında daha yüksek sorumluluk duygusu içinde olmaları etkili olabilir.

3.3.3. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme tutum ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları fakülteler göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 22: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Mezun Oldukları Program Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	Önlisans	11	4,391	0,493	11,240	0,004
	Lisans	312	3,832	0,506		
	Yüksek Lisans	24	3,921	0,440		
Sorgulama ve Eleştirel Bakış	Önlisans	11	4,273	0,677	8,257	0,016
	Lisans	312	3,895	0,564		
	Yüksek Lisans	24	4,108	0,490		
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	Önlisans	11	4,491	0,485	0,472	0,790
	Lisans	312	4,527	0,380		
	Yüksek Lisans	24	4,608	0,267		

Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	Önlisans	11	4,470	0,440	2,910	0,233
	Lisans	312	4,189	0,563		
	Yüksek Lisans	24	4,174	0,587		
Yaşamla İlişkilendirme	Önlisans	11	4,500	0,671	3,092	0,213
	Lisans	312	4,415	0,567		
	Yüksek Lisans	24	4,604	0,489		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları program değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; DKAB öğretmenlerinin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutunda ($KW=0,472$; $p=0,790>0,05$), “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutunda ($KW=2,910$; $p=0,233>0,05$) ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunda ($KW=3,092$; $p=0,213>0,05$) yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları program değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak diğer boyutlar ile mezun oldukları program arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” puanı ortalamalarının mezun oldukları program değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=11,240$; $p=0,004<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ön lisans programından mezun olan öğretmenlerin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” puanı, lisans programından mezun olan öğretmenlerin (Mann Whitney $U=732,000$; $p=0,001<0,05$) ve yüksek lisans programından mezun olan öğretmenlerin (Mann Whitney $U=60,000$; $p=0,010<0,05$) “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” puanında yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı ortalamalarının mezun oldukları program değişkeni açısından

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,257; $p=0,016<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ön lisans programından mezun olan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı, lisans programından mezun olan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanından yüksektir (Mann Whitney U=1038,000; $p=0,025<0,05$).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ön lisans programından mezun olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans programından mezun olan öğretmenlere göre “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” ve “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutlarındaki puanlarının yüksek olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Böyle bir bulgu beklenen bir sonuç değildir. Yüksek lisans programının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine anlamlı bir seviyede olumlu etki yapması beklenirken bu şekilde bir sonucun ortaya çıkması şaşırtıcıdır. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, araştırmaya katılan ön lisans programından mezun öğretmenlerin sayısının az olmasından kaynaklanabileceği ya da yüksek lisans programından mezun olmanın “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” tutumunu geliştirici olumlu bir etki yaratmadığı şeklinde de değerlendirilebilir.

3.3.4. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanların meslekî kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 23: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Etkin öğretim ve Değerlendirme	5 yıl ve daha az	81	3,867	0,449	3,106	0,376
	6 – 10 yıl	67	3,909	0,459		
	11- 15 yıl	60	3,738	0,573		
	16-20 yıl	57	3,774	0,493		
	20 yıl ve üzeri	82	3,945	0,555		
Sorgulama ve Eleştirel Bakış	5 yıl ve daha az	81	3,958	0,461	3,524	0,318
	6 – 10 yıl	67	3,994	0,565		
	11- 15 yıl	60	3,813	0,665		
	16-20 yıl	57	3,856	0,546		
	20 yıl ve üzeri	82	3,951	0,601		
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	5 yıl ve daha az	81	4,575	0,322	4,747	0,191
	6 – 10 yıl	67	4,561	0,352		
	11- 15 yıl	60	4,433	0,454		
	16-20 yıl	57	4,460	0,385		
	20 yıl ve üzeri	82	4,585	0,365		
Sorumluluk ve Meslekî gelişim	5 yıl ve daha az	81	4,300	0,451	7,632	0,054
	6 – 10 yıl	67	4,296	0,593		
	11- 15 yıl	60	4,111	0,636		
	16-20 yıl	57	4,096	0,536		
	20 yıl ve üzeri	82	4,144	0,576		
Yaşamla İlişkilendirme	5 yıl ve daha az	81	4,525	0,487	21,224	0,000
	6 – 10 yıl	67	4,634	0,423		
	11- 15 yıl	60	4,183	0,638		
	16-20 yıl	57	4,377	0,592		
	20 yıl ve üzeri	82	4,390	0,598		

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgular üzerinde yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemleri ile “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutu (KW=3,106; p=0,376>0,05), “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutu (KW=3,524; p=0,318>0,05), “İçtenlik ve Eleştirel Bakış” boyutu (KW=4,747; p=0,191>0,05) ve “Sorumluluk ve

Meslekî Gelişim” boyutu ($KW=7,632$; $p=0,054>0,05$) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin sadece “Yaşamla İlişkilendirme” boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=21,224$; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; öğretmenlikte 5 yıl ve daha az süre mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanı, öğretmenlikte 11- 15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanından yüksektir (Mann Whitney $U=1710,500$; $p=0,002<0,05$). Öğretmenlikte 6 – 10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanı, öğretmenlikte 11- 15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanından yüksektir (Mann Whitney $U=1159,000$; $p=0,000<0,05$). Öğretmenlikte 6 – 10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanı, öğretmenlikte 16- 20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanından yüksektir (Mann Whitney $U=1382,500$; $p=0,005<0,05$). Öğretmenlikte 6 – 10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanı, öğretmenlikte 20 yıl ve üzeri olanların “Yaşamla İlişkilendirme” puanından yüksektir (Mann Whitney $U=2090,500$; $p=0,008<0,05$). Öğretmenlikte 20 yıl ve üzeri olanların “Yaşamla İlişkilendirme” puanı, öğretmenlikte 11- 15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” puanından yüksektir (Mann Whitney $U=1972,000$; $p=0,036<0,05$).

Yansıtıcı düşünme tutum ölçeğinin alt boyutlarının meslekî kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini gösteren yukarıdaki bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre sadece “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu diğer boyutlarda anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Meslekî kıdemi 6-10 yıl ile 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin “Yaşamla İlişkilendirme” tutumundaki eğilimlerinin yüksek çıkması eğitim-öğretim sürecine yönelik gözlem ve tecrübelerinin daha fazla olması ve bunları öğrencileriyle paylaşıyor olması şeklinde açıklanabilir. Kıdem yılının artmasıyla öğretmenlerin meslekî birikim ve tecrübenin artmasının yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülürse 11-15 ve 16-20 yıl aralığında meslekî kıdeme sahip

öğretmenlerin anlamlı bir şekilde yansıtıcı düşünme eğilimi göstermemeleri düşündürücüdür.

Farklı branşlardaki öğretmenler üzerine yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin meslekî kıdemleriyle yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.³⁴¹

3.3.5. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanların meslekî kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptığı Yer Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Etkin öğretim ve değerlendirme	Büyükşehir	139	3,821	0,544	1,435	0,697
	Şehir	72	3,888	0,416		
	İlçe	96	3,854	0,527		
	Kasaba	24	3,825	0,511		
	Köy	16	4,075	0,481		
Sorgulama ve eleştirel bakış	Büyükşehir	139	3,853	0,534	7,646	0,054
	Şehir	72	3,967	0,586		
	İlçe	96	4,000	0,595		
	Kasaba	24	3,792	0,555		
	Köy	16	4,038	0,581		
İçtenlik ve açık fikirlilik	Büyükşehir	139	4,524	0,390	2,773	0,428
	Şehir	72	4,519	0,398		
	İlçe	96	4,560	0,351		
	Kasaba	24	4,417	0,386		
	Köy	16	4,650	0,258		
Sorumluluk ve meslekî gelişim	Büyükşehir	139	4,090	0,625	7,631	0,054
	Şehir	72	4,262	0,499		
	İlçe	96	4,269	0,531		
	Kasaba	24	4,076	0,411		
	Köy	16	4,573	0,349		

³⁴¹ Karadağ, 2010; Ergüven, 2011,

Yaşamla İlişkilendirme	Büyükşehir	139	4,378	0,595	5,936	0,115
	Şehir	72	4,549	0,445		
	İlçe	96	4,438	0,572		
	Kasaba	24	4,292	0,550		
	Köy	16	4,531	0,718		

Araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgular üzerinde yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yer değişkeni ile “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutu (KW=1,435; p=0,697>0,05), “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutu (KW=7,646; p=0,054>0,05), “İçtenlik ve Eleştirel Bakış” boyutu (KW=2,773; p=0,428>0,05), “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu (KW=7,631; p=0,054>0,05) ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutu (KW=5,936; p=0,115>0,05) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin yansıtıcı düşünme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

3.3.6. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Kuruma Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerine uygulanan ölçekten elde edilen puanların görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere öncelikle t-testi yapılmış, ancak bu analiz sonucunda guruplara ait dağılımların varyanslarının eşit olmadığı ortaya çıktığından veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları her bir boyut için ayrı ayrı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Farklaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Etkin öğretim ve değerlendirme	İlköğretim Okulu	338	3,855	0,507	1465,000	0,850
	Özel İlköğretim Okulu	9	3,878	0,650		
Sorgulama ve eleştirel bakış	İlköğretim Okulu	338	3,924	0,569	1281,500	0,417
	Özel İlköğretim Okulu	9	3,844	0,546		
İçtenlik ve açık fikirlilik	İlköğretim Okulu	338	4,532	0,376	1468,500	0,858
	Özel İlköğretim Okulu	9	4,511	0,414		
Sorumluluk ve meslekî gelişim	İlköğretim Okulu	338	4,194	0,562	1397,000	0,675
	Özel İlköğretim Okulu	9	4,278	0,583		
Yaşamla ilişkilendirme	İlköğretim Okulu	338	4,428	0,567	1323,000	0,485
	Özel İlköğretim Okulu	9	4,556	0,527		

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme ölçeğinin alt boyutları olan “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutu (Mann Whitney $U=1465,000$; $p=0,850>0,05$), “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutu (Mann Whitney $U=1281,500$; $p=0,417>0,05$), “İçtenlik ve Eleştirel Bakış” boyutu (Mann Whitney $U=1468,500$; $p=0,858>0,05$), “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu (Mann Whitney $U=1397,000$; $p=0,675>0,05$) ve “Yaşamla İlişkilendirme” (Mann Whitney $U=1323,000$; $p=0,485>0,05$) boyutu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanamamış olması beklenen bir sonuç değildir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerine yapılan bir araştırmada özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan

meslektaşlarından daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur.³⁴² Özel okulda çalışan öğretmenlerin idare ve velilere karşı kendilerini geliştirme zorunluluğu hissetmeleri onları yansıtıcı düşünme eğilimlerini arttırıcı bir etki gösterebilir. Ancak bu araştırmaya katılan özel okul öğretmenlerinin sayılarının az olması (9 öğretmen) anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasını etkilemiş olabilir.

3.3.7. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İle Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları illere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini, belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26: Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine Göre Farklılaşması

Ölçek Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	Antalya	247	3,859	0,533	2,435	0,296
	Burdur	51	3,763	0,480		
	Isparta	49	3,939	0,404		
Sorgulama ve Eleştirel bakış	Antalya	247	3,902	0,565	8,263	0,016
	Burdur	51	3,835	0,529		
	Isparta	49	4,110	0,593		
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	Antalya	247	4,552	0,354	2,456	0,293
	Burdur	51	4,506	0,439		
	Isparta	49	4,453	0,412		
Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	Antalya	247	4,179	0,587	0,833	0,659
	Burdur	51	4,196	0,504		
	Isparta	49	4,282	0,481		

³⁴² Aslan, 2009.

Yaşamlı İlişkilendirme	Antalya	247	4,403	0,597	1,472	0,479
	Burdur	51	4,471	0,514		
	Isparta	49	4,531	0,438		

Yukarıdaki bulgulara göre araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları ile göre ölçekten aldıkları puanlar üzerinde yapılan Kruskal Wallis H-testi testi sonuçlarına göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme ölçeğinin alt boyutları olan “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutu (KW=2,435; p=0,296>0,05), “İçtenlik ve Eleştirel Bakış” boyutu (KW=2,456; p=0,293>0,05), “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu (KW=0,833; p=0,659>0,05) ve “Yaşamlı İlişkilendirme” boyutu (KW=1,472; p=0,479>0,05) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ölçeğinin bir diğer boyutu olan “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı ortalamalarının görev yaptığı il değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,263; p=0,016<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; Isparta ve Burdur’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı, Antalya’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanından yüksektir (Mann Whitney U=4680,000; p=0,012<0,05). Ayrıca Isparta’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanı, Burdur’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” puanından yüksektir (Mann Whitney U=871,500; p=0,009<0,05).

Isparta’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutunda Antalya ve Burdur’da görev yapan öğretmenlerden ortalama puanlarının yüksek çıkmasında illerdeki genel öğrenci başarı düzeyleri, veli yapısı gibi faktörlerin öğretmenin tutumlarına etkisi söz konusu olabilir. Bu doğrultuda Burdur’da görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” tutumlarının Isparta ve Antalya’dan aşağıda olması beklenen bir sonuç değildir. Burdur ilinin son yıllarda

öğrenci seçme sınavlarında iller arasında ilk sırada yer aldığı düşünülürse³⁴³, bu başarıda katkısı olduğu düşünülen öğretmenlerin de “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” tutumlarının yüksek olması beklenirdi. Elde edilen bulgulara göre Burdur ilinde görev yapan öğretmenlerin “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” tutumlarının diğer illerden aşağıda olması derinlemesine araştırılmalıdır.

3.3.8. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Bulguları ve Yorumları

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analiz bulguları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Etkin Öğretim ve Değerlendirme	Sorgulama ve Eleştirel Bakış	İçtenlik ve Açık Fikirlilik	Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	Yaşamla İlişkilendirme
Etkin Öğretim ve Değerlendirme	r	1,000	0,457	0,437	0,534	0,295
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	347	347	347	347	347
Sorgulama ve Eleştirel Bakış	r	0,457	1,000	0,254	0,309	0,195
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	347	347	347	347	347
İçtenlik ve Açık Fikirlilik	r	0,437	0,254	1,000	0,438	0,271
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	347	347	347	347	347
Sorumluluk ve Meslekî Gelişim	r	0,534	0,309	0,438	1,000	0,237
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	347	347	347	347	347

³⁴³ <http://www.okubil.com/ygs-hangi-il-daha-basari-oldu-ygs-illerin-basari-siralamasi-10573.html>

Yaşamla İlişkilendirme	r	0,295	0,195	0,271	0,237	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	347	347	347	347	347

***p<.01**

Tablo27’den anlaşılacağı üzere, “sorgulama ve eleştirel bakış” boyutuyla “etkin öğretim ve değerlendirme” boyutlarına verilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %45,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,457$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” düzeyi arttıkça “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyi de artmaktadır.

“İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutu ile “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutlarına verilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,437$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” düzeyi arttıkça “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyi de artmaktadır.

“Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu ile “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %53,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,534$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeyi arttıkça “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyi de artmaktadır.

“Yaşamla İlişkilendirme” boyutu ile “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,295$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Yaşamla İlişkilendirme” düzeyi arttıkça “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyi de artmaktadır.

Tablo 27’de korelasyon sonuçlarından elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimini oluşturan alt boyutlardan “Sorgulama ve Eleştirel Bakış”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim”, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarındaki tutumların ortalaması arttıkça “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” düzeyilerindeki ortalamanın da arttığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarından “Sorgulama ve Eleştirel Bakış”, “Sorumluluk

ve Meslekî Gelişim”, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutları öğretilmekte bulunması gereken kişilik özellikleriyle daha yakından ilişkili özellikleri içermektedir. Öğretiminin sorumluluğunu hisseden, eleştirel bakan, motivasyonu yüksek, eleştirilere açık olan ve kendini meslekî açıdan geliştirmeye çalışan öğretmenlerin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” eğilimlerinin yüksek olması olağan gözükmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerin neler olması gerektiği konusunda tartışan araştırmacıların ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Sherman ve arkadaşları iyi bir öğretilmekte coşku, açıklık, ön hazırlıklı olma, uyarıcı ve bilgi vermektten hoşlanma, enerjik olma gibi özelliklerin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Eason ve Carbett ise iyi öğretmenlerde düşünmeyi ve ilgiyi uyarma, öğrenciyi cesaretlendirme özelliklerinin öncelikle olması gerektiğini belirtmişlerdir.³⁴⁴

“İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutu ile “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %25,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,254$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” düzeyi arttıkça “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” düzeyi de artmaktadır.

“Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu ile “Sorgulama ve Eleştirel bakış” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %30,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,309$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeyi arttıkça “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” düzeyi de artmaktadır.

“Yaşama İlişkilendirme” boyutu ile “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %19,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,195$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Yaşama İlişkilendirme” düzeyi arttıkça “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” düzeyi de artmaktadır.

Mesleğini seven, içtenlikle, özveriyle çalışan, çevresinden gelen öneri ve eleştirileri dikkate alan, öğretilmekte öncelikle kendisini sorumlu hisseden ve meslekî

³⁴⁴ Adnan Küçüoğlu – Halil İbrahim Kaya, “ Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırmada Öğretmen Yeterlikleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ed. Seda Saracaoğlu, Lisans Yayınları, İstanbul, 2008.

açından kendini geliştiren, öğretmenlerin “sorgulama ve eleştirel bakış” düzeylerinin artması normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

“Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutu ile “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,438$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeyi arttıkça “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” düzeyi de artmaktadır.

“Yaşamla İlişkilendirme” boyutu ile “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,271$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Yaşamla İlişkilendirme” düzeyi arttıkça “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” düzeyi de artmaktadır.

“Yaşamla İlişkilendirme” boyutu ile “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %23,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,237$; $p=0,000<0,05$). Buna göre “Yaşamla İlişkilendirme” düzeyi arttıkça “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” düzeyi de artmaktadır.

Korelasyon sonuçlarından elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Yaşamla İlişkilendirme” eğilimleri arttıkça yansıtıcı düşünmenin diğer boyutlarının da arttığı görülmektedir. Öğretim sürecinde konuların yaşamla ilişkilendirilmesinin öğretime önemli katkıları vardır. Öncelikle öğrencilerin ders süresince motivasyonlarının canlı kalmasında ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında katkısı vardır. İkinci olarak, bireylerin bilimsel okur-yazarlar olarak yetiştirilmesinde önemi büyüktür. Son olarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde konuların yaşamla ilişkilendirilmesinin önemi yüksektir.³⁴⁵ Bu nedenle öğretim sürecinde konuları yaşamla ilişkilendirme çabası içinde olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer boyutlarında yüksek olması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

³⁴⁵ Bayram Coştu, vd., “Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 8, S. 1, 2007, s. 198.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4. 1. SONUÇLAR

Ülkemizde ilköğretim DKAB derslerinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılından günümüze kadar kısmî değişikliklerle birlikte yeni bir öğretim programı uygulanmaktadır. Uygulamaya konulan bu program daha çok yapılandırmacı yaklaşımın etkilerini taşımakta olup, öğrencilerde eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Programda hedeflenen becerilere ulaşıp ulaşılmadığı farklı öğretim unsurları esas alınarak incelenebilir. Bu çalışmada programın sınıf içindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri araştırılmıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeyi ve değerlendirmeyi hedefleyen bu araştırma, Antalya, Burdur ve Isparta (Göller Bölgesi) illeri esas alınarak, bu illerdeki ilköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmada İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme eğilimlerini değerlendirmek amacıyla oluşturulan “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle ölçeği oluşturan “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulayıcı ve Eleştirel Bakış”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim”, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarının her birisi ayrı ayrı ele alınmış bununla birlikte boyutları oluşturan maddeler de öğretmenlerin cevaplarına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra ise, ilköğretim DKAB öğretmenleri için belirlenen bağımsız değişkenlerle yansıtıcı

düşünme boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış, anlamlı ilişkiye sahip olanlar üzerinde tartışma ve yorum yapılmıştır. Son olarak araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerin yansıtıcı düşünme boyutlarının aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi incelenmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun incelendiği bu araştırmada elde edilen bulguların yorumlanmasıyla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1.1. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin boyutlarından aldıkları puanların genel ortalaması $X=4.19$ dur. Ortaya çıkan bu duruma göre İlköğretim DKAB öğretmenlerinin genel yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek görünmektedir.

İlköğretim DKAB öğretmenleri Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'ni oluşturan boyutlara göre değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına "İçtenlik ve Açık Fikirlilik" boyutunda sahip oldukları ($X=4,531$), en düşük puan ortalamasına ise "Etkin Öğretim ve Değerlendirme" boyutunda ($X=3,856$) sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç "İlköğretim DKAB öğretmenleri yansıtıcı düşünme eğilimlerini öğretim sürecinde yeterli düzeyde gösterememektedirler." şeklindeki araştırmanın temel hipotezini doğrulamamaktadır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği"ni oluşturan alt boyutlara göre incelendiğinde ise ilköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin bazı alt boyutlarında ideal düzeyde olmadıklarını gösteren, araştırmanın temel hipotezini kısmen doğrulayan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin "Etkin Öğretim ve Değerlendirme" boyutundan aldıkları puan ortalamasına göre, ilköğretim DKAB öğretmenleri çoğu zaman ($X=3,856$) öğrencilerinin öğrenme düzeylerini takip etmekte, öğrencilerinden kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünmelerini istemekte, derslerden

sonra öğretimlerini değerlendirmekte ve planlarında öğrenci seviyesi, ihtiyaç ve imkânları dikkate almaktadırlar. Ayrıca elde edilen bulgulara göre ilköğretim DKAB öğretmenleri çoğu zaman öğrencilerinin öğretim hedeflerine kendilerinin ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yapmaktadır. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde öğretmenlerin öğrencileri derslerde daha aktif hale getirmek amacıyla etkinlik yapma gayreti içinde oldukları ancak özellikle ilahiyat mezunu öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu anlaşılmıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenleri “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*” boyutundaki birçok davranışı çoğu zaman yaptıklarını belirtmelerine karşın yansıtıcı düşünmeyi geliştiren en önemli uygulamalardan biri olarak kabul edilen günlük tutma uygulamasını yapmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin birçoğu günlük tutma uygulamasıyla ilgili “*Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.*” maddesine olumsuz görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bu maddeye araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin %45’i “hiçbir zaman”, % 29’u ise “nadiren” cevabını vermiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kendi öğretimleriyle ilgili günlük tutmamaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de DKAB öğretmenleri günlük tutmadıklarını belirtmişler tutmama gerekçesi olarak ise gerek duymama ve zaman yetersizliği gibi nedenleri göstermişlerdir. Araştırmada böyle bir sonucun ortaya çıkmasında DKAB öğretmenlerine lisans ve hizmet içi eğitimlerinde günlük tutmanın önemi üzerinde yeterince durulmaması ve bu konuda teşvik edilmemeleri, MEB tarafından bu konunun önemine dair çalışma ve yönlendirmenin olmaması gibi nedenlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisinin önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*” boyutundaki davranışları $X= 3, 922$ ’lik bir ortalama ile çoğu zaman göstermektedir. Buna göre ilköğretim DKAB öğretmenleri çoğu zaman öğretmenlik ihtiyaçlarını sorgulama ihtiyacı hissettiklerini, uyguladıkları öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşündüklerini, öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendilerini sorumlu hissettiklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte araştırmaya

katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitime bazen ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri diğer tutumlara verdikleri cevaplarla çelişir gözükmektedirler. Ancak öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenler, hizmet içi eğitimlere ilgi göstermeme nedenleri olarak, hizmet içi eğitimleri verimli bulmamaları, ele alınan konuların ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi nedenler göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birçoğu öğretimin sorumluluğunun öncelikle öğretmende olduğunu belirtmişler ancak aile ve çevre faktörlerini mutlaka dile getirmişlerdir.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, yansıtıcı düşünme becerisinin alt boyutları içerisinde en yüksek algılarının “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*” boyutunda olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenleri bu boyutu oluşturan davranışlardan bir kaçını yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Bu maddelerden “*Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkân tanırım.*” maddesi 4, 718 ortalama ile “Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin” en yüksek puan ortalamasına sahip maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirisi bu maddeye “Hiçbir zaman” yanıtını vermemiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin tamamına yakını öğrencilerinin fikirlerine değer vermekte ve öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenleri %74,6’lık bir oranla “Her zaman”, her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörülle yaklaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşmelerde DKAB öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan mesleklerini çok sevdiğini anlaşılmıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” boyutuna verdikleri cevapların ortalaması 4, 196’dur. Bu durumda ilköğretim DKAB öğretmenleri *çoğu zaman* öğretimle ilgili yaşadıkları tecrübelerden yararlanmakta, ders öncesinde öğretim sürecini planlamakta, derslerde öğrencilerin görüş ve eleştirilerini dikkate almakta, öğrencilerin sınavlarda kendi sonuçlarını görmelerine fırsat tanımakta, öğretmen motivasyonu ile ders kitaplarındaki etkinliklerle yetinmeyerek kendileri etkinlik üretebilmektedir.

İlköğretim DKAB öğretmenleri X= 4,431 puan ortalamasıyla yansıtıcı düşünme ölçeğinin “Yaşama İlişkilendirme” boyutundaki tutumu gösterme seviyelerinin yüksek

olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretim DKAB öğretmenleri çoğu zaman öğrencilerin konuyla ilgili yaşamlarından örnekler vermelerini teşvik etmekte, kendileri de konuyla ilgili yaşamdan örnekler vermektedir.

4.1.2. İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bağımsız Değişkenlerle Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleriyle bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ayrı ayrı ele alınmıştır. İlk olarak bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkeni incelenmiştir. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleriyle yansıtıcı düşünme ölçeğinin boyutları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin istatistiksel verilere göre;

Bayan öğretmenlerin “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte İlköğretim DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” ve “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Buna göre “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık” olduğu yönündeki hipotez kısmen doğrudur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre “İçtenlik ve Açık Fikirlilik” ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarındaki tutumlarında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmadığı ancak “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulama ve Eleştirel Bakış”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre;

Yüksek İslam Enstitüsü mezunu DKAB öğretmenlerinin “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” ve “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutlarında İlahiyat ve DKAB öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerden daha yüksek bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın hipotezlerinden “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez kısmen doğrudur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları programın, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” ve “Yaşamla İlişkilendirme” boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ancak ilköğretim DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları programla “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutlarındaki tutumları gösterme seviyeleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre;

Ön lisans programından mezun olan ilköğretim DKAB öğretmenleri, lisans ve yüksek lisans programından mezun olan öğretmenlere göre “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” ve “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutlarında daha yüksek puana sahiptir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın varsayımlarından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mezun oldukları program ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez kısmen doğrudur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemlerinin, “Etkin Öğretim ve Değerlendirme”, “Sorgulama ve Eleştirel Bakış”, “İçtenlik ve Açık Fikirlilik”, “Sorumluluk ve Meslekî Gelişim” boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî kıdemleriyle “Yaşamla İlişkilendirme” boyutundaki tutumları gösterme seviyeleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre;

Meslekî kıdemi 6-10 yıl ile 20 yıl ve üzeri olan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin sadece “yaşamla ilişkilendirme” boyutundaki tutumları gösterme seviyeleri diğer meslekî kıdemlere göre yüksek çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın varsayımlarından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin meslekî kıdemleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık*

Fikirlilik”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez kısmen doğrudur.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimiyle yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyükşehir, şehir, ilçe, kasaba ve köyde yaşamasının yansıtıcı düşünme tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın varsayımlarından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim birimiyle ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez doğru çıkmamıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında özel okulda çalışan DKAB öğretmenleri ile devlet okullarında çalışan DKAB öğretmenleri arasında yansıtıcı düşünme eğilimlerine etki eden anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın varsayımlarından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme tutumlarını gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez doğru çıkmamıştır.

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları il ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, Isparta’da görev yapan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin sadece “sorgulama ve eleştirel bakış” boyutundaki tutuma sahip olma eğilimlerinin Antalya ve Burdur’da görev yapan ilköğretim DKAB öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın varsayımlarından “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini gösteren “*Etkin Öğretim ve Değerlendirme*”, “*Sorgulama ve Eleştirel Bakış*”, “*İçtenlik ve Açık Fikirlilik*”, “*Sorumluluk ve Meslekî Gelişim*” ve “*Yaşamla İlişkilendirme*” boyutları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki hipotez kısmen doğrudur.

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'ni oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yapılan korelasyon sonuçlarına göre ise en belirgin öne çıkan ilişkinin “Yaşamla İlişkilendirme” boyutunda olduğu, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin “Yaşamla İlişkilendirme” boyutuna ilişkin eğilimlerinin arttığında yansıtıcı düşünmenin diğer boyutlarının da arttığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin herhangi bir boyutundaki gelişmelerinin diğerlerini de olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin meslekî gelişim ve verimliliklerine olumlu katkı sağlayacak yansıtıcı düşünme becerisini kullanmalarına ilişkin eğilimleri genel olarak yüksek görünmektedir. Ancak derinlemesine istatistiksel analiz yapıldığında ise öğretmenlerin özellikle “Etkin Öğretim ve Değerlendirme” ve “Sorgulama ve Eleştirel Bakış” boyutlarında ideal düzeyde olmadıkları ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. ÖNERİLER

İlköğretim DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini araştırmayı hedefleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve araştırma sürecinde ulaşılan literatürden edinilen bilgiler ışığında yansıtıcı düşünme becerisinin kullanımı ve geliştirilmesine yönelik sunulabilecek öneriler şunlardır:

1. Bu çalışma ilköğretimde görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Din eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşüncesiyle Ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin de yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ortaya konulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmada çalışma evreni Göller Bölgesi'ni oluşturan Antalya, Isparta ve Burdur'da çalışan ilköğretim DKAB öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Sonuçlarla ilgili genellemelerinin yapılabilmesi için DKAB öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik daha geniş evrende ve daha büyük örneklem üzerinde çalışmaların yapılması gerekir.

3. Din eğitimi alanında ilgili literatür incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Halbuki farklı öğretim alanlarında literatür taraması yapıldığında yansıtıcı düşünme konusunda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretme ve öğrenme konularında yeni yaklaşımlar sunan yansıtıcı düşünme becerisi konusunda din eğitimi alanında yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Din eğitimi alanında çalışan araştırmacıların bu konuda araştırma yapmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

4. Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülerek din eğitimi alanında öğretmen ve öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarıya, öğretimin verimliliğine ve meslekî gelişime etkisini araştıran deneysel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

5. Yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilişüstü düşünme gibi diğer üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili bir düşünme becerisidir. Bireyin diğer düşünme becerilerine sahip olması yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle din eğitimi alanında yansıtıcı düşünmeyle birlikte diğer düşünme becerilerinin de öğretmen ve öğrencilerde geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların yapılması gerekir.

6. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda, özellikle DKAB öğretmeni yetiştiren İlahiyat Fakültelerinde ve Eğitim Fakültelerinde, DKAB öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını hedefleyen programların yer alması önerilir.

7. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yansıtıcı düşünme becerisinin alt boyutlarıyla meslekî kıdem arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yansıtıcı düşünmeyi geliştiren uygulamaları çok az kullandıkları (özellikle günlük tutma) ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yöntem, teknik ve etkinlikler konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirmek ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler konusunda eğitime tabi tutmak amacıyla öğretmenlere yönelik hizmet içi kuramsal ve uygulamaya yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilir.

8. Yansıtıcı düşünmenin gelişmesinde tecrübelerin önemli etkisi olduğu düşünülürse, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak çalışmalar yapmalarının, kurslara katılmalarının, projelerde görev almalarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilmesi, eğitim-öğretimle ilgili projelerde görev alanların ödüllendirilmesi önerilmektedir. Bu türden teşvik ve ödüllendirmelerin öğretmenlerin motivasyonu arttırması ve meslekî gelişimlerini sağlaması ve yansıtıcı düşünme becerisini kazanmaları açısından yararlı olacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Kamile Ün, *Aktif Öğrenme*, Biliş Yay., 7. Baskı, İzmir, 2007.
- Addington, Jack Ensign, *% 100 Düşünce Gücü*, Akaşa Yay., İstanbul, 2001.
- Adıyaman, Yüksel, “ İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon, 2005.
- Akarsu, Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, b.t.y.,
- Akbari, Ramin- Behzadpoor, Foad- Danvand, Babak, “Development of English Language Teaching Reflection Inventory”, *ScienceDirect*, System 38, 2010, pp. 211-227.
- Akıllı, Mustafa, “Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi Yöntemlerinin Öğretmen Eğitimine Etkisi”, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2007.
- Akıncı, Adem, “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı:9.
- Akinoğlu, Orhan, “Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme” , *Değerler Eğitimi Dergisi*, Sayı: 1 Yıl:2003.
- Akpınar, Burhan- Aydın, Kamil, “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, C.32, S.144, 2007, ss. 71-80.
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, Dem Yay., İstanbul, 2004.
- Alder, Harry, *Yaratıcı Zeka*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004
- Alves, Colin, “Niçin Din Eğitimi?”, çev. Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı:33, Ankara, 1992.
- Arıcı, İsmail, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2007.
- Arpacı, Mücahit, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004.

- Arslantürk, Zeki, *Araştırma Metot ve Teknikleri*, IFAV Yayınları Nu:103, İstanbul, 1999.
- Aslan, Göksal, “ Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2009.
- Asri, Safinaz, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Meslekî Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta 2005.
- Aydın, Bünyamin, “Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.14, 2003, ss.183-190.
- Aydın, Nuray, YILMAZ, Ayhan, “Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 39, Yıl:2010.
- Aydın, M. Şevki, “Din Eğitimi Sorgulayıcı Düşünceyi Beslemelidir”, *Diyanet Aylık Dergi*, S. 228, Aralık 2009.
- Aydın, M. Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1998)*, İBAV Yayınları, Kayseri, 2000.
- Aydın, M. Şevki, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Kayseri 1992.
- Aydın, M. Şevki, *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi*, Karakoç Yay., Ankara, 1998.
- Aydın, M. Şevki, *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- Aydın, Ayhan, *Eğitim Psikolojisi*, Tek Ağaç Yay., Ankara, 2007.
- Ayhan, Halis, *Eğitim Bilimine Giriş*, Şule Yay., İstanbul, 1997.
- Ayhan, Halis, “ Din Eğitiminin Tarihi, Hukuki ve Evrensel Temelleri”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, Ankara, 2005.
- Baron, Jonathan, *Thinking And Deciding*, Cambridge University Press, United States of America, 2008
- Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, Özkan Matbaası, Ankara, 1997.

- Balay, Refik, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 37, S.2, 2004, ss. 61-82.
- Balcı, Ali, *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, PegemA Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2001.
- Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1990.
- Bayrak, İsa, *Öğretmenin Gücü*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2004.
- Bayraklı, Bayraktar, *Kur’an’da Değişim Gelişim Ve Kalite Kavrağımları*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay., İstanbul, 1999.
- Bayraklı, Bayraktar, “Din Eğitiminde Aklın Yeri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, Yıl: 1999.
- Bayraklı, Bayraktar, *Kur’an’da Değişim Gelişim Ve Kalite Kavramları*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay., İstanbul, 1999.
- Bayraktar, Faruk, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları Nu.6, 4. Basım, İstanbul, 1994.
- Berber, Şakir, “Bilgi Çağında Eğitim”, *TSA*, C. 7, S. 2, Ağustos 2003, ss. 39-50.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yay., Ankara, 1998.
- Binbaşoğlu, Cavit, “Eğitimde Çağdaş Görüşler ve Kökleri”, *Çağdaş Eğitim*, S. 294, Ocak 2003.
- Binbaşoğlu, Cavit, *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*, Nobel Yay., Ankara, 2003.
- Binbaşoğlu, Cavit, *Eğitim Psikolojisi*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1995.
- Bolay, Süleyman Hayri, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1997.
- Boud, David, Keogh, Rosemary, Walker, David, *Reflection: Turning Experience into Learning*, RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group, 1994.
- Brizendine, Louann, *Kadın Beyni*, Say Yayınları, 10. Baskı, İstanbul, 2011.
- Buyrukçu, Ramazan, *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1995.
- Buyrukçu, Ramazan, “Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Genel Bir Yaklaşım”, *Dini Araştırmalar*, Cilt: 2, Sayı: 4, Mayıs-Ağustos 1999.

- Buyrukçu, Ramazan, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Kişilik Gelişmesine Etkisi”, *Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Değişim Yay., Adapazarı, 2001.
- Buyrukçu, Ramazan, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma (Burdur Eğitim Fakültesi Örneği), *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 17, Y.2006.
- Buyrukçu, Ramazan, *Türkiye’de Meslekî Din Eğitim-Öğretimi*, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2007.
- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, 12. Baskı, 2010.
- Bümen, Nilay, “Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmede Gelişim Dosyaları”, *Ege Eğitim Dergisi*, C:1, S:2, İzmir, 2002
- Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1996.
- Cebeci, Suat, “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara 1994.
- Case, Jennifer Margaret., *Student’s Perceptions Of Context, Approaches To Learning And Metacognitive Development In A Second Year Chemical Engineering Course*, A Thesis Submitted In Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Faculty Of Education, Monash University, December 2000.
- Cüceloğlu, Doğan, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- Collins Metro English Learner’s Dictionary, Metro Yay., İstanbul, 1995.
- Coştu, Bayram, vd., “Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C. 8, S. 1, 2007.
- Çelebi, İlyas, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin İlk ve Ortaöğretim Programlarına Girişi ve Bugünkü Müfredatı”, *Din Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 6, İstanbul, 1999.
- Çelikkaya, Hasan, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alfa Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1999.

- Çelikkaya, Tekin, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2008.
- Çetin, Barış, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri*, C. II, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Çivi, Cuma, “Yaratıcılık ve Yaratıcı Birey Yetiştirme”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*, Eğitim Kitabevi Yay., Konya, 2004.
- Davis, Sara McCormick, “Developing Reflective Practice in Pre-service Student Teachers: what does art have to do with it?”, *Teacher Development*, Volume 9, Number 1, USA, 2005.
- Davis, James R., Davis, Adelaide B., *Kendi Kendine Öğrenmek*, MediaCat Kitapları, Ankara, 2001.
- De Bono, Edward, *Kendine Düşünmeyi Öğret*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2007.
- De Bono, Edward, *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.
- Demir, Rıdvan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği)”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2008.
- Demir, Özden, Doğanay, Ahmet, “Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C.15, S. 60, 2009.
- Demirel, Özcan, *Öğretme Sanatı*, PegemA Yayınları, Ankara, 2004.
- Demirel, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, PegemA Yay., 10. Baskı, Ankara, 2007
- Dewey, John, *How We Think*, D. C. Heath & Co Publishers, U.S.A., 1910.
- Dewey, John, *Tecrübe ve Eğitim*, Çev. Başaran, Fatma ve Varış, Fatma, y.e.y., 1966.
- DİE, *Millî Eğitim Hareketleri(1927-1966)*, Ankara, 1967, s. 32, 35,47; *Millî Eğitim Hareketleri(1942--1972)*, Ankara, 1973.
- DİE, Millî Eğitim Hareketleri(1942--1972)*, Ankara, 1973.

- Dikkaya, Mehmet-Özyakışır, Deniz, “Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri”, *Uluslar arası İlişkiler*, C.3, S.9, Bahar 2006, ss. 151-172.
- Dilli, Celalettin, “Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak İli Örneği), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2006.
- Dodurgalı, Abdurrahman, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı / İBAV Bilimsel Eserler Serisi:1, Kayseri, 1998, ss.7-50.
- Doğan, Recâi, Altaş, Nurullah, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XLIII, Sayı: 1, Yıl: 2002.
- Doğan, Recai – Altaş, Nurullah, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)*, C. XLIV, S. 2, Ankara, 2003.
- Doğan, Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, Birlik Yayınları, Ankara, 1981.
- Doğan, Muhammet Nur, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Vazgeçilmezliği” Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, *Yarımlar İçin Düşünce Platformu*, Ankara, 2005.
- Dolapçioğlu, Sevda Doğan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay, 2007.
- Doodlitle, Peter, “Teacher Portfolio Assessment”, *Practical Assessment, Research & Evaluation, A Peer- Reviewed Electronic Journal*, Copyright 1994, PAREonline.net.
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=1> (05.01.2013)
- Duban, Nil, Yelken, Tuğba Yanpar, “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı:2, 2010.
- Duman, Bilal, *Beyin Temelli Öğrenme*, Pegem A Yay., Ankara, 2007.
- Duman, Bilal, İkiel, Cercis, “Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.12, S. 2, Elazığ, 2002, ss. 245-262.

- Eğri, Osman, “Eğitimin Genel Amaçları Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, *AÜİFD*, Cilt: XLIV, Sayı:1, Yıl:2003.
- Ekiz, Durmuş – Yiğit, Nevzat, “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.5, S. 3, Yaz 2007, ss. 543-557.
- Ektem, Işıl Sönmez, “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya, 2007.
- Ennis, Robert H., “Critical Thinking Assessment”, *Theory Into Practice*, V.32, N. 3, Summer 1993.
- Erdemir, Zeynel Abidin, “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş, 2007.
- Ergüven, Sevgi, “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde, 2011.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş., Ankara, 1994.
- Eryılmaz, Recep, Orta Öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 1995.
- Ev, Halid, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme – İmkan ve Sınırlılıklar-“, *DEÜİFD*, XXXII/2010.
- Farrell, Thomas, Reflective Teaching The Principles and Practices, *English Teaching Forum*, October 2003.
- Ferguson, Bruce Pip, *Becoming Reflective Practitioner*, Teaching Development, Whānga Whakapakari Ako, February 2012.
- Fidan, Nurettin, Erden, Münire, *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Fritson, Krista K., v.d., “Using Reflective Journaling in the College Course”, *Promoting Student Engagement Volume 1: Programs, Techniques and Opportunities Division 2*, American Psychological Association, 2011.

- Flavell, John H., "Metacognition and Cognitive Monitoring", *American Psychologist*, C. 34, S. 10, 1979.
- Gray, Audrey, *Constructivist Teaching and Learning*, SSTA Research Centre Report, 1997.
- Görgen, İzzet, "Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.24, 2003, ss. 56-63.
- Gözütok, Dilek, *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ekin Matbaacılık ve Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 1995.
- Gündem, Mehmet, *Mehmet S. Aydın ile İçerik Kritik Bakış*, İyi Adam Yayınları, İstanbul, 1999.
- Gündüz, Turgay, *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi-Öğretimi Kronolojisi(1923'ten Günümüze)*,Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.7, S. 7, 1998.
- Güner, Cemile, "Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuldaki Akademik Başarılarına Etkileri Üzerine Bir Araştırma", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 1995.
- Güven, Sema, "Başarıyı Etkileyici Bir Faktör Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkileri", *Çağdaş Eğitim*, Yıl:19, Sayı: 196, 1994.
- Hamarta, Erdal, "Eleştirel Düşünme", *Eğitime Yeni Bakışlar*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya, 2008.
- Harris, Ann Shelby, *Examining and Facilitating Reflection to Improve Professional Practice*, Rowman& Littlefield Publishing Group, USA, 09/2010. (www.ebrary.com)
- Higgins, Marilyn, "Personal Development Planning: A Tool for Reflective Learning",http://cebe.cf.ac.uk/learning/casestudies/case_pdf/Higginspdp.pdf (17.04.2012)
- Holly, Mary Louise, "Reflective Writing and Spirit of Inquiry", *Cambridge Journal of Education*, V.19, N. 1, 1989, p. 71.
- Hoover, Wesley A., "The Practice Implications of Constructivism", *Southwest Educational Development Laboratory (Sedletter)*, V. IX, N. 3, 1996.
- İnönü, Yasemin, "Tarih Öğretmenlerinin Yansıtıcı Öğretmen Özelliklerine Sahiplik Düzeyi (Van Örneği)" Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2006.

- İslamoğlu, Ahmet Hamdi, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2002.
- Jasper, Melaine, *Beginning Reflective Practice*, Nelson Thornes Ltd., United Kingdom, 2003.
- Jankowska, Maja, “Concept Mapping – a reflective tool in Personal Development Planning”, *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*, 10 (Winter), 2010.
- Kanlı Uygur – Yağbasan, Rahmi, “Proje 2061’in Işığında Fizik Ders Kitaplarının Eğitimsel Tasarımına Eleştirel Bir Bakış”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 2004.
- Kara, Perihan, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Mevzuat ve Program Gelişimi” Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2007.
- Karacaoğlu, Ömer Cem, “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. V, S. I, 2008.
- Karaçam, Ali, *Başarılı Öğretmenin Portresi*, Bilge Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2003.
- Karadağ, Mümtaz, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2010.
- Karaman, Davut, “Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenim Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya 2008.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, 18. Baskı, Ankara, 2008.
- Kars, Yunus Emre, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Konak İlçesi Örneği)”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2007.
- Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, Cilt:7, Sayı:1, 2007.

- Kaymakcan, Recep, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul, 2009.
- Kazancı, Osman, Lise Fen Programlarının Eleştireli Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü, (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1979.
- Keskin, Yakup, “DKAB Bölümleri Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları Yeterlilikler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 30, Samsun, 2011, ss. 211-233.
- Kılıç, Recep, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, *Dinî Araştırmalar*, Sayı:3, Ankara, 1999.
- Kızılabdullah, Yıldız, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2008.
- Kızılkaya, Gonca, Aşkar, Petek, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:34, Sayı:154, 2009.
- Kitson, Neil – Merry, Roger, *Teaching in Primary Classroom: A Learning Relationship*, Routledge, USA, 1997.
- Koç, Ahmet, “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 6, 1999.
- Koç, Ahmet, “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 25, 2003/2, ss. 25-64.
- Koç, Ahmet, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 2010, ss. 225,249.
- Koç, Gürcü, Demirel, Melek, “Davranışlıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 27, 2007.
- Koç, Gürcü, “Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi”, *Eğitim ve Bilim*, C.31, S.142, 2006, ss.56-64.
- Korkmaz, Özgen, “Öğretmenlerin Eleştireli Düşünme Eğilim ve Düzeyleri”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad), cilt:10, sayı:1, 2009, ss. 1-13.

- Korthagen, Fred A. J., “Making Teacher Education Relevant For Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education”, *Orbis Scholae*, Vol.5, No.2, 2011, pp.31-50.
- Köken, Nevzat, “Düşünme ve Eğitim”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya, 2004.
- Köksal, Necla, “Beyin Temelli Öğrenme”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Köksal, Necla, Demirel, Özcan, “ Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:34, Yıl:2008.
- Kutlu, Sönmez, “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışı Uluslararası Sempozyumu”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD)*, C. XLIII, S. 1., 2002. s. 301-322.
- Küçükahmet, Leyla, *Program Geliştirme ve Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- Küçükahmet, Leyla, vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara, 2002.
- Küçükoğlu, Adnan – Kaya, Halil İbrahim, “ Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırmada Öğretmen Yeterlikleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ed. Seda Saracaoğlu, Lisans Yayınları, İstanbul, 2008.
- Larrivee, Barbara, Coover, James, M., *An Educator's Guide To Teacher Reflection*, Cengage Learning, USA, 2006.
- Lee, Hea-Jin, “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No.6, 2005, pp.699-715.
- Lipman, Matthew, *Philosophy Goes To School*, Philadelphia: Temple University Press, 1988
- Maarof, Nooreiny , “Telling His Or Her Story Through Reflective Journals”, *International Education Journal*, Vol.8, No.1, 2007, pp. 205-220.
- Maden, Sedat , vd., “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.8, S.16, 2011, ss. 255-269.
- Marzano, Robert, vd., *Öğrenci Başarısını Arttıran Öğretim Stratejileri*, Redhouse Eğitim Kitapları, İstanbul, 2001
- Mc Gregor, Debra, *Developing Thinking Developing Learning*, GBR: Open University Press, Buckingham, 2007.

- Mc Gregor, Gail, Salisbury, Christine, *The Reflective Principal*, Principal's Project. http://urbanschools.org/publications/principal_project.html (13.01.2012)
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Dinî Terimler Sözlüğü*, Ankara, 2008.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara, 2006.
- MEB, Tebliğler Dergisi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararı, C.70, S.2593, Şubat 2007.
- MEB, Tebliğler Dergisi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı, C.74, S.2641, Şubat 2011.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*, Devlet Kitapları Birinci Baskı, Ankara, 2008.
- Meral, Ece, "Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri", Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2009.
- Merdan, Tülin, "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri", Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2008..
- Mewborn, Denise S., "Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers", *Jurnal For Research in Mathematics Education*, Vol:30, No:3, 1999, s. 316-341.
- Mok, Ida Ah Chee, "Towards a Reflective Practice: The Case of a Prospective Teacher in Hong Kong", *Journal of Mathematics Education*, Volume:3, No. 2, Decemper 2010
- Moon, A. Jennifer, *Refleciton in Learning & Professional Development*, Great Britain and The United States by Kogan Page Limited, 1999., p. 4-5.
- Morgan, Clifford T., *Psikolojiye Giriş*, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1991.
- Morris, Joanne B., *Reflective Thinking in Early Childhood Eduncation*, Memorial University of Newfoundland (Unpublished M. ED. Thesis), 2000.
- Muallem, Mahnaz, "The Content and Nature of Reflective Teaching: A Case of an Expert Middle School Science Teacher", *The Clearing*

House, Toyler&Francis Ltd, Vol.70, No. 3, 1997, pp. 143-150.
<http://www.jstor.org/stable/30189270?seq=1>

- Mutlu, Ebru- Aktan, Ebru, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.9, S. 4, Güz 2011, ss. 799-830.
- Noffke, Susan E., Brennan, Marie, “*The Dimensions of Reflection: A Conceptual And Contextual Analysis*” *International Journal of Progressive Education*, Volume: 1, No:3, October 2005.
- Numanoğlu, Gülcan, “Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler I”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 1-2, S. 32, 1999, ss. 331-339.
- Oğuzkan, Ferhan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Emel Matbaacılık, 3. Baskı, Ankara, 1993.
- Oğuzkan, A. Ferhan (y.h.), Orta Öğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği IX. Öğretim Toplantısı*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 23-24 Mayıs 1991.
- Okan, Hepşen, “Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet Konservatuvarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği)”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2009.
- Okumuşlar, Muhittin, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 24, Y. 2007, s. 167-180.
- Okumuşlar, Muhittin, “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkan ve Sınırları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2011.
- Onat, Hasan, “Niçin Din Eğitim?”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, 1997.
- Osterman, Karen F., Kottkamp, Robert B., *Reflective Practice for Educators*, Corwin Pres, Inc., Newbury Park, California, 1993.
- Oxman, Wendy G. – BARELL, John, “ Reflective Thinking in Scholls: A Survey of Teacher Perceptions”, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 11-15, Canada, 1983.
- Öcal, Mustafa, “İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, S. 1, C.1, 1986.

- Öner, Necati, “Niçin Din Öğretimi?” , *Felsefe Yolunda Düşünceler*, MEB Yayınları, İstanbul, 1995.
- Özdemir, Servet, *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayınları, Ankara, 1997.
- Şuayib, Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, Kayseri, 1998, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı (İBAV), ss. 166-186.
- Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara, 2005.
- Özel, Ali - Bayındır, Nida, *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, PegemA Akademi, Ankara, 2008.
- Özer, Bekir, *Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1993.
- Özsoy, Gökhan, “Üstbiliş”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6, Sayı:4, Güz 2008.
- Parmaksızoğlu, İsmet, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1966.
- Pawan, Faridah, *Reflective Teaching Online*, TechTrends, Volume 47, Issue 4, 07/2003.
(<http://www.springerlink.com/content/f235223203721861/fulltext.pdf>)
- Pehlivan, Hülya, *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2008, s. 5.
- Pektaş, Pelin, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları*, Özel Ceceli Okulları Yayınları, Ankara, 2003.
- Peker, Hüseyin, “İslam’ın Hoşgörü, İnanç ve Düşünceye Saygı Anlayışını Benimsetebilmek”, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Yarınlar İçin Düşünce Platformu, Ankara, 2005.
- Pickett, Angel, *Reflective Teaching Practices and Academic Skills Instruction*, (<http://www.indiana.edu/~1506/mod02/pickett.html>)
- Plack, Margaret M., Greenberg, Larrie, “Reflective Practitioner: Reaching for Excellence in Practice”, *Pediatrics*, Volume:116, No. 6, December 1, 2005.

- Pollard, Andrew, *Reflective Teaching*, 2 rd Edition, Continuum International Publishing Group, London.2005.
- Pollard, Andrew – Tann, Sarah, *Reflective Teaching in The Primary School, A Hand Book For The Classroom*, Cassel, UK, 1997.
- Pennington, Rebecca, “Reflective Thinking in Elementary Preservice Teacher Portfolios: Can It Be Measured and Taught?”, *Jurnal of Educational Research and Practice*, Volume: 1, Issue: 1, 2011.
- Reynolds, Margaret, Salters, Matthew, “The Reflective Teacher and The Teacher Training Agency”, *Journal of Further and Higher Education*, Volume: 22, Number: 2, 1998.
- Richards, Jack C., *Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching*, Language Teacher, 14, 2,1989
- Richards, Jack C., “Towards Reflective Teaching”, *The Teacher Trainer*, Back Articles,
- http://www.tttjournal.co.uk/uploads/file/back_articles/towards_reflective_teaching.pdf
(17.12.2011)
- Risko, Victoria J., Roskos, Kathleen, Vukelich, Carol, “Prospective Teachers’ Reflection: Strategies, Qualities and Perceptions In Learning To Teach Reading”, *Reading Research and Instruction*, Volume:41, No: 2, Winter 2002, s. 149-176.
- Rodgers, Carol, *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, Teachers College Record Volume 104, Number 4, June 2002, p. 844.
- Rogers, Russell R., “Reflective Thinking in Professional Practice: A Model”, *CPD Journal*, V. 3, 2000, p. 131.
- Ross, Dorene Doerre- Elizabeth, Bondy –Wells, Kyle, *Reflective Teaching for Student Empowerment: Elementary Curriculum and Methods*, New York, Macmillan, 1993.
- Saban, Ahmet, *Öğrenme Öğretme Süreci:Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yay., Ankara, 2002.
- Saracoğlu, Asuman Seda, vd., “Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı:4, İstanbul, 2004.
- Savaş, Behzat, “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Eğitim Psikolojisi*, Pegem A Yay., Ankara, 2007.

- Schleifer, Lydia L. F., Dull, Richard B., *Metacognition and Performance in the Accountin Classroom*, Issues in Accounting Education, Vol. 24, No.3, August 2009.
- Seferoğlu, Akbıyık, S. Sadi, Cenk, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Jurnal of Education)*, 2006.
- Selçuk, Mualla, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:4, İstanbul, 1997.
- Selçuk, Ziya, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara, 2000.
- Semerci, Çetin, “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”, *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:127, Yıl:2003.
- Semerci, Çetin, “Developing A Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers”, *Educational Sciences: Theory&Practice*, 7 (3), 2007, pp. 1369-1376.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- Shermis, S. Samuel, *Reflective Thought, Critical Thinking*, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN, Publication Date: 1999-11-00 (<http://www.ericdigests.org/2000-3/thought.htm>)
- Shook, John R., *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*, çev. Celal Türer, Üniversite Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 110.
- Schon, Donald A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Boks, USA, 1983.
- Schon, Donald A., *A Review of Educating Reflective Practitioner*, Jossey-Boss, San Francisco, 1987.
- Schon, Donald, Educating The Reflective Practitioner. Paper Presented to the 1987 Meeting of the American Educational Researc Association, Washington, DC, Posted by Tom Russel, Queen’s University, January, 1998
- Sönmez, Veysel, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Sönmez, Veysel, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, 13. Baskı, Ankara, 2007.
- Sungur, Nuray, *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Yay., İstanbul, 1997.

- Sütçü, M. Akif, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 1997.
- Şahin, Gönül, “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)”, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2008.
- Şaşan, Hasan H., “Yapılandırmacı Öğrenme”, *Yaşadıkça Eğitim*, S. 74-75, 2002.
- Şen, Şenay H., “*Bilişötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2003.
- Şentürk, Cihad, “Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık”, *Eğitim Dergisi*, Sayı: 23, Haziran 2009.
- Şimşek, Eyup, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum 2006.
- Taggart, Germaine L., Wilson, Alfred P., *Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies*, Corwin Pres, INC, California, 1998. <http://www.amazon.com/Promoting-Reflective-Thinking-Teachers-Strategies/dp/0803967136>
- Taghilou, Mohammed Reza, “From Reflective Teaching To Effective Learning : A New Class Order”, *Iranian Journal of Language Studies*, Volume 1(2), 2007, pp. 89-102.
- Tavşancıl, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve SBSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, 2005.
- Tavşancıl, Ezel – Keser, Hafize, “İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, C. 1, S.1, 2002.
- Tezbaşaran, Ata, *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1997.
- Tezcan, Mahmut, “Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 17, S. 1-2, 1984, ss. 385-388.
- Tok, Emel, “Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme

Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2008.

Tok, Şükran, “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtılmalarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:33, Sayı: 149, Yıl: 2008.

Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, Eylül, 2001.

Tozlu, Necmettin, *Eğitim Problem.lerimiz Üzerine Düşünceler*”, Mikro Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2003

Tuğ, Salih, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretiminin Hukukî Dayanakları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S.6, 1999.

Tunç, Aynur İlhan, Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Van İli Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. VI, S. 1, 2009.

Turla, Ayşe, *Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir Mi?*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2007.

Türk, Ercan, *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Türnüklü, Abbas, “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S. 24, Ankara, 2000.

Uçar, Recep, “İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kayseri, 2004.

Uçar, Recep, “DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.1, S. 2, 2010.

Ulusoy, Ayten, “Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar”, *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

Üstündağ, Mustafa, “Liderlik ve Yaratıcılık”, *Eğitim Dünyası*, Sayı:2, Yıl:1969.

Ünver, Gülsen, *Yansıtıcı Düşünme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.

- Woodfield, Helen, Lazarus, Elisabeth, “Diaries: A Reflective Tool on an INSET language course”, *ELT Journal*, Volume 52/4, Oxford University Press, 1998.
- Wilson, Jeni- Wing Jan, Lesley, Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning, Elenor Curtain Publishing, Australia, 1993.
- Yalın, Ayşe, vd., *Haydi Kızlar Okula (Öğretmen El Kitabı)*, 2. Baskı, 2005.
- Yazıcı, Işıl, “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2004.
- Yavuz, Halide S., *Yaratıcılık*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1994.
- Yeşil, Rüştü, “Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ed. Remzi Y. Kıncal, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010
- Yeşilbaş, Zübeyde, “ İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen Tutumlarının Öğrenci ve Ders Üzerindeki Etkileri”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2006.
- Yıldırım, Ali- Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Yıldırım, Ramazan, *Yaratıcılık ve Yenilik*, Sistem Yayınları, İstanbul, 1998.
- Yıldız, Eylem, Ergin, Ömer, “Bilişüstü ve Fen Öğretimi”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı:3, 2007.
- Yılman, Mustafa, *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara, 2006.
- Yurdakul, Bünyamin, “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara 2004.
- Yurdakul, Bünyamin, “Yapılandırmacılık”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ed. Özcan Demirel, PegemA Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2007.
- Zeichner, M. Kenneth, Liston, Daniel P., *Reflective Teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahway, New Jersey, 1996.

[http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=c8KO_6cKeLkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Zeichner,+K.+%26+Liston,+D.+\(1996\)+Reflective+Teaching:+an+introduction.+Mahwah,+New+J](http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=c8KO_6cKeLkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Zeichner,+K.+%26+Liston,+D.+(1996)+Reflective+Teaching:+an+introduction.+Mahwah,+New+J) (21.11.2011)

Zengin, Mahmut, “Temele Alınan Yaklaşım/lar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 8, S.19, 2010.

Zengin, Mahmut, “Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XII, S. 22, 2010/2, ss. 121-160.

Zengin, Zeki Salih – Yapıcı, Asım, “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 4, S. 11, 2006, ss.127-154.

EKLER

EK1: YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Değerli eğitimci,

Bu ölçek, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla doktora tezinde kullanılmak üzere düzenlemiştir. Bu aşamada sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler söz konusu bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Ölçekte yanıtlayacağınız cevapların araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesine etkisi büyük olacaktır. Bundan dolayı her soruyu dikkatle okuyarak cevaplamanızı rica ederim.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zafer YILDIZ
SDÜ Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER:

1. Cinsiyetiniz?	a. () Kadın	b. () Erkek	
2. Mezun olduğunuz fakülte: Bilgisi	a. () İlahiyat Fakültesi	b. () Din Kültürü ve Ahlak Öğretmenliği	
	c. () Yüksek İslam Enstitüsü	d. () Diğer	
3. Mezun olduğunuz program: d. () Doktora	a. () Önlisans	b.() Lisans	c.() Yüksek Lisans
4. Öğretmenlikte Kıdeminiz: a. () Büyükşehir	a.() 5 yıl ve daha az	5. Görev yaptığınız yer:	
	b.() 6 – 10 yıl		
	b. () Şehir		
	c.()11- 15 yıl		
	c. () İlçe		
	d.() 16-20 yıl		
	d. () Kasaba		
	e.() 20 yıl ve üzeri		
	e. () Köy		
6. Görev yaptığınız kurum: a.() Antalya	() İlköğretim Okulu	7. Görev yaptığınız il :	
	() Özel İlköğretim Okulu		
	b. () Burdur		
	c. () Isparta		

A. Aşağıdaki tabloda yer alan davranışları gösterme sıklığınızı ilgili bölüme (X) işareti koyarak belirtiniz.

SR	ÖZELLİK VE DAVRANIŞLAR	HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
1.	Öğrencilerimin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine imkan tanırım.					
2.	Öğrencilerime düşüncelerini önemseydiğimi beden dilimi kullanarak gösteririm.					
3.	Her türlü farklı inanç ve düşünceye hoşgörülle yaklaşırım.					
4.	Öğrencilerimin görüş ve eleştirilerini <u>dikkate almadan</u> dersimi işlerim.					
5.	Meslektaşlarımın eğitim-öğretim uygulamalarına dair görüş ve eleştirilerini dikkate alırım.					
6.	Öğrencilerimin öğretim etkinliklerine isteyerek katılacakları bir ortam oluştururum.					
7.	Öğrencilerimin zihinsel, ruhsal ve fiziksel kaynaklı sorunlarını çözmek için içtenlikle çaba harcarım.					
8.	Öğretme konusunda <u>motivasyonsuzluk</u> ve <u>isteksizlik</u> duyarım.					
9.	Öğrencilerimin bireysel öğrenme düzeylerini takip ederim.					
10.	Öğretimin başarılı ya da başarısız olmasında öncelikle kendimi sorumlu hissederim.					
11.	Ders öncesinde öğretim sürecini planlama <u>ihtiyacı hissetmem</u> .					
12.	Planlarımda araç-gereç durumunu, öğrencilerin seviyelerini ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.					
13.	Konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarım.					
14.	Öğretmenlik uygulamalarımı sorgulama ihtiyacı duyarım.					
15.	Uyguladığım öğretim yönteminin ne kadar uygun olup olmadığını düşünürüm.					
16.	Öğretimimi daha verimli kılacak farklı yöntemleri denerim.					
17.	Öğrencilerime konu üzerinde düşünmelerini sağlayacak sorular <u>sormam</u> .					
18.	Öğrencilerimin öğretim hedefine kendilerinin					

	ulaşmasını sağlayacak etkinlikler yaparım.					
19.	Öğrencilerimin nasıl öğrendikleri konusunda düşünmelerini isterim.					
20.	Eğitim-öğretimle ilgili yaşadığım tecrübelerden yararlanmam.					
21.	Dersten sonra öğretimin verimliliğini kendi kendime değerlendiririm.					
22.	Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretimimle ilgili günlük tutarım.					
23.	Öğrencilerimin sınavlardan sonra kendi doğru ve yanlışlarını görmelerini sağlarım.					
24.	Ders kitabındaki etkinliklerle yetinir, kendim etkinlik üretmem.					
25.	Öğrencilerime konunun özelliğine göre çeşitli ölçme araçları uygularım.					
26.	Öğrencilerime uyguladığım ölçme sonuçlarına göre öğretmenlik uygulamalarımı tekrar gözden geçiririm.					
27.	Konuları işlerken sık sık yaşamdan örnekler veririm.					
28.	Öğrencilerimin konuyla ilgili kendi yaşamlarından örnekler vermelerini isterim.					
29.	Meslekî yeterliliğimi gözden geçiririm.					
30.	Kendi eğitim uygulamalarımı yeterli görür, meslektaşlarımın uygulamalarını merak etmem.					
31.	Mesleğimle ilgili çalışmalarını ve yayınlarını takip ederim.					
32.	Öğrenme/öğretme konularıyla ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyarım.					

ZAMAN AYIRDIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER...



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.605.99- 429 / 1913
Konu : Araştırma İzi

09.../05/2011

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

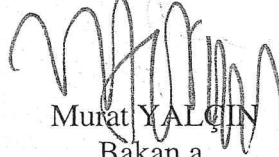
- İlgi : a) 22.04.2011 tarih ve B.30.2.SDÜ.0.41.72.00.300/820 sayılı yaz
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Zafer YILDIZ'ın “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Isparta, Burdur ve Antalya illerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 2 sayfa 37 sorudan oluşan veri toplama araçlarının Isparta, Burdur ve Antalya illerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

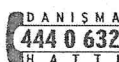
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


Murat YALÇIN
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Veri Toplama Aracı (1 Adet-2 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egilmedestek.meb.gov.tr



www.haydikizlarokula.org



www.bilgisayarli.egilmedestek.org

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı Soyadı : Zafer YILDIZ
Doğum Yeri ve Yılı : Keskin – 10.12.1977
Medeni Hali : Evli

Eğitim Durumu :

Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri
ABD İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Öğretmenliği Bölümü

Yabancı Diller ve Düzeyi :

1. İngilizce – ÜDS: 67.5

İş Deneyimi :

1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (2001-2009)
2. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği (2009 – 2012)