

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma VAROL ŞANLI

Antalya, 2016

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma VAROL ŞANLI

Danışman: Prof. Dr. Selçuk UYGUN

Antalya, 2016

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

22 /02 / 2016

Şeyma Varol Şanlı

İmzası

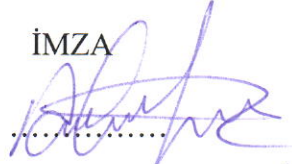
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu çalışma 11/02/2016 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi / Dönem Projesi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

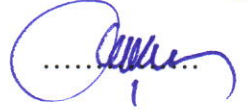
**Başkan**

:(Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Ayşe Mentiş Taş  
(Çalıştığı Kurum) Necmettin Erbakan Üni AKEF  
(Adres Bilgileri) Necmettin Erbakan Üni AKEF Meram / Yeniyol Konya



**Üye**

:(Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Bayram Bıçak  
(Çalıştığı Kurum) Akdeniz Üniversitesi  
(Adres Bilgileri) Eğitim Fakültesi Eğitim Bil. Bl. ANTALYA



**Üye (Danışman)**

:(Unvan)Adı Soyadı Prof. Dr. Selçuk Uygun  
(Çalıştığı Kurum) Akdeniz Üniversitesi  
(Adres Bilgileri) Eğitim Fak. Antalya



**Yüksek Lisans Tezinin Adı:** Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun .....tarihinde ve..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Selçuk UYGUN'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Geliştirmiş olduğu YANDE (Yansıtıcı Düşünme Eğilimi) ölçeğini çalışmamda kullanmama izin veren, görüşlerini ve desteğini aldığım sayın Prof. Dr. Çetin SEMERCİ'ye çok teşekkür ederim.

Araştırma ölçeğini uyguladığım kurslarda görev yapan tüm idarecilere, öğretmenlere ve ölçeği uyguladığım bütün öğretmen adaylarına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım hayat arkadaşım Mehmet ŞANLI'ya ve daha çok küçük olmasına rağmen bu süreçte hep yanımda olan minik oğlum Akif ŞANLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım annem Zeynep VAROL ve babam Mehmet VAROL'a sonsuz teşekkür ederim.

Şeyma VAROL ŞANLI

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Varol Şanlı, Şeyma  
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Selçuk UYGUN  
Şubat 2016, 133 sayfa

Bu araştırmanın amacı, mezun öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini bazı değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırma genel tarama modelindedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, mezuniyet notu, mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış adını taşıyan yedi faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu yüzden ölçek ve altboyutları için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan test tekniklerinden iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney u testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis h testi kullanılmıştır. Ölçek Ordu ve Samsun illerindeki 2000 mezun öğretmen adayından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 500 mezun öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS for Windows 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan bölüm, fakülte, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi değişkenleri açısından adayların yansıtıcı düşünme eğilimleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimindedir. Öğretmen adaylarının

yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğın açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörölü ve içten olma, mesleğe bakış alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaşmaktadır; ölçeğın diğeri alt boyutları olan sürekli ve amaçlı düşünme, öğretim sorumluluğı ve bilimsellik, araştırmacı alt boyutlarında cinsiyet değışkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinde mezuniyet notu değışkeni açısından adayların yansıtıcı düşünme eğilimleri ve ölçeğın alt boyutları eğilimleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğın ‘açık fikirlilik’ alt boyutunda mezuniyet notu açısından farklılaştığı; mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan öğretmen adaylarının diğeri gruplardaki mezun öğretmen adaylarına göre daha açık fikirlilik eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Düşünme Becerileri, Öğretmen Adayı

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF TEACHER CANDIDATES' REFLECTIVE THINKING DISPOSITION IN TERMS OF SOME VARIABLES**

Varol Şanlı, Şeyma

Post Graduate, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Selçuk UYGUN

February 2016, 133 pages

The purpose of this research is to evaluate graduate teacher candidates' reflective thinking disposition in terms of some variables. The study employed general screening model. In accordance with this purpose, whether teacher candidates' reflective thinking dispositions show a significant difference in terms of gender, graduation grade, graduation branch, faculty type, KPSS score (An exam for teachers), knowledge of foreign language variables was investigated. Reflective Thinking Disposition Scale which was developed by Semerci (2007) was applied to teacher candidates surveyed. The scale consists of seven factors bearing the names continuous and intentional thinking(1), open- mindness(2), interrogated and effective teaching(3), responsibility of teaching and being scientific(4), researcher(5), being foresighted and sincere(6), and outlook for profession(7). It was determined during the analysis of data that the scores of the scale and the sub-dimensions did not show the normal distribution according to Shapiro-Wilk normality analysis results. Therefore, for the intergroup comparison tests made to the scale and the sub-dimensions Mann-Whitey u test was used in the comparison of two-group variables; Kruskal Wallis h test was used in the comparison of three-or-more-group variables from the non-parametric test techniques. The scale was applied to 500 graduate teacher candidates from 2000 graduate teacher candidates in Ordu and Samsun provinces with simple random sampling method. The obtained data were analyzed with SPSS for Windows 21.0 program. According to the findings the following conclusions were reached:

1. In the teacher candidates' opinions regarding the reflective thinking disposition, teacher candidates' reflective thinking dispositions did not differ



significantly in terms of graduation grade, graduation branch, faculty type, KPSS score (An exam for teachers), knowledge of foreign language variables.

2. Teacher candidates' reflective thinking dispositions differ significantly in terms of gender variable. Male teacher candidates tend to think more reflective compared to female teachers. Teacher candidates' reflective thinking dispositions differ in terms of gender variable in the open- mindness, interrogated and effective teaching, being foresighted and sincere, outlook for profession sub-dimensions of the scale. There are no significant differences according to gender variable in the other sub-dimensions of the scale- continuous and intentional thinking, responsibility of teaching and being scientific, researcher.

3. In the teacher candidates' opinions regarding the reflective thinking disposition, teacher candidates' reflective thinking dispositions and dispositions for the sub-dimensions of the scale did not differ significantly in terms of graduation grade variable. However, teacher candidates' reflective thinking dispositions differ significantly in terms of graduation grade variable for the open- mindness sub-dimension of the scale. It was found that teacher candidates whose graduation grade is between 0-2,50 tend to be more open-mindedness compared to the candidates in other groups.

**Keywords:** Thinking, Reflective Thinking, Thinking Skills, Teacher Candidate

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Yansıtıcı Düşünme ile Üstbilişsel Düşünme Arasındaki İlişki.....	18
Tablo 2.2 Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri .....	21
Tablo 2.3 İki Kolonlu Bir Öğrenme Yazısı Örneği .....	23
Tablo 3.1 Araştırma Kapsamındaki Mezun Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Yüzde-Frekans Değerleri .....	58
Tablo 3.2 Normallik Analizi Sonucu .....	62
Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Mann-whitney Testi Analizi Sonuçları .....	65
Tablo 4.2. Mezuniyet Notuna Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 4.3. Mezun Olunan Bölüme Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları .....	74
Tablo 4.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Mann-whitney Testi Analizi Sonuçları .....	79
Tablo 4.5. KPSS Puanına Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları .....	84
Tablo 4.6. Yabancı Dil Bilgine Göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkinKruskalwallis Testi Analizi Sonuçları .....	88

## KISALTMALAR LİSTESİ

**KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı.

**YD:** Yansıtıcı Düşünme

## İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI .....	i
ONAY .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın amacı ve Problemleri/Hipotezleri .....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtları) .....	8
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6 Tanımlar .....	8

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Düşünme .....	9
2.2 Düşünme Becerileri.....	10
2.2.1 Problem Çözme.....	11
2.2.2 Yaratıcı Düşünme.....	13
2.2.3 Eleştirel Düşünme .....	15
2.2.4 Biliş Üstü Düşünme (Metacognition) .....	16
2.2.5 Yansıtıcı Düşünme .....	18
2.3 Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar.....	21
2.3.1 Öğrenme Günlükleri/Logoları.....	22
2.3.2 Kavram Haritaları.....	24
2.3.3 Soru Sorma.....	25
2.3.4 Kendine Soru Sorma .....	26
2.3.5 Anlaşmalı Öğrenme .....	26

2.3.6 Kendini Değerlendirme .....	27
2.4 Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenler .....	28
2.4.1 Yansıtıcı Düşünen Öğretmenlerin Özellikleri.....	29
2.4.2 Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmene Sağladığı Yararlar.....	30
2.4.3 Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Adayları .....	31
2.4.4 Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları .....	32
2.5 İlgili Araştırmalar .....	42
2.5.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	42
2.5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	52

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli .....	57
3.2 Evren ve Örneklem .....	57
3.3 Veri Toplama Araçları .....	59
3.3.1 Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği.....	60
3.4 Verilerin Analizi.....	62

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

4.1 ‘‘Cinsiyet’’e Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	64
4.2 ‘‘Mezuniyet Notu’’na Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	68
4.3 ‘‘Mezun Olunan Bölüm’’e Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	73
4.4 ‘‘Mezun Olunan Fakülte’’ye Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	79
4.5 ‘‘KPSS Puan’’a Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	83
4.6 ‘‘Yabancı Dil Bilgisi’’ne Göre Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular .....	87

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma .....	92
5.2 Öneriler .....	97
KAYNAKLAR .....	99
EKLER .....	114
ÖZGEÇMİŞ .....	118

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

Bilgi çağına geçilen 21. yüzyılda, toplumun daha iyi bir düzeye gelebilmesi ve çağı yakalayabilmesi için, toplumu oluşturan bireylerin iyi bir eğitim almaları çok önemlidir. Eğitim bir ülkenin varlığını devam ettirmesi ve geleceği biçimlendirmede sözsahibi olabilmesi için önemli bir faktördür. Düşünen bireylerin ve ülkelerin ayakta kalıp, ileriye gittiği bu çağın beklentilerini karşılamak için ülkelerin geleceği olan öğrencilerin düşünce üretmesinin gerekliliği kaçınılmazdır. Düşünce üretebilen öğrenciler de hiç şüphesiz ki kaliteli bir eğitimden geçmektedir.

Eğitim sistemindeki birçok faktör eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu faktörlerden bir tanesi de öğretmendir. Bireylere iyi bir eğitim verilebilmesi için öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesinin önemi çok büyüktür. Günümüzde, bireylerin eleştirel, yaratıcı düşünen, problem çözebilen, etkili iletişim becerilerine sahip, bilgi teknolojilerini kullanabilen, girişimci ve araştırmacı olması istenmektedir. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için, öğretmenin bu becerilerle ilgili yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Öğretmen, bireylerin düşünme becerilerini geliştirebilmelidir.

Bireyler düşünceleriyle davranışlarına yön vererek geleceklerini belirlerler. Bireylerin yaşamlarının her alanında başarılı olabilmeleri, sorunlara çözüm üretebilmeleri, yeni düşünceler üretebilmeleri için düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri önemlidir. Bu sebepten, bireyler bilimsel düşünme, karar verme, problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı gibi üst düzey düşünme becerilerini öğrenmeli ve uygulayabilmelidir. Düşünme bir beceridir, bireylere öğretilir ve geliştirilebilir. Eğitimciler hazırlanan programlarla düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Geliştirilmesi gereken düşünme becerilerinden biri de ‘yansıtıcı düşünce’dir (YD).

YD, eleştirel, yaratıcı, üstbilişsel düşünme ve problem çözmeyi kapsayan daha genel bir düşünme becerisidir. Dewey (1933) tarafından YD, dürtü ve tavırların sorgulanarak duygulara, fikirlere ve davranışlara mana katan durumları bilinçli bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Ünver (2003) YD için öğrenirken ve öğretirken, metot ve seviyeye dair olumlu ve olumsuz durumları belirleme şeklinde tanım yapmaktadır. Diğer taraftan Taggart ve Wilson (2005) YD'den bahsederken eğitime ilişkin meselelerde, sonuçların analiz edilmesini kapsayan aydınlatıcı, mantıklı sonuca varma işlemi olduğunu ifade etmektedir.

YD insanların geriye bakarak kendi düşünce ve eylemlerini dikkatlice gözden geçirmelerine olanak verir. Aslında YD, yapılan işlerin değerlendirilmesine imkân veren bir işleyiştir. Dewey'le aynı düşüncede olan Scheffler'in (1968) belirttiği gibi, öğretmenlere yalnızca sınıf içinde öğrencileri eğiten işletimciler gibi bakmazsak, öğretmenlere, öğrencilerin bilgilerini artırmaya uğraşan hüner olarak bakarsak, öğretmenler de kendi fikirlerini ve eylemlerini geliştirmeye zorludurlar. Bunu sağlamanın en güzel yolu YD ile mümkün olabilir. YD'yi daha iyi anlayabilmek için bazı kavramları ayrıntılı açıklamak faydalı olabilir. Bu kavramlar “yansıtma” ve “düşünme”dir.

Yansıtma (yansıtıcı öğretim, araştırma, düşünme ve uygulamaya yansıtma) günümüzde eğitimdeki önemli kavramlardandır. Tok'a (2008) göre yansıtma kavramının ilk olarak Platon felsefesindeki Sokratik irdeleme ve konuşmalar olarak belirtildiği ifade edilebilir. Genel anlamıyla yansıtma kavramı eğitimle ilgili mevzuları bütün yönleriyle izah etmek, onlara yön vermek amacıyla Dewey tarafından 1933'de açıklanmıştır ve tecrübelerin önceki bilgiler dahilinde yeni bilginin ortaya koyulması ve yerine geçebilecek başka yöntemlerin oluşturulmasına yol gösterecek yöntemleri keşfetmeye uğraşarak bilginin çözümlenmesini kapsayan dikkatle inceleme anlamına gelmektedir.

Düşünme, kişinin karşısına çıkan sorunları halletmede, belirli bir amaca varmada, durumları, vakaları ve bireyleri anlamlandırmada başvurduğu akılsal bir tutumdur. Bu nitelik kişiye, yaşamını daha rahat devam ettirmesinde ve herhangi bir meselede karar alması icap ettiğinde makul bir tespit yaparak doğru kararlar almasında yardım eder (Semerci,1999: 18). Güney'in (2008: 34) ifade ettiğine göre, düşünme ile



kişinin zihinsel kademelerin en alt düzeyden (kavrama, bilgi ve uygulama), en yukarı düzeye (değerlendirme, analiz ve sentez) ulaşması beklenir.

YD ise problemleri çözebilmek ve sağlıklı kararlar verebilmek için bireylere katkı sağlar. Bireylerin bellekleri deneyimler vasıtasıyla zenginleşirse üst seviyede (analiz, sentez, değerlendirme) düşünceye ulaşması kolay hale gelecektir. Bireylerin deneyimler sayesinde idrak etme seviyesi yükseleceği için problemlerin daha kolay ve rahat anlaşılmasını sağlayarak, problemlerin etkin bir şekilde çözüme kavuşturulmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin eğitim öğretimde olumlu sonuçlar verebilmeleri için üst seviyede düşünme becerisine ulaşmış olması zorunlu hale gelmektedir. Bu ise yalnız YD ile mümkün olmaktadır.

Demirel'in (2012) aktardığına göre, John Dewey, cemiyetin en gerekli ihtiyacının, öğrencilerin öğrenmelerini hayata yansıtmayı keşfetmeleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretim ortamlarında öğrencilere destek çıkmanın en güzel yönteminin onlara YD bilgisini kazandırmak olduğu söylenmektedir. Dewey, YD'yi; aktif, mantıklı ve özenli bir düşünme şekli olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin pedagojideki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimler doğrultusunda izleyebilmeleri bakımından YD çok önemli bir süreç olarak görülmektedir. Bu nedenle, YD hem kuramsal hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere YD'yi kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok,2002: 67). YD becerisini öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin de bu düşünceye sahip olmaları ve bunu öğrencilere kazandırma noktasında yetkin olmaları kaçınılmazdır.

YD, bir öğretmende olması gereken önemli bir düşünme becerisidir. Eğitim, öğretim ve öğretmen eğitimiyle alakalı kurumlar da, YD'yi bir öğretmenin taşıması gereken temel niteliklerin başında göstermektedirler. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na tanımlanan öğretmen yeterlikleri ele alındığında, YD ile alakalı faktörlerin varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin şu genel öğretmenlik mesleği alt yeterliği dikkat çekmektedir: “Öğretmen, kendini ilerletme mesuliyetinin farkında, hevesli, azimli, canlı, zinde ve üretken olabilmelidir. Kritik düşünme, sorun çözme, iletişim yetenekleri ve estetik bilincini ilerletebilmeli ve bunları etkin kullanabilmelidir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008: 12). Bu öğretmen alt yeterliği ifadesinin performans

göstergelerinden biri ‘Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır’ şeklinde ifade edilmektedir. Buradan öğretmenlerin YD’ye ilişkin düşünme becerilerine sahip olmasının mühim görüldüğü anlaşılmaktadır.

YD’ye sahip bir öğretmen aynı zamanda eleştirel düşünür ve demokratik bir eğitim ortamı sunmaya çalışır. Bu sayede öğrencilerde demokratik tutumlar oluşturulabilir. Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım, aktif, proje tabanlı, çoklu zekâ kuramına göre öğrenme vb. yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarının verimli uygulanabilmesi ve donanımlı, yeterli bir öğretmen olabilmek için, öğretmen ve öğretmen adaylarında YD becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi süresince YD’yi kavraması, YD becerisi kazanması iş hayatlarında kolaylıklar sunabilir ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında destek olabilir.

Yansıtıcı düşünen eğitimciler, düşünce, davranış ve uygulamalarını gözden geçirirler. Buna uygun olarak da öğretmenler, kendi eylemlerini gözden geçirirken öğrencilerin gereksinimlerine ve eğitim gidişatının taleplerine paralel olarak yeni kanılar ve görüşler ortaya çıkarırlar. Dolayısıyla, öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri öğretim strateji ve yöntemlerinde zorunlu, lazım olan düzenleme ve düzeltmeleri yerine getirebilirler.

Yansıtma içerisinde öğretmenler kişisel ve mesleki bilgi kazanırlar. Grossman ve Williston’ın (2001: 236) aktardığına göre, Day (2000) YD’nin etkili öğretmen olmada ve öğrencilerin öğrenmesini şekillendirmede günümüzde çok önem teşkil ettiğini ifade etmektedir. YD sonsuza kadar değişme ve gelişme demektir. YD yaşadığımız sürece nasıl değişeceğimizi bulmanın bir aracıdır.

YD ayrıca problem çözme becerisini de kapsamaktadır. Bir problemi yansıtma açısıyla değerlendirdiğimizde farklı açılardan problemi ele alarak değişik bakış açıları oluşturulabileceğini ifade eden Rodgers (2002) yansıtıcı düşünen öğretmende bulunması gereken nitelikleri “tecrübelerden ders çıkarma, organize düşünme, toplum önünde etkileşimde ve katılımında bulunma, yansıtıcı düşünen birinin karakter özelliklerini (açık görüşlü, içten, mesuliyet alabilen) taşıyabilme” şeklinde belirtmiştir.

Ünver’in (2003: 13) aktardığına göre, Cruickshank, Bainer ve Metcalf’in YD ile ilgili şunları belirtmektedir:

YD öğrenmeyi arttırır ve öğrenme deneyimlerini yansıtmaya yöneltir. Sınıf içi hadiseleri çözme ve kavrama becerisini ilerletir. Öğretmenin çekici, yordamalar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardım ederek sınıf yaşamını geliştirir. Öğretmenin, kendi mesleki gelişimini denetlemesine olanak tanır. Okul kültürü oluşturmaya sağlar. YD eğitimi almış öğretmenin mesleki yaşamının her evresinde sürekli gelişmeye açık olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin ise okulu sadece bütün becerilerini sergileyebildikleri ve maksimum düzeyde geliştikleri öğrenme merkezlerinden biri olarak gördükleri ifade edilmektedir.

Yansıtıcı düşünen öğretmen sınıftaki etkinliklerini, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında şuurlu ve sistematik olarak düşünür (Ekiz, 2006: 47).

Demirel'in (2012: 220) aktardığına göre, Norton (1996: 405-406) bu konuda şunları ifade etmiştir:

Yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri incelendiğinde YD'yi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretme aşamasını gözden geçirir, değişime gitmek için düşünür, fikirlerini yansıtır.
2. Kişisel fikirlerine ve öğretme metotlarına dair, eleştiri ve sorulara karşı her zaman açıktırlar, değişik çözüm yolları çıkarırlar.
3. Öğrencilerinin gelişim aşamalarını sürekli kontrol altında tutarlar.
4. Öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler.
5. İlerisini görürler ve öğrencilere de bu konuda yardımcı olurlar.
6. Problemlerle başa çıkarken yalnızca onları belirleyip genelleştirmekle değil, hem de kişisel profesyonel ilerlemelerini ve uygulamayı kanaatlerini dönüştürmek için başvururlar.

YD 1980'den beri öğretmen eğitiminde ele alınmaya başlanmıştır. Eğitimciler, öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünebilme becerisini oluşturmayı eğitimde bir çıkar yol olarak görmüşlerdir. YD ilk olarak öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmalarına yardım eder. Teori ve pratik arasında irtibat kurulmasını sağlar.

YD gelişmiş ülkelerde öğretmenin mesleki gelişimini sağlamada çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen, ülkemizde layık olduğu ilgiyi görememiştir. Bu nedenle

Ülkemizdeki ğretmenlerin YD ile ilgili görüş ve uygulamalarının belirlenerek bir değerlendirmeye gidilmesi ihtiyaı duyulmuştur.

Yurtdışındaki benzer şekilde John Dewey görüşü Türkiye’de de kanıksanmıştır. Bu yüzden YD vasıflarını ülkemizde de artırmaya dair çalışmalara adım atılmıştır. Bunlara yeni şeyler eklemek maksadıyla yürütülmüş çalışmalar ele alındığında; örneklemde öğretmenlerin, öğrencilerin ve ğretmen adaylarının yer aldıkları ortaya çıkmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar bütünüyle incelendiğinde; mezun ğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin düşüncelerini belirlemeye dair araştırmalara rastlanmadığından mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerini araştıran bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmada mezun aday ğretmenlerinin YD eğilimlerine dair düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yine aynı şekilde, mezun aday ğretmenlerin YD eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesinin alandaki çalışmalara katkı sağlaması da hedeflenmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar**

Araştırmamızın amacı, farklı eğitim fakültesi ve pedagojik formâsyon programlarından mezun aday ğretmenlerin YD eğilimlerini belirlemektir. Bu hedef doğrultusunda çalışmada şu soruların cevabı araştırılmıştır:

- 1) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimleri nedir?
- 2) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?
- 3) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde mezuniyet notu değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?
- 4) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?
- 5) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?
- 6) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde KPSS puanı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?
- 7) Mezun ğretmen adaylarının YD eğilimlerinde yabancı dil bilgisi değişkenine göre anlamlı bir fark görülmekte midir?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Jay ve Johnson'ın (2002) ifade ettiğine göre, yapılandırmacı eğitim işleyişiyle öne çıkan YD, çalışma öncesi yetiştirmede öğretmen adaylarına “eğitimci gibi düşünmeyi” pek çok şekilde kazandırıp, eğitimci adaylarının bunları yansıtılabilmelerini sağlamasından ötürü önemlidir. Posnanski'ye (2002: 189–220) göre, yansıtma sayesinde öğretmenler, alandaki ve aynı zamanda eğitim bilimlerindeki son durumlardan haberdar olup ve yeni usulleri eğitimde ve öğretimde daha profesyonel uygulamaya koyarlar. Öğretmenler YD becerilerinin yardımıyla problemlere çözüm bulabilen, kendini gözden geçirebilen, başkalarının duygularını anlayabilen, etkili iletişime değer veren YD becerisi kapasitesine sahip kişiler olacaklardır.

Bu çalışma hizmet öncesinde olan mezun öğretmen adaylarının YD'ye dair eğilimlerinin ne olduğunu, YD eğilimlerinin farklı değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediğini araştırmak bakımından önem göstermektedir. YD ile yapılan çalışmalar genel olarak ilköğretim ya da ortaöğretim öğrencilerin, mezun olmamış hala eğitimine devam eden öğretmen adaylarının ya da belli bir brânştaki öğretmenlerin YD eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Özellikle ülkemizde fakültelerden mezun olmuş fakat henüz öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamamış aday öğretmenlerin YD eğilimleri ve YD eğilimlerinin mezuniyet notu, göreve başlayabilmeleri için çok önemli olan KPSS puanı, yabancı dil bilgisi, mezun oldukları bölüm gibi değişkenler açısından incelendiği çalışmalar ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde henüz mevcut değildir. Bu da mezun öğretmen adaylarının YD eğilimleri ve yukarıdaki değişkenler arasındaki ilişkisini ortaya koyacak olması bakımından önem arz etmektedir.

#### 1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

- Araştırmaya katılan kişiler gönüllü katıldıkları için, isteğe bağlı ölçekler uygulanmıştır. Bu yüzden mezun öğretmen adaylarının ölçekteki sorulara samimi cevaplar vereceği varsayılmaktadır.

#### 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, Ordu ve Samsun illerindeki mezun öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2014 KPSS'den alınan puanlarla sınırlıdır.
- Araştırma, 2014-2015 yılı mezun öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama araçları için “Öğretmen ve öğretmen adayları için YD eğilimi ölçeği” ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

#### 1.6 Tanımlar

**Yansıtma:** Tecrübelerin önceki bilgiler dâhilinde yeni bilginin ortaya konması ve alternatif yolların oluşturulmasına kılavuz olacak olan yolları ortaya çıkarmaya çalışarak bilginin çözümlenmesini içeren sorgulama (Dewey, 1933: 6).

**Düşünme:** Gözleme, deneyim, sezgi, fikir yürütme ve diğer yollarla ulaşılan bilgiyi kavramlaştırma, kullanma, analiz etme ve değerlendirmenin kontrol edilmiş formudur (Özden, 2008).

**Yansıtıcı Düşünme:** YD, zihin karmaşası sonucu beliren, problemi belirlemeyi ve ortadaki bu probleme değişik açılardan bakmayı gerektiren sorun çözme metodu olarak düşünülmektedir (Dewey, 1933).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi temel kavramlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu temel kavramlar şunlardır: ‘‘Düşünme, Düşünme Becerileri, YD, YD’yi Geliştirici Yaklaşımlar, YD ve Öğretmenler, YD ile İlgili Araştırmalar’’.

#### 2.1 Düşünme

Düşünme Aristoteles'in ortaya koyduğu şekliyle, insanı hayvandan ayırt eden belirli özneliktir. Felsefede sezgi ve algılamalardan, tasarımlardan bağlantısız olarak aklın özgür ve kendine has davranışı; kıyaslamalar yapma, ayırma, bir araya getirme, ilişkileri ve şekli idrak etme yetisi şeklinde tanımlanmaktadır (Akarsu, 1975).

Düşünme konusunda geçmişten günümüze pek çok tanım yapılmıştır. Düşünme genel anlamıyla bilginin ulaşıldığı zihinsel bir işleyiş, bilişsel bir davranış olarak kabul görmektedir. Bilme, idrak, akıl yürütme, içgüdü olarak farklı biçimlerde ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997: 53).

Eğitimde düşünmeyi ise Oğuzkan (1974) aklın bir konuya dair bilgileri kıyaslayarak, aralarındaki ilişkileri araştırarak bir hüküm ya da karar verme işlemi, akıldan geçirme ya da zihin vasıtasıyla ortaya çıkarma, planlama ve hatırlama işi olarak belirtmiştir.

Küçük (2007: 9), Kazancı (1989: 1-2) düşüncelerini planlayan bireyin, düşünmenin beliren sorunların çözümünde ne kadar rolü olduğunu fark ettiğini ve önemini daha çok idrak ettiğini ifade ederek, düşünmeye gösterilen itibarın sebeplerini şöyle belirtmiştir:

- Düşünme, insan gayretini belirli bir hedefe ya da sonuca ulaştırır.
- Düşünme, bireyin karşısındaki zorlukları veya sorunları önceden tahmin etmesine yol göstermede etkin rol oynar.
- Düşünme, fikirlerin ortaya çıkmasında ve gelişiminde, her beliren kavramın kişi için anlamlı hale gelmesinde payı vardır.

- Düşünme, hem kişilerin hem de toplumun güvenli ve kesintisiz bir yaşama şekline ulaşmaları için gereken çevrenin hazırlanması ve bu çevrenin devamlılığının sağlanmasında rol sahibidir.

Paul ve Elder (2008)'e göre düşünmenin öğeleri; yorumlama ve çıkarımlar, kavram teorileri, ön varsayımlar, etkiler ve sonuçlar, bakış açısı, yönelimler ve amaçlardır.

Sonuç olarak, düşünme zihinsel bir süreçtir. Öğrencilerin fikirler üretmesini, düşünmeyle ilgili becerilerini geliştirmek istiyorsak, öğretmenler bu zihinsel süreci zenginleştirecek etkinlikler sunmalı ve etkinlikleri öğrenciler üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) edinecek biçimde sunmalı, uygulamalıdır. Öğrencilerin zihinsel yaşantısı zenginleşirse algılama düzeyleri genişleyecek ve karşılaştığı problemlere daha iyi bir çözüm yolu bulacaktır.

## 2.2 Düşünme Becerileri

Eğitim yaşamı boyunca öğrenciye verilebilecek en önemli kazanım düşünmeyi öğretmektir. Geleceğin sahipleri bugünden geleceğe dönük düşüncelerini eyleme dönüştürenler olacaktır. Düşünmenin doğuştan var olan bir nitelik olmadığı, öğretilebilir, aktarılabilir ve kolayca yürütülebilir olduğu görüşüne varılmıştır (Yorulmaz, 2006: 12).

Seferoğlu ve Akbıyık'ın (2006: 193-194) aktardıklarına göre, Presseisen (1985) düşünme becerileri ile ilgili şunları belirtmektedir:

Düşünme becerileri "temel işlemler, sorun çözme, karar kılma, eleştirel ve yaratıcı düşünme" şeklinde kademeli bir şekilde incelenmektedir. Temel işlemler sebep sonuç alakasını saptama, benzetmeleri saptama, bağlantıları saptama, sınıflama ve özellikleri belirleme olarak incelenir. Sorun çözme özetle; belirlenmiş bir zorluğu aşma, zorlukla alakalı bilinenleri bir araya getirme, zorlukla ilgili toplanması lazım olan bilgiyi saptama, çözümler sunma, üretilen çözümleri deneme, sorunların daha kolay ele alınışlarını bulma yetilerini kapsamaktadır. Karar kılma ise, konuya ilişkin bilgileri toplama, alternatifleri karşılaştırma, ihtiyaç duyulan bilgiyi saptama ve son alternatifler içinde en uygununu saptama yeteneklerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri özetle; ifadeleri analiz etme, söylenmemiş düşüncelerin, önyargıların farkında olma, düşüncelerin farklı ifade edilmişlerini bulma şeklinde ifade



edilebilir. Yaratıcı düşünme ise esas olarak düşünmenin akla, önseziye yatkın taraflarını kullanarak orjinal, estetik bir eser ortaya çıkarma yeteneklerinden ibarettir.

Yorulmaz'ın (2006: 12) aktardığına göre, Norton (1994: 140) YD ile ilgili şunları belirtmiştir: YD, diğer düşünme çeşitleri olan yaratıcı, eleştirel, biliş üstü düşünme ve problem çözme ile alakalıdır. Yaratıcı düşünen öğretmen bulunduğu sınıf iklimini düzenleyerek öğrencilerinin öğrenme üzerine heyecan duymasını ve zevk almasını sağlar. Yaratıcı düşünen öğretmen çocuklar için çekici ve anlamlı öğrenmeyi planlayacak, geleceği düşünmede çaba sarf edecektir.

### **2.2.1 Problem Çözme**

Demirel ve Ün'ün (1987) aktardığına göre, Gagne (1985) problem çözme en kompleks bilişsel beceri olarak belirtmiştir. İşleyiş olarak problem çözme; deneme-yanılmadan, iç görü elde etmeye ve sebep-sonuç alakalarını çözmeye kadar giden metotları kapsamaktadır. Sorun çözen birey, sadece önceki öğrendiklerini kullanmaz aynı zamanda yeni bilgiler de öğrenir.

Problem çözme, öğrencilerin bir problemle yüz yüze geldiğinde takip edeceği ve başvuracağı yolları gösterir. Bir belirsizlik durumunda başvurulacak temel kaynaktır. Yani bilinenden başlayarak bilinmeyeni sistemli ve çözümsel bir şekilde meydana çıkarmak amaçlı yapılan zihinsel bir etkinliktir (Semerci, 1999: 33).

Aksoy (2003: 84-85) problem çözme ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Problem çözenin nasıl işlediğini yani düzeneğinden iyi anlayan, enerjilerini toplumun problemlerini çözme adına bir araya getirmeye hazır ve gelişmiş kişiler yetiştirmek hedefiyle aktifleştirici durumlardan faydalanmaya istekli bir topluluk, sürekli değişen medeniyetin kendisine yüklediği gereksinimleri karşılamak maksatlı bir hazırlık yapıyor demektir. Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl maksat, öğrencilerin okul hayatı dışında farklı sorunlarla karşılaştıklarında bunların üstesinden gelebilme becerisini kazandırmaktır.

Bingham (2004: 11-13) problem çözme ile ilgili şunları belirtmektedir:

Problem çözme, bir hedefe ulaşmakta karşılaşılan zorlukları aşma işleyiştir. Sorun çözme, öğrenilmesi ve edinilmesi lazım olan bir kabiliyettir. Çok yönlü olması açısından akli, hisleri, iradeyi ve hareketi içerisinde bir araya getirir. Gereksinim;

amaç, inanış, alışkanlık ve tutumla alakalıdır. Etkin sorun çözme, uzmanlaşma durumunu almış bir düşünce şeklidir. Problem çözmeden her insan yararlanır.

Bingham'a göre, (2004: 11-14) problem çözmeye öğrencilerin elde ettiği faydalar vardır. Problem çözme becerisi öğrencilere bu faydaları sağlamaktadır:

- Karar verme becerisini ilerletir,
- Etkin katılıma yardım eder,
- Geniş alaka ve merak oluşturur, sorun çözme olayının rutin halini almasına yardımcı olur,
- Gözlem, yorum yapma, raporlama, kıyaslama, bilgileri tanzim etme, analiz etme ve özetleme gibi becerilerin ilerlemesine yardımcı olur,
- Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirir,
- Demokrasiye uygun tavır ve davranışların gelişmesini sağlar.

Duman'ın (2008: 134) aktardığına göre, Ashman ve Conway (1993: 47) problem çözenin, bilişsel becerilerimizle yapacağımız konular üzerinde düşünerek istenilen amaçlara ulaşmada yapılan kompleks bir etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir.

Duman'ın (2008: 133) aktardığına göre, Houston (1991: 19) problemleri şu şekilde ifade etmiştir:

Fiziksel, sosyal, duyuşsal, gerçek ya da hayali, az ya da çok olan engeller tarafından kazanılmasına engeller konulan, bu konuda engelleri ortadan kaldırıp amaca ulaşmada organizmanın üstesinden gelmesi için uyarıldığı motive edildiği durumlardır. Problem çözme ise, probleme doğru yanıtlar bularak engellerin üstesinden gelme biçimi olarak tanımlanır.

Açıkgöz (2011: 142) problem çözme ile ilgili şunları belirtmiştir:

Problem çözenin eğitimsel maksatla kullanılmasının faydalarını savunan Dewey ve farklı pek çok yazara göre, sorun çözme işleyişinde bulunan temel işlemler şunlardır:

- I. Problemin farkında olma
- II. Problemi ifade etme
- III. Sorunun çözümü olabilecek alternatifleri belirleme
- IV. Alternatifleri değerlendirmede kullanılacak bilgileri bir araya getirme
- V. Verileri analiz etme
- VI. Genellemeler yapma ve neticeye varma
- VII. Çözümü yürürlüğe koyma ve etkililiğini analiz etme.

Demirel'e (2012) göre problem çözme hedeflenen amaca ulaşabilmek için etkin ve faydalı olan araç ve davranımları çeşitli ihtimaller arasından seçip kullanmadır. Problem çözme ilmi usul, karar kılma, irdeleme, eleştirel ve YD ve gibi terimleri içinde barındırmaktadır.

Tok'un (2014: 177) aktardığına göre, Olaitan (1981) problem çözmenin, aktif düşünme ve akıl yürütme yeteneği gerektirdiğini belirtmiştir. Olguları ezberleme yerine, problem çözme önemli bir değerdir.

### **2.2.2 Yaratıcı Düşünme**

Davaslıgil (1994: 54) yaratıcılık ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Günümüzün eğitim anlayışında oldukça önemli olan yaratıcılığın gelişmesine imkân sunan sınıf ortamında, belekten ziyade düşünmeye önem verilir. Öğrenci sonunda vereceği katkıyı değil verileceği saygıda değer verilip saygı duyulacak bir katkıda bulunma beklentisi içindedir. Öğretmen, öğrencinin riski göze alabilmesi için güven ile bağımsızlık arasında bir denge kurar. Böyle bir denge, kâosa götüren bir davranış bağımsızlığından ziyade, düşünmeyi destekleyen ve macerayı göze alması için kişiyi yüreklendiren bir bağımsızlığa imkân tanır. Öğretmen bir doğru cevabı olan tek yetkili olmaktansa, işlerine kolaylık sağlayan bir rehber ve harekete geçirendir.

Doğan (2010: 184-185) yaratıcılık ile ilgili şunları belirtmiştir:

Yaratıcılığı geliştirmek bakımından öğretmende olması gerekli nitelikler ya da sergilemesi gereken tavırlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmen kendini devamlı yenilemeli, değişim için açık olmalıdır.
2. Sabırlı olmalı; her öğrencisini tanımak için çabalamalıdır.
3. Öğrencileriyle konuşurken pozitif sözler kullanmalı, öğrencilerin başarı hissini desteklemeli, motivasyonlarını artırmalıdır.
4. Demokratik olmalı, tüm öğrencilere yakın ve aynı mesafede olmalıdır.
5. Kişisel farklılıkları tespit etmeli, bir bütün olarak bir araya getirmeli fakat bu farkları öğrencilerini karşılamada değil öğrencilerinin zayıf-güçlü yönlerini bulmada kullanmalıdır.
6. Öğrencilere soru sorma imkânı sunmalı, sorular için muhtemel bütün cevapları aramalı, kısıtlı cevaplar yerine alternatif çözüm yolları sunan öğrencilerini desteklemelidir.

7. Yaratıcılığın, yeni bir şeyler meydana getirmenin çok zaman aldığını unutmamalı, öğrencilerine yeterince süre vermelidir.
8. Öğrencilerinin güçlü yanlarına vurgu yapmalıdır.
9. Bilgi teknolojilerini kullanma yönünden kendini geliştirmelidir.

Kişinin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik döneminde hadiseler, nesnelere ve kavramlara dair sorular sormaları, dışarıdaki dünya ile şahsi hislerini ve fikirlerini etkileşime sokmalarıyla gelişir ve meydana çıkar. Yaratıcı bir düşünce yapısında olan bireyler orta yaş sürecinde bu becerilerinin verimli tahlilini verirler (Demirel, 2012: 214).

Yaratıcılık, 2–7 yaşlarında oyunlaştırma, gösteri, yaratıcı drama ve rol yapma gibi metotlarla ilerletilebilir. 11 -15 yaşlarındaysa soyut işlemler evresi başladığından, bu evrede şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel hayaller kurma ve geliştirme gibi aktivitelerden yararlanılmalıdır (Demirel, 2012: 214).

Yaratıcılık bir düşünme sürecidir. Doğanay'ın (2014: 339) aktardığına göre, DeVito (1971) yaratıcı düşünmeyi, geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimleri, sorunlara yeni bir çözüm yolu bulmak, yeni bir teknik desenlemek ya da bir performansı yerine getirmede yeni bir teknik ya da stil oluşturmak için birleştirme olarak tanımlamaktadır.

Yine Doğanay'ın (2014: 339) aktardığına göre, Rawlinson (1995) yaratıcı düşünme için önceden aralarında temas oluşturulmamış objeler veya fikirler arasında ilişki kurulması şeklinde tanım yapmıştır. Yıldırım (2007) da aynı şekilde yaratıcılık hakkında kavramların aralarındaki bağlantılardan yeni kavramlar veya fikirler ortaya koymak olarak tanımlama yapmıştır.

Doğanay (2014: 340) yaratıcı düşünme ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Yaratıcı düşünme daha çok orjinal bir fikir, kavram veya mahsul oluşturmayla alakalı bir işlemdir. Ayrıca yaratıcı düşünme bir üründen ziyade, o ürünü meydana getirme işlemidir. Fisher (2005) de yaratıcı düşünme hakkında bahsederken, aslında çoğunlukla aşağıdaki dört unsurdan bahsetmektedir; (1) yaratılan düşünce veya mahsul, (2) yaratma aşaması, (3) yaratan birey, (4) yaratıcı ortam. Bu bağlamda yaratıcılık yaratıcı bir bireyin, yaratıcılığa müsait bir çevrede yeni bir mahsul veya düşünce geliştirmesidir.

Öğretmenler davranışlarıyla öğrencinin yaratıcılığını desteklemelidir. Öğretmen öğrencilerin düşünme şeklini geliştiren aktiviteleri sunmalıdır ki öğrencilerin yaratıcılıkları gelişsinsin. Öğretmen, öğrencilerinin problemleri çözerken hayal güçlerini kullanarak bir problemi alternatif yollarla çözebilmelerinde onlara yol gösterici olmalıdır.

### 2.2.3 Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeyi, öncelikle kavramsal olarak ele almak gerekir. Eleştirel düşünme kavram olarak Latince'de seçim yapmak, karar vermek, yargılamak anlamına gelen *crino* kelimesinden türeyen; *kriticos* sözel bir şekilde sorgulayarak ayırt etme ve değerlendirme yeteneğine sahip olmayı ifade eder (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006: 91).

Demirel (2012: 215) eleştirel düşünme ile ilgili şunları kaydetmiştir:

Eleştirel düşünme, özünde bilgiye etkin bir şekilde ulaşma, bilgiyi analiz etme, kullanma becerisi ve yakınlığına dayanır. Eleştirel düşüncenin beş temel ilkesi vardır:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünebilen, zihindeki zıtlıkları yok edebilmelidir.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünebilen, düşüncenin bütün yönlerine değinebilmelidir.
3. Uygulanabilme: Birey kavrayabildiklerini de katarak anladıklarını bir modelde hayata geçirebilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünebilen birey, tecrübelerini ve neticelerini sağlam bir şekilde yerleştirebilmelidir.
5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünebilen birey düşündüklerini bir araya getirerek kavradıklarını etrafına kavranabilir bir şekilde aktarabilmelidir.

Yine Demirel'in (2012: 215) aktardığına göre, Riachard Paul (1988: 49) eleştirel düşünme için, gözetim ve bilgiye dayanılarak sonuçları elde etme şeklinde tanım yapar. Norris (1985: 40-45) ise, eleştirel düşünmeyi, öğrencilere önceden bildikleri her şeyi uygulamaları ve kişisel fikirlerini değerlendirip onu değiştirmeleri şeklinde tanımlar.

Eleştirel düşünme, bir biriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir üst düzey düşünme sürecidir. Doğanay'ın (2014: 325) aktardığına göre, Presseisen

(1991) düşünme süreçlerini, birden fazla düşünme becerileri gerektiren, belirli bir hedefe yönelmiş, kapsamlı ve karmaşık bilişsel işlemler olarak belirtmiştir.

Eleştirel düşünme sürecini oluşturan beceriler nelerdir? Eleştirel düşünme üzerinde çalışan birçok eğitimci, eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler hakkında listeler ve sınıflamalar oluşturmuşlardır. Facione bu becerileri şöyle belirtmiştir: Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve özdenetim (Doğanay, 2014: 326).

Yine Doğanay'ın (2014: 326) aktardığına göre, uzun yıllar eleştirel düşünme süreci ile ilgili çalışmalar yapan Ennis (1991) ise eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflamıştır:

- Açıklığa kavuşturma becerileri: Bir soru üzerinde odaklaşma, tartışmaları analiz etme, durumları aydınlatmak için farklı çeşit ve seviyelerde sorular sorma.
- Destekleme becerileri: Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama, gözlem raporlarını yargılama.
- Çıkarım becerileri: Eldeki verilerden çıkarım yapabilme, tümden gelişmel düşünme, değer yargıları oluşturabilme.
- İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri: Terimleri tanımlayabilme, sayıtlıları belirleyebilme.
- Strateji ve teknik becerileri: Bir harekete karar verme, diğerleriyle etkileşim.

#### **2.2.4 Biliş Üstü Düşünme (Metacognition)**

Üst biliş kavramı ilk olarak Flavell tarafından kullanılmıştır. Kalafat'ın (2013) aktardığına göre, Flavell (1985:104) üst bilişi zihinsel olay konusundaki bilgi ve biliş; bireyin şahsi zihinsel süreçlerine dair bilgisi ve bu bilgisinin bilişsel süreçleri denetlemede kullanılması şeklinde tanımlamıştır.

Biliş üstü düşünme, bireyin kendi düşünme ve öğrenme biçimleri üzerinde düşünmesi olarak tarif edilir. Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmenin bir üst seviyesi olarak da düşünülebilir (Ünver, 2003: 109).

Üst düzey düşünme, temel olarak bilişsel işlemlerin yüksek seviyelerinde yer alan düşünmeyi amaçlar. Eğitimde bunun hiyerarşik düzenlemesi en geniş biçimde Bloom'un Taksonomisinde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) yer alır. Biliş üstü düşünme becerisine sahip olan bireyin bilgi seviyesinde başladığı

düşünme becerisini en son değerlendirme seviyesine ulaştırması gerekmektedir. Yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünme becerileri tam olarak anlaşıldığı zaman biliş üstü düşünme gerçekleşmiş olacaktır (Yorulmaz, 2006: 19).

Üstbiliş, biliş ötesi, yürütücü biliş olarak adlandırılan “metacognition” kavramı “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Çakıroğlu, 2007).

Başka bir deyişle, Tosun ve Irak’a ( 2008: 68) göre üst biliş bireyin ne bildiği konusundaki bilgisi, ne düşündüğü konusundaki düşüncesi ya da şahsi zihinsel işleyişine çevrilen gözüdür.

Kalafat (2013) biliş üstü düşünme ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Yapılan bir deneyde; okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinden oluşan bir grup çocuğa, bir dizi madde verilmiştir. Ezberlediklerinden emin olana dek üzerine çalışmaları istendi. Yaşı büyük olan çocuklar, bir süre çalıştıktan sonra hazır olduklarını belirttiler. Gerçekten de imtihan edildiklerinde sorulan tüm soruları doğru hatırladılar. Ancak yaşı daha küçük olan çocuklar, hazır olduklarını belirtmelerine rağmen sorulan bazı maddeleri hatırlayamadılar. Bu deneyden hareketle, okul öncesi çocukların bellek hacimlerini tutarlı ve doğru olarak kullanamadıkları çıkarımı yapabiliriz. Bireyin şu anki bellek hacmini verimli kullanabilmesi ve izleyebilmesi üst biliş konusunda yerinde bir örnektir.

Tican’ın (2013: 35) aktardığına göre, Wilson ve Jan (1993) biliş üstü düşünme için şunları ifade etmiştir:

Hem yansıtıcı hem üstbilişsel düşünme kişinin kendi düşünme biçimi üzerine düşünmesini, kendi öğrenmesi üzerine düşünmesini ve fikirleri daha önceki tecrübeleri ile ilişkilendirmeyi gerektirir. Bunlar eleştirel ve yaratıcı düşünme ve kişisel değerlendirme gerektirir. Öğrenciler düşünceleri üzerinde düşündüklerinde üstbilişsel düşünürler. YD ile üstbilişsel düşünme arasında var olan ilişki tablo 2.1’de özetlenmektedir.

**Tablo 2.1.** Yansıtıcı Düşünme ile Üstbilişsel Düşüne Arasındaki İlişki

Yansıtıcı Düşünme	Üstbilişsel Düşünme
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sorgular</li><li>➤ Kendini sorgular</li><li>➤ Fikirleri önceki/tahmin edilen/ ve Uygun strateji/süreçleri seçme şu an ki tecrübeler ile bağlantılandırır.</li><li>➤ Değerlendirir</li><li>➤ Analiz eder</li><li>➤ Hipotez ortaya koyar</li><li>➤ Alternatifleri bulur ve değerlendirir</li></ul>	<p>Şunları düşünmek ve öğrenmek için bilgileri kullanır:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Karar alma</li><li>➤ Uygun strateji/süreçleri seçme</li><li>➤ Kendini değerlendirme</li><li>➤ Eylem planı</li><li>➤ Hedefler doğrultusunda eylem</li></ul>

### 2.2.5 Yansıtıcı Düşünme

YD ile ilgili olarak literatürde farklı tanımlamalar bulunmaktadır. “YD” (reflective thinking) ve “yansıtma” (reflective) kavramları birbirinin yerine kullanılabilir. Tok’un (2008: 557-568) ifade ettiğine göre, yansıtma (reflection) ifadesi ilk olarak Platon felsefesinde bulunan Sokratik soru sorma ve karşılıklı konuşmalar olarak tanımlandığı söylenebilir.

YD, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003: 54).

Başka bir tanıma gelince YD, kişinin öğretme ya da öğrenme metodu ve seviyesine dair olumlu ve olumsuz durumları meydana çıkarma ve sorunları aşmaya dayanan düşünme sürecidir (Ünver, 2003).



Gelter (2003)'e göre yansıtma, öğrenme ve öğretme tecrübelerinin olduğu kadar, eylem araştırmalarının ve tecrübesel öğrenmenin önemli bir unsurudur. Fakat öğrenme ve tecrübeler üzerinde kuvvetli bir etkisi olmasına karşın YD, öğretmenlerin profesyonel yönlerinde faydalandıkları bir etkinlik değildir.

Moon (2004)'a göre ise, “yansıtma bir amacı yerine getirmek ya da beklenen bir sonuca ulaşmak için kullanabildiğimiz bir düşünme biçimi gibi bir zihinsel süreçtir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Henderson (1996)'a göre yansıtıcı öğretim, diğerlerinin hislerine önem vermeyi öne çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığa önem veren bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri toplamıdır (Bölükbaş, 2004: 20).

Demirel'in (2012: 220) aktardığına göre, Shermis (1992: 73) John Dewey'in 19. Yüzyılın başında, toplumun en mühim ihtiyacının öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu ifade etmiştir.

Okullarda öğrencilere yardımcı olmanın en iyi yönteminin YD'yi öğretmek olduğu belirtilmektedir. Demirel'in (2012: 220) aktardığına göre, Dewey, Nasıl Düşünürüz (How We Think) isimli eserinde YD'yi etkili, tutarlı ve dikkatli bir düşünme şekli olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012: 220) YD ile ilgili şunları ifade etmiştir:

YD'nin eğitim için doğurguları şöyle özetlenebilir:

- Eğitim, öğretmen rehberliğindeki bir grubun ortaya çıkardığı mahsuldür.
- Öğrenciler, açık, net ve ilgi uyandırıcı bilgiler sunulduğundan harekete geçerler.
- Öğretmen otoriter olmaktansa yanlışlarını itiraf etmeye hazır olmalıdır.
- Öğrencilerden düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtabilen bireyler olmaları beklenmelidir.

Tican'ın (2013: 15) aktardığına göre, Taggart ve Wilson (2005) ise YD'yi, eğitim ile ilgili konularda bilgi temelli ve mantıksal kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir şeklinde tanımlamıştır.

Ünver (2003: 3) Dewey'e (1991) göre YD'nin anlamını dört boyutta ele alınabileceğini belirtmiştir:

I. YD’de fikirler sadece basit bir şekilde sıralanmaz; fikirler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir fikir kendisinden önceki fikre dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

II. YD’de kavramlar ve olaylara dair his ve inanışlar üzerinde durulur. YD, hisleri pozitif hale getirme ve geliştirmeyi hedefler.

III. YD, inanışı bazı esaslara dayandırır. Algılanan ya da düşünölen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama şartına göre kabul görür ya da reddedilir.

IV. YD bir inancın oluşuna, şartlarına ve esaslarına dair bilinçli bir incelemeyi gerektirir.

YD pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşen, sürekli evrim geçiren ve öğretmen eğitiminde üzerinde çok durulan bir kavramdır. Bu felsefede hem gerçek, hem de insan değiştiğinden mutlak bilginin olmadığına inanılır. Bu felsefenin öncülerinden John Dewey’e göre “her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz” (Ünver, 2003: 2). Tablo 2.2 ’de geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özellikleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 2.2.**Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

	<b>Geleneksel Öğrenme</b>	<b>Yansıtıcı Öğrenme</b>
<b>Başlangıç Noktası</b>	Bilgi Aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
<b>Amaç</b>	Değişim	Gelişim ve sorumluluk duyan öğrenciler
<b>Öğrencinin Rolü</b>	Edilgen, pasif alıcı	Etkin, aktif alıcı
<b>Öğretmenin Rolü</b>	Bilgi veren	Kolaylaştırıcı
<b>Başarı Değerlendirmesi</b>	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi ve kendi hedeflerini planlayabilme
<b>Öğrenme</b>	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
<b>Öğrenme Ortamı</b>	Öğretmen tarafından yönetilir	İşbirlikçi grup çalışmaları
<b>Öğretmen ve Öğrenci Arasındaki İletişim</b>	Öğretmen hataları düzeltir	Pozitif, karşılıklı, tutarlı ve açık
<b>Soru Sorma Yaklaşımları</b>	Kapalı uçlu sorular	Açık uçlu sorular
<b>Dönüt</b>	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Cesaretlendirir / över
<b>Yapı</b>	Süreye bağlı ve rutin	Esnek - öğrenci katılımı

(Wilson ve Jan, 1993: 7, akt: Ünver, 2003: 1).

### **2.3 Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar**

YD'yi geliştirici yaklaşımlar ile öğretmen; öğrencinin öğrenme ihtiyaçları, merakları, yetenekleri, tutumlarından haberdar olabilir, öğrencinin kendine hedefler koymasına yardım edebilir, öğrenciye uygun materyalleri kullanabilir, öğrenciyi öğrenme sürecinde karar verme kısmına katarak öğrencide güven hissini geliştirebilir. Öğretmen öğrenciye doğru soru sormayı öğrenerek öğrenci ile doğru iletişim kurabilir. Öğrenci kendiliğinden öğrenme isteği duyabilir. Öğretmen eğitime bakış

açısını genişletebilir ve kendini değerlendirmeye başlayabilir. YD'yi geliştirici yaklaşımlar öğretmeni öğrencinin öğrenmesine yol göstermesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardım eder.

YD'yi geliştiren yöntemler öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine rehber olmasında faydalı olabilmektedir. Bu yöntemlerle öğretmen öğrencinin öğrenme gereksinimine, ilgisine, becerisine, tavrına ilişkin bilgi edinebilmektedir. Öğrencinin kişisel amaçlarını belirlemesini sağlayarak, öğrenciye uygun öğrenme araçları sunabilmekte ve onu öğrenme, karar alma işleyişine katabilmektedir (Kazu ve Demiralp, 2012: 135).

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, öğrenme-öğretme sürecinde YD'yi geliştiren yaklaşımların şunlar olduğu söylenebilir:

- I. Öğrenme Günlükleri/Logoları
- II. Kavram Haritaları
- III. Soru Sorma
- IV. Kendine Soru Sorma
- V. Anlaşmalı Öğrenme
- VI. Kendini Değerlendirme.

### **2.3.1 Öğrenme Günlükleri/Logoları**

Holly'e (1985: 5) göre, yansıtma (öğrenme) günlüğünün temelinde tecrübeyi gözden geçirmek vardır. İnsanların tecrübeleri üzerine düşünceleri sonucunda eylem sırasında yaptıklarına dair farkındalıkları artar (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 112).

Loughran (1996: 89), öğrenme günlüklerinin; öğrencilerin şahsi sorularını, cevaplarını, hislerini, farklı fikirlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ilişkin bilgileri yazdıkları araçlar olduğunu ifade etmiştir (Kazu ve Demiralp, 2012: 135).

Wilson ve Jan (1993) öğrenme yazıları öğrencilerin şahsi tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini ve öğrenme durumları ve ne öğrendiklerine dair bilgilerini kaydettikleri araçlar olduklarını ifade etmişlerdir (Ünver, 2003: 19). Öğrenme yazıları öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmasını kapsar.

Bu günlükler vasıtasıyla öğrencilerin yaşamlarındaki dramatik gelişmeler kalıcı öğrenmeye neden olmaktadır (İnönü, 2006: 57).

Öğrencilerin öğrenme tecrübelerini özetleyerek sistematik olarak kaydettikleri günlüklerdir. Günlükler öğretmenin yöntem, içerik ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirme ve gerekiyorsa değişiklikler yapmasını sağlar (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 113-114).

Öğrenme yazılarının türleri şunlardır:

- *Kişisel Yazılar*: Bu yazılar öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bütün tepkilerini / yansıtmalarını içerir. Bütün alanlarda kullanılabilir. Kişisel yazılar olduğu için yalnızca öğrenciler istediği zaman paylaşılır.
- *İki Kolonlu Yazılar*: İki amaç için kullanılır. Birincisi, öğrenme içeriği ya da yöntemini vb. kaydetmek; ikincisi, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kişisel tepkileri ve yansıtmalarını kaydetmektir. Bir sayfa ikiye ayrılır, öğrenciler bir yanına etkinlikten edindikleri olguları, soruları vb., öteki yanına ise yansıtmalarını yazarlar. Tablo 2.3’de iki kolonlu yazı örneği verilmiştir (Dolapçioğlu, 2007: 39).

**Tablo 2.3.** İki Kolonlu Bir Öğrenme Yazısı Örneği

Gerçekleşme Süresine Göre Hedef Türleri: 1. Uzak Hedef: Ülkenin politik felsefesini yansıtır. 2. Genel Hedef: Okulun iş görüşünü yansıtır. 3. Özel Hedef: Bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanır.	Öğretmenim gerçekleşme süresine göre hedef türlerini şekil üzerinde açıkladığı için daha iyi anladığımı düşünüyorum. Bununla birlikte, küme olarak şekil çizerken genel hedefi tam olarak kavrayamadığımı gördüm. Kümedeki arkadaşlarım genel hedefin anlamını açıkladılar. Böylece bu konudaki öğrenme eksikliğimi tamamladım. Sanırım, uzak, genel ve özel hedef örnekleri okursam konuyu iyice kavrayabileceğim.
--	---

(Ünver, 2003: 21)

Dolapçioğlu’nun (2007: 40-41) aktardığına göre, Wilson ve Jan (1993) İki kolonlu yazılara ek olarak öğretmenin sınıfta uygulayabileceği diğer yazı örneklerini üç şekilde açıklamıştır:

- İki ya da daha fazla kişi arasında geçen konuşmanın yazıya döküldüğü “diyalog yazıları”,
- Küme ya da tüm sınıfın öğretmenin uyguladığı bazı etkinliklere dair görüşlerini içeren “sınıf yazıları”,
- Belirli bir konu hakkında öğrenci ya da öğretmenin kendi düşüncelerini içeren “konu yazıları”dır.

### 2.3.2 Kavram Haritaları

Kavram haritaları kavramlar arasında köprü kuran bir öğrenme ve öğretme stratejisidir. Kavram haritaları bilginin öğrencinin zihninde somut ve görsel olarak düzenlenmesini, anlamlı öğrenmeyi sağlar. Kavram haritaları bilgi birikimlerini organize eder, kavramları ilişkilendirme ve ayırt etme konusunda öğrenci yeteneklerini geliştirir (Gürdal ve Duru, 2002: 71).

Demirel (2012: 156)’e göre kavram haritası öğrenciler için öğrenilecek temel fikirleri ve bu fikirler arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantı oluşturmasını sağlamaktadır. Ezberdense, anlamlı öğrenmeyi sağlayan kavram haritası, düşünmeyi organize etmeye yardımcı olmaktadır.

Kavram haritaları, öğretim sürecinde kullanılabilir yararlı bir örgütsel araçtır. Kavram haritaları, öğrencilere bir konuyu tanıtmak ile öğrencilerin kavramlar ve onlar arasındaki ilişkiler hakkında bir görüş kazanmalarını sağlamak amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir (Tok, 2014: 202).

Öğrenciler kavram haritası yaparken haritasını yaptığı kavrama dair yeterince bilgili olup olmadığını anlarlar; kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri hakkında yorum yaparlar; kavramı nasıl öğrendiklerini gözden geçirirler ve kavramı öğrenmek için planlamalar düşünürler. Böylece bu süreçte öğrenciler YD’ye yöneltilirler.

Tok (2014: 202-203)’a göre kavram haritalarının yararları şunlardır:

- Ana kavramı açık biçimde tanımlar.
- Ana kavramla alakalı başka önemli kavramları belirlemeye yardım eder.
- Tek bir sayfada temel bilgiyi görmeye fayda sağlar.

- Bilgiyi hatırlamaya ve daha etkin biçimde gözden geçirmeye olanak sağlar.
- Çelişkileri, aykırılıkları ve farklılıkları görmeyi sağlar.
- Öğrencilerin yaptığı haritalar yaratıcılıklarını geliştirir, öğrenmeden zevk almalarını sağlar.
- Öğrencilerin sınavlara hazırlanmasına yardım eder.
- Yazılı bir metni özetlemeye olanak verir.

### 2.3.3 Soru Sorma

Öğrencilerde YD'yi geliştirmede öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorular da etkilidir.

Soru sormanın hedeflerinden birisi; öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını görmek, öbürü öğrencinin düşünmesini sağlamaktır (Açıkgöz, 2009: 159).

YD'nin gelişimi, öğrenciyle öğretmenlerin kendilerini yansıtmaları için gereklidir. Soru sorma düşünme becerilerini ilerleterek anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak YD'nin gelişimine katkı sağlar ve yansıtıcı düşünmenin sınıfta uygulanabilmesi bakımından önemlidir (Kılınç, 2010: 23).

Açıkgöz'ün (2011: 250) aktardığına göre, Good ve Brophy (1984) sorunun etkili olmasının iki nedene bağlı olabileceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Bunlardan ilki, soruların iyi örgütlenmiş ve yüksek katılımlı derslere ve en azından zamanın çoğunun boşa harcanmadan öğrenme amaçlı etkinliklerle geçirilmesine elverişli olmasıdır. İkinci neden ise, sorunun öğrenme etkinliklerine çeşitlilik getiriyor olmasıdır.

Olaitan ve Agusio (1981)'a göre bu yöntemin üstün tarafı; öğretmen öğrencilerin düşünmelerini, dinleme becerilerini ve öğrenmelerini değerlendirebilir. Öğrencilerin hatırlama, fikir yürütme, değerlendirme ve yaratıcılık gibi düşünme türleri gözden geçirilir, kavramlar daha kolay açıklanır (Tok, 2014: 165).

### 2.3.4 Kendine Soru Sorma

Kendine soru sorma başka bir açıdan kendini içsel olarak bir muhasebe yapma olarak da görünmektedir. İçsel konuşma sadece kendisi için konuşma anlamına gelmektedir (Vygotsky, 1998).

Öğrenciler birçok soru sorarlar. Bu sorular neyi, ne zaman, niçin ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksiklerinin olduğuna dair bilgi edinmelerini sağlar. Öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini değerlendirmelerini de sağlar (Ünver, 2003: 25).

Bu şekilde soru sorma ve cevaplandırma sayesinde öğretmenler kendi öğretimini analiz eder, öğretimlerinin değişmesi gereken yerleri olup olmadığına bakarlar, değişiklikler için strateji geliştirirler, stratejilerin yerine getirildiği zamanki etkilerini kontrol ederler (Arslantaş, 2003: 50).

Dolapçioğlu (2007: 38) kendine soru sorma ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Öğrencinin iletişimine, plan yapmasına, organize olmasına ve kendi öğrenmesini yansıtmasına yardımcı olan bu stratejide: Hangi konuyu seçtim? (uyum aşaması) Konuyu tamamlamak için ilk olarak neye ihtiyacım var? Kaynaklarım neler? (ihtiyaçları belirleme) Fikirlerim nasıl değişti, daha sonraki aşamalarda neler yapabilirim? Konuyu anladım mı? gibi sorular sorulabilir. Kendini sorgulama aşamasında öğrenci kendi eylemleri hakkında yansıtma yapar.

### 2.3.5 Anlaşmalı Öğrenme

Wilson ve Jan (1993: 55)'e göre *anlaşma* sözcüğü “ öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı”nı ifade etmektedir. Öğrenenler, öğretmen yardımıyla neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine ve bu öğrenmenin niçin gerekli olduğuna dair kararlar alabilirler. Öğrenmeye dair karar alma işleminde yer alan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine de aktif olarak katılabilirler.

Anlaşma, öğretmenle tüm sınıf, bir öğrenciyle öğretmen ve öğretmenle arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içerisinde yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993). Öğretmen ve tüm öğrenciler dönem başında birbirlerinden bekledikleri davranışlara dair,



öğrenme problemleri yaşayan bir öğrenciyle öğretmen öğrencinin ilerideki öğrenme çalışmalarına dair, öğretmen aileler ya da meslektaşlarıyla eğitim programı, öğrencilerin kişisel çalışmaları vb. konulara ilişkin anlaşmada bulunabilirler (Ünver, 2003: 28).

Yorulmaz (2006: 51-52) anlaşmalı öğrenme konusunda şunları ifade etmiştir:

Anlaşmalı öğrenme, bireysel ve grupta uygulanabilir. Bireysel olarak uygulandığında öğrenme kontratı, anlaşmalı öğrenmeyi desteklemede araç olarak kullanılabilir. Öğrenme kontratında farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimleri de belirtilebilir. Öğrenciler kontratlarını uygulamaya koyduklarında; farklı hızlarda, seviyelerde ve görevlerde çalışırlar, ortak amaçlar üzerinde çalışırlar, bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine sorumluluk almasına yardım eder.

### **2.3.6 Kendini Değerlendirme**

Öğrencilerin YD'ni harekete geçirmek için öğrencilere kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı sunulmalıdır (Lipton ve Hubble, 1998). Hammond ve Collins (1991) de yansıtmanın kendini ve birbirini değerlendirmeyi uyardığı görüşündedir. Öğrenme sırasında kendini değerlendirmeler, öğrencilerin kendini değerlendirme yeteneklerini ilerletebilir, güdülenmeyi, kendi kendine öğrenmeyi artırabilir (American Psychological Association's Board of Educational Affairs, 1997).

Yaratıcı öğretmenler öğrencilerini, kendini ve birbirini değerlendirme etkinliklerine katmaya çalışır (Worthern, 1993).

Öğretmenler YD'lerini geliştirmek için kendinin ve çevresinin kendisini değerlendirmesine fırsat vermelidir. Kendi öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini disiplin altına almış olacaktır. Kendini izlemeyi öğrendiği için biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişecektir (Bağcıoğlu, 2000).

Ünver 'in (2003: 30) aktardığına göre, Hancock ve Settle (1990) kendini değerlendirme konusunda şunları belirtmiştir:

Öğrenci, kendini değerlendirirken aşağıdaki kaidelere uymalıdır:

- Kendi öğrenme ve gelişiminden mesuliyet duyma.
- Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Arada öğretmen, aile ya da arkadaşlarıyla kendine dair fikirleri üzerine konuşma.
- Kendi tavırlarını iyi öğrenci özellikleriyle karşılaştırma.
- Kendini değerlendirmeden önce, bu sürece hazır olma ve uygun bir süreç oluşturma.

Güvenç (2012: 35) kendini değerlendirme konusunda şunları ifade etmiştir:

Öğretmenler ders bittikten sonra geriye dönüp dersi nasıl işlediği, öğrenciler açısından verimli geçip geçmediği hakkında kendini değerlendirebilir. Öz değerlendirme yapan öğretmenler değişikliklere ve yeniliklere her zaman açık olacaklardır. Yansıtıcı öğretmenler öğrencilerin de kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar yaratmalıdır. Problem çözerken alternatif çözüm yollarını bulup, bunları test edip değerlendirmelerinde öğrencilere rehber olmalıdır.

#### **2.4 Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmenler**

YD, öğretmenin sistematik bir şekilde hareket etmesini ve sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini sağladığı için, öğretmenler için önemli bir düşünme becerisidir (Alp ve Taşkın, 2008). YD, eğitimin en temel unsurlarından biri olan öğretmenler için oldukça önemli bir düşünme becerisi olduğundan bu bölümde YD'nin öğretmenlerle olan ilişkisi temel başlıklar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu temel kavramlar başlıklar şunlardır: “Yansıtıcı Düşünen Öğretmenlerin Özellikleri”, “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmene Sağladığı Yararlar”, “Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Adayları”, “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme Yolları”.

#### 2.4.1 Yansıtıcı Düşünen Öğretmenlerin Özellikleri

Yansıtıcı öğretmenler, kendi öğretme davranışlarını ve ortamlarını arzu edilir hedefleri başarmak için değiştirebilirler. Yansıtıcı öğretmenler, bilginin çeşitli kaynaklarını kullanarak kuramı uygulama ile ilişkilendirir, daha iyi öğretmen olmak için kendi uygulamalarını ve okul politikalarını inceler, çeşitli bakış açılarından problemleri inceler ve kararları yeniden değerlendirmek için yeni kanıtları kullanırlar. Diğer taraftan yansıtma yapmayan öğretmenler bu kapasiteler bağlamında sınırlıdırlar. Onlar akıllı kararlar almak için entelektüel ve ahlaki kapasiteler geliştirmezler ve eylemlerinin sonuçlarını düşünmezler (Valli, 1997).

Kısacası Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995)'a göre yansıtıcı öğretmen kime, neleri, neden ve nasıl öğrettiğinin farkındadır ve öğretiminin etkililiğini değerlendirebilir. Yansıtıcı öğretmeni genel olarak *araştırma ruhu* sözcükleri tanımlayabilir. Öğretime ilişkin hem teori hem de pratikten öğrenebileceği şeylerin hepsini öğrenmek ister (Ünver, 2003: 16).

Yansıtıcı bir öğretmen yaygın eğitim uygulamalarının özünde yatan önermeleri sorgulayan ve uygulamalarındaki etik, politik ve pedagojik konular hakkında yansıtma yapan kişi olarak görülür (Williams ve Grudnoff, 2011).

Demirel'in (2012: 220) aktardığına göre, Norton (1996) bu konuya ilişkin şunları belirtmiştir:

YD'yi benimsemiş öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibidir:

1. Daima öğretmesini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmayı düşünür veya düşüncelerini yansıtır.
2. Açık fikirlidir. Şahsi fikirlerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin soru ve tepkilere daima açık davranır, alternatif çözümler sunar.
3. Öğrencilerin kişisel, eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarından kendisini sorumlu görür. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutar.
4. YD'ye sahip olan öğretmen, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenir. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alır.
5. Yansıtıcı düşünen öğretmen, ilerisini görür ve öğrencilerin de ileriye görmesinde yardımcı olurlar.

6. Yansıtıcı öğretmen, problemlerle uğraşırken onları yalnızca belirleyip genelleme yapmaz. Hem de kişisel profesyonel gelişimini ve uygulama anlayışını değiştirmek için kullanır.

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 56) aktardığına göre, York-Barr ve diğerleri (2006: 16) yansıtıcı öğretmen tasvirlerinde yansıtıcı eğitimcilerin kendiliğinden etkili liderler olabileceklerini vurgular ve yansıtıcı eğitimcinin özelliklerini şu şekilde ifade ederler:

- Eğitimin ana hedefi olan öğrencinin öğrenmesi ve gelişimine odaklanır,
- Kendisini, uygulamalarını sürekli geliştirmeye adanmıştır, kendi gelişiminin ve öğrenmesinin sorumluluğunu taşır,
- Kendisinin, diğerlerinin ve çevresinin farkındadır, yeni yaklaşımlara uygun eylemlerde bulunur,
- Etkili sorgulama (inquiry) için düşünme becerilerini geliştirir,
- Okul içerisinde liderlik potansiyeli taşır ve farklı türlerdeki bilgiyi anlamaya çalışır.

#### **2.4.2 Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmene Sağladığı Yararlar**

Yansıtmanın en önemli işlevlerinden birisi, öğretmenlerin kendi zihinsel yapılarının farkında olmalarına, onları eleştiriye tabi tutmalarına ve gerekli olursa yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmasıdır (Korthagen, 2001b).

Hammond ve Collins (2001)'e göre yansıtma, öğretmenin öncelikle mesleki gelişimini sağlar. Yansıtma, kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmaya yardım eder (Ünver, 2003: 13).

Öğretmenler her gün sınıfın ve öğretim programının nasıl organize edileceği, öğrenci davranışlarının nasıl yorumlanacağı, öğrenme zamanının nasıl korunacağı ve benzeri gibi pek çok seçim yapma durumu ile karşı karşıyadırlar (Danielson, 2009). Öğretmenin bu seçimlerde doğru karar verebilmesi, sınıf içinde karşılaştığı birçok problemi çözebilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı olarak yapabilmesi için yansıtıcı düşünen bir öğretmen olması gerekmektedir.

Öğretmenler yansıtıcı düşünebildiklerinde etkili öğretme-öğrenme ortamı sağlayabileceklerdir. Yansıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemlidir (Mok, 2010).

Öğretmenlerin etkili bir öğretme-öğrenme ortamı sağlayabilmelerinde YD büyük bir öneme sahip olmakla beraber, öğretmenlerin uygun YD tekniklerini kullanabilmeleri için deneyimli olmaları gerekmektedir. Bunun yanında YD'nin amaçlı ve sistemli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde YD teknikleri bilinçli kullanmaları faydalı olacaktır (Alp ve Taşkın, 2012).

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 29) aktardığına göre, York-Barr ve diğerleri (2006: 15) YD'nin öğretmenlere yararlarından bazıları şöyle sıralamışlardır:

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve yeni roller üstlenen eğitimcilere yol gösterme,
- Tecrübeli eğitimcilere sürekli öğrenme fırsatı sağlama,
- Teori ve uygulama arasında köprü kurma,
- Çoklu bakış açılarını göz önünde tutma,
- Hemen harekete geçebilme bilgisi sağlama.

#### **2.4.3 Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Adayları**

“Yansıtıcı karar alıcı olarak öğretmen”, “yansıtıcı uygulamacı olarak eğitimci” ve “yansıtıcı problem çözücü olarak öğretmen” gibi temalar, yansıtmanın öğretmen eğitim alanındaki rolü ortaya koymaktadır (Campoy, 2010). YD becerisi, öğretmen eğitiminde artarak önem kazanmaktadır.

Yansıtıcı öğretmen eğitiminde, öğretmen adayları yansıtma vasıtası ile kendi tecrübelerine anlam verebilirler (Ramsey, 2010).

Mok (2010) bu konuda şunları ifade etmiştir:

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programında, öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaya koymaları konusunda çok önemlidir. Bu süreç esnasında, adaylar ya bir kitaptaki aktiviteleri uyarlayarak ya da aktiviteler tasarlayarak kendi öğretme aktivitelerini tasarlayabilirler. Öğretmenlik uygulaması, daha iyi öğretme ve öğrenme için pek çok kişisel sorgulama ve yansıtma olasılığı sağlar.

Öğretmen adaylarının uygulama tecrübeleri hakkında yansıtma yapabilecekleri, bilgi ve becerileri kazanacakları eğitimin bütünsel bir bakış açısını geliştirmeye gereksinimleri vardır. Bu fırsatları sunarken, öğretmen eğitimi eleştirel yansıtıcı uygulamacı olmanın öğretmen adayları için mesleki bir gereklilik olduğu inancını geliştirmelidir (Lambe, 2011).

Smyth (1989) yansıtmayı uygulamaya çalışırken, öğretmen ve öğretmen adaylarının onları engelleyen ya da sınırlayan güçleri ortaya çıkarabilmeleri için, öğretme ile bağlantılı dört eylem biçimi ile iç içe olmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Bu “biçimlerin” temel özelliği dört aşamalı süreçtir ve bu süreçler bir dizi soruyla bağlantılıdır: (a) tanımlama (ne yaptığı), (b) bilgilenme (bunun ne anlama geldiği), (c) yüzleşme (nasıl bu hale geldiği) ve (d) yeniden yapılandırma (işleri nasıl daha farklı yapabileceği).

#### **2.4.4 Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları**

Eğitimin kalitesini artırmak için gereken en başlıca faktörlerden biri de öğretmen niteliklerinin çoğaltılması ve geliştirilmesidir. Yeterliliklerinin artırılması öğretmenin daha iyi bir pedagojik eğitimden geçmesine ve bu bilgileri uygulamayabilmesine bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da bu doğrultuda yansıtıcı düşünen ve yansıtıcı öğrenme konusunda bilinçli öğretmenler yetiştirebilmelidir. Wubbles ve Korthagen (1990) öğretmenlerin YD becerileri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. YD eğitimine katılan bireylerin iş doyumlarının arttığı gözlenmiştir (Dolapçioğlu, 2007: 46).

YD kişi eğer bireysel düşünceler, duygular ve tecrübeler hakkında dürüst bir biçimde yazacaksa güven arz eden bir ilişki; fikirleri eleştirel olarak düşünecekse yeterli zaman; aktif katılım; kişinin kendisinin dâhil olması ve adanmışlık gerektirir (Thorpe, 2004).

Dolapçioğlu'nun (2007: 46-47) aktardığına göre, Schweiker ve dig. (2003) bu konu hususunda şunları belirtmiştir:

Öğretmen adaylarının, YD modeli kullanımı konusunda eğitildikleri zaman, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek için yapılan araştırmalarında Schweiker ve dig. (2003), yansıtıcı günlükleri öğretmen eğitimi

programının bir parçası olarak kullanan öğretmen adaylarının, YD düzeylerinin arttığını gözlemiştir. Ayrıca YD modellerini ve aşamalarını geliştirmek için eğitilen öğretmen adaylarının, bu amaçla eğitilmemiş öğretmen adaylarına göre daha üst seviyede yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre öğretmen adayları YD modeli konusunda eğitilebilmektedir. Eğitim fakültelerinde ise doğrudan yansıtma sürecinin uygulanabileceği *Öğretmenlik Uygulamaları ve Okul Deneyimi* derslerinin teorik kısmında öğretmen adaylarının kendilerini yansıtma olanağının sınırlı olduğu söylenebilir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen yetiştiren kurumlarda YD'yi geliştirme yollarının şunlar olduğu söylenebilir:

1. Ders Planları
2. Amaçlı tartışmalar,
3. Günlük yazma,
4. Gelişim dosyaları hazırlama,
5. Eylem araştırmalarına katılma,
6. Mikro öğretim çalışmalarına katılma,
7. Gözlem.

Sonuç olarak öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmenin öğretimi, adayların mesleki hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlaması açısından önemlidir.

### **1. Ders Planları:**

Planlama yaşamda çok önemlidir. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de plansızlık eğitimin kalitesini düşürür. Özellikle yetişme aşamasında olan öğretmen adayları için ders planları, adaylar öğretmenlik uygulamasına katıldıklarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesinde en önemli araçtır. Ders planları aynı zamanda öğretmen adaylarının YD'lerine katkı sağlamaktadır.

Öğretim elemanları, aday öğretmenlerin uygulama dersi için hazırladığı ders planlarını inceleyerek bu planlara ilişkin olumlu ve olumsuz dönütler verirler. Bu dönütler öğretmen adaylarını YD'ye sevk eder.

Bağcıoğlu Ünver (1999) Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında 'öğretmenlik uygulaması' dersini alan 11 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada, öğretim elemanının öğretim adaylarının öğretim planları üzerinde yaptığı eleştirilerin, onlara aşağıdaki yararları sağladığı ortaya çıkmıştır:

- Eksiklerini ya da olumlu davranışlarını görme,
- Plana bazı eklemeler yapma,
- Güzel etkinlikleri geliştirme,
- Değişik öğretim etkinlikleri bulma,
- Yanlışlarını düzeltme.

Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri de onların düşünmelerini sağlayarak YD'ye sevk eder. Koç'a (2014: 394) göre, planlama yapıldıktan ve uygulandıktan sonra tekrar gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Öğretmen adayı bu aşamada kendi uygulamalarını analiz eder ve yansıtır.

## **2. Amaçlı Tartışmalar**

Cruickshank, Bainer ve Metcalf'in (1995) ifade ettiklerine göre yüksek düzeyde düşünme becerileri ve tutum değişikliği yaratan amaçlı tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi uyarır (Ünver, 2003: 46). Karşılıklı konuşma ile kurulan etkileşim, görüşleri benimsemeye ve öğretime ilişkin esnek, olgun düşünmeye yardım edebilir.

Ünver (2003) aktardığına göre şunları ifade etmiştir:

Bağcıoğlu Ünver (1999), öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adayları ile uygulama derslerinden sonra her hafta ortalama 2-3 ders saati süren toplantılar düzenledi. Toplantılarda öğretmen adaylarının uygulama derslerindeki performansları üzerinde büyük küme ya da küçük küme tartışmaları yapıldı. Öğretmenlik uygulamaları sonunda öğretmen adaylarına bu toplantıların onların YD'leri üzerinde



nasıl bir etkisi olduğu soruldu. Adayların çoğu bu toplantılarda birbirlerinin uygulamalarına ilişkin konuşurken eksiklerini ve yanlışlarını birlikte gördüklerini ve düzelttiklerini belirttiler. Toplantılarda yapılan eleştirilerin, adayların olumlu yönlerini görmelerinde ve öğretim becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rolü vardır. Adayların kendi eleştirileri ile diğer kişilerin eleştirilerini karşılaştırmaları analitik düşünmeyi de geliştirmektedir. Toplantılar sayesinde her hafta grup olarak bir araya gelmenin öğretmen adayları arasındaki iletişimi arttırdığı da düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri kavramlar ve öğretim deneyimleri sırasında yaşadıkları etkileşimler hakkında sorular sorulup tartışılarak yansıtıcı davranışlar kazandırılabilir. Öğretmen adayları, konulara ilişkin sorular hazırlarlar. Akran işbirliği olan bu etkileşimlerle, yansıtıcı davranışlar oluşturulabilir (Gözütok, 2007).

Tartışma yöntemi, öğrencilerin düşünme, eleştirme, başkasının fikirlerine saygı gösterme (demokratik tutum), iletişim kurma yeteneklerini geliştirir (Taşpınar, 2012, akt. Tican, 2013: 44). Tartışma yöntemi, bir konuya öğrencileri düşünmeye yönlendirmede, iyi anlaşılmayan hususları açıklamada kullanılır. Daha ziyade bir konunun anlaşılmasında karşılıklı düşünceler sunulurken, bir soruna çözüm ararken ve değerlendirmeler yaparken kullanılır (Demirel, 2012: 79).

### **3. Günlük Yazma**

Bazı yazarlar ve araştırmacılar günlüklerden “öğrenme kütükleri”, “diyalog günlükleri” ya da “kişisel anlatımlar” olarak bahsetmektedirler. Bazıları ise bu ifadeleri birbirlerinin yerine kullanmaktadırlar (Maarof, 2007). Ayrıca, “günlük”, “yansıtıcı günlük”, “yansıtıcı yazı” birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama derslerine ilişkin günlükler ya da diyaloglar yazmaları yansıtıcı düşüncelerine yardımcı olabilir. Hammond ve Collins (1991) yazma becerisinin dâhil edildiği aktivitelerin yansıtmaya katkı sağladığını belirtmektedir.

Günlük yazma, öğrencileri alan çalışmaları esnasında mesleki uygulamaları hakkında yansıtma yapmaları için cesaretlendirmek amacıyla öğretmen adaylarını yetiştirme programlarında yaygın bir biçimde kullanılan bir teknik olmuştur (Chitpin, 2006).

Lee (2008) bu konuda şunları ifade etmiştir:

Öğretmen yetiştirme programlarında dört tür günlük kullanılmaktadır: Bunlar; diyalog günlüğü, cevap günlüğü, öğretme günlüğü, işbirlikçi/etkileşimsel grup günlüğüdür. Cevap ve öğretme günlükleri, diyalog günlüklerine göre öğretmen adaylarına yansıtma sürecinde daha fazla sorumluluk yükler çünkü kişinin kendini anlaması ve yansıtıcılığın geliştirilmesi ile sonlanan kişisel-diyalog gerçekleştirirler. İşbirlikçi/etkileşimsel grup günlüğü ise, öğretmen adayları tarafından yaratılan grup dinamikleri ve sinerjiye odaklanır ve kendi aralarında fikirler yaratıp paylaşma yoluyla öğrenmek için sorumluluk almalarını gerektirir.

Tican'ın (2013: 43) aktardığına göre, Taggart ve Wilson'a (2005) bu konuya ilişkin şunları belirtmiştir:

Günlükler yansıtıcı uygulamalara şu yararları sağlar:

- Bir ikilem vasıtası ile analiz etme ve mantık yürütme,
- Gelişme ve yansıtmayı geliştirme,
- Öğretmenin eleştirel analizinde gelişmeyi teşvik etme,
- Eğitim psikolojisi ile pratik tecrübeler arasında var olan ilişkilerin farkındalığını geliştirme,
- Sınıf içinde ve çalışma ortamında kişisel gelişim ve eylemler hakkında sistematik yansıtma,
- Yansıtıcı sorgulamayı uygulama,
- Ne öğrenildiğini yazmak sureti ile anlayış oluşturma,
- Anlayışı sınıf uygulaması ile bağlantılandırma.

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 112) ifade ettiğine göre, yansıtma günlükleri çeşitli kişiler tarafından farklı şekillerde kullanılabilir. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve meslek öncesi öğretmenleri tarafından edindikleri tecrübeler üzerine daha derin düşünmek amaçlı kullanılabilir.

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 114) aktardığına göre, Moon (1999) günlüklerin YD gelişiminde kullanılma amaçlarından bazılarının şu şekilde özetlenebileceğini belirtmiştir:

- Tecrübeyi kaydetme,

- Eleştirel düşünme ya da sorgulama alışkanlığı geliştirerek öğrenme sürecinin kalitesini arttırma,
- Öğrenen kişinin kendi öğrenme sürecini anlaması ve YS becerisi geliştirme,
- Bireyin kendisini keşfetmesini, dünya görüşünü anlamasını sağlama.

#### **4. Gelişim Dosyası (Portfolio) Hazırlama**

Öğretme portfolyoları öğretmen adaylarını ve öğretmenleri öğretimleri ve öğrettikleri ders hakkında daha derin düşünmeye yönlendirir, uygulamalarını yönlendiren kuramların ve önermelerin daha çok farkında olmalarına imkân verir ve öğretmeye dair işbirlikli diyaloglar ile uğraşmak için daha güçlü bir arzu geliştirmelerine yardımcı olur (Zeichner ve Wray, 2001).

Ünver (2003: 50-51) bu hususa ilişkin aktardığına göre şunları belirtmiştir:

Yapılan araştırmalarda gelişim dosyası hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde aşağıdaki yararları sağladığı bulundu (Wolf, 1989; Paulson ve Meyer, 1991; Borko, Michalec, Timmons ve Siddle, 1997; Bağcıoğlu Ünver, 1999; Smith, 2000):

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme gereksinimi duyma,
- Üniversitede öğrenilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları anlamlı biçimde birleştirme,
- Kendi uygulamalarını değerlendirirken daha yansız ve dürüst olma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma,
- Kendi mesleki ilerlemelerini değerlendirme ve
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme.

Bir öğretmenlik eğitimi programında geçmiş deneyimler ve olaylar hakkında yansıtma bulunma becerisi, öğretmenlik portfolyolarının faydalarından birisidir. Portfolyo süreci öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve yönelimlerini ve bu özelliklerin bir portfolyo bağlamında nasıl çerçeveslendirilebileceğini dikkatli bir biçimde düşünmelerini gerektirir (Wray, 2007).

Profesyonel gelişim portfolyolarını oluşturma ile ne öğrendikleri sorulduğunda, öğretmen adaylarının çoğunluğu mesleki gelişim portfolyolarının uygulamaları hakkında yansıtma yapmalarına ve gerçek bir öğretmene dönüşmelerinde yardım ettiğini belirtmişlerdir (Chetcuti, 2007).

Portfolyo oluşturma, toplama, gözden geçirme, yansıtma ve tecrübelerden öğrenmenin döngüsel bir sürecidir. Bu yüzden eğitimsel amaçlar için, portfolyonun çalışmaların ve anlatımların yer aldığı bir toplama kaynaktan ziyade; öğrenme ve öğretme tecrübesi ile ilgili yansımaları içeren bir kitapçık olması gereklidir (Koçoğlu, 2008).

Öğretmenlik eğitimi almakta olan öğrencilerin nasıl performans sergiledikleri ile ilgili bilgiler onların portfolyolarında bir araya getirdikleri videolardan, ders planlarından, değerlendirmelerden ve diğer çalışmalarından elde edilebilir (Tartwick, Rijswijk, Tuithof ve Driessen, 2008).

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 116) aktardığına göre, Osterman ve Kottkamp (2004: 55) portfolyonun, eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılan ve özellikle YD'yi kolaylaştırma ve geliştirmede çok sık kullanılan araçlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir. Portfolyo öğretmen, öğrenci, yöneticilerin uygulamalarını, öğrendiklerini belgelemelerini, uygulamalarının neler olduğu, nedenleri ve nasıl gerçekleştirdiği üzerinde düşüncelerini sağlar.

## **5. Eylem Araştırmalarına Katılma**

Valli (1997: 82) eylem araştırması için şunları ifade etmiştir:

Eylem araştırması, kişinin kişisel öğretim pratiğinin belirli bir boyutuyla alakalı olarak gerçekleştirdiği derinlemesine sorgulamadır. Öğretmen adaylarına kişisel uygulamalarına ilişkin ve kendi okullarında araştırma yapma hususunda yardımcı olunur. Bu çeşit bir araştırmaya, eylem araştırması denilir çünkü direk olarak öğretimin değiştirilmesi ve geliştirilmesi hedefi ile alakalıdır. Öğretmenler öğrenmenin imkânlarını geliştirmek için ne yaptıklarına ilişkin ve sınıflarında neler olup bittiğine dair yansıtma yaparlar. Genel olarak, problem çözme stratejilerine yer verilir. Öğretmen adaylarına ele almak istedikleri problemleri tanımlama ve yeniden

tanımlama hususunda yardımcı olunur. Onlar sonrasında ne çeşit bilgilerin, problemlerini daha iyi kavrama hususunda onlara yardımcı olacağına ve bu bilgileri nasıl edineceklerine ilişkin karar verirler. Durumu değiştirmek için farklı fikirler ortaya atarlar, hangi eylemleri gerçekleştireceklerine karar verirler, sağlam kriterler bağlamında bu eylemlerin doğruluğunu onaylarlar ve kişisel eylemlerini ve karar alma süreçlerini analiz ederler.

Kember ve Ark. (2000)'a göre yansıtıcı yazılar (reflective journals) eylem araştırmalarının önemli bir veri kaynağıdır. Yansıtıcı yazılar, araştırmacının ne yaptığını, araştırma sonucunda ne olduğunu ve araştırmacının kendi düşüncelerini içerir. Araştırmacı, yansıtıcı yazılarında projenin etkilerini ve nasıl işlediğini düzenli olarak ve eleştirel bir bakış açısı ile yansıtmalıdır.

Eylem araştırmaları bir kurum içinde yapıldığı zaman çalışanların, özellikle öğretmenlerin işbirliği yapmalarını zorunlu kılar. İşbirliği içinde araştırma yaparken birbirlerinin eğitim felsefeleri ve uygulamalarına ilişkin görüş alışverişinde bulunurlar. Dolayısıyla YD'leri uyarılır (Ünver, 2003: 53).

Eylem araştırması, bireylerin kişisel profesyonel davranışlarına dair araştırmaları, değişmek için harekete geçmeleri çevresinde oluşan sistemli dahil olma sürecidir (Costello, 2007). Sagor'a (2000) göre eylem araştırması sürecin içindeki kişilerce şahsi çalışma şartlarının iyileştirilmesi maksadıyla yapılan sistematik işlemler bütünü şeklinde tanımlanabilir (İnan, 2011: 482).

İnan'ın (2011: 484) aktardığına göre, Norton (2009) bu konuda şunları ifade etmiştir:

Eylem araştırması öğretmenin günlük aktiviteleriyle bağdaştırılabilir. Çünkü eylem araştırması YD'yi içerir, araştırma sürecinin dinamiklerine bağlı olarak esneyebilir, küçük adımlar vasıtasıyla değişimi yaratabilen, daha derin anlamayı ve anlamlı sonuçlar elde etmeyi hedefleyen farklı döngüler üzerine kuruludur. Eylem araştırması ayrıca, okulun iyileştirilmesine odaklanır. Bu işleyişte, belli bir sorunun cevaplanmasını amaçlarken, öğretmenin araştırmayı sürdürürken bir zamanda şahsi tecrübesine dair yeni bilgiler elde etmesini sağlar.

Yine İnan'ın (2011: 484) aktardığına göre, Mertler ve Charles (2008) eylem araştırması hakkında şunları belirtmiştir:

Eylem araştırmalarının öğretmen tarafından tercih edilmesinin sebepleri araştırıldığında farklı faktörler göze çarpmaktadır. Eylem araştırması, öğretmenin

kişisel uygulamaları dâhilinde karşılaştığı sorunlarla alakalıdır; yeni beliren problemlerin çözülmesinde esnasında uygulanabilir. Bu vasıtaıyla öğretmen kişisel öğretmenlik tecrübelerini gözleme ve iletme imkânı bulurlar.

Bakioğlu ve Dalgıç'ın (2014: 102) aktardığına göre, Lytle ve Cochra-Smith (1994) eylem araştırmasının hedefleri arasında bireye uygulamaları hakkında bilgi edinmesini sağlayıp, eksikliklerinin farkına varmalarını, YD ve eleştirel düşünme düzeyine geçişlerini hızlandırma amacı olduğunu ifade etmişlerdir.

## **6. Mikro Öğretim Çalışmalarına Katılma**

Deniz (1993) mikro-öğretim için normal öğretme-öğrenme işleyişlerinin karmaşıklığını basitleştirmek için faydalanılan bir laboratuvar metodu şeklinde tanım yapmaktadır.

Ünver'in (2003: 54) aktardığına göre, Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995) bu konuya ilişkin şunları belirtmişlerdir:

Hizmet öncesi eğitim sürecinde, fakültede destekleyici bir ortamda yapılan mikro öğretim çalışmaları YD'yi geliştirebilir Mikro öğretim çalışmalarında öğretmen adayları kendilerini ve birbirlerini eleştirerek YD sürecine katılabilir. Ayrıca bu tür etkinliklerde video kamera kullanılması, öğretmen adaylarının kendi davranışlarını görmelerine olanak tanıyarak YD'lerine daha çok katkı sağlayabilir.

Kuran (2009: 385) mikro öğretim ile ilgili şunları aktarmıştır:

Wallace'a (1979) göre bir tanım da mikro-öğretimin amaçların, davranışların, yeteneklerin, buna bağlı öğretim işleyişinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısına sınırlanmasıyla yapılan öğretim olduğudur. Allen (1980) ise mikro öğretimi, zaman ve öğrenci sayısı bakımından sınırlı gerçek sınıflara benzetilmiş ortamlarda, aday öğretmenlere öğretmenlik becerileri edindirmeye ve geliştirmeye dair bir metot şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen eğitiminde mikro öğretim, adaylara anlattıkları ders ve konuyla ilişkin hemen dönüt alma imkânı sunar. Böylelikle adaylar, eksik veya yetersiz tarafını görebilme ve düzeltebilme şansını yakalar.

Tican (2013: 48) konuyla ilgili şunları kaydetmiştir:

Mikro öğretim uygulamaları yaparken öğretmen adayları kendini ve başkalarının çalışmalarını eleştirebilme fırsatı bulabilirler. Gözütok (2007)'a göre öğretmen

adaylarının öğretmenlik becerisini geliştiren mikro öğretimin bireye sağladığı katkılar şunlardır:

- Öğretmen adayının kaygı düzeyini düşürür,
- Öğretim becerilerini geliştirir,
- Yansıtma becerilerini geliştirir,
- Karar verme becerilerini geliştirir,
- Gerçek yaşantılar sağlar,
- Öğretim ortamını sadeleştirir,
- Ortamı denetleme olanağı sağlar,
- Geri bildirim sağlar,
- Dersi tekrar izleme olanağı sağlar,
- Eleştirel bakış açısı kazandırır, eleştiriye tahammül geliştirir,
- Kendini değerlendirme becerisi geliştirir.

## 7. Gözlemler

Edward Collins (1996)'e göre öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler de öğretmen adaylarının YD'sini sağlar. Bu nedenle, 'öğretmen adaylarını gözleme' uygulama öğretmenin sorumlulukları arasında sayılmaktadır.

Gözlem, yansıtmayı yönetmenin bir başka yoludur. Öğretmen adayları, üniversite hocaları tarafından ve girdikleri sınıfın öğretmenleri tarafından gözlemlenirler. Bu gözlemciler öğrencilere öğretimlerini geliştirme bakımından yardım ederler (Valli, 1997).

Bağcıoğlu Ünver (1999) araştırmasında bu gözlemlerin YD üzerindeki etkilerini dört ana başlık altında toplayarak açıklamaktadır:

- a) Öğretim elemanının öğretmen adayını gözlemesinin YD'ye etkisi: Öğretim elemanının dönütler vermesinin, özellikle öğretim araç-gereçleri ve sınıf yönetimine dair kendi yanlışlarını görmelerine ve düzeltmelerine yol açmıştır.
- b) Uygulama öğretmenin öğretmen adayını gözlemesinin YD'ye etkisi: Adaylar, uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlandıklarını, onlardan uygulama sınıfındaki öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi aldıklarını ve hatta onlarda gördükleri bazı olumsuz davranışları yinelememeye karar verdiklerini açıklamışlardır.

- c) Öğretmen adayını arkadaşlarının gözlemesinin YD'ye etkisi: Adaylar, arkadaşlarının eleştirileri sayesinde yanlışlarını görüp düzelttiklerini, olumlu eleştirilerin kendileri için güdüleyici olduğunu, kendisinin göremediği noktaları gördüklerini açıklamışlardır.
- d) Öğretmen adayının arkadaşlarını gözlemesinin YD'ye etkisi: Adaylar, arkadaşlarını gözlerken kendileri ile karşılaştıklarını, arkadaşlarında gözledikleri olumlu davranışları göstermek için çaba harcadıklarını söylediler (Ünver, 2003: 55-56).

Meslektaşların birbirlerini gözlemlenmeleri eleştirel bakış kazanmanın yöntemlerinden biri olup aynı zamanda öğretmenlerin repertuar gelişimlerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014: 109).

## 2.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde YD ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar en güncelden geçmişe doğru kronolojik sırayla aktarılmıştır.

### 2.5.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Erdoğan ve Şengül (2014)'ün “İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının YD Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıftaki 108 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının YD düzeylerini belirlemek için, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Başol ve Gencel (2013) tarafından uyarlanan “YD Düzeyini Belirleme Ölçeği” uygulanarak verilere ulaşılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik yansıtıcı düşünme yanıtların ortalaması 2.85'tir (ss.:1.46).



Araştırmanın sonuçları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunurken; öğrenim türü ile mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, bayan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerinin erkek ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014)'nin “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının YD Eğilimleri” isimli çalışmalarının amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YD eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının YD eğilimlerini belirlemek amacıyla, Semerci (2007) tarafından geliştirilen “*Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin YD Eğilimi (YANDE) Ölçeği*” ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin değişik bölgelerinden seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örnekleme ile belirlenmiş üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin cinsiyet, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı fark göstermediği, ancak YANDE ölçeği alt boyutlarından bazılarında farklılıklara rastlandığı görülmüştür.

Aydın ve Çelik (2013)'in “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının YD Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerini cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme 188 Sosyal Bilgiler

öğretmen adayı alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS For Windows 16.00 (Statistical Packages for Social Sciences)” paket programı kullanılmıştır. Çalışmada, Güney (2008) tarafından geliştirilen “YD ölçeği” uygulanmıştır. Ankette elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistik ve nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşleri “Tamamen katılıyorum” şeklindedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunurken; öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Durdukoca ve Demir (2012)’in “İlköğretim Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre YD Düzeyleri ve Düşüncelerindeki Öğretmen Niteliklerinin Yansıtıcı Öğretmen Niteliklerine Uygunluğu” isimli araştırmasının amacı, ilköğretim öğretmenlerinin YD düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin öğretmenlerin brânş, kıdem ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve bir öğretmenin sahip olması gerektiğini düşündükleri öğretmen nitelikleri ile yansıtıcı öğretmen niteliklerinin ne derece benzerlik gösterdiğini tespit etmektir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama, nitel boyutu ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilindeki devlet ilköğretim okullarında İlköğretim Türkçe ve Matematik derslerini okutan toplam 256 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve Semerci (2007) tarafından geliştirilen YANDE ölçeği ile, nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen beş açık uçlu sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Sonuç olarak; ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyde YD becerilerine sahip olduğu, öğretmenlerin brânş, kıdem ve cinsiyetlerine göre YD düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin bir öğretmende bulunması gerektiğini düşündükleri nitelikler ile yansıtıcı öğretmen niteliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Alkan ve Gözel (2012)’in “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının YD Becerilerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi değişkenlerinin

YD becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2011–2012 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 214 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Çalışmada, Güney (2008) tarafından geliştirilen “YD ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen Cronbach'salpa güvenilirlik katsayısı  $r=0,90$  olarak bulunmuştur. Elde edilen nicel veriler, betimsel istatistik ve non-parametrik istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşleri %73.4 ile “Tamamen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bununla beraber, sınıf öğretmeni adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunurken; öğrenim türü ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Güvenç (2012)'in “Sınıf Öğretmenlerinin duygusal Zekâları ile YD Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının amacı; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile YD becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2010–2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Titrek (2004)'in “Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” uyarlanarak, YD becerilerini ölçmek için Dolapçioğlu (2007)'u tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin YD Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t –testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın YD ile ilgili sonuçlarına göre; Sınıf öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin algıları “Her Zaman” düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayılarına göre anlamlı fark yoktur. Doğrusal regresyon analizi ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarıyla, Pearson korelasyon analizi ile duygusal zekânın tüm boyutlarıyla YD becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ergüven (2011)'in “Öğretmenlerin YD Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı; sınıf öğretmenleri ve brâns öğretmenlerinin YD becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve brâns gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırma Betimsel Tarama Modeli'ne dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine

ilişkin elde edilen veriler frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. Deneklerin demografik özellikleri ile YD becerileri arasında yapılan analizlerde, aritmetik ortalama, grupların özelliklerine göre seçilen t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma için Akbari, Behzadpoor ve Davdand (2010) tarafından geliştirilen YD Envanteri Türkçe'ye çevrilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabılır örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan toplam 189 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler ilköğretim okullarında görevli olan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe ile ortaöğretimlerde görevli brâş öğretmenleridir. Ölçekten elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin YD becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı YD arasında onların cinsiyet, yaş, brâş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenler, mesleğe yeni giren öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahiptir. Bu yüzden onların daha çok yansıtıcı uygulama yapması beklenir. Ancak elde edilen sonuçlara göre deneyimin fazla olması YD'yi geliştirmemiştir.

Hasırcı ve Sadık (2011)'in “ Sınıf Öğretmenlerinin YD Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarının amacı; Sınıf öğretmenlerinin YD eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan bu araştırmanın evrenini, Adana ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 18 devlet ve ikisi özel okul olmak üzere 20 ilköğretim okulunda görev yapan 216 kadın, 127 erkek sınıf öğretmeni katılmıştır. Semerci (2007) tarafından geliştirilen YD Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YANDE) kullanılarak elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin YD eğilimlerinin yüksek, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre, eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Küçük (20 ve daha az öğrenci) ve büyük sınıflarda (50 ve daha fazla öğrenci) görev yapan öğretmenlerin mesleklerine karşı daha olumsuz duygular içinde oldukları saptanırken, mesleki kıdem, okutulan sınıf

düzeyi ve görev yapılan okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin sınıf öğretmenlerinin YD eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Şahin (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının YD Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının YD eğilimlerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin YD eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Duban ve Yelken (2010)’in “Öğretmen Adaylarının YD Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının YD eğilimlerini belirlemek ve zihinlerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ne denli örtüştüğünü ortaya çıkarmaktır. Yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar da öğretmen adaylarının gerek sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin, gerekse sahip olmayı hedefledikleri öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüştüğünü göstermiştir.

Kılınç (2010)’ın “İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin YD Eğilimleri” adlı çalışmasının amacı; ilköğretim birinci ve ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin YD eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin YD eğilimlerinin hangi seviyede olduğuna bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Semerci (2007) tarafından geliştirilen YD Eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ile tekyönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha açık fikirli ve mesleğe daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin YD eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz baktıkları ortaya konmuştur. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre, daha açık fikirli ve mesleğe olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının YD ile ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıkları da belirlenmiştir.

Aslan (2009)'ın “ Sınıf Öğretmenlerinin YD Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı; sınıf öğretmenlerini YD eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasıdır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 bayan 45 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. YD Eğilimi Ölçeği ile Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği kullanıldığı bu çalışmada, bağımsız grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Post Hoc LSD testi, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup manidarlık 0.05 düzeyinde sınıranmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver: 15.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, brâş, okul türü, kıdem, okul kıdemi, yayın takibi, mezuniyet özelliklerinin YD ve sürekli kaygı düzeylerini ne şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir YD eğilimi gösterdikleri belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin de brâş öğretmenlerine göre daha yüksek YD eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca okul türü, kıdem, düzenli yayın takibinin de YD eğilimi alt boyutlarının bazılarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Çalışmada kullanılan, öğretmenlere ait değişenlerin onların sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın YD eğilimi ve sürekli kaygı arasındaki ilişki kısmında ise, sürekli kaygının, YD eğiliminin “ Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Köksal ve Demirel (2008)'in “YD'nin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları” adlı çalışmalarının amacı; öğretmen adaylarının YD becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada stratejilerden “Karma Yapı: Deneysel Desen, Nitel Veri Toplama ve İçerik Analizi” seçilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmanın veri toplama araçlarında; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara

göre, YD eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Tok (2008), “Fen Bilgisi Dersinde YD Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini” araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı YD etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma YD etkinliklerine uygun olduğu için beşinci sınıf Fen Bilgisi programında yer alan “Ses ve Işık” ünitesi çerçevesinde yürütülmüştür. YD etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. YD etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Güney (2008)’in “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve YD’sine Etkisi” adlı araştırmanın amacı, mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve YD’sine etkisini belirlemektir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, “öntest- sontest kontrol gruplu” model olarak yürütülmüştür. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime dayalı bir ders programı uygulanmış ve bu ders planı dâhilinde bir öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mikro-yansıtıcı öğretim bir yöntem olarak anlatılmıştır. Bu grupta, bu öğretim yöntemine ilişkin genel bilgiler verilmiş olup, geleneksel öğretim devam etmiştir. Diğer taraftan nitel yöntem içerisinde doküman incelemesi ile günlükler yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma alanı, 2006- 2007 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıf Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney ile kontrol grubunun son test YD puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, mikroyansıtıcı öğretim lehine bir sonuç bulunmuştur. Ayrıca, grupların direnç testi YD puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Dolapçioğlu (2007)'nin, "Sınıf Öğretmenlerinin YD Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının temel amacı; sınıf öğretmenlerinin YD düzeylerine ilişkin görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 28 maddelik bir ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünnen öğretmenlerin özellikleri olan "mesleki gelişime açık" davranışlarını öğretmenler genel olarak "her zaman" yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu boyutla ilgili yansıtıcı günlük tutma davranışını öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yerine getirmediikleri hem gözlem hem de anket sonuçlarından belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün YD becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturmamasına karsın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin eleştirilere yer verme, öğrenme - öğretme sürecini düzenleme, yansıtıcı günlük tutma davranışlarını yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yorulmaz (2006)'ın, "İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin YD'ye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı araştırması, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin YD'ye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin YD'ye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin göz ardı edildiği, öğrencilerin düşünmelerini zenginleştirecek stratejilerin (beyin fırtınası, tartışma vb.) yeterli düzeyde kullanılmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak "yeterli araç-gereç sağlanması" öğrencilere araştırma ruhu kazandırılması' olarak belirtilmiştir. Ayrıca YD becerileriyle ilişkisi bakımından düşünmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş üstü düşünme, problem çözme becerilerinden de bahsedilmektedir.

Altınok (2002)'un "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitime Yansımaları" adlı çalışmasının amacı, yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini, öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek



etkinlikleri ortaya koymaktır. Sonuç olarak yansıtıcı öğretim öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini ve kuramsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırması olarak belirtilmiştir. Bu modelde öğretmene karar alma yetkisi olan uygulayıcılar olarak bakılmaktadır. Ülkemizde yansıtıcı öğretim dünyada gördüğü ilgiyi görmemektedir. Öğretmenlerin eğitim bilimlerindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişimlerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim yönteminin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklı olacağına inanılmaktadır.

Bağcıoğlu (1999)'nun "Öğretmen Adaylarının YD'yi Geliştirici Etkinlikler" adlı çalışmasında günlük planları değerlendirme, gözlem yapma, günlük yazma, dosya değerlendirme ve seminer dersi yapma etkinlikleri çalışma alanına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan ve öğretmenlik uygulaması yapan 11 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlik uygulaması süresince yapılacak etkinlikler hakkında öğretmen adayları YD konusunda bilgilendirilmiştir. Her uygulama dersinden en az bir gün önce öğretmen adayları ders planlarını öğretim elemanına inceleyerek dönüt almışlardır. Her uygulama dersinden sonra o gün uygulamaya koydukları günlük planlarına ve kendi öğretmenlik becerilerine ilişkin olumlu-olumsuz eleştirileri içeren günlükler yazmışlardır. Öğretmen adayları kendilerini gözleyen öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arkadaşlarından yazılı ve sözlü dönütler almışlardır. Her hafta grupça 120 dakika seminer dersi yapılmıştır. Öğretmen adayları dönemin son haftasında yapılan seminer dersinde kendi dosyalarını değerlendirmişlerdir. Dönemin sonunda öğretmen adaylarıyla, YD'lerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşlerini almak için hazırlanan görüşme formu kullanarak ortalama 25'er dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları YD'nin doğası ve önemi hakkında bilgilendirilirse, sınıfta eğitim durumlarını analiz etmede daha yansıtıcı oldukları ortaya çıkmıştır. Kendi kendinin öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmenler yetiştirmek için YD'yi öğretmek bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

## 2.5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Weber (2013) “Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience? (İlk Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yansıtıcı Düşünür Olmaları Öğretilebilir mi?)” adlı çalışmasında, yansıtıcı uygulamalar hakkında açık bir eğitim aldıktan sonra dönem boyunca YD becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek adına birinci sınıf öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik uygulaması çalışmalarında gerçekleştirdikleri yazılı yansıtıcılar niceliksel olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, bir dönem boyunca YD hakkında eğitim aldıktan sonra öğretmen adaylarının %66’sının toplam puanlarında artış gösterdikleri belirlenmiştir.

Lambe (2011) “Developing pre-service teachers’ reflective capacity through engagement with classroom-based research (Sınıf-Temelli Araştırma Yoluyla Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Kapasitelerinin Geliştirilmesi)” adlı çalışmasının amacı, öğretmenlik eğitiminin ilk yıllarında başlatılmış olan, sınıf temelli nitel araştırmaya katılmanın, brânş öğretmeni adaylarının yansıtıcı becerilerini nasıl geliştireceğini saptamaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu türden sınıf temelli bir araştırmaya katılmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı kapasitelerini geliştirebilen bilgi temelli iş diyalogunun gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Ayrıca eğitim teorisinin mesleki pratik ile bağlantılandırılması için otantik bir imkân sunarak müfredat değişiminin kavranılmasını geliştirmenin bir yolunu da sunmaktadır.

Chi (2010) “Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers (Öğretmenin Sorgulanması Olarak Yansıtma: Tayvan’lı Öğretmenlerden Örnekler)” adlı araştırmanın amacı Tayvan’lı İngilizce öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen yansıtmanın düzeyi ve içeriği ve öğretmenin sorgulaması olarak yansıtmayı nasıl algıladıklarını tespit etmektir. On iki öğretmen, seçmeli bir ders olan İngilizce Öğretiminde Öğretmen Araştırması Yürütme adlı derse kayıt yaptırmıştır ve 17 hafta boyunca haftada üç saat ders yapmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, günlük tutma yoluyla gerçekleştirilen yansıtmanın öğretmenlerin çok çeşitli ortamlardabelirsizlik, tutarsızlık ve değer çatışması içeren durumlar ile başa çıkmasında yardım ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu yansıtıcı uygulamalar vasıtası ile bazı öğretmenler öğretimsel yaklaşımlarında ve öğretme inançlarında değişikliklere bile gitmişlerdir. Tüm katılımcılar günlük tutma yoluyla gerçekleştirilen yansıtmanın

sadece öğretimsel etkinliğin farkındalığını arttırmadığını aynı zamanda öğretmen ve öğrenen olarak eleştirel düşüncelerini geliştirdiği kanısına sahip olmuşlardır.

Mok (2010)'un "Towards a reflective practice: The case of a prospective teacher in Hong Kong (Yansıtıcı Uygulamaya Doğru: Hong Kong'da Bir Öğretmen Adayı Örneği)" adlı çalışmasında, Hong Kong Üniversitesi matematik öğretmenliği bölümünde bir proje başlatılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı uygulamalarını gerçekleştirebilmelerini kolaylaştırmak için, onlardan yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir ve öğretmenlik uygulaması sırasında bir ders sonrası görüşme gerçekleştirilmiştir. Bir öğretmen adayı örneği yoluyla yazmış olduğu yansıtıcı günlükte ve bir ders sonrası görüşmede bildirilen iki ders temelinde Tom'un yansıtıcıları şöyledir: Tom iki dersi için dikkatli bir planlama yapmıştır ve çok çeşitli kaynaklardan yararlanmıştır. Gerçekleştirilen değerlendirme ders sonrası görüşmede araştırmanın dikkatli bir biçimde kullanılması Tom'un yansıtıcılarının rutinden ve teknik düzeyden diyalog biçimine geçmesinde yardım ettiğini ortaya koymaktadır.

Rinchen (2009) "Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning (Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme: Öğretmen Adaylarının Kendi Öğrenmeleri İçin Sorumlu Olmalarını Sağlamak İçin Cesaretlendirilmesi)" adlı çalışmasında, kimya alanında uzmanlaşmakta olan Bhutan Kraliyet Üniversitesi Samsta Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının sunumları ve tartışmalarından, yansıtıcı yazmalarından, bir makaleye dair yaptıkları eleştiriden ve sınıf testinden belirli bir zaman süresi içinde toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular araştırmacının gözlemleri, eleştirel arkadaştan elde edilen geri bildirim ve günlük notları ile desteklenmiştir. Veri toplama ayrıca öğretmen adaylarının sınıf günlükleri ve yansıtıcı metinleri yazmalarını da kapsamaktadır. Bu çok çeşitli kaynaklardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının müdahale sonrasında tartışmaya ve etkileşime daha açık olduklarını, yazılarının ve bakış açılarının daha analitik ve yansıtıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Chetcuti (2007) "The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A Maltese case study (Öğretmen Adayı Yetiştirmede Yansıtıcı Öğrenme Aracı Olarak Portfolyo Kullanımı: Malta'dan Durum Çalışması)" adlı bir çalışma

yapmıştır. Çalışmasında, Malta'dan elde edilen niteliksel durum çalışması verileri kullanılarak öğretmen eğitiminde bir yansıtıcı araç olarak portfolyoların kullanımını incelemektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki gelişim portfolyolarını yansıtıcı bir öğrenme aracı olarak kullanıp kullanmadıklarını ve mesleki gelişim portfolyolarını geliştirme sürecinden ne öğrendiklerini incelemektir. Çalışma Malta'lı öğretmen adayları için mesleki gelişim portfolyolarının uygulamaları hakkında yansıtma yapmada ve öğretmen olarak kimler olduklarına dair bir kimlik geliştirmede yardımcı olduğunu göstermiştir.

Phan (2007) "An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the south pacific: A path analysis approach (Güney Pasifik Üniversitesi'nde YD, Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Bir Yol Analizi Yaklaşımı)" adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin akademik performans, YD aşamaları, bireysel yeterlilik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki nedensellik ve dolaylı ilişkileri araştırmıştır. 118 kız 123 de erkek öğrenci olarak toplam 241 ikinci sınıf öğrencisine revize versiyonları olmak üzere Biggs' Study Process Questionnaire, the Reflective Thinking Questionnaire, ve the Motivated Strategies for Learning Questionnaire anketleri verilmiştir. Gizli Değişkenler analizi yüzeysel bir öğrenme yaklaşımının alışkanlık tahminine katkıda bulunduğunu sonucuna ulaşmıştır. Derinine bir öğrenme yaklaşımı da bireysel yeterlilik ve anlamayı öngörmektedir. Bireysel yeterlilik doğrudan yansımacı düşünmenin aşamalarını tahmin etmiştir ama bu nokta da kritik düşünme istisna olarak görülmüştür. Anlama da akademik performansı ters orantılı olarak yordamıştır. Sonuçlara göre, kritik düşünme istisnasıyla YD'nin aşamaları tek boyutlu bir şekilde ilişki halinde tespit edilmiştir.

Lee (2007) "Preparing pre-service English teachers for reflective practice (İngilizce Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Uygulama İçin Hazırlanması)" adlı çalışmasında, diyalog günlüklerinin ve cevap günlüklerinin öğretmen adayları arasında yansıtmayı desteklemek için nasıl kullanılabileceğini incelemektedir. İki Hong Kong Üniversitesi'nden, otuz bir tane İngilizce öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Her ikisi de araştırmacı tarafından yürütülen iki tane ayrı ELT metodoloji dersinde iki dönem boyunca bir grup diyalog günlüğü yazmıştır diğer grup ise cevap günlüğü yazmıştır. Veriler günlüklerden ve çalışma sonrası görüşmelerinden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, diyalog ve cevap günlüklerinin öğretmen adaylarının YD

ile uğraşmaları için fırsatlar sunduğunu ve tüm katılımcıların günlük yazma tecrübesini yararlı bulduklarını ortaya konmuştur.

Thorpe (2004)'nin yaptığı "Reflective learning journals: From concept to practice (Yansıtıcı Öğrenme Günlükleri: Kavramdan Uygulamaya)" adlı çalışmasının amacı, yansıtıcı öğrenme günlüklerini geliştirmek için eğitimciler, araştırmacılar ve öğrencilerin bazı önerileri tartışmalarıdır. Öğrenciler yansıtıcı öğrenme günlüklerinin olumsuz tarafının çok zaman alması olduğunu söylemişlerdir. Yansıtıcı öğrenme günlükleri, hemşirelik eğitimi alan öğrenciler arasında aktif öğrenmeyi ilerleten anlamlı bir vasıta olarak tanımlanmıştır. Temelde eğitimciler, öğrencileri geçmiş deneyimlerini, şimdiki durumlarını ve gelecekte beklenen sonuçlarıyla ilgili düşünmeye yönelttiler. Hemşireler, klinik ortamda ne yaptıkları ve niçin yaptıklarını açıklayabilmişlerdir. Sonuçta mesleki uygulamada alışılmış eylemlerinden çok yansıtıcı birey olmayı hedeflemişlerdir.

Leung ve Kember (2003) tarafından yapılan araştırmada; "The relationship between approaches to learning and reflection upon practice (Öğrenme yaklaşımları ve yansıtıcı düzey arasında ilişki)" olup olmadığı araştırılmıştır. Hong Kong'da sağlık bilimleri fakültesinden 402 lisans öğrencisi, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını belirleyen "Çalışma Süreci Anketi" ile yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan düşünmeyi dört safhada ayırt eden "Yansıma Anketini" cevaplamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, "alışılmış eylem" anlamlı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile önemli biçimde ilişki olduğu görülürken, "anlama", "yansıma" ve "eleştirel yansıma" derin öğrenme ile ilişki göstermiştir.

Lim, Cheng, Lam ve Ngan (2003) birlikte "Development reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education (Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminde Anlamsal Haritalama Stratejilerinin Yansıtıcı ve Düşünme Becerilerini Geliştirme)" adlı çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında eğitimciler konu alanı içeriği ve öğretim programın içerisinde okul öncesi öğretmenlere yardım etmek için anlamsal haritalamanın kullanımını öğrettiler. Anlamsal haritalamayı kategorik olarak görsel biçimde yapılanmış bir strateji olarak tarif ettiler. Bu çalışmaya sanat, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimlerinden olmak üzere 58 aday öğretmen katılmıştır. Aday öğretmenlerin zihinsel haritaları tanımlanan birçok kritere göre analiz edilmiştir. Bu aday öğretmenlerinin tesadüfi

örneklem yoluyla oluşan deneklerle stratejiyi uygulamada düşüncelerine, duygularına ve hareketlerine ulaşmak için görüşmeler yapılmıştır. Eğitimcilerin ve aday öğretmenlerin ilk cevapları büyük bir oranda olumsuzdur. Yansıtıcı uygulama ve anlamsal haritalama stratejilerinin temel kavramları açıklandıktan sonra; pratikte bu çalışmanın okul öncesi öğretmen adayları arasında YD becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Penso, Shoham ve Shiloah (2001)'in "First steps in novice teachers' reflective activity (Yeni Öğretmenlerin Yansıtıcı Faaliyetlerine İlk Adımlar)" adlı çalışmalarının amacı, yeni öğretmenlerin uygulama deneyimi üzerine yansıtma yeteneğini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için yansıtıcı süreçlerle beraber öğretim becerilerini besleyen bir ders planlanmıştır. Bir ile üç yıllık deneyime sahip 21 öğretmenin yansıtıcı yeteneği iki öğretim durumundan önce ve sonra, kişisel günlükler temel alınarak nicelik ve nitelik yönünden analiz edilmiştir. Konular, dersin içeriği ve yönetiminden ziyade ders yapıları ve öğretim yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Bulgular her iki öğretim aşamalarına benzerdir. Bu derste yansıtıcıları paylaşmak ve yansıtıcı yeteneklerini geliştirmek için yeni öğretmenlere destek öğretimsel çevre yaratılmıştır. Verilen imkânlar yeni öğretmenlerin kendine güvenini ve kendi yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur.

Yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda genel olarak öğretmen yetiştirmede YD'nin önemi, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri, YD'yi geliştirici yaklaşımlar (günlük yazma, tartışma, problem çözme), YD'nin diğer düşünme becerileri ile arasındaki ilişkiler, öğretmen ya da öğretmen adaylarının YD eğilimleri ile cinsiyet, brânş, eğitim durumu, mesleki kıdem gibi değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Ancak, mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde mezuniyet notu, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi değişkenlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklarda rastlanmamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmasıdır (Karasar, 2007: 77–79). Mezun öğretmen adaylarının YD becerileri ile cinsiyet, mezuniyet notu, mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte türü, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi gibi kişisel özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için yapılan bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılan bir çalışmadır.

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014 KPSS sınavına girmiş mezun öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından mezun öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem Ordu ve Samsun illerindeki 2000 mezun öğretmen adayından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 500 mezun öğretmen adayı alınmıştır. Mezun öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu KPSS kurslarına katılmaktadırlar. Örneklemdeki 500 kişiye

kurslara katılan adaylar arasından ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan mezun öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırma Kapsamındaki Mezun Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Yüzde-Frekans Değerleri**

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	135	27,1
	Kadın	365	72,9
<b>Mezuniyet notu (4 üzerinden)</b>	0-2,50 arası	50	10,0
	2,51-3,00 arası	217	43,5
	3,01-3,50 arası	211	42,2
	3,51-4,00 arası	22	4,3
<b>Mezun olunan bölüm</b>	Beden eğitimi	21	4,2
	Bilgisayar öğretmenliği	22	4,4
	Coğrafya	24	4,8
	Fen bilgisi	29	5,8
	İngilizce öğretmenliği	23	4,6
	Matematik	41	8,2
	Okul öncesi öğretmenliği	64	12,7
	Sınıf öğretmenliği	53	10,5
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	31	6,2
	Türkçe	71	14,1
Diğer	121	24,3	
<b>Mezun olunan fakülte</b>	Fen edebiyat	145	28,9
	Eğitim fakültesi	355	71,1
<b>KPSS Puanı</b>	65 puan ve altı	109	21,8
	65-75 puan arası	289	57,8
	75 puan ve üstü	102	20,4
<b>Yabancı dil bilgisi</b>	Yok	105	21,1
	Başlangıç	198	39,6
	Orta	165	32,9
	İleri	32	6,4
<b>Toplam</b>		<b>500</b>	<b>100,0</b>



Tablo 3.1’de araştırmaya katılan mezun öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. En güncel MEB Milli Eğitim İştatistikleri 2013/14’ (2014: 51, 66, 118) verilerine göre, resmi ve özel okul öncesi, ilkokul ve orta öğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmen sayıları şu şekildedir: 354.751 kadın öğretmen, 275.661 erkek öğretmen. Kadın öğretmenler %56, erkek öğretmenler %43 oranındadır. Bu verilere göre kadın öğretmen sayısı erkeklerden oldukça fazladır. Araştırmalarda kadın erkek sayılarının birbirine yakın olması gerekir. Ancak araştırmaya 365 kadın,135 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmamızda kadın öğretmen sayısının fazla olması Milli Eğitim İştatistikleri kadın-erkek öğretmen sayısı oranları ile de paralellik göstermekte olduğundan normal kabul edilebilir.

Bu adayların 50’si 0-2.50 arasında, 217’si 2.51-3.00 arasında, 211’i 3.01-3.50 arasında, 22’si 3.51-4.00 arasında mezuniyet notlarına sahiptirler.

Mezun olunan bölüme baktığımızda 21’i Beden Eğitimi Öğretmenliği, 22’si Bilgisayar Öğretmenliği, 24’ü Coğrafya Öğretmenliği, 29’u Fen Bilgisi Öğretmenliği, 23’ü İngilizce Öğretmenliği, 41’i Matematik Öğretmenliği, 64’ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 53’ü Sınıf Öğretmenliği, 31’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 71’i Türkçe Öğretmenliği ve 121’i diğer öğretmenlik bölümlerinden mezun olmuşlardır.

145 öğretmen adayı Fen Edebiyat Fakültesi’nden mezunken, 355 öğretmen adayı Eğitim Fakültesi mezunudur.

Öğretmen adaylarının 109’u 65 puan ve altı KPSS puanına sahipken, 289’u 65-75 puan arası KPSS puanına sahip olup, 102’si 75 puan ve üstü KPSS puanına sahiptir.

Öğretmen adaylarının 105’i hiçbir yabancı dil bilmiyorken, 198’i başlangıç seviyesinde, 165’i orta seviyede ve 32’si ileri seviyede yabancı dil bilgisine sahiptirler.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği”

kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili bilgileri elde etmek için ise öğretmen adaylar 'Kişisel Bilgi Formu' doldurmuşlardır.

### 3.3.1 Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği

Araştırmada tarama yöntemi doğrultusunda, Ordu ve Samsun illerindeki mezun öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşleri, veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0.742 ( $p<0.01$ ) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.77 ( $p<0.01$ ) bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909, Bartlett testi değeri 6811.461 ( $p<0.05$ )'dir. YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.908'dir. Öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması 171.50 ve standart sapması 20.15'tir. Ölçek, 20'si olumsuz ve 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki olumsuz maddeler 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 31, 34 ve olumlu maddeler 2, 3, 5, 7, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 33, 35 olarak belirlenmiştir. 7 faktörlü 35 madde ölçek kapsamında yer almıştır. Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir.

Ölçekteki 35 madde yedi temaya ayrılmıştır. Bu temalar şunlardır;

1. Sürekli ve amaçlı düşünme,
2. Açık fikirlilik,
3. Sorgulayıcı ve etkili öğretim,
4. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik,
5. Araştırmacı,
6. Öngörülü ve içten olma,
7. Mesleğe bakıştır.

Temaların açıklaması şöyledir:

- **Sürekli ve amaçlı düşünme;** yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır.
- **Açık fikirlilik;** olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir.
- **Sorgulayıcı ve etkili öğretim;** eleştirel bakış açısına sahip olma, işbirliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar.
- **Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik;** yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve benzerleridir.
- **Araştırmacı,** bir problem çözücüdür, araştırma ruhuna sahiptir, objektif değerlendirme yapabilir ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenir.
- **Öngörülü ve içten olma;** yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyonsahibi yapması, öğrencilerle empâti kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır.
- **Mesleğe bakışta** ise öğretmenliği sevmeye ve kendini değerlendirmede dürüst olmaya bakılmıştır.

Bu temalar, alan yazındaki YD bilgileriyle hemen hemen örtüşmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Semerci, 2007: 1351). Buna ek olarak, araştırmada mezun öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezuniyet notları, KPSS puanları, yabancı dil bilgisi ve okudukları bölüm kişisel bilgi formuyla belirlenmiştir

### 3.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları 0,05 düzeyinde test edilmiştir. Analizlerde uygun testin seçilmesinde normallik analizi sonucuna göre karar verilmiştir. İstatistiksel testler "H0: Değişkenin dağılımı normaldir" "H1:Değişkenin dağılımı normal değildir." hipotezlerini n birimlik örnek veriler aracılığı ile test etmektedir. Test sonucunda değişkenin dağılımının Normal dağılıma uygun olduğu kabul edilir ise (H0 kabul) parametrik testler uygulanır. Normal dağılıma uygun olmadığı (H0 red) sonucuna varılır ise verilere parametrik testler uygulanmaz. Bu durumda veriler uygun parametrik olmayan alternatif bir test ile test edilir.

Araştırmada uygulanan testlerin analizi yapılmadan önce sonuçların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk W testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk W testi Shapiro ve Wilk tarafından 1965'te geliştirilmiş normallik testleri içinde en güçlü testlerden biridir. Normal dağılım gösteren toplumdaki rastgele seçilen n birimlik  $X_i$  gözlemlerinin normallik testi W test istatistiği ile test edilir (Özdamar, 2004).

**Tablo 3.2.Normallik Analizi Sonucu**

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı	0,919	500	0,000
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	0,972	500	0,000
Açık Fikirlilik	0,704	500	0,000
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	0,654	500	0,000
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	0,876	500	0,000
Araştırmacı	0,932	500	0,000
Öngörülü ve İçten Olma	0,835	500	0,000
Mesleğe Bakış	0,730	500	0,000

YD Eğilimi Puanı, Sürekli ve Amaçlı Düşünme, Açık Fikirlilik, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim, Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve İçten Olma ve Mesleğe Bakış Alt Boyutları için yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım göstermediği

belirlenmiştir. Bu sebep ile ölçek ve altboyutları için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Analiz kapsamında iki gruplu değişkenlerin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılmasında Mann-Whitney u testi, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis h testi kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar Mann-Whitney u testi bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Mann-Whitney u Testi, gerçek gözlemler yerine sıralama puanlarını kullanır. İki örnek tek bir gözlem dizisine dönüştürülerek sıralama puanlarına dönüştürülür. Bu sıralama puanlarının 1.örneğe ait değerlerinin toplamı R1, 2.örneğe ait değerlerinin toplamı R2 bulunur. Sıra toplamlarının birim sayısına bölünmesi ile sıra ortalamaları hesaplanır. Gruplar arası değerlendirmeler bu ortalama değerleri ile yapılır. (Özdamar, 2004: 490).

Kruskal-Wallis h testi bağımsız k grubun ( $k>2$ ) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Kruskal-Wallis h Testi, parametrik tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. Gerçek gözlem değerleri yerine sıralama puanları kullanılarak test uygulanır. Sıra toplamlarının birim sayısına bölünmesi ile sıra ortalamaları hesaplanır. Gruplar arası değerlendirmeler bu ortalama değerleri ile yapılır. (Özdamar, 2004: 494).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında; ‘Cinsiyet’, ‘Mezuniyet Notu’, ‘Mezun Olunan Bölüm’, ‘Mezun Olunan Fakülte’, ‘KPSS Puanı’, ‘Yabancı Dil Bilgisi’ değişkenlerine göre öğretmen adaylarının YD eğilimine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1 “Cinsiyet”e Göre Öğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından araştırılmıştır. Analiz kapsamında cinsiyet değişkeni (kadın-erkek) iki gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılmasında Mann-Whitney u testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar Mann-Whitney u testi bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Mann-whitney testine göre,  $p < 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p > 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi farklı cinsiyet grupları için yapılan Mann-whitney testi analizi değerleri tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Cinsiyete Göre YD Eğilimine İlişkin Mann-whitney Testi Analizi Sonuçları**

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p (p<0,05)
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	Erkek	135	284,17	<b>19.957,500</b>	<b>*0,001</b>
	Kadın	365	237,33		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	Erkek	135	265,14	<b>22.526,000</b>	<b>0,151</b>
	Kadın	365	244,38		
<b>Açık Fikirlilik</b>	Erkek	135	296,51	<b>18.290,500</b>	<b>*0,000</b>
	Kadın	365	232,75		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	Erkek	135	290,20	<b>19.143,000</b>	<b>*0,000</b>
	Kadın	365	235,09		
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	Erkek	135	235,19	<b>22.571,000</b>	<b>0,158</b>
	Kadın	365	255,49		
<b>Araştırmacı</b>	Erkek	135	246,04	<b>24.035,500</b>	<b>0,706</b>
	Kadın	365	251,47		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	Erkek	135	225,01	<b>21.197,000</b>	<b>*0,017</b>
	Kadın	365	259,27		
<b>Mesleğe Bakış</b>	Erkek	135	281,59	<b>20.306,000</b>	<b>*0,001</b>
	Kadın	365	238,29		

\*: p<0,05

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının cinsiyete göre YD eğilimi puanına ilişkin Mann-whitney testi (p=0,001) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi erkeklerin puanları sıra ortalaması 284,17; kadınların puanları sıra ortalaması 237,33’tür. Buna göre erkeklerin YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Cinsiyete göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p=0,001 ve p<0,05).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi (p=0,151) analizi sonuçlarına baktığımızda tablodan görüldüğü gibi erkeklerin puanları sıra ortalaması 265,14; kadınların puanları sıra ortalaması 244,38’dir. Erkeklerin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının daha sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-

whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,151$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,000$ ) analizi sonuçlarına baktığımızda erkeklerin puanları sıra ortalaması 296,51; kadınların puanları sıra ortalaması 232,75'tir. Erkeklerin açık fikirlilik alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının daha açık fikirli olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre açık fikirlilik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Açık Fikirlilik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p=0,000$  ve  $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,000$ ) analizi sonuçlarına göre, erkeklerin puanları sıra ortalaması 290,20; kadınların puanları sıra ortalaması 235,09'dur. Erkeklerin sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının daha sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p=0,000$  ve  $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,158$ ) analizi sonuçlarına göre, erkeklerin puanları sıra ortalaması 235,19; kadınların puanları sıra ortalaması 255,49'dur. Kadınların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının daha sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Cinsiyete göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında



Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,158$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre araştırmacı alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,706$ ) analizi sonuçlarına baktığımızda, erkeklerin puanları sıra ortalaması 246,04; kadınların puanları sıra ortalaması 251,47'dur. Kadınların araştırmacı alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının daha araştırmacı eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Cinsiyete göre araştırmacı eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,706$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öngörölü ve içten olma alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,017$ ) analizi sonuçlarına göre, erkeklerin puanları sıra ortalaması 225,01; kadınların puanları sıra ortalaması 259,27'dir. Kadınların öngörölü ve içten olma alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının daha öngörölü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre öngörölü ve içten olma eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Öngörölü ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p=0,017$  ve  $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,001$ ) analizi sonuçlarına göre, erkeklerin puanları sıra ortalaması 281,59; kadınların puanları sıra ortalaması 238,29'dur. Erkeklerin mesleğe bakış alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının mesleğe bakış boyutunda daha olumlu olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre mesleğe bakış eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, farklı cinsiyet grupları arasında Mesleğe Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p=0,001$  ve  $p<0,05$ ).

## 4.2 “Mezuniyet Notu”na G6re 6ğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular

6ğretmen adaylarının YD eğilimlerinin mezuniyet notu fakt6r6ne g6re değişip değişmediğini 6ğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri mezuniyet notu değişkeni açısından araştırmıştır. Analiz kapsamında mezuniyet notu değişkeni (0-2.50, 2.51-3.00, 3.01-3.50, 3.51-4.00) d6rt gruplu olduğundan, bu değişkenin 6lek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken 6 ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis h testi kullanılmıştır. Kruskalwallis testine g6re,  $p < 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p > 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. S6z konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi mezuniyet notu farklı olan gruplar için yapılan Kruskalwallis testi analizi değerleri tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Mezuniyet Notuna Göre YD Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları**

	Mezuniyet Notu	n	Sıra Ortalaması	X2	p (p<0,05)
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	0-2,50	50	272,12	<b>3,234</b>	<b>0,357</b>
	2,51-3,00	217	246,93		
	3,01-3,50	211	241,29		
	3,51-4,00	22	210,40		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	0-2,50	50	251,74	<b>0,980</b>	<b>0,806</b>
	2,51-3,00	217	248,84		
	3,01-3,50	211	243,21		
	3,51-4,00	22	219,64		
<b>Açık Fikirlilik</b>	0-2,50	50	288,80	<b>11,130</b>	<b>*0,011</b>
	2,51-3,00	217	256,13		
	3,01-3,50	211	227,87		
	3,51-4,00	22	210,45		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	0-2,50	50	279,71	<b>3,844</b>	<b>0,279</b>
	2,51-3,00	217	245,15		
	3,01-3,50	211	238,38		
	3,51-4,00	22	239,45		
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	0-2,50	50	251,89	<b>3,824</b>	<b>0,281</b>
	2,51-3,00	217	238,15		
	3,01-3,50	211	255,93		
	3,51-4,00	22	202,40		
<b>Araştırmacı</b>	0-2,50	50	230,21	<b>3,730</b>	<b>0,292</b>
	2,51-3,00	217	244,17		
	3,01-3,50	211	255,05		
	3,51-4,00	22	200,50		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	0-2,50	50	232,66	<b>1,315</b>	<b>0,726</b>
	2,51-3,00	217	241,87		
	3,01-3,50	211	253,30		
	3,51-4,00	22	235,36		
<b>Mesleğe Bakış</b>	0-2,50	50	282,04	<b>7,425</b>	<b>0,060</b>
	2,51-3,00	217	249,90		
	3,01-3,50	211	236,76		
	3,51-4,00	22	201,79		

\*:p<0,05

Tablo 4.2’de öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre YD eğilimi puanına ilişkin Kruskalwallis testi (p=0,357) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 272,12 ile en yüksek; mezuniyet notu 3,51-4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 210,40 ile

en düşüktür. Buna göre mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,357$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,806$ ) analizi sonuçlarına göre, mezuniyet notu 0- 2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 251,74 ile en yüksektir. Mezuniyet notu 3,51- 4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 218,64 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,806$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,011$ ) analizi sonuçlarına göre, mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 288,80 ile en yüksek; mezuniyet notu 3,51-4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 210,45 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların açık fikirlilik alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla açık fikirlilik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Mezuniyet notuna göre açık fikirlilik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Açık Fikirlilik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p=0,011$  ve  $p<0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,279$ ) analizi sonuçlarına baktığımızda, mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 279,71 ile en yüksektir. Mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 238,38 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,279$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,281$ ) analizi sonuçlarına baktığımızda, mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 255,93 ile en yüksektir. Mezuniyet notu 3,51-4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 202,40 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 3,01-3,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,281$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre araştırmacı alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,292$ ) analizi sonuçlarına göre, mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 255,05 ile en yüksek; mezuniyet notu 3,51-4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 200,50 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların araştırmacı alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre

daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 3,01-3,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla araştırmacı eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre araştırmacı eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,292$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre öngörülü ve içten olma alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,726$ ) analizi sonuçlarına göre, mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 253,30 ile en yüksektir. Mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 232,66 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 3,01-3,50 arası olanların öngörülü ve içten olma alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 3,01-3,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre daha fazla öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre öngörülü ve içten olma eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,726$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezuniyet notuna göre mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,060$ ) analizi sonuçlarına göre, mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların puanları sıra ortalaması 282,04 ile en yüksek; mezuniyet notu 3,51-4,00 arası olanların puanları sıra ortalaması 201,79 ile en düşüktür. Mezuniyet notu 0-2,50 arası olanların mesleğe bakış alt boyutu puanı ortalaması diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna göre mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan adayların diğer gruplara göre mesleğe bakış boyutunda daha olumlu olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezuniyet notuna göre mesleğe bakış eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezuniyet notu farklı gruplar arasında Mesleğe

Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,060$  ve  $p>0,05$ ).

### **4.3 ‘‘Mezun Olunan Bölüm’’e Göre Öğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin mezun olunan bölüm faktörüne göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri mezun olunan bölüm değişkeni açısından araştırılmıştır. Analiz kapsamında mezun olunan bölüm değişkeni (Beden eğitimi, bilgisayar, coğrafya, fen bilgisi, İngilizce, matematik, okul öncesi, sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe ve diğer öğretmenlikler) on bir gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis h testi kullanılmıştır. Kruskawallis testine göre,  $p<0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p>0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi mezun olunan bölüm farklı olan gruplar için yapılan Kruskalwallis testi analizi değerleri tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3. Mezun Olunan Bölüme Göre YD Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları**

	<b>Mezun Olunan Bölüm</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p (p&lt;0,05)</b>
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	Beden Eğitimi	21	290,55	<b>6,581</b>	<b>0,764</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	237,64		
	Coğrafya	24	234,73		
	Fen Bilgisi	29	245,36		
	İngilizce Öğretmenliği	23	222,89		
	Matematik	41	224,93		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	238,84		
	Sınıf Öğretmenliği	53	244,87		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	282,06		
	Türkçe	71	260,04		
	Diğer	121	252,89		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	Beden Eğitimi	21	231,02	<b>14,764</b>	<b>0,141</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	253,70		
	Coğrafya	24	236,67		
	Fen Bilgisi	29	309,78		
	İngilizce Öğretmenliği	23	234,96		
	Matematik	41	200,87		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	230,19		
	Sınıf Öğretmenliği	53	272,01		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	252,50		
	Türkçe	71	270,06		
	Diğer	121	244,95		
<b>Açık Fikirlilik</b>	Beden Eğitimi	21	300,62	<b>10,360</b>	<b>0,410</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	255,91		
	Coğrafya	24	257,94		
	Fen Bilgisi	29	236,29		
	İngilizce Öğretmenliği	23	203,30		
	Matematik	41	278,23		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	223,14		
	Sınıf Öğretmenliği	53	248,47		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	265,00		
	Türkçe	71	246,60		
	Diğer	121	249,82		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	Beden Eğitimi	21	284,29	<b>11,421</b>	<b>0,326</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	262,48		
	Coğrafya	24	232,60		
	Fen Bilgisi	29	263,52		
	İngilizce Öğretmenliği	23	251,89		
	Matematik	41	276,38		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	207,52		
	Sınıf Öğretmenliği	53	239,75		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	276,15		
	Türkçe	71	251,81		
	Diğer	121	247,37		



	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	Beden Eğitimi	21	254,21	<b>5,533</b>	<b>0,853</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	229,75		
	Coğrafya	24	226,90		
	Fen Bilgisi	29	250,45		
	İngilizce Öğretmenliği	23	231,22		
	Matematik	41	255,16		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	279,18		
	Sınıf Öğretmenliği	53	230,48		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	256,53		
	Türkçe	71	241,09		
	Diğer	121	251,82		
<b>Araştırmacı</b>	Beden Eğitimi	21	265,55	<b>7,122</b>	<b>0,714</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	264,07		
	Coğrafya	24	236,88		
	Fen Bilgisi	29	229,97		
	İngilizce Öğretmenliği	23	248,96		
	Matematik	41	246,67		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	285,56		
	Sınıf Öğretmenliği	53	237,38		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	262,90		
	Türkçe	71	244,73		
	Diğer	121	236,02		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	Beden Eğitimi	21	248,07	<b>3,125</b>	<b>0,978</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	237,66		
	Coğrafya	24	234,48		
	Fen Bilgisi	29	245,00		
	İngilizce Öğretmenliği	23	221,04		
	Matematik	41	239,57		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	263,41		
	Sınıf Öğretmenliği	53	245,81		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	233,69		
	Türkçe	71	255,99		
	Diğer	121	257,32		
<b>Mesleğe Bakış</b>	Beden Eğitimi	21	323,19	<b>14,904</b>	<b>0,136</b>
	Bilgisayar Öğretmenliği	22	246,98		
	Coğrafya	24	263,54		
	Fen Bilgisi	29	228,28		
	İngilizce Öğretmenliği	23	288,30		
	Matematik	41	224,51		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	64	229,98		
	Sınıf Öğretmenliği	53	251,01		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	31	282,58		
	Türkçe	71	248,24		
	Diğer	121	240,28		

Tablo 4.3’de öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre YD eğilimi puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,764$ ) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi beden eğitimi bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması

290,55 ile en yüksek; İngilizce öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 222,89 ile en düşüktür. Buna göre beden eğitimi bölümü mezunların YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,764$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,141$ ) analizi sonuçlarına göre, fen bilgisi bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 309,76 ile en yüksek; matematik öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 200,87 ile en düşüktür. Buna göre fen bilgisi bölümü mezunların sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Fen bilgisi mezunu adayların daha fazla sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,141$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,410$ ) analizi sonuçlarına baktığımızda, beden eğitimi bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 300,62 ile en yüksek; okul öncesi öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 223,14 ile en düşüktür. Buna göre beden eğitimi bölümü mezunların açık fikirlilik alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Beden eğitimi mezunu adayların daha fazla açık fikirlilik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre açık fikirlilik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Açık Fikirlilik Alt Boyut açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,410$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,326$ ) analizi sonuçlarına göre, beden eğitimi bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 284,29 ile en yüksek; okul öncesi öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 207,52 ile en düşüktür. Buna göre beden eğitimi bölümü mezunlarının sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Beden eğitimi mezunu adayların daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,326$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,853$ ) analizi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 279,16 ile en yüksek; coğrafya öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 226,90 ile en düşüktür. Buna göre okul öncesi bölümü mezunların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Okulöncesi öğretmenliği mezunu adayların daha fazla öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,853$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre araştırmacı alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,714$ ) analizi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 285,56 ile en yüksek; fen bilgisi öğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 229,97 ile en düşüktür. Buna göre okul öncesi bölümü mezunların araştırmacı alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenliği mezunu adayların daha

fazla araştırmacı eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre araştırmacı eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,714$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre ngrl ve içten olma alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,978$ ) analizi sonuçlarına göre, okul öncesi ğretmenliği bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 263,41 ile en yüksek; İngilizce ğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 221,04 ile en düşüktür. Buna göre okul öncesi bölümü mezunların ngrl ve içten olma alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Okul ncesi ğretmenliği mezunu adayların daha fazla ngrl ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre ngrl ve içten olma eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında ngrl ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,978$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan bölüme göre mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,136$ ) analizi sonuçlarına göre, beden eğitimi ğretmenliği bölümü mezunu adayların puanları sıra ortalaması 323,19 ile en yüksek; matematik ğretmenliği mezunu adayların puanları sıra ortalaması 224,51 ile en düşüktür. Buna göre beden eğitimi bölümü mezunların mesleğe bakış alt boyutu puanı ortalaması diğer bölümlere göre daha yüksektir. Beden eğitimi ğretmenliği mezunu adaylarının mesleğe bakış eğiliminde daha olumlu oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan bölüme göre mesleğe bakış eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, mezun olduğu bölüm farklı olan gruplar arasında Mesleğe Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,136$  ve  $p>0,05$ )

#### 4.4 “Mezun Olunan Fakülte”ye Göre Öğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin mezun olunan fakülte türüne göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri mezun olunan fakülte değişkeni açısından araştırılmıştır. Analiz kapsamında mezun olunan fakülte değişkeni (Fen Edebiyat-Eğitim) iki gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılmasında Mann-Whitney u testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar Mann-Whitney u testi bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Mann-whitney testine göre,  $p < 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p > 0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar için yapılan Mann-whitney testi analizi değerleri tablo 4.4.’te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Mezun Olunan Fakülteye Göre YD Eğilimine İlişkin Mann-whitney Testi Analizi Sonuçları**

	Mezun Olduğunuz Fakülte	n	Sıra Ortalaması	U	p ( $p < 0,05$ )
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	Fen Edebiyat	145	232,95	<b>23.016,500</b>	<b>0,148</b>
	EğitimFakültesi	355	253,43		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	Fen Edebiyat	145	235,80	<b>23.423,500</b>	<b>0,242</b>
	EğitimFakültesi	355	252,27		
<b>Açık Fikirlilik</b>	Fen Edebiyat	145	247,43	<b>25.086,000</b>	<b>0,994</b>
	EğitimFakültesi	355	247,53		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	Fen Edebiyat	145	252,56	<b>24.373,000</b>	<b>0,594</b>
	EğitimFakültesi	355	245,44		
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	Fen Edebiyat	145	239,71	<b>23.983,000</b>	<b>0,434</b>
	EğitimFakültesi	355	250,67		
<b>Araştırmacı</b>	Fen Edebiyat	145	236,78	<b>23.563,000</b>	<b>0,282</b>
	EğitimFakültesi	355	251,87		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	Fen Edebiyat	145	247,45	<b>25.089,000</b>	<b>0,996</b>
	EğitimFakültesi	355	247,52		
<b>Mesleğe Bakış</b>	Fen Edebiyat	145	235,00	<b>23.309,000</b>	<b>0,177</b>
	EğitimFakültesi	355	252,59		

Tablo 4.4'te öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre YD eğilimi puanına ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,148$ ) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi eğitim fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 253,43; fen edebiyat fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 232,95'tir. Buna göre eğitim fakültesi mezunlarının YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,148$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,242$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 252,27; fen edebiyat fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 235,80'dir. Eğitim Fakültesi mezunlarının sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının daha sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre sürekli ve amaçlı düşünme eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,242$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,994$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 247,53; Fen edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 247,43'dür. Eğitim Fakültesi mezunlarının açık fikirlilik alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının daha açık fikirlilik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında

puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre açık fikirlilik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Açık Fikirlilik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,994$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,594$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 245,44; Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 252,56'dır. Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının daha sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre sorgulayıcı ve etkili öğretim eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,594$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,434$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 250,67; Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 239,71'dir. Eğitim Fakültesi mezunlarının öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının daha fazla öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında

Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,434$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre araştırmacı alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,282$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 251,87; Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 236,78'dir. Eğitim Fakültesi mezunlarının araştırmacı alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının daha fazla araştırmacı eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre araştırmacı eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,282$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre öngörülü ve içten olma alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,996$ ) analizi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 247,52; Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 247,45'dir. Eğitim Fakültesi mezunlarının öngörülü ve içten olma alt boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının daha fazla öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre öngörülü ve içten olma eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,996$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun olunan fakülteye göre mesleğe bakış alt boyutuna ilişkin Mann-whitney testi ( $p=0,177$ ) analizi sonuçlarına göre, eğitim fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 252,59; Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puanları sıra ortalaması 235,00'dir. Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleğe bakış alt



boyutu puanı ortalaması daha yüksektir. Buna göre Eğitim Fakültesi mezunlarının mesleğe bakış eğiliminde daha olumlu oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Mezun olunan fakülteye göre mesleğe bakış eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Mann-whitney testi analizine göre, mezun olduğu fakülte farklı olan gruplar arasında Mesleğe Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,177$  ve  $p>0,05$ ).

#### **4.5 “KPSS Puanı”na Göre Öğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin KPSS puanı faktörüne göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri KPSS puanı değişkeni açısından araştırılmıştır. Analiz kapsamında KPSS puanı değişkeni (65 puan ve altı, 65-75 puan arası, 75 puan ve üstü) üç grupta olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla grupta değişkenlerin karşılaştırılmasında KruskalWallis h testi kullanılmıştır. Kruskalwallis testine göre,  $p<0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p>0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruptan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi KPSS puanı farklı olan gruplar için yapılan Kruskalwallis testi analizi değerleri tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5. KPSS Puanına Göre YD Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi****Analizi Sonuçları**

	KPSS Puanı	n	Sıra Ortalaması	X2	P (p<0,05)
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	65 puan ve altı	109	255,20		
	65-75 puan arası	289	247,30	<b>0,339</b>	<b>0,844</b>
	75 puan ve üstü	102	254,55		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	65 puan ve altı	109	240,35		
	65-75 puan arası	289	255,94	<b>1,064</b>	<b>0,588</b>
	75 puan ve üstü	102	245,92		
<b>Açık Fikirlilik</b>	65 puan ve altı	109	246,20		
	65-75 puan arası	289	252,23	<b>0,150</b>	<b>0,928</b>
	75 puan ve üstü	102	250,19		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	65 puan ve altı	109	242,94		
	65-75 puan arası	289	246,31	<b>2,791</b>	<b>0,248</b>
	75 puan ve üstü	102	270,46		
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	65 puan ve altı	109	264,25		
	65-75 puan arası	289	249,31	<b>1,668</b>	<b>0,434</b>
	75 puan ve üstü	102	239,19		
<b>Araştırmacı</b>	65 puan ve altı	109	258,58		
	65-75 puan arası	289	250,27	<b>0,665</b>	<b>0,717</b>
	75 puan ve üstü	102	242,53		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	65 puan ve altı	109	276,76		
	65-75 puan arası	289	242,44	<b>4,764</b>	<b>0,092</b>
	75 puan ve üstü	102	245,27		
<b>Mesleğe Bakış</b>	65 puan ve altı	109	244,29		
	65-75 puan arası	289	249,01	<b>0,956</b>	<b>0,620</b>
	75 puan ve üstü	102	261,36		

Tablo 4.5'te öğretmen adaylarının KPSS puanına göre YD eğilimi puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,844$ ) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 255,20 ile en yüksek; KPSS puanı 75 puan ve üstü olanların puanları sıra ortalaması 254,55 ile en düşüktür. Buna göre KPSS puanı 65 puan ve altı olanların YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,844$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre sürekli ve amaçlı düşünme puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,588$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 65-75 puan arası olanların puanları sıra ortalaması 255,94 ile en yüksektir; KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 240,35 ile en düşüktür. KPSS puanı 65-75 puan arası olanların sürekli ve amaçlı düşünme puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 65-75 puan arası olanların daha fazla sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,588$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre açık fikirlilik puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,928$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 65-75 puan arası olanların puanları sıra ortalaması 252,23 ile en yüksektir; KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 246,20 ile en düşüktür. KPSS puanı 65-75 puan arası olanların açık fikirlilik puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 65-75 puan arası olanların daha fazla açık fikirlilik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre açık fikirlilik alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Açık Fikirlilik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,928$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre sorgulayıcı ve etkili öğretim puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,248$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların puanları sıra ortalaması 270,46 ile en yüksektir; KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 242,94 ile en düşüktür. KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların sorgulayıcı ve etkili öğretim puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık

olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,248$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,434$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 264,25 ile en yüksek; KPSS puanı 75 puan ve üstü olanların puanları sıra ortalaması 239,19 ile en düşüktür. KPSS puanı 65 puan ve altı olanların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 65 puan ve altı olanların daha fazla öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,434$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre araştırmacı puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,717$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 258,58 ile en yüksek; KPSS puanı 75 puan ve üstü olanların puanları sıra ortalaması 242,53 ile en düşüktür. KPSS puanı 65 puan ve altı olanların araştırmacı puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 65 puan ve altı olanların daha fazla araştırmacı olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre araştırmacı alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,717$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre öngörülü ve içten olma puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,092$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 276,76 ile en yüksek; KPSS puanı 65-75 puan arası olanların puanları sıra ortalaması 242,44 ile en düşüktür. KPSS puanı 65 puan ve altı olanların öngörülü ve içten olma puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 65

puan ve altı olanların daha fazla öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre öngörülü ve içten olma alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Öngörülü ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,092$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının KPSS puanına göre mesleğe bakış puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,620$ ) analizi sonuçlarına göre, KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların puanları sıra ortalaması 261,36 ile en yüksektir; KPSS puanı 65 puan ve altı olanların puanları sıra ortalaması 244,29 ile en düşüktür. KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların mesleğe bakış puanı ortalaması daha yüksektir. KPSS puanı 75 puan ve üzeri olanların mesleğe bakış eğiliminde daha olumlu oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. KPSS puanına göre mesleğe bakış alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, KPSS puanı farklı olan gruplar arasında Mesleğe Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,620$  ve  $p>0,05$ ).

#### **4.6 “Yabancı Dil Bilgisi”ne Göre Öğretmen Adaylarının YD Eğilimine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin yabancı dil bilgisi faktörüne göre değişip değişmediğini öğrenmek istediğimizden adayların YD eğilimleri yabancı dil bilgisi değişkeni açısından araştırılmıştır. Analiz kapsamında yabancı dil bilgisi değişkeni (yok, başlangıç, orta, ileri) dört grupta olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla grupta değişkenlerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis h testi kullanılmıştır. Kruskalwallis testine göre,  $p<0,05$  ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır,  $p>0,05$  ise istatistiksel olarak

anlamli bir fark yoktur. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Araştırmamız da normal dağılım varsayımını sağlamadığından bu test kullanılmıştır. YD eğilimi yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar için yapılan Kruskalwallis testi analizi değerleri tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Yabancı Dil Bilgisine Göre YD Eğilimine İlişkin Kruskalwallis Testi Analizi Sonuçları**

	Yabancı Dil Bilgisi	n	Sıra Ortalaması	X2	P (p<0,05)
<b>Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanı</b>	Yok	105	256,03	<b>0,418</b>	<b>0,936</b>
	Başlangıç	198	246,99		
	Orta	165	250,18		
	İleri	32	240,06		
<b>Sürekli ve Amaçlı Düşünme</b>	Yok	105	264,00	<b>2,761</b>	<b>0,430</b>
	Başlangıç	198	239,52		
	Orta	165	255,47		
	İleri	32	232,78		
<b>Açık Fikirlilik</b>	Yok	105	237,70	<b>1,566</b>	<b>0,667</b>
	Başlangıç	198	254,92		
	Orta	165	253,43		
	İleri	32	234,70		
<b>Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim</b>	Yok	105	237,55	<b>1,555</b>	<b>0,670</b>
	Başlangıç	198	257,42		
	Orta	165	247,00		
	İleri	32	252,78		
<b>Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik</b>	Yok	105	241,76	<b>0,737</b>	<b>0,865</b>
	Başlangıç	198	249,69		
	Orta	165	255,81		
	İleri	32	241,41		
<b>Araştırmacı</b>	Yok	105	246,53	<b>2,161</b>	<b>0,540</b>
	Başlangıç	198	239,92		
	Orta	165	260,31		
	İleri	32	262,80		
<b>Öngörülü ve İçten Olma</b>	Yok	105	259,38	<b>1,861</b>	<b>0,602</b>
	Başlangıç	198	240,71		
	Orta	165	256,13		
	İleri	32	237,22		
<b>Mesleğe Bakış</b>	Yok	105	260,37	<b>4,685</b>	<b>0,196</b>
	Başlangıç	198	257,04		
	Orta	165	231,31		
	İleri	32	260,63		

Tablo 4.6’da öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre YD eğilimi puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,936$ ) analizi sonuçları görülmektedir. Tablodan görüldüğü gibi yabancı dil bilgisi olmayanların puanları sıra ortalaması 256,03 ile en yüksek; ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 240,06 ile en düşüktür. Buna göre yabancı dil bilgisi olmayanların YD Eğilimi Puanı ortalaması daha yüksektir. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre YD eğilimi puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında YD Eğilimi Puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,936$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre sürekli ve amaçlı düşünme puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,430$ ) analizi sonuçlarına göre, yabancı dil bilgisi olmayanların puanları sıra ortalaması 264,00 ile en yüksek; ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 232,78 ile en düşüktür. Yabancı dil bilgisi olmayanların sürekli ve amaçlı düşünme puanı ortalaması daha yüksektir. Yabancı dil bilgisi olmayanların daha fazla sürekli ve amaçlı düşünme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,430$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre açık fikirlilik puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,667$ ) analizi sonuçlarına göre, yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların puanları sıra ortalaması 254,92 ile en yüksek; ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 234,70 ile en düşüktür. Yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların açık fikirlilik puanı ortalaması daha yüksektir. Yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların daha fazla açık fikirlilik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre açık fikirlilik alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan

gruplar arasında Açık Fikirlilik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,667$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre sorgulayıcı ve etkili öğretim puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,670$ ) analizi sonuçlarına göre, yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların puanları sıra ortalaması 257,42 ile en yüksek; yabancı dil bilgisi olmayanların puanları sıra ortalaması 237,55 ile en düşüktür. Yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların sorgulayıcı ve etkili öğretim puanı ortalaması daha yüksektir. Yabancı dil seviyesi başlangıçta olanların daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,670$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,865$ ) analizi sonuçlarına göre, yabancı dil seviyesi orta olanların puanları sıra ortalaması 255,81 ile en yüksek; ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 241,41 ile en düşüktür. Yabancı dil seviyesi orta olanların öğretim sorumluluğu ve bilimsellik puanı ortalaması daha yüksektir. Yabancı dil seviyesi orta olanların daha fazla öğretim sorumluluğu ve bilimsellik eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,865$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre araştırmacı puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,540$ ) analizi sonuçlarına göre, ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 262,80 ile en yüksek; yabancı dil bilgisi başlangıçta olanların puanları sıra ortalaması 239,31 ile en düşüktür. İleri seviyede



yabancı dil bilgisi olanların araştırmacı puanı ortalaması daha yüksektir. İleri seviyede yabancı dil bilgisi olanların daha fazla araştırmacı olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre araştırmacı alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Araştırmacı Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,540$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre öngörölü ve içten olma puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,602$ ) analizi sonuçlarına göre, yabancı dil bilgisi olmayanların puanları sıra ortalaması 259,38 ile en yüksek; İleri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 237,22 ile en düşüktür. Yabancı dil bilgisi olmayanların öngörölü ve içten olma puanı ortalaması daha yüksektir. Yabancı dil bilgisi olmayanların daha fazla öngörölü ve içten olma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre öngörölü ve içten olma alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Öngörölü ve İçten Olma Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,602$  ve  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının yabancı dil seviyesine göre mesleğe bakış puanına ilişkin Kruskalwallis testi ( $p=0,196$ ) analizi sonuçlarına göre, ileri seviyede yabancı dil bilgisi olanların puanları sıra ortalaması 260,63 ile en yüksek; yabancı dil bilgisi orta olanların puanları sıra ortalaması 231,31 ile en düşüktür. İleri seviyede yabancı dil bilgisi olanların mesleğe bakış puanı ortalaması daha yüksektir. İleri seviyede yabancı dil bilgisi olanların mesleğe bakış eğiliminde daha olumlu oldukları saptanmıştır. Puan sıra ortalamaları arasında puan farkı görünmekle beraber bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir. Yabancı dil seviyesine göre mesleğe bakış alt boyutu puanı açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek açısından yapılan Kruskalwallis testi analizine göre, yabancı dil seviyesi farklı olan gruplar arasında Mesleğe Bakış Alt Boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=0,196$  ve  $p>0,05$ ).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları temel değişkenlere bağlı olarak sırasıyla maddeler halinde şöyledir

1.Öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *cinsiyet* değişkeni açısından baktığımızda, adayların ‘YD’ eğilimlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p=0,001$ ). Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla YD eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin ölçeğin ‘açık fikirlilik’ alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ( $p=0,000$ ); erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara göre daha açık fikirli olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin ölçeğin ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’ alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ( $p=0,000$ ); erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim uygulama eğiliminde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin ölçeğin ‘öngörülü ve içten olma’ alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ( $p=0,017$ ); kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin ölçeğin ‘mesleğe bakış’ alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ( $p=0,001$ ); erkek öğretmen adaylarının mesleğe daha olumsuz baktıkları tespit edilmiştir.

Ölçeğin diğer alt boyutları olan sürekli ve amaçlı düşünme, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ve araştırmacı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu'nun (2014) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde herhangi bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Güvenç (2012) tarafından yapılan araştırmada; kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Durdukoca ve Demir (2012), Şahin (2011), Ergüven (2011) ve Dolapçioğlu'nun (2007) yaptıkları çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunlara göre, farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının YD düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları, araştırmamızın cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde ilişkisinin olduğu sonucuyla çelişmektedir.

Erdoğan ve Şengül (2014) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır, bayan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik YD düzeylerinin erkek ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aydın ve Çelik (2013)'in çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Yine aynı şekilde Alkan ve Gözel (2012), Hasırcı ve Sadık (2011), Duban ve Yelken (2010), Kılınç (2010) ve Aslan (2009)'ın çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlara göre, farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin YD düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar da çalışmamızın cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde ilişkisinin olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. İki gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılık belki her iki gruptaki çalışmaların örneklem kapsamlarının aynı olmamasından kaynaklanabilir.

2. Mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *mezuniyet notu* değişkeni açısından baktığımızda, genel olarak adayların 'YD' eğilimlerinin anlamlı

bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde ölçeğin alt boyutları olan ‘sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış’ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ancak mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin ölçeğin ‘açık fikirlilik’ alt boyutunda mezuniyet notu açısından farklılaştığı ( $p=0,011$ ); mezuniyet notu 0-2,50 arasında olan öğretmen adaylarının diğer gruplardaki mezun öğretmen adaylarına göre daha açık fikirlilik eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Buradan araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının mezuniyet notları değişse de YD becerilerine ilişkin benzer eğilimlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmamızın mezuniyet notu değişkeni açısından çıkan bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak ve bunlara göre yorum yapmak, öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin mezuniyet notu açısından değişip değişmediğini araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde şu ana kadar rastlanmadığından bu mümkün değildir.

3. Mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *mezun olunan bölüm* değişkeni açısından baktığımızda, adayların ‘YD’ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde ölçeğin alt boyutları olan ‘sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış’ eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan farklı bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının YD becerilerine ilişkin benzer eğilimlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Aslan (2009)’ın araştırmasında, araştırmacılık dışındaki tüm alt boyutların brâns değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu manidar farklılığın tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin brâns öğretmenlerine göre daha yüksek YD eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bulguları, araştırmamızın mezun olunan bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde herhangi bir ilişkisinin olmadığı sonucuyla tutarlılık göstermemektedir.

Durdukoca ve Demir (2012) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin brâş değişkenine göre YD düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Ergüven'in (2011) çalışmasında farklı brâşlardaki 86 katılımcının brâşlarının farklı olması ile, onların YD becerileri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin YD becerileri arasında brâş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu araştırmalar da çalışmamızın mezun olunan bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde herhangi bir ilişkisinin olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. İki gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılık belki her iki gruptaki çalışmaların örneklem kapsamlarının aynı olmamasından kaynaklanabilir.

4. Mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *mezun olunan fakülte* değişkeni açısından baktığımızda, adayların 'YD' eğilimlerinin ve ölçeğin alt boyutlar 'sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış' eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının eğitim fakültesi ya da fen edebiyat fakültesinden mezun olsalar da YD becerilerine ilişkin benzer eğilimlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Ergüven'in (2011) araştırmasında ise eğitim durumları arasında Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğerlerine göre daha çok yansıtıcı düşündüğü ortaya çıkmıştır. Hasırcı ve Sadık'ın (2011) çalışmasında Sınıf öğretmenlerinin YD eğilimlerinde Eğitim Fakültesi ve eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Kılınç'ın (2010) çalışmasında mezun olunan fakülte değişkenine göre, öğretmenlerin YD eğilimlerinin ölçeğin sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında farklılaşmadığı; mesleğe bakış alt boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleğe daha olumsuz baktıkları bulunmuştur. Bu araştırmalara göre, farklı fakültelerden mezun öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının YD düzeylerini belirleme ölçeğine

verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları, araştırmamızın mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde etkisinin olmadığı sonucuyla çelişmektedir.

Araştırma bulgularımıza benzer olarak, Güvenç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada; öğrenim durumu Eğitim Fakültesi ve diğer olan sınıf öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Dolapçioğlu (2007) ve Aslan'ın (2009) yaptığı çalışmalarda da, farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin YD düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Güvenç (2012) çalışmasında Sınıf öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin algıları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer olan sınıf öğretmenlerinin YD becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Dolapçioğlu'nun (2007) çalışmasında Sınıf öğretmenleri arasında, farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin YD düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmen okulu, eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi, diğer fakülteler, lisansüstü eğitim öğrenim durumunda olan öğretmenlerin benzer YD davranışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin YD becerilerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmalara göre, farklı fakültelerden mezun öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin YD düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu araştırmalar da çalışmamızın mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının YD eğilimlerinde herhangi bir ilişkisinin olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. İki gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılık belki her iki gruptaki çalışmaların örneklem kapsamlarının aynı olmamasından kaynaklanabilir.

5. Mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *KPSS puanı* değişkeni açısından baktığımızda, adayların 'YD' eğilimlerinin ve ölçeğin alt boyutları olan 'sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, ve

mesleğe bakış' eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının KPSS puanları değişse de YD becerilerine ilişkin benzer eğilimlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmamızın KPSS puanı değişkeni açısından çıkan bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak ve bunlara göre yorum yapmak, öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin KPSS puanı açısından değişip değişmediğini araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde şu ana kadar rastlanmadığından mümkün değildir.

6. Mezun öğretmen adaylarının YD eğilimlerine ilişkin görüşlerinde *yabancı dil bilgisi* değişkeni açısından baktığımızda, adayların 'YD' eğilimlerinin ve ölçeğin alt boyutları olan 'sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, ve mesleğe bakış' eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan araştırmamıza katılan öğretmen adaylarının yabancı dil bilgisi iyi düzeyde olanların ve olmayanların YD becerilerine ilişkin benzer eğilimlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmamızın yabancı dil bilgisi değişkeni açısından çıkan bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak ve bunlara göre yorum yapmak, öğretmen adaylarının YD eğilimlerinin yabancı dil bilgisi açısından değişip değişmediğini araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde şu ana kadar rastlanmadığından mümkün değildir.

## 5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler yer almaktadır.

1. Mezuniyet notuna göre YD becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamadığından YD eğitimini başarıya yansıtacak ders ve içeriklerinin

programlara konması konusunda Eğitim Fakültelerinin programları üzerinde bazı düzenlemeler yapılabilir.

2. Eğitim Fakültelerinde ‘Düşünme Becerileri’ ile ilgili olarak ayrıca bir ders bulunmamaktadır. Bu yüzden, düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir ders seçmeli de olsa öğretmen yetiştirme programında yer alabilir.
3. Öğretmen yetiştirme programında yer alan, özel öğretim yöntemleri dersinde, YD becerilerinin geliştirilmesine uygun ortamlar hazırlanarak YD’yi geliştirici bir çalışma yapılabilir.
4. Eğitim Fakültelerinde, öğretim elemanlarının YD eğilimlerini arttıran uygulamalar geliştirilebilir.
5. Eğitim Fakültelerinde, öğretim elemanlarının YD’yi uygulama düzeyleri belirlenebilir ve buna yönelik olarak YD becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili olarak eğitimler verilebilir.
6. YD’ye ilişkin çalışmalar, farklı gruplar ve farklı örneklem grubu üzerinde uygulanarak bu tür çalışmalar tekrarlanabilir.
7. YD eğilimi ölçeğinin her bir alt boyutunu daha etkili bir şekilde inceleyebilmek için ayrı birer araştırma konusu olabilir.
8. Mezun öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin YD eğilimlerini daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalara da yer verilebilir.



## KAYNAKLAR

Açıköz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*(8.baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Açıköz, K.Ü. ( 2011). *Aktif öğrenme*(12.baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.

Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.

Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12.

Alp, S. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirme. *Milli Eğitim*, 178, 311-320.

Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.

Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2012). Yansıtıcı Düşünce: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-146.

Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve yansıtıcı öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8(2), 66-73.

American Psychological Association's Board of Educational Affairs. (1997). Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for school redesign and reform. <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>

Andrew, P. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enchanging learning*. London: Allyn&Bacon.

Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı öğretime genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*,12,47-55.

Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

Bağcıoğlu, G. (1999). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 1, (1-3 Eylül 1999), Trabzon.

Bakioğlu, A,ve Hesapcıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 49-75.

- Bakiođlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eđitimcilerde yansıtıcı dűşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Bingham, A.(2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*(Çev.:FerhanOğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcıöğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, Ankara, 19-28.
- Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: Clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *SRATE Journal*, 19(2), 15-22.
- Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A Maltese case study.*Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 137–149.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171–183.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 7(1), 73–86.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action research*. London : Continuum Books.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Danielson, L. M. (2009). Fostering Reflection. *Educational Leadership*, 66(5).

- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizli güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine bir deneysel araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,53–68.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*(19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, L. (1993). Mikro-öğretim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,5, 31-46.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C., Heath and Company.
- Dewey, J. (2006). *Education globalization and social change*. H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, ve A. Halsey (Editörler). The democratic conception in education (91-101). Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Doğan, N. (2010). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*. Ö. Demirel (Editör). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Dolapçioğlu, S.D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, N. ve Yelken T.Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2,343 – 336.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*(2.baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 357-374.
- Ekiz, D. (2006). Self-observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student-teachers. *Elementary Education Online*. 5(1), 47-57.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Aşya Öğretim Dergisi*,2(1), 18-30.
- Erginel, S, Ş. (2006). *Developing reflective teachers: A Study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Ertürk, S. (1973). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.
- Gedik, H., Akhan, N. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/2, 113-130.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 337-344.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2.Basım).Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Grossman, S ve Williston, J. (2001). Strategies for teaching early childhood students to connect reflective thinking to practice. *Childhood Education*, 4(77), 236-240.
- Güney, K. (2008). *Mikro yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Gürdal, A. ve Duru, K. (2002). *İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrencinin başarısına etkisi*. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.[http://fedu.metu.edu/ufbmek-5/netscape/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t71d-sonda%20not%20var.pdf](http://fedu.metu.edu/ufbmek-5/netscape/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t71d-sonda%20not%20var.pdf) (10.10.2015).
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Hammond, M. ve Collins, R. (1991). *Self-directed learning critical practice*. New York: Nichols/GP Publishing.
- Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences (Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi)*, 9 (2), 481-486.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kalafat, S. (2013). Üstbiliş (Metacognition).<http://sezaikalafat.com.tr/ustbilis-metacognition/> (15/01/2015).
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kazu, H. Ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin kullanılma durumu (Elazığ ili örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.
- Kember, D. ve Ark. (2000). *Action learning and action research improving the quality of teaching and learning*. Kogan Page, UK.

- Kılınç, H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koç, G. (2014). *Öğretimin planlanması ve uygulanması (9.baskı)*. A.Doğanay (editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, Z. (2008). Turkish efl student teachers' perceptions on the role of electronic portfolios in their professional development. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 71-79.
- Korthagen, F. A. J. (2001b). *A reflection on reflection*. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerfand T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*(51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,189-203 .
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 384-401.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87–100.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117–139.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321–329.
- Leung, D. Y. P. ve Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23 (1), 61-71.
- Li, X. ve Lal, S. (2005). Critical reflective thinking through service-learning in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 16(3).
- Lim, E. S. & Cheng, P. W. C. & Lam, M. S. ve Ngan, S. F. (2003). Development of reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*. 173(1), 55-72.
- Lipton, L. ve Hubble, D. (1998). *More than 50 ways to learner-centered literacy*. IRI/SkyLight Training and Publishing, USA.
- Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8(1), 205-220.

- Meral, E. Yeni (2010). *İlköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Mok, I. A. C. (2010). Towards a reflective practice: The case of a prospective teacher in Hong Kong. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 25-39.
- Moon, J. A. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 4, 4-11.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: A Practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ovens, P. (2000). *Reflective teacher development in primary science*. London and New York: Falmer Press.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R. (1988). Critical thinking in the classroom. *Teaching*, 8, 49-51.
- Paul, E. ve Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools* (Special Edition). Foundation of Critical Thinking Press, Announcing the 28th Annual International Conference on Critical Thinking, Near University of California at Berkeley.
- Penso, S, Shoham, E. ve Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity. *Teacher Development*, 5(3), 323-337.
- Phan, H. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the south pacific: a path analysis approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27 (6), 789-806.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 189-220.
- Presseisen, B.Z. (1985). *Thinkingskills: Meanings, models, materials*. A. Costa (Editör). Developing Minds. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ramsey, S. J. (2010). Making thinking public: Reflection in elementary teacher education. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 205-216.

Rinchen, S. (2009). Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning. Paper presented at ‘*Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum*’ the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June – 1 July.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-886.

Saban A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Scheffler, I., (1968). University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, 70(1), 1-11.

Seferoğlu, S.S ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 193-200.

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

Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.

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

Tartwick, J. V., Rijswijk, M. V., Tuithof, H. ve Driessen, E. W. (2008). Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 927-938.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

TDK,2015.[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55127af57f6b13.10688745](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55127af57f6b13.10688745)

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 327-343.

Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tok, Ş. (2008). The effects of reflective thinking activities in science course on academic achievements and attitudes toward science. *Elementary Education Online*,7(3), 557-568.

Tok, T. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri, etkili öğretim için yöntem ve teknikler*(9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 67-80.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.

Williams, R. ve Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12 (3), 281-291.

Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1139–1152.

Yavuz, A. (2005). The challenge of implementing the reflective practice in a particular elt department: Perceptions of nine teacher educators. *Eğitim Araştırmaları*, 5(18), 236-252.

Yıldırım, R. (2007). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yorulmaz, M. (2006). İlköğretimde I. kademesinde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamaların değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Zeichner, K. ve Wray, S. (2001). The teaching portfolio in us teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.

## EK 1:ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

1- Hiç katılmıyorum. 2- Çoğunlukla katılmıyorum. 3- Kısmen katılıyorum.  
4- Çoğunlukla katılıyorum. 5- Tamamen katılıyorum.

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	( )
2. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	( )
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	( )
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	( )
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	( )
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	( )
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	( )
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	( )
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	( )
10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.	( )
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	( )
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	( )
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.	( )
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	( )
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	( )
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	( )
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	( )
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	( )
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	( )
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışırım.	( )
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	( )
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	( )
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	( )
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	( )
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	( )
26. Araştırma ruhuna sahip değilim.	( )
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	( )
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	( )
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	( )
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	( )
31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	( )
32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.	( )
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	( )
34. Öğretmenliği sevmiyorum.	( )
35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	( )



## EK 2: BİLGİ FORMLU ÖLÇEK

Değerli Öğretmen Adayları,  
Aşağıda sunulan bilgi formu ve ölçek, Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğiliminizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.  
Elde edilen veriler Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde bir tezde kullanılacaktır. Ölçek sonuçları toplu olarak analiz edilip raporlanacağı için ölçeğin kimin tarafından doldurulduğunun tespit edilmesi söz konusu değildir.  
Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

Mezuniyet Notunuz: 100 üzerinden \_\_\_\_\_ // 4 üzerinden \_\_\_\_\_

Mezun Olduğunuz Bölüm: \_\_\_\_\_

KPSS Puanınız: \_\_\_\_\_

Yabancı Dil Bilgisi: Yok ( ) Başlangıç ( ) Orta ( ) İleri ( )

Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap söz konusu değildir. Her soru için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

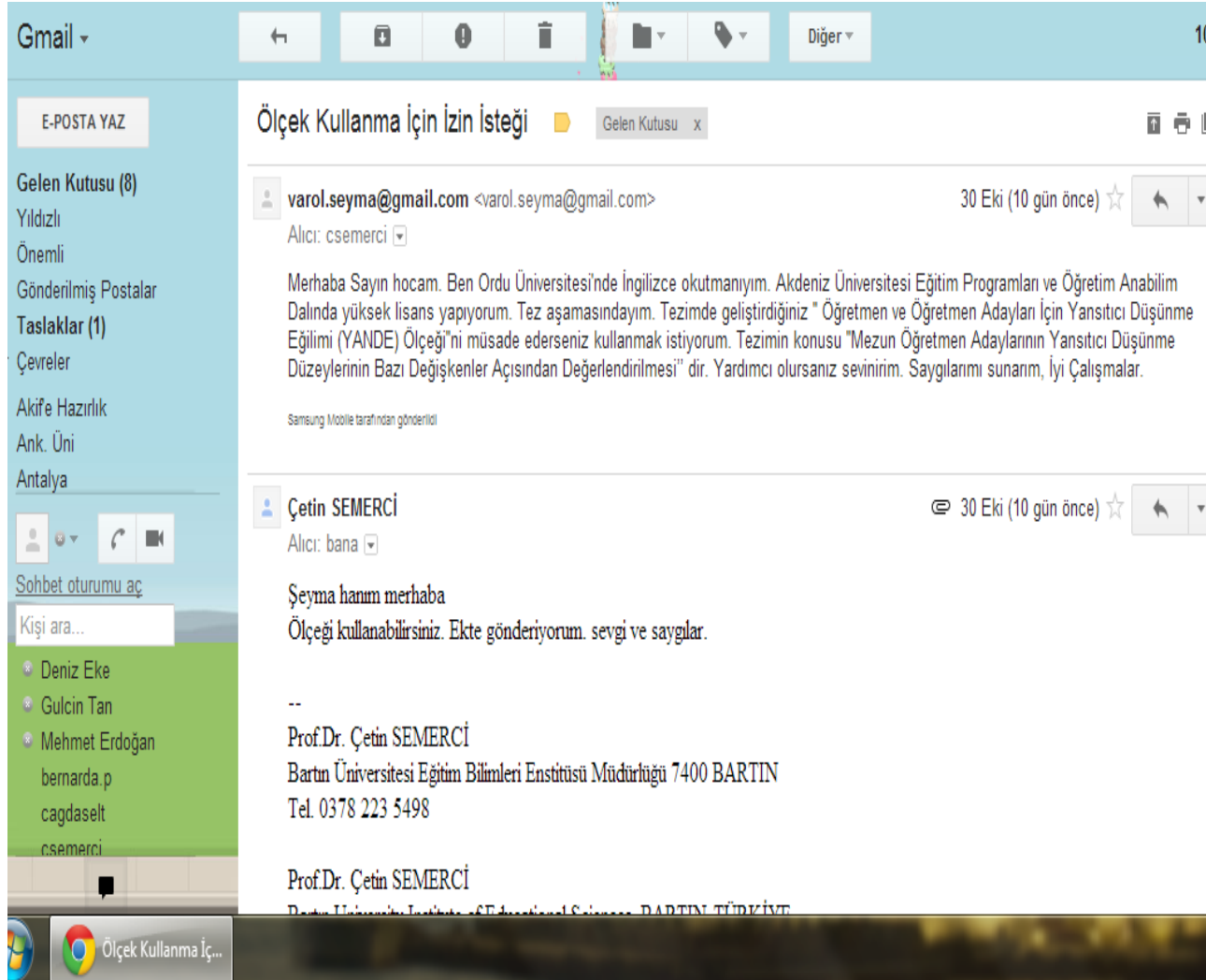
### ÖĞRETMEN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

**1- Hiç katılmıyorum. 2- Çoğunlukla katılmıyorum. 3- Kısmen katılıyorum.  
4- Çoğunlukla katılıyorum. 5- Tamamen katılıyorum.**

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	( )
2. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	( )
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	( )
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	( )
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	( )
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	( )
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	( )
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	( )
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	( )
10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.	( )

11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim. ( )
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem. ( )
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim. ( )
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam. ( )
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam. ( )
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem. ( )
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem. ( )
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim. ( )
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. ( )
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışırım. ( )
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. ( )
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. ( )
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. ( )
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. ( )
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. ( )
26. Araştırma ruhuna sahip değilim. ( )
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. ( )
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. ( )
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim. ( )
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. ( )
31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. ( )
32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum. ( )
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. ( )
34. Öğretmenliği sevmiyorum. ( )
35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. ( )

### EK 3: ÖLÇEK İÇİN İZİN



**Gmail** -

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (8)  
Yıldızlı  
Önemli  
Gönderilmiş Postalar  
**Taslaqlar (1)**  
Çevreler  
Akıfe Hazırlık  
Ank. Üni  
Antalya

Sohbet oturumu aç

Kişi ara...

- Deniz Eke
- Gulcin Tan
- Mehmet Erdoğan
- bernarda.p
- cagdaselt
- csemerci

**Ölçek Kullanma İçin İzin İsteği** - Gelen Kutusu x

**varol.seyma@gmail.com** <varol.seyma@gmail.com> 30 Eki (10 gün önce) ☆

Alıcı: csemerci

Merhaba Sayın hocam. Ben Ordu Üniversitesinde İngilizce okutmanıyım. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. Tez aşamasındayım. Tezimde geliştirdiğiniz " Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği"ni müsaade ederseniz kullanmak istiyorum. Tezimin konusu "Mezun Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" dir. Yardımcı olursanız sevinirim. Saygılarımla sunarım, İyi Çalışmalar.

Samsung Mobile tarafından gönderildi

**Çetin SEMERCİ** 30 Eki (10 gün önce) ☆

Alıcı: bana

Şeyma hanım merhaba  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte gönderiyorum. sevgi ve saygılar.

--  
Prof.Dr. Çetin SEMERCİ  
Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü 7400 BARTIN  
Tel. 0378 223 5498

Prof.Dr. Çetin SEMERCİ  
Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü 7400 BARTIN TÜRKİYE

Ölçek Kullanma İç...

## ÖZGEÇMİŞ

Şeyma VAROL ŞANLI;

1987 yılında Ordu'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ordu'da tamamladı. Yükseköğrenimini 2005-2009 yılları arasında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamladı. İkinci lisans eğitimini 2010-2015 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Uluslararası İlişkiler bölümünde tamamladı. 2009 yılında Ordu'da Çatalpınar Ortaköy İlköğretim okulunda öğretmenliğe başladı. Aynı yıl Ordu Üniversitesi'nde Okutman olarak çalışmaya başladı. 2012 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisansa başladı. Halen Ordu Üniversitesinde Okutman olarak görevine devam etmektedir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ- Şeyma VAROL ŞANLI-Yüksek Lisans  
Tezi

---

ORIGINALITY REPORT

---

21%

SIMILARITY INDEX

---

PRIMARY SOURCES

Uygundur  
Prof. Dr. Selank Uygur  
14.01.2016  
