

ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL YÖNELİM ÖRÜNTÜLERİ
ARASINDAKİ UYUMU BELİRLEME DENEMESİ

Demet ATAGÜN

HAZİRAN 2017

ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL YÖNELİM ÖRÜNTÜLERİ
ARASINDAKİ UYUMU BELİRLEME DENEMESİ

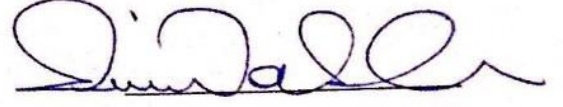
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEMET ATAGÜN

EĞİTSEL TASARIM VE DEĞERLENDİRME DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŐTİR.

HAZİRAN 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Kadir KOZAN
Koordinatör

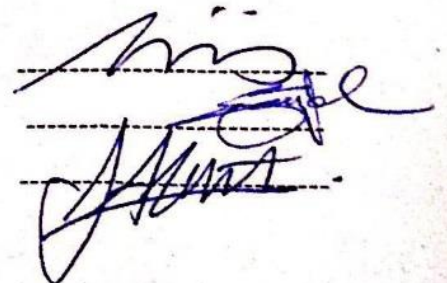
Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Prof. Dr. Ali BAYKAL
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Lili HURİOğLU (BAU, EYP)
Prof. Dr. Ali BAYKAL (BAU, EYP)
Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN (YTÜ, EYP)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Demet Atagün

İmza :



ÖZ

ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL YÖNELİM ÖRÜNTÜLERİ ARASINDAKİ UYUMU BELİRLEME DENEMESİ

Atagün, Demet

Yüksek Lisans, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Ali BAYKAL

Haziran 2017, 127 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; bir eğitim kurumundaki öğrenciler ile bu kurumda çalışmakta olan öğretmenlerin kişisel yönelimlerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; yatılı, burslu eğitim veren özel bir kurumdaki öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel yönelimleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı branşlardan altmış iki öğretmen ve farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören altı yüz doksan üç ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baykal (2011) tarafından Edward De Bono'nun altı şapkalı düşünme tekniklerinden ve çeşitli kişilik kuramlarından esinlenilerek geliştirilen ve sekiz alt boyuttan oluşan Kişisel Yönelim Bildirimi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ANOVA, Ki kare, Friedman, t testleri, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile Pearson ve Spearman korelasyon testleri kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliği Baykal tarafından daha önce yapılan çalışmalarla sınanmış ve yapı geçerliği $g=0,46$ olarak bulunmuştur (Baykal, 2015).

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışma için de özel olarak güvenilirlik değerleri ise hesaplanmış ve öğrenciler için güvenilirlik katsayısı 0,946 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ve öğrencilerin en öncül yönelimleri arasında sezgisellik, sorgulayıcılık ve yaratıcılık bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Kadınlar ve erkekler arasında sezgisellik ve sorgulayıcılık yönelimleri açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Son olarak öğrencilerin bilimsellik, yaratıcılık ve sorgulayıcılık yönelimleri sınıflar arasında anlamlı bir fark göstermektedir. Diğer bulgular ise ilgili alan yazını doğrultusunda tartışılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Nitelikleri, Kişisel Yönelim, Kişisel Yönelim Örüntüsü

ABSTRACT

AN ANALYSIS TO DETERMINE THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TENDENCY PATTERNS OF STUDENTS AND TEACHERS

Atagün, Demet

Master's Thesis, Educational Design and Evaluation

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ali BAYKAL

June 2017, 127 pages

The general purpose of this research is to determine the personality tendencies of students and their teachers within the framework. To attain this general aim, teachers' and students' personal tendencies were examined in terms of gender and class level. The descriptive research was designed in line with correlational survey model. Sample of the research consisted of 62 teachers from different fields and 693 students from middle and high school. Personal Tendencies Scale, which was developed by Baykal (2011) based on Edward de Bono's six thinking hats technique and several personality theories, was applied as data collection instrument in the research. The scale includes eight sub-dimensions. Data is analyzed by using ANOVA, Chi-Square, Friedman, Wilcoxon signed-ranked test and Pearson and Spearman techniques. The preoperative validity of the scale had been verified in a study conducted by Baykal and it was found as $\alpha=0,46$. Reliability values were also calculated and presented in related tables. It was found as 0,946, which indicates that the scale is highly reliable.

The results of the study demonstrated that both teachers' and students' dominant personal tendencies display a significant pattern. There is a significant and high correlation between personal tendencies of teachers and students. There is a significant difference between females and males in terms of intuitiveness and inquiry tendencies. A significant difference was found among students' scientific objectivity, creativity and inquiry tendencies in terms of class levels. The other findings are presented in discussion section of the study.

Keywords: Teacher Qualities, Personality Tendencies, Personality Tendency Pattern





**Annem Emine Atagün,
Kardeşlerim Olgun ve Onur Atagün'e ve
Babam Nadir Atagün anısına...**

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının seçimi, oluşumu ve uygulanmasında beni yönlendiren ve bilgilendiren, Prof. Dr. Ali BAYKAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar gelmemi sağlayan, başucumdan kitap eksiltmeyen, her eylemimde her zaman bana inanan ve destek olan babam Nadir Atagün ve annem Emine Atagün'e; maddi manevi hiçbir yardımı esirgmeden yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim. Varlıklarını her zaman yoğun hissettiğim kardeşlerim Olgun Atagün, Onur Atagün ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Feride Öksüz'e de desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Akademik anlamda ve zamansal olarak, çalışmalarım boyunca bana inanan ve desteklerini benden esirgemeyen, kurumum başta olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	6
1.3 Çalışma Soruları.....	6
1.4 Çalışmanın Önemi.....	7
1.5 Tanımlar.....	8
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	9
2.1 Öğretmen Yetiştirme Yönelimlerin Yeri	9
2.2 Öğretmen Niteliğinin Önemi	10
2.3 Geleneksel Öğretmen Yetiştirme Programları	12
2.4 Öğretmen Eğitimi Sorunu	14
2.5 Öğretmenlerin Akademik Nitelikleri	16
2.6 Öğretmen Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlara ve Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Çalışmalar	17
2.7 Öğretmen Eğitiminde Öğretim Bilgisi	30
2.8 Öğretmen Eğitiminde Program Tasarımları ve Pedagojileri	31
2.9 Öğretmen Kimliği	32
2.10 Öğretmen Kimliğinin Tanımlanması	33
2.11 Öğretmen Eğitiminde Kimlik	35
2.12 Öğretmen Eğitimi Program ve Uygulamalarına Yönelik Temel İlkeler	35
2.13 Öğretmen Eğitimi Program ve Uygulamalarında Değişim İlkeleri.....	38
2.14 Düşünme	41
2.14.1 Düşünme Türleri	43
2.14.2 Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	44
2.14.3 Atlı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Amacı	45

2.14.4	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Getirilen Eleştiriler	46
2.14.5	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Diğer Yöntemlerden Farkı... ..	46
2.15	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine ve Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Araştırmalar	47
2.15.1	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Yönelik Yurt İçi Araştırmalar	47
2.15.2	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar	49
2.15.3	Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Yurt İçi Araştırmalar.....	49
2.15.4	Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar	50
Bölüm 3:	Yöntem.....	50
3.1	Araştırma Modeli	50
3.2	Evren ve Örneklem	50
3.3	Verilerin Toplanması.....	52
3.3.1	Veri Toplama Araçları: Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği	53
3.3.2	Veri Analiz İşlemleri	54
3.3.3	Geçerlik ve Güvenirlik	55
3.4	Sınırlama ve Sınırlandırmalar	57
3.5	Sayıtlılar.....	58
Bölüm 4:	Bulgular	59
4.1	Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	59
4.2	İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	60
4.3	Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	60
4.4	Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	61
4.5	Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	62
4.6	Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	63
4.7	Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	64
4.8	Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	65
4.9	Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	66
4.10	Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	67
Bölüm 5:	Tartışma ve Sonuçlar.....	70
5.1	Araştırma Bulgularının Tartışılması	70

5.1.1 Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulguların Tartışılması	71
5.1.2 Üçüncü ve Dördüncü Araştırma Sorularına İlişkin Bulguların Tartışılması	73
5.1.3 Beşinci ve Altıncı Araştırma Sorularına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	76
5.1.4 Yedinci ve Sekizinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulguların Tartışılması	76
5.1.5 Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması....	77
5.1.6 Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Tartışılması	78
5.2 Sonuçlar.....	80
5.3 Öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	114
A. Öz geçmiş.....	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Alanlarına Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3 Araştırmada Yapılan Analizler.....	57
Tablo 4 Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrenciler için Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması	59
Tablo 5 Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenler için Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması	60
Tablo 6 Öğretmenlerin Kişisel Yönelimlerinin Sıradüzenine İlişkin Friedman Bulguları	62
Tablo 7 Öğrencilerin Kişisel Yönelimlerinin Sıradüzenine İlişkin Friedman Bulguları	63
Tablo 8 Öğretmen ve Öğrencilerin Kişisel Yönelimlerine İlişkin Spearman's Korelasyonu.....	64
Tablo 9 Kişisel Yönelimlerinin Öğretmen ve Öğrenci Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları...65	
Tablo 10 Öğretmenlerin Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı.....	66
Tablo 11 Öğrencilerin Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı.....	68
Tablo 12 Kişisel Yönelim Çiftleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyonunun Korelasyonuna İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı.....	69
Tablo 13 Kişisel Yönelimler Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analizi	70
Tablo 14 Kişisel Yönelim Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları...70	
Tablo 15 Kişisel Yönelimleri Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	72

Bölüm 1

Giriş

Öğretmen, eğitim sistemi içerisinde fiziksel ortamlardan öğretim sürecine insan, bilgi gibi sistem girdilerinden amaçlar gibi sistem çıktılarına kadar uzanan tüm bileşenleri ve süreçleri düzenleyen, değerlendiren, denetleyen ve değiştirebilen bir bileşendir. Öğretmenleri sistem içerisinde değerli kılan en önemli özellikleri arasında bu beceri ve yetilere sahip olmaları bulunmaktadır (Baykal, 2011). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle birebir etkileşim halinde olan öğretmenler aynı zamanda öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında da en aktif rol oynayan bireylerdir (Hurioğlu, 2016).

Öğretmenler öğrencilerine rol model olma özelliği de sergilemektedir (Davey, 1983; De Corte, 1990; Epstein, Cole, Gawinski, Piotrowski-Lee ve Ruddy, 1998; Nist ve Kirby, 1986). Kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak sahip olduğu olanakları kendi amaçları doğrultusunda etkili şekilde kullanabilen öz düzenleme becerisine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenebilen bireyler haline geldikleri (Altun, 2005) göz önüne alındığında rol model olarak öğretmenlerin öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir.

Getzels ve Thelen (1960) bireylerin davranışlarını göreve yönelik ve kişiye yönelik boyut olmak üzere iki boyut altında incelemektedir. Buna göre görevsel boyut kurumsal beklentilerle şekillenirken; kişisel boyut kişisel ihtiyaçlardan ve kişisel yönelimlerden kaynaklanmaktadır (akt., Baykal, 2011, s. 33). Eğitim bağlamında bu boyutlar içerisinde öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin eğitim sisteminin ders düzeyi üzerinde daha baskın bir etkisi bulunmaktadır (Baykal, 2011). Kişisel yansıtımaların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve performansı etkileme durumu (Tok, 2008) kişisel yönelimlerin öğretmenlik mesleğindeki önemini ortaya koymaktadır.

1.1 Problem Durumu

Temel eğitimi geliştirme yolları arayışında olan politika yapıcılar ve araştırmacılar için temel odak noktası öğretmenlerdir; çünkü öğretmenler sistemin temel kaynaklarıdır (Wayne ve Youngs, 2003). Nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyacın her geçen gün artmasıyla hem hizmet öncesi hem hizmet içi öğretmen

eğitiminde etkili üretimde retmen yönelimlerinin oynadığı rol üzerinde durulmaya başlanmıştır. retmenliğin kendine özgü özellikleri dikkate alındığında retmen yönelimleri, retmenlerin yapılandırılmamış bağlamlarda sergiledikleri davranışlar ve aldıkları kararlara yönelik eğilimlerini temsil eden özellikleri olarak açıklanmaktadır (Johnson ve Reiman, 2007). retmenlerle ilgili geliştirilen politikaların değerlendirilmesinde retmen zellikleri ve rencilerin kazanımları arasındaki ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar rencilerin bazı özelliklere sahip retmenlerden daha fazla rendiklerini ortaya koymaktadır (Wayne ve Youngs, 2003). sonuçta retmenlerin kişisel ve mesleki yönelimlerinin renciler üzerinde doğrudan veya dolaylı etkileri olması sonucuna varılabilir.

Thornburg ve Cargill'e (2009) göre günümüzde retmen eğitimi programlarının amacı etkili üretmenler olarak yetiştirmek üzere gerekli bilgi, beceri ve yönelimleri kazandırmak olmalıdır. retmenlerin yönelimleri ile rencilerin nitelikli şekilde renmeleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde etkili üretim ile retmen yönelimleri arasında da doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu gerekçelerle retmen eğitimcilerinin retmen adaylarına yönelimler ilgili farkındalık kazandırmaları ve bu sayede bütüncül gelişimlerini sağlama yollarına odaklanmaları gerekmektedir. Etkili retim için en önemli göstergeler arasında rencileri sevme, rencilere ve ailelerine sayđı duyma, tüm rencilerdeki potansiyel g ve yetenekleri görme, rencileri bu potansiyellerini en st düzeyde kullanmaları için güdüleme ve yaratıcı özelliklere sahip olma bulunmaktadır (Woolfolk, 2004). Bu göstergeleri sağlamanın retmen yönelimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

retmen eğitimi programlarında genellikle retmen adaylarına etkili retmen olabilme açısından gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına rağmen etkili ideal retmenlerin bütüncül gelişimlerini tamamlamak için gerekli olan olumlu yönelimler konusunda eksiklikler olduğu görülmektedir (Thornburg ve Cargill, 2009). Bu bağlamda retmenlere yalnızca bilgi ve becerileri açısından yaklaşan yaklaşımın olumsuz yönleri olduğu düşünülmektedir. Rubin'e (1989) göre üretmenleri teknisyen olarak gören anlayışın sorunlu olduğunu gösteren beş gerekçe bulunmaktadır. İlk olarak tekniker olarak retmen anlayışında üretmenin adanmışlığı sınırlıdır ve

öğretmen başkaları tarafından dikte edilenleri yerine getirmektedir. Ayrıca tüm sınıflar aynı olmadığından genel kuralların koşullara uyum sağlayacak şekilde şekillendirilmesi gerekmektedir. Etkili öğretmenlerin hedeflere ulaşmak için izledikleri yollar farklılık göstermektedir. Etkili öğretmenler öğrenci tartışmalarını teşvik etmede, öğrencilerin akıl yürütme ve sorgulama becerilerini geliştirmede ve öğrencileri güdülemede farklı yollar izlemektedir. Öğretmenliği yalnızca kuralları izleyen ve yerine getiren bir meslek olarak görmek öğrencilerini, öğretim seçeneklerini ve programla ilgili çıktılarını geliştirmek için sürekli düşünen, zaman ve enerji harcayan ve üreten öğretmenlere haksızlık olarak değerlendirilmektedir. Son olarak öğretmenliğin çeşitli değişkenlerinden yola çıkarak düşünmeden yalnızca formülleri uygulamanın etkili olmadığı ve standart prosedürler yerine etkili öğretimin kaynakları üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir (Rubin, 1989).

Etkili öğretmenlerin özellikleri ve yönelimleriyle ilgili yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Kyriakides, Campbell ve Christofidou (2002) etkili öğretmenlerin çalışkan, esnek, sakin, öz kontrollü, işini seven, dinamik, etik anlayışa sahip, hayal güçleri geniş, sabırlı, nazik ve nitelikli kişiliklere sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca etkili öğretmenlerin öğrencilerini düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirdikleri, sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturdukları, tüm öğrencilere değer verip saygı duydukları ve onları sevdikleri, kendi gelişimlerini değerlendirebildikleri, kendi öğretim becerilerine güvendikleri, nitelikli hedefler belirleyerek bu hedeflere yönelik planlama ve düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Hattie (2003) ise etkili öğretmenlerin temel özelliklerini ortaya koymaktadır. Buna göre etkili öğretmenler mesleki özellikleri bağlamında; konu alanlarının temel gerekliliklerini belirleyebilmekte, öğretme ve öğrenmeyle ilgili derin anlayışlar geliştirmekte, problem çözme becerilerini mesleki yaşamlarına aktarabilmekte, duruma göre hareket edebilmekte ve etkili kararlar alabilmektedir. Etkili öğretmenler sınıftaki etkileşimler üzerinden öğrenmeyi yönlendirebilmektedir. Böylelikle öğrenmeyi destekleyen sınıf atmosferi oluşturmakta, sınıftaki etkileşimleri çok boyutlu olarak değerlendirmekte ve farklı bağlamların bilincinde olarak öğretim uygulamalarını şekillendirmektedir. Etkili öğretmenler öğrencilerinin öğrenme süreçlerini izlemekte, etkili dönütler verebilmekte ve öğrenme güçlüklerini en aza indirme veya öğretim stratejilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler

yapabilmektedir. Etkili öğretmenler duyuşsal özellikleri bağlamında öğrencilerine saygı duymakta ve öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmeye adanmışlık göstermektedir. Son olarak etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme çıktılarına üzerindeki etkisi bağlamında öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımlarını sağlayarak öz düzenleme, tam öğrenme, öz yeterlik ve öz saygılarını geliştirmekte ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmektedir (Hattie, 2003). Tüm bu özellikleri açısından değerlendirildiğinde etkili öğretmenlerin yönelimlerinin kişilikleri, meslekleri, tutumları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yönelimleri profesyonel niteliklerimin bir parçası haline geldiğinden ve yönelim konusu eğitimler ilgilenen tüm paydaşların dikkatlerini çekmeye başladığından bu yönelimleri geliştirme yollarına yönelik tartışmalar hız kazanmıştır (Serdyukov ve Ferguson, 2011). Genel genel bir hedefe ulaşmaya yönelik davranış örüntülerini sıklıkla, bilinçli ve gönüllü olarak sergileme eğilimi olarak ifade edilen yönelimler (Da Ros-Voseles ve Moss, 2007), kişinin mizacı, karakteri ve kişiliğini kapsayan özellikleridir (Thornburg ve Cargill, 2009). Schussler, Bercaw ve Stooksberry'ye (2008) göre öğretimin karmaşık bir süreç olduğu da dikkate alındığında öğretmenlerin üç alandaki yönelimlerinin farkında olmaları gerekmektedir. Zihinsel alanda yönelimler öğretmenlerin programın içeriği ve pedagojiyle ilgili konular üzerinde düşünmesi ve eylemde bulunması eğilimi olarak açıklanmaktadır. Zihinsel yönelimler öğretmenlerin öğretmeyi nasıl öğrendiklerini etkilemekte ve bilgiyi alma ve kullanma yollarını temsil eden bilgilerin ötesinde anlam ifade etmektedir. Kültürel alanda yönelimler sınıftaki çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama eğilimi olarak açıklanmaktadır. Tüm öğretmenler farkında olsalar da olmasalar da kültürel bir kimlik taşımaktadır ve bu kimlik öğretmenlerin edindikleri bilgi ve deneyimleri işleme yollarını şekillendirmektedir.

Kültürel yönelimler öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin inanç, değer ve kültürel normlarıyla ilgili aldıkları kararları yönlendirmektedir. Ahlaki alanda yönelimler ise öğretmenlerin kendi değerlerinin farkında olarak bu değerlerin arkasındaki varsayımlar hakkındaki eğilimleri olarak açıklanmaktadır. Ahlaki yönelimler öğretmenlerin ulaşmayı istedikleri hedefleri ve bu hedeflere ulaşma süreçleri ile birlikte sorumlulukları da kapsamaktadır. Bu yönelim alanları

incelendiğinde iç içe geçmiş bir bütün oldukları görülmektedir ve etkili öğretmenlerin kültürel ve ahlaki alandaki yönelimlerin zihinsel alandaki yönelimleri üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir (Schussler, Bercaw ve Stooksberry, 2008).

Öğrenciler genellikle iyi bir modele sahip olduklarında ve onu takip ettiklerinde daha anlamlı öğrenmektedir (Davey, 1983). Öğrenciler öğretmenlerinin bir görevi yerine getirirken izledikleri yolları gözlemleyerek kendi performanslarına yansıtma yapmaktadır (De Corte, 1990). Öğrenciler model alma yoluyla da öğrenmektedir. Bandura (1969) bu durumu başkalarını izleyerek veya gözlemleyerek öğrenme olarak ifade etmektedir. Epstein, vd. (1998) de rol modelden öğrenmenin gözlem ve yansıtma yoluyla gerçekleştiğini ve bilinçli ve bilinçsiz etkinlikleri kapsadığını belirtmektedir. Bu yolla farklı yetenek düzeylerine sahip olan öğrenciler de öğrenebilmekte ve öğrencileri zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varabilmektedir (Nist ve Kirby, 1986). Böylelikle öğretmenler de öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurabilmekte, çeşitli öğretim felsefeleri veya yöntemleri geliştirebilmekte ve öğrencilerin gelişimine odaklanabilmektedir (Wright ve Carrese, 2002). Bu açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerine kişisel yönelimleri bakımından da model oldukları ve öğrencilerin öğretmenlerinin kişisel yönelimlerinden etkilendikleri söylenebilir.

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin yönelimlerine yönelik yapılan çeşitli sınıflamalar olduğu görülmektedir. Schussler, Bercaw ve Stooksberry (2008) yönelimleri zihinsel, kültürel ve ahlaki açıdan ele alırken, Serdyukov ve Ferguson (2011) yönelimleri mesleki, ahlaki, tutum ve karakter alanlarındaki yönelimler olarak ele almaktadır. Profesyonel yönelimler öğretmenlerin öğretime hazırlık ve etkinlik süreçleriyle ilişkilidir. Ahlaki yönelimler bireylerin temel değerleri, ilke ve inançlarını kapsamaktadır. Tutuma yönelik yönelimler ilişki ve etkileşimleri vurgulamaktadır. Son olarak karakter yönelimleri bireylerin kişisel özelliklerini kapsamaktadır (Serdyukov ve Ferguson, 2011). Bu sınıflamalar doğrultusunda yapılan araştırmaların daha çok öğretmen eğitimi bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir (Schussler, Bercaw ve Stooksberry, 2008; Serdyukov ve Ferguson, 2011).

Alan yazınında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının etik, ahlaki, mesleki, kültürel, zihinsel ve kişisel yönelimlerinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu

görülmektedir (Baykal ve Esmer, 2009; Esmer ve Baykal, 2010; Johnson ve Reiman, 2007; Schussler, Bercaw ve Stooksberry, 2008; Serdyukov ve Ferguson, 2011; Thompson, Ransdell ve Rousseau, 2005; Vaughn, 2012). Alan yazınında öğretmenlerin bu çalışmada kapsanan yönelimleri ile öğrencilerin yine bu kapsamda yönelimlerini inceleyen araştırmalara ise rastlanamamıştır. Bu bağlamda araştırmada “Öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel yönelim örüntüleri arasındaki uyum nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin kişisel yönelimlerinin öğretmenlerin kişisel yönelimlerinden ne şekilde etkilendiğini ve öğretmen-öğrenci yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın özel amacı; yatılı, burslu eğitim veren özel bir kurumdaki öğrenciler ile bu kurumda çalışmakta olan öğretmenlerin kişisel yönelimlerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3 Araştırma Soruları

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin kişisel yönelimlerinde belirgin bir örüntü (rastlantı ile açıklanamayacak bir sıralanma) var mıdır?
- 2) Öğrencilerin kişisel yönelimlerinde belirgin bir örüntü (rastlantı ile açıklanamayacak bir sıralanma) var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin kişisel yönelimleri ile öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında ilişki var mıdır?
- 4) Öğretmenlerin kişisel yönelim ortalamaları ile öğrencilerin kişisel yönelim ortalamaları arasında anlamlı farklar var mıdır?
- 5) Öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
- 6) Öğrencilerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?
- 7) Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler ile öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

- 8) Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler ile öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasında fark var mıdır?
- 9) Kişisel yönelim ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) Öğrencilerin kişisel yönelim ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Küreselleşmeyle birlikte ekonomik ve toplumsal gelişmeler 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilmesini ve öğretilmesini gerekli hale getirmiştir (Saavedra ve Opfer, 2012). Wagner (2008) 21. yüzyıl kazanımlarını eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık, girişimcilik gibi beceriler bağlamında değerlendirmektedir. Günümüzde nitelikli bir eğitimin amaçlarından birinin öğrencileri bu kazanımlara ulaştırması olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bilimsellik, çalışkanlık, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulayıcılık ve sokulganlık yönelimleri eğitim sisteminin niteliğini etkilemektedir (Baykal, 2011).

Öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri üzerinde etkisi olduğu ve dolayısıyla da rol model olan öğrencilerin kişisel yönelimlerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Özel bir eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin ve aynı eğitim kurumunda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin kişisel yönelimlerinin incelediği bu araştırmadan elde edilen bulguların çeşitli paydaşlara çeşitli şekillerde katkısı olması beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırma sonuçlarının;

- Öğretmenlere kendi kişisel yönelimleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak kişisel yönelimleri ve bu yönelimleri çok boyutlu geliştirmek konusunda farkındalık kazandırması,
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi bağlamında politika yapıcılarının kişisel yönelimler konusunu öğretmen eğitimi programlarına yansıtılmalarına katkıda bulunması,

- Hizmet içi ğretmen eğitimi bağlamında politika yapıcıların öğretmenlerin kişisel yönelimlerini geliştirme konusunda düzenlemeler yapmalarına katkıda bulunması,
- Politika yapıcıların öğrencilerin kişisel yönelimlerini geliştirmek için okul içi ve okul dışında düzenlemeler yapmalarına katkıda bulunması,
- Program geliştirme uzmanlarının ve politika yapıcıların öğrencilerin kişisel yönelimlerinin çok yönlü geliştirilmesini sağlamak için ğretim programlarına bu konuyu yansıtmalarına katkıda bulunması, ve
- Araştırmacılar için öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel yönelimlerinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini inceleyebilecekleri deneysel çalışmalar konusunda fikir vermesi beklenmektedir.

1.5 Tanımlar

Kişisel yönelim: Bir karar verme durumunda bireyin yaptığı tutumsal tercihlerdir. Bu araştırma bu yönelimler, eylemsellik (etkinlik, alışkanlık), iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, toplumsallaşma (sokulganlık), sorgulama ve bilimsellik olmak üzere sekiz farklı boyut olarak tanımlanmıştır.

Belirgin örüntü: Yönelim boyutları arasında rastlantı ile açıklanamayacak sıradüzeni.

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Öğretmen Yetiştirmede Yönelimlerin Yeri

Calderhead ve Shorrock' a (1997) göre bir öğretmeni nitelikli kılanın ne olduğu sorusu yüzyıllar boyunca filozofların, araştırmacıların, politika yapıcıların ve öğretmenlerin merakını cezbetmiştir. Eğitim düşünürleri ve yazarları öğretim rolünün farklı boyutlarını vurgulamışlardır. Bu boyutlar; alan uzmanı olarak öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmenler, motive eden ve ilham kaynağı öğretmenler, ahlaki standartlara model olan öğretmenler gibi rollerdir. Öğretmen rolleri hakkındaki görüşler kültürden etkilenmektedir (Calderhead ve Shorrock, 1997). Öğretmenlerin kendi rol ve sorumlulukları hakkındaki düşünceleri Fransa, İspanya, İngiltere gibi ülkelerde büyük çeşitlilik göstermektedir. Başöğretmenin okul içerisindeki öğretmenlerden seçildiği demokratik yönetim sisteminde çalışan İspanyol öğretmenler öğretimi, genellikle iş birliğine dayalı bir etkinlik olarak görme ve yerel topluma karşı daha güçlü sorumluluk duygusu gösterme eğilimindedir (Laffitte, 1993). Diğer yandan Fransız öğretmenler öğretim rolünü alanlarında uzmanlaşmak olarak görmektedir (Broadfoot, Osborn, Gilly and Brûcher, 1994; Planel, 1995).

Öğretmenlerin görevlerini kavramsallaştırma şekli doğal olarak mesleki hazırlık süreci üzerinde düşünülmesini etkilemekte ve öğretmen eğitiminin gelişimine yönelik ortaya konulan önerileri şekillendirmektedir. Zeichner (1983) ve Feiman-Nemser (1990) öğretmen eğitiminde ideoloji veya kavramsal yönelimlere ilişkin farklı bir sınıflamaya gitmiştir. Bu sınıflama son yüzyıl içerisinde ABD'deki reform hareketlerini şekillendiren bir sınıflama olarak görülmektedir. Öğretmen eğitime yönelik ortaya konulan yönelimler öğretim ve öğretmen eğitimi hakkındaki değer ve inançları işaret etmektedir. Yönelimlerin akademik yönelim, uygulamalı yönelim, teknik yönelim, kişisel yönelim, eleştirel sorgulama yönelimi gibi çeşitli yönelim boyutları bulunmaktadır (Calderhead ve Shorrock, 1997):

- Akademik yönelim, öğretmenlerin konu alanı uzmanlığını vurgulamakta ve öğretmen eğitiminin niteliğini öğretmenin mesleki gücü olarak görmektedir.

Bu görüŖe göre sosyal bilimler eğitimi öğretmen yetiŖtirmenin temel bileŖeni olarak görölmektedir.

- Uygulamalı yönelim; öğretmenin sınıfta kullandığı teknikleri vurgulamakta ve öğretmeni bir zanaatkar olarak görmektedir. Bu nedenle bu yönelimde öğretmeyi öğretme modelleri ve sınıf yaşantıları önemsenmektedir.
- Teknik yönelim; öğretim ve öğrenmeye yönelik davranışçı modele dayanmaktadır. Bu yönelim öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri vurgulamakta ve öğretmen eğitiminde mikro öğretim ve yeterliliğe dayalı yaklaşımları önemsemektedir.
- Kişisel yönelim sınıfta kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bu eğilim hümanist psikolojiye dayalı olup öğretmeyi öğretme sürecini kişisel gelişim süreci olarak görmektedir. Bu açıdan öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının güçlü yönlerini keşfetmeleri için güvenli bir ortam sağlamaktadır.
- Eleştirel sorgulama yönelimi, eğitimi sosyal reform süreci olarak görmekte ve okulların rolünün demokratik değerleri desteklemek, sosyal eşitsizlikleri azaltmak olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen eğitiminin önemli bir boyutu öğretmen adaylarının okulların sosyal bağlamını ve öğretmen olarak kendi eylemlerinin sosyal açıdan sonuçlarını anlamalarını sağlamaktır. Böylelikle öğretmen eğitimi öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı değişim öznesi olmalarını destekleme işlevini yerine getirmektedir.

2.2 Öğretmen Niteliğinin Önemi

Öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenmesinde ve okul başarısının sağlanmasında önemli farklılık yarattığı konusunda fikir birliği sağlanmaktadır. Politika yapımcılar ve araştırmacılar öğretmen niteliği kavramını öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl, ne şekilde ve ne kadar etkilediğini vurgulamak için kullanmaktadır. Benzer şekilde insanlar da öğretmen niteliğinin profesyonel gelişimlerini sağlama yaparak geliştirilebileceğini düşünmektedir (Hart veTeeter, 2002; Rose veGallup, 2003; No Child Left Behind, 2002).

Araştırmacılar, genellikle, üniversite giriş sınavı skorları, üniversite ana bilim dalları ve not ortalamaları (GPA), kolej veya üniversitenin statüsü, öğretmen testleri

puanları ve öğretmen sertifikasyon durumu gibi öğretmen kalitesine ilişkin verileri incelemişlerdir. Bu veriler; öğretmen adaylarının test puanlarının, diğer üniversite mezunlarının veya farklı mesleklere sahip olan bireylerin sınav puanlarının karşılaştırılmasında öğretim gücünü değerlendirmek için kullanılmıştır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009).

1990'ların sonlarından bu yana, "öğretmen kalitesi" ifadesi yeni bir anlam kazanmış ve artan bir şekilde amaçlar dizisine eklenmiştir. Eğitim araştırmacıları ve politika yapıcılar, öğretmen kalitesinin tek bir tanımını kabul etmemektedir. Genel yönergeler içinde devletler öğretmen kalitesini bir tanıma indirgenememekte ve farklı politikalar yürürlüğe koymaktadır. Araştırmacılar arasında, öğretmen kalitesini farklı etkilerle kavramsallaştırmaya yönelik iki genel yaklaşım vardır. Bunlar: öğrencinin başarısı olarak tanımlanan öğretmen kalitesi ve öğretmenin akademik başarısını ölçüt alan öğretmen kalitesi olarak bilinmektedir Cochran-Smith ve Zeichner, 2009).

Öğretmen kalitesi; öğretmenlerin öğretmenliğe hazırlanma süreçleri, öğretmenlik deneyimleri ve sınav puanlarından ziyade öğrenci performansının izlenmesiyle anlaşılmaktadır. Örneğin, okul girdilerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri üzerine 20 yıllık araştırmalara dayanarak (Hanushek, 1996, 1997; Rivkin, Hanushek ve Kain, 1998), Hanushek (2002) öğretmen kalitesini oldukça basit bir şekilde tanımlamıştır: "İyi öğretmenler, sınıfları için öğrenci kazanımından büyük kazanç elde ederler; Kötü öğretmenler için ise bu durum tam tersidir" (s.3). Yani hedeflenen kazanımlardan fazlasını öğrencilere öğretiler. William Sanders ve arkadaşlarının çalışması da (Rivers ve Sanders, 2002; Sanders, 1998; Sanders ve Horn, 1994, 1998) bu yaklaşımla benzerlik göstermektedir. Sanders (1998) bireysel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesine değer katan, öğrencilerin önceki başarısını, sınıf büyüklüğünü ve etnik ve sosyo-ekonomik durumu (Rivers ve Sanders, 2002) gölgesinde bırakan en büyük faktör olduğuna karar vermişlerdir. Hanushek ve Sanders'ın ortak amacı, öğrencinin performansı açısından öğretmen kalitesini tanımlamak ve operasyonel hale getirmektir. Bu yaklaşım, öğretmenlerle ilişkili olarak öğrenci başarısındaki büyük farklılıkları belirlemek ve öğretmenlerin ve öğrencilerin yerleştirilmesiyle ilgili teşviklere, okul hesap verebilirlik sistemlerine ve politikalara ilişkin önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

İkinci yaklaşım ise öğretmen kalitesini öğretmen nitelikleri açısından tanımlamayı amaçlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, genel olarak öğretmen kalitesinin göstergeleri olarak görülen özelliklerin ve niteliklerinin (varsa), aslında öğretmenlerin etkililik duygusunun temel değerlendirmeleri gibi öğrenci başarısı ile bağlantılı olduğunu (eğer varsa) belirlemektir. Örneğin, Darling-Hammond (2000), öğretmen eğitimi politikasının etkisini inceleyerek (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002; Darling-Hammond ve Youngs, 2002) öğrenci öğreniminin "öğretmenlerin bildikleri ve yapabileceklerine esasen bağlı" (s.11) bulunduğunu ve en önemlisinin de öğretmen hazırlığı ve sertifikalandırması olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, Rice'in (2003) öğretmen özelliklerinin etkinlik üzerindeki etkisine ilişkin yakın tarihli son analizlerinde de açıkça görülmektedir ki birçok öğretmen özelliklerinin öğrenci performansı üzerinde bir etkisi bulunmaktadır. Wayne ve Youngs (2003), öğretmen özellikleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, bazı okul özellikleri ve beceriye sahip öğretmenlerden daha fazla bilgi aldıkları sonucuna varmışlardır. Ancak öğretmen kalitesine yönelik bu ikinci yaklaşımda öğretmenlerin hangi özelliklerinin öğrencinin başarısını etkilediğini belirlemek ve daha sonra politik çıkarımlar yapmanın önemine vurgu yapılmıştır.

2.3 Geleneksel Öğretmen Yetiştirme Programları

Cochran-Smith ve Zeichner'e (2009) göre eğitim standartlarının yükseltilmesi hedefi öğretmen eğitiminde "geleneksel" yaklaşımlarda memnuniyetsizliği artmaktadır. Birçok bağlamda, "geleneksel" terimi, lisans-üniversite ve üniversite temelli öğretmen eğitimi programlarını belirtmek için kullanılır. Eleştirilerin hem öğretmenlere hem de öğretmen eğitimine yönelik olduğu görülmektedir.

Öğretmen eğitimine yönelik eleştiriler okullar ve okullarda öğretimi gerçekleştiren kişiler hakkındaki birçok konuda fikir birliği sağlanamamasının temelini oluşturmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009). ABD eğitim bakanlığı tarafından yayımlanan iki farklı raporda nitelikli öğretmenler sorununa yönelik sonuçlar yer almaktadır. İlk raporda "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" yasasının gerektirdiği nitelikli öğretmenleri yetiştirecek eğitim fakültelerinin ve resmi öğretmen yetiştirme programlarının başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu rapora göre eyaletlerin öğretmenlere yönelik akademik standartları düşük ancak nitelikli öğretmen

adaylarını öğretimin dışında tutan bariyerler ise yüksektir. Bu açıdan eyaletler sertifikasyon gerekliliklerini dönüştürmeli, programları akademik içeriğe dayandırmalı, bilimsel kanıtlara dayalı olmayan gerekliliklerden uzaklaşmalı ve farklı alanlardan adayları da değerlendirmelidir. Bu bulgulardan yola çıkıldığında nitelikli öğretmenlerin en önemli özelliklerinin sözel yetenekleri ve konu alanı bilgileri olduğu öne çıkmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesinde alınan derslerin öğrenci başarısını artırdığına yönelik az miktarda kanıt mevcuttur. Raporda model seçeneği olarak alternatif programlar savunulmuş ve bu programların kapsamlı şekilde uygulandığında öğretmen niteliği problemlerini çözebileceği vurgulanmıştır (U.S. Department of Education, 2002, 2003). İkinci rapor ise birinci raporla uyumlu olarak öğretmen niteliği ve öğretmen yetiştirmeye yönelik sürekli bir araştırma sürecine ve öğretmenlerin etkililiğini artıracak müdahalelere yönelik çalışmaların üzerinde durmaktadır (U.S. Department of Education, 2003).

Birçok araştırmacı (Cochran-Smith, 2002, 2003; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Heap, 2002) bu raporların sonuçlarına karşı deneysel temeller sunmuşlar ve belirtilen sözde araştırmaya dayalı sonuçların bazılarının yanlış olduğunu tartışmışlardır. Bu tartışmalara rağmen geleneksel öğretmen yetiştirme yöntemlerine yönelik eleştirilerin eğitim topluluklarının öğretmen eğitiminde yürüttükleri ve sonuçlarını kullandıkları araştırmalar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Kanıtlara dayalı politika ve uygulamalarla ilişkili olarak öğretmen eğitimcilerinin üzerinde öğretmen yetiştirmenin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik baskı bulunmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009).

2.4 Öğretmen Eğitimi Sorunu

Öğretmen eğitimi 19. yy'ın ortalarında ortaya çıktığından beri rekabete dayalı bir girişim olarak görülmektedir. Başlangıçtan itibaren araştırmalar özellikle hangi disiplinlerin eğitim çalışmalarına uygun olacağı, eğitim bilimleri olarak hangi alanların görüleceği ve öğretmenlerin profesyonel anlamda yetiştirilmesine yönelik yaklaşımların yanında veya karşısında bulunan kanıtların nasıl kullanılacağı konularında yapılan tartışmalar konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Borrowman, 1965; Lagemann, 2000). Öğretmen eğitiminin tarihi eğitim araştırmalarının tarihi ile ilişkili olsa da bugün araştırmaların rolü her zamankinden daha önemli görülmektedir.

Öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik güncel birçok önemli tartışmanın temelinde araştırmalar, özellikle de araştırma temelli öğretmen eğitimi ve bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuç ve öneriler bulunmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009).

Sanayileşme, kentleşme ve göç konuları 20. yy. başlarken öne çıkmış; ilkökul ve ortaokul için alınan kayıtlar öğretmenlerin sayı olarak eksik olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009). Lagemann (2000) ve diğerleri ihtiyacı karşılamaya yönelik çok sayıda kadın öğretmen görevlendirildiğini belirtmektedir. Aynı şekilde sertifikasyon gereklilikleri, kurumların akredite edilmesi ve öğretmen verimliliği ile ilgili özellikler konusundaki araştırmaları içeren profesyonel öğretim standartları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Eğitimciler ve politika yapıcılar devlet okullarına karşı yüksekokul ve üniversiteler, sosyal bilimler fakültelerine karşı eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede daha uygun olacağına yönelik tartışmalar başlamıştır. Beşeri bilimlerdeki akademisyenler ile kendilerini eğitimciler olarak tanımlayan ve yeni yeni ortaya çıkmakta olan eğitim alanındaki akademisyenler arasında derin uçurumlar bulunmaktaydı (Cochran-Smith ve Zeichner, 2009). Eğitim akademisyenleri arasındaki algılanan akademik zayıflığın bir sonucu olarak öğretmenlerin nerede ve nasıl yetiştirileceği konusunda değişikliklere ihtiyaç duyulduğu tartışılmıştır (Lagemann, 2000; Lucas, 1999).

Öğretmen yetiştirme programlarında harcanan zaman ile istenilen eğitim çıktılarının ilişkilendirilmesine yönelik kanıt bulunamamasına rağmen öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında geçirdikleri zaman sabit bir şekilde artmıştır (Clifford, 1975; Herbst, 1989; Lucas, 1999). Ancak öğretmen eğitimi sürecinde geçirilen büyük miktardaki bu zamanın ve öğretim uygulamalarının öğretmenlere sınıftaki performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kesin bir şekilde ifade edememektedir (Sedlak, 1989; Warren, 1985; Warren ve Ogonowski, 1998). İyi bir öğretmen eğitiminin bileşenleri noktasındaki bilgi eksikliğine karşılık olarak öğretmenlik mesleğini çeşitli rehber kurum ve kuruluşlar, çeşitli ulusal konferanslar ve kurumsal çalışmalarla geliştirmek için girişimlerde bulunulmuştur (Bagley, 1939; Borrowman, 1956; Learned ve Bagley, 1920; Monroe, 1952; Rugg, 1952).

Darling-Hammond'a (2006a) göre hem başlangıç aşamasında olan öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin gerçekten tüm öğrencilerle başarılı olmak için bilmeleri gereken şeylerin çeşitliliği, öğretmen eğitim programlarının bugün kendilerini buldukları ikilemlerle ilgilidir. Bir yandan pek çok kişi ve politika yapımcıların büyük bir kısmı, neredeyse herkesin bir konuyla ilgili bir şeyler bilerek iyi bir şekilde öğreteceğini ve oldukça basit olan ticaret hilelerinin geri kalanını işbaşında alabileceğini düşünmektedir. Öğretim sürecinin öncesinde iyi öğretmenlerin gerçekten ne yaptığını yönelik anlayış eksikliğinden ve örtük öğretim standartlarından kaynaklanan bu görüşler öğretime yönelik baskılara neden olmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin öğretime yönelik bilgi temellerine ulaşmaları ve iyi öğretmenlerin uygulamalarını model almalarını engellemektedir. Bilgiye erişimi en aza indirgeyen yollar aracılığıyla öğretim yapan bireylerin aynı zamanda düşük gelirli okullarda yüksek ihtiyaçlara sahip öğrencilerin öğretmenleri olması istenmeyen bir durumdur (Darling-Hammond, 2006a).

Bu nedenle eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının öğrenme ile ilgili, sosyal ve kültürel bağlamlarla ve öğretimle ilgili kapsamlı bir anlayışa sahip olmalarına ve bu anlayışı çeşitli öğrencilerin bulunduğu karmaşık sınıflarda uygulayabilmelerine katkı sağlayacak programları tasarlamaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu görevde başarılı olabilmeleri için eğitim fakültelerinin tecrübesiz öğretmen adaylarının öğretimi öğrenecekleri ve sonradan öğretmen olacakları ortamları dönüştürecek programları tasarlamaları da önemli görülmektedir. Bu şu anlama gelmektedir; öğretmen eğitimi girişimi üniversiteden itibaren dikkatli bir şekilde ilerlemeli ve okullarla yakın bir şekilde etkileşim içerisinde olmalıdır. Bu durum aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin eğitimde politika yapımcıların görevini üstlenmeleri ve günümüz dünyasında etkili öğretimin gerekliliklerini okullar bağlamında hem bilgi hem de beceriler açısından belirlemeleri anlamına gelmektedir (Fullan, 1993).

Öğretmen eğitimine yönelik birçok önemli reformda bu girişimin etkisi görülmektedir. Böylelikle hem konu alanında hem öğretmenlerin pedagojik anlamda yetiştirilmesinde hem de bu ikisini birleştiren içeriğe dayalı pedagojik hazırlık programlarının geliştirilmesinde gelişme kaydedilmektedir. Ayrıca profesyonel gelişim okulları ile yapılan ortaklıklar hem öğretime yönelik eğitimi hem de okulların

doğasını değiştirmekte ve öğretmen eğitimine yönelik kuram ve uygulamayı birleştiren imza pedagojileri ve daha otantik değerlendirmelerin değişmesini sağlayarak öğretmenlerin öğretim yöntemlerini değiştirmeye başlamıştır (Darling-Hammond, 2006a).

2.5 Öğretmenlerin Akademik Nitelikleri

Öğretmenlerin görece akademik niteliklerinin yetersizliklerine yönelik inançlar yalnızca günümüze ait bir durum değildir (Conant, 1963; Flexner, 1930). Son zamanlarda Risk Altındaki Bir Ulus: Eğitim Reformunun Gerekliliği (National Commission on Excellence in Education, 1983) adlı raporda akademik anlamda başarılı öğrencilerin öğretmenliğe yönelmedikleri, birçok öğretmenin orta düzeyde başarı gösteren adaylardan seçildikleri belirtilmektedir. Vance ve Schlechty (1982), Chapman ve Hutcheson (1982), Kerr (1983), Sykes (1983), ve Weaver'ın (1983) çalışmaları öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin diğer kariyer seçeneklerini tercih eden kişilere göre akademik anlamda daha düşük düzeyde oldukları ve en yetenekli bireylerin öğretmenliği tercih etmediği veya öğretmenlik mesleğini seçenlerin işlerini daha erken bıraktıkları görüşünü desteklemektedir.

1980'lerin ortalarından itibaren politika yapıcılar politikacılar ve hükümet yetkilileri, iş dünyası liderleri ve tüm düzeylerden eğitimciler, öğretmen adaylarına yönelik standartları artırmak ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirmek için bir araya gelerek çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda öğretmenliğin profesyonel hale getirilmesi eğitimi geliştirmenin anahtarı olarak görülmektedir.

Bazı eleştirmenler ise bu geliştirme teşebbüslerini alaycı bir şekilde karşılamış ve Risk Altındaki Bir Ulus (National Commission on Excellence in Education, 1983) raporunu ve halkın okullardan memnun olmama durumunu profesyonel eğitimcilerin problemin bir parçası olduğu ve geliştirme teşebbüslerinin değersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerin uç noktasındaki kişiler eyaletlerin sertifikasyon işinden vazgeçmeleri gerektiğine inanmaktadır. Buna göre teorik olarak bölgeler en nitelikli adayları göreve almalıdır ve öğretmen eğitimi programlarında yetiştirilen öğretmenlerin resmi bir hazırlık süreci ve sertifikasyon uygulamasından geçmeyen

akademik olarak daha güçlü öğrenciler ve iki kariyere sahip kişilerden daha fazla aranan kimseler olup olmadığına piyasa karar vermelidir.

2.6 Öğretmen Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlara ve Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Çalışmalar

Öğretmen eğitimi konusundaki birçok rapor öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken programla ilgili konulara veya profesyonel gelişim okullarının kullanımı ya da programların süresi gibi yapısal konulara öğretim konularından daha fazla odaklanılmaktadır. Araştırma literatürü ve reform raporları (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986) öğretmen adaylarına nasıl öğretim yapılması gerektiği konusunda çok şey söylemektedir. Ancak öğretmen eğitiminde pedagojiye çekilen dikkat oldukça önemli görülmektedir. Kişinin nasıl öğrettiği ne öğrettiğinin bir parçasıdır (Loughran ve Russell, 1997).

Cochran-Smith ve Zeichner'a (2009) göre 'Öğretmen eğitiminde pedagoji ile ne kastedilmektedir?' 'Pedagoji araştırmalarında hangi öğeler bulunmalıdır?' gibi sorulara yanıt vermek için durum çalışmaları, eylem araştırmaları ve mikro öğretim gibi öğretmen eğitiminde sıklıkla kullanılan somut öğretim stratejilerine odaklanılmalıdır. Pedagoji en genel anlamıyla aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır.

1. Sınıfta öğretim ve etkileşim: Öğretim, öğretim elemanları, öğrenciler ve sınıfta işlenen konular arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. Bu etkileşimde çeşitli öğretim stratejileri, öğretimsel söylemlerin yapısı ve içerik örnekleri bulunmaktadır. Bu öğretim yaklaşımları genellikle duruma dayalı öğretim, simülasyonlar, rol oynama ve video kullanımı gibi yaklaşımlardır. Pedagoji boyutunda ayrıca öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan ilişkiler ve bunların öğretmen adaylarının öğrendikleri üzerindeki etkisi gibi öğretim ve öğrenme boyutlarıyla ilişki olduğu görülmektedir (Kessels, Koster, Lagerwerf, Wubbels ve Korthagen, 2001).

2. Görevler ve ödevler: Görevler ve ödevler, öğretmen eğitimi pedagojisindeki önemli bir bileşeni temsil etmektedir. Çünkü bunlar öğrencilerin belirli uygulama problemlerine yönelik gösterdikleri dikkate odaklanmakta ve sorgulama ve uygulama yollarını göstermektedir. Bu kategoride ise öğrenci günlükleri, durum raporları, portfolyolar ve uygulayıcı araştırmaları bulunmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner,

2009).

Profesyonel eğitime yönelik görüşler profesyonel uygulamaların doğasına yönelik görüşlerle orantılıdır. Merseth ve Lacey (1993) öğretmen eğitiminde pedagojik etkinliklerin dolaylı bir şekilde öğretime, öğrenmeye ve öğretmeyi öğrenmeye yönelik kavramsal yönelimler ile ilişkili olmasına rağmen belirli pedagojilerin amaçlarının ve bu pedagojilerin belirli kavramsal yönelimlerle bağlantı yollarının genellikle örtük bir şekilde üzerinde durulduğunu ifade etmektedir.

Eğitim fakültelerinin öğretmen öğrenmesi üzerindeki etkisi incelendiğinde öğretime yönelik yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olursa bile birçok insan herkesin öğretebileceğine veya en azından bir konu hakkında bilgi sahibi olmanın o konuyu etkili şekilde öğretilmesi için yeterli olacağına inanmaktadır (Darling-Hammond, 2006a). Bazı kimseler ise öğretimin öğrenilebilir olduğunu ve en iyi şekilde deneme yanılma yoluyla öğrenebileceğine inanmaktadır. Buna yönelik bulgular ise tersini ispatlamaktadır. Son otuz yıldaki araştırmaları inceleyen araştırmacılar öğretmen eğitiminin yetersizlikleri olmasına rağmen tam anlamıyla hazırlanmış ve sertifikasını elde etmiş öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere kıyasla daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Ashton ve Crocker, 1986; Evertson, Hawley ve Zlotnik, 1985; Greenberg, 1983; Haberman, 1984; Olsen, 1985).

Matematik ve Fen bilimlerinden mesleki eğitim, okuma, ilköğretim ve okul öncesi eğitime kadar uzanan alanlarda araştırmacılar öğretme ve öğrenme konusunda daha fazla bilgiye sahip öğretmenlerin özellikle üst düzey düşünme ve problem çözme gerektiren görevlerde öğrencilerine daha faydalı ve verimli oldukları sonucuna ulaşmıştır (Darling-Hammond, 1999). Konu alanı bilgisi öğretimin etkililiğinde önemli bir faktör olarak görülmesine rağmen konu alanı bilgisi ve öğretim performansı arasındaki ilişkinin eğrisel olduğu; diğer bir ifadeyle eşik düzeyine kadar olumlu bir etki gösterdiği sonrasında ise etkisini kaybettiği görülmektedir. Ayrıca, öğrenme bilgisi, öğretim yöntemleri ve programları kapsayan pedagojik bilgilerin öğretim performansını etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Ashton ve Crocker, 1986; Begle ve Geeslin, 1972; Byrne, 1983; Evertson vd., 1985; Ferguson ve Womack, 1993; Guyton ve Farokhi, 1987; Monk, 1994; Perkes, 1967). Pedagojik becerilerin öğretmen performansını desteklemek veya azaltmak için konu alanı bilgisiyle etkileşim

içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Byrne (1983) öğretmen bilgisinin öğretmen yeterliği için temel oluşturmasına rağmen en ilgili bilginin öğretilen konu ile ilgili olduğunu ve öğretime yönelik ilgili pedagojik stratejilerin öğretilen öğrencilerle ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Öğretmenlerle ilgili bir çalışmada işe yeni alınan öğretmenlerin eğitimlerinden daha az memnun olma ve program planlamada, öğretimde, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tanılamada büyük zorluklarla karşılaşma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Darling-Hammond, 2006a). Bu öğretmenler öğretim uygulamalarını öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde uyarlamada yeteri kadar başarı gösterememekte ve öğretim uygulamaları etkili olmadığında öğrencilerini suçlamaktadır. Okul müdürleri ve iş arkadaşları bu öğretmenlerin öğretim becerilerini yetersiz görmektedir. Bu öğretmenler ortalamanın üzerinde bir düzeyde öğretmenliği bırakmaktadır. En önemli konu ise bu öğretmenlerin öğrencileri özellikle okuma-yazma ve matematik gibi öğrencilerin ilerideki okul başarılarında kritik etkisi olan alanlarda daha az öğrenmeleri olarak görülmektedir (Darling-Hammond, 1999).

Yukarıdaki olguları örnek olarak Gomez ve Grobe'un (1990) çalışması örnek gösterilebilir. Bu çalışmada tam anlamıyla öğretmenliğe başlamadan önce birkaç haftalık yaz okulunda eğitim alan alternatif sertifika programı adaylarının performanslarının devletin konu alanı ile ilgili yaptığı sınavlardaki başarılarıyla geleneksel öğretmen yetiştirme programlarına yerleşen adaylardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısa vadeli alternatif programlarla eğitim gören öğretmenler bu programlardan memnun kalmadıklarını belirtmektedir (Darling-Hammond, Hudson ve Kirby, 1989; Lutz ve Hutton, 1989). Kısacası öğretmenler için yeterli eğitim alamamak büyük bir problem olarak algılanmaktadır. Öğretmenlik konusunda bir hayli hevesli olan çok zeki kimseler bile yeterli bir programla hazırlanmadan öğretmenlik mesleğinde başarılı olamayacaklarını düşünmektedir (Grady, Collins ve Grady, 1991; Popkewitz, 1995; Roth, 1993).

Kısa vadeli alternatif programlara yönelik çalışmalarda bu programlarda verilen az miktarda pedagojik eğitimin konu alanına özgü pedagoji yerine genel öğretim becerilerine, yöntem çeşitliliği yerine tek bir yonteme ve araştırma veya teori yerine

tavsiyelere odaklanıldığını göstermektedir (Bliss, 1992; Stoddart, 1992; Zumwalt, 1990). Bu programlardaki geleneksel derslerin ve öğrencilerin öğretim uygulamalarının yoksunluğu, öğretmenliğin ilk aylarında yoğun mentorluk ve danışma yoluyla telafi edilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte birçok çalışmada mentorların yeterince etkin olamadığı görülmektedir (Darling-Hammond, 1992).

Öğretmen eğitiminde yönelimler konusu ele alındığında ise yönelimler; tutumlar, değerler ve inançlarda kendini gösteren bir sisteme dayalı olarak sergilenen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Eberly, Rand ve O'Connor, 2007). Yönelimler öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgiyi ve deneyimleri edinme ve bilgiyi işleyerek ona göre kararlar verme eğilimlerini etkilemektedir (Schussler, Bercaw ve Stooksberry, 2008). Alan yazınına dayalı olarak geliştirdikleri yönelim kategorilerinde Serdyukov ve Ferguson (2011) mesleki, ahlaki, tutum ve karakter yönelimlerine yer vermişlerdir. Bu kategorilerin kapsadığı yönelimlere aşağıda yer verilmektedir (Serdyukov ve Ferguson, 2011):

Mesleki Yönelimler: Öğretmenlerin eğitsel hazırlık ve etkinlik süreçlerini içermektedir.

- Konu alanı bilgisi, uzmanlık, nitelik eğitim alma, nitelikli öğretim, çalışma etiği, profesyonel davranışlar ve meslekle gurur duyma özelliklerini sergileme
- Profesyonel ve sorumluluk sahibi olarak davranma, en iyi özellikleri ve davranışları konusunda öğrencilerine model olma
- Eleştirel düşünme ve analiz ve sentez becerilerini kullanma
- Problemleri çözme
- Pedagojik becerileri etkili şekilde kullanma
- Ödev ve görevleri açık şekilde sunma ve yapıcı dönüt verme
- Güvenli, gelişime açık ve kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma, sınıf, takım ve bireysel çalışmaları başarılı şekilde düzenleme
- Sözel ve yazılı olarak etkili iletişim kurma
- Araştırmalar yürütme ve yaşam boyu öğrenme
- Öğrenme kültürünün gelişmesine katkıda bulunma
- Öğrencilerin bilgi ve performanslarını nesnel şekilde değerlendirme

- Kurumsal etkinliklere katılma
- Meslektaşlarıyla, yönetimle ve öğrencilerle iş birliği yaparak çalışma
- Dönüt alma ve uyumlu olma
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, davranışlarına yansıtma yapma ve gelişmeye istekli olma
- Liderlik özellikleri sergileme
- Düzenli, tutarlı, adanmış, sorumluluk sahibi, yaratıcı, yansıtıcı ve dakik olma

Bu yönelimlere ek olarak Thornburg ve Cargill (2009) mesleki yönelimler arasında katılım gösterme ve dakik olma, kendine güvenme, mesleğe yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirme, sorumluluk alma ve alınan dönütlere duyarlı ve açık olma yönelimlerinin olduğunu belirtmektedir.

Ahlaki Yönelimler: Bireylerin temel değerleri, ilkeleri ve inançlarıyla ilişkili yönelimlerdir.

- Dürüst, ilkeli, güvenilir, samimi, adil ve öğrencilerine ve mesleğin gereklerine adanmış olma
- Etik ve insancıl tutum ve davranışlar sergileme
- Karakter bütünlüğüne sahip olma

Tutum Yönelimleri: İlişkiler ve etkileşimlerle ilgili yönelimlerdir.

- Anlayış, nezaket ve duyarlılık gösterme, öğrencilere karşı saygılı olma, çeşitliliği ve farklı öğrenme stillerini destekleme
- Nazik ve saygılı olma
- Adil, ön yargısız ve dürüst olma
- Affedici, kabullenici, özenli, destekleyici ve esnek olma
- Açık, dışadönük ve cana yakın olma
- Meraklı ve hevesli olma
- Gülüzlü, cesaretlendirici ve ilham verici olma
- Yardımsever olma

Karakter Yönelimleri: Bireylerin kişisel yönelimleridir.

- Nazik, sabırlı, sakin ve alçakgönüllü olma
- Uyumlu, duyarlı, düşünceli ve cömert olma
- Gayretli, çalışkan, tutarlı ve kararlı olma
- Düzenli, mantıklı ve dikkatli olma
- Güvenilir olma
- Kendinden emin olma
- Yaratıcı olma
- Öz saygıya sahip olma

Bu çerçevede yer alan yönelimler öğretmenlerin görüşlerini, davranışlarını ve performanslarını şekillendiren ve birbirleriyle ilişkili yönelimlerdir (Serdyukov ve Ferguson, 2011). Myers-Briggs kişilik profilleri envanteri bireylerin kişilik özellikleriyle ve kişisel yönelimleriyle ilgili bilgi veren dört ölçekten oluşmaktadır. Buna göre ölçeklerde yer alan kişisel tercihler ve özellikleri aşağıda yer almaktadır (Rushton, Morgan ve Richard, 2007):

- Dışa dönük-İçe dönük: Dışa dönük bireyler dışarıdan insan, olay ve nesnelere bilgi edinmektedir. Yeni insanlar tanımaktan, sesli düşünmekten ve aktif olmaktan mutlu olmaktadır. İçe dönük bireyler ise fikir, düşünce ve kavramları kendileri araştırmaktadır. Konuşmadan önce düşünmeyi, daha az arkadaşına sahip olmayı ve derinlemesine paylaşımlarda bulunmayı tercih etmektedir.
- Duyusal-Sezgisel: Duyusal bireyler duygularının daha fazla farkında olmaktadır. Sezgisel bireyler ise olasılıklar çerçevesinde yaşamayı tercih etmekte ve geleceğe odaklanmaktadır.
- Düşünen-Hisseden: Düşünen bireyler nesnel karar verme eğilimi sergilemektedir. Hisseden bireyler ise kararlarında insan faktörünü göz önünde bulundurmaya ve değerlere öne vermektedir.
- Yargılayan-Algılayan: Yargılayan bireyler yapılandırılmış ve düzenli bir yaşamı tercih etmektedir. Algılayan bireyler ise daha esnek ve uyum sağlanabilir bir yaşamı tercih etmektedir.

Bunların yanı sıra Baykal tarafından geliştirilen kişisel yönelim bildirimi ölçeğinde de bireylerin ve özellikler öğretmenlerin kişisel yönelimleri bağdaştırma, bilimsellik, çalışkanlık, iyimserlik, sezgisellik, sokulganlık, sorgulama ve yaratıcılık olmak üzere boyutu kapsamaktadır. Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini de oluşturan bu kişisel yönelim boyutları ve temsil ettikleri özelliklerden bazılarına aşağıda yer verilmektedir (Esmer ve Baykal, 2010):

- Bağdaştırma: Denetleme, denetim altında tutma, düzenleme, dengeleme, uzlaştırma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Bilimsellik: Nesnellik ve genel geçerlik arayışında olma, kanıtlara önem verme, genelleme yapma, tarafsız olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Çalışkanlık: Eylemde bulunma, etkinlik gerçekleştirme, hareketli olma, liderlik yapma, atak olma ve dinamik olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- İyimserlik: Cesur olma, umutlu olma, güven verme, risk alma, hoşgörülü olma ve girişken olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Sezgisellik: Önsezilere sahip olma, farkında olma, hissetme, duyumsama, duyarlı olma, coşkulu ve tutkulu olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Toplumsallık (Sokulganlık): İnsanlarla iletişim ve etkileşim halinde olma, grupla çalışma, arkadaşlık ve dostluk kurma, sosyal olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Sorgulama: Gözlem yapma, kuşku duyma, kaygılanma, eleştiri yapma, tehlikelerin farkında olma gibi özellikleri temsil etmektedir.
- Yaratıcılık: Özgün olma, verimli olma, yenilikçi olma, esnek olma, üretken olma, farklı olma gibi özellikleri temsil etmektedir.

Bu kişisel yönelimlerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını çeşitli açılardan etkilediği düşünülmektedir. Bağdaştırma yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında incelendiğinde öğretmen kontrolü ve öğrenen özerkliği arasındaki dengenin öğrenme ortamları, zaman ve iş yükü yönetimi, öğrencilerin özyeterlik algıları gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği görülmektedir (Drexler, 2010). Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarının (sevme durumları) öğretmenleriyle olan uyum ve uzlaşma düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Morgan ve Bergeron, 2007). Öğretmenin etkili şekilde yönerge vermesi ile öğrencilerin sınıf içerisindeki

davranışlarını dengeleme düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Starkweather-Lund, 2001). Son olarak öğretmenlerin yönetimle uzlaşması da yaşanan çatışmaların düzeyini etkileyebilmektedir (Johnson ve Short, 1998). Sonuç olarak araştırmalar öğretmen ve öğrencileri bağdaştırma yöneliminin çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bilimsellik yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin bilimsel teoriler, bilimsel süreçler ve bilimsel bilginin gelişimi ve değişimi ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı ve öğretmenlerin bilimsellik ile ilgili inançlarının bilimin doğasıyla ilgili öğretmen eğitimi sürecinde alınan dersler ve örtük programlardan etkilendiği görülmektedir (Brickhouse, 1990). Öğretmenlerin öğrencilerine etkili problem çözme stratejilerini kazandırabilmeleri için bilimle ilgili kavramsal bilgi temeline sahip olması önemli görülmektedir (Ginns ve Watters, 1995). Öğretmenlerin bilime yönelik epistemolojileri öğrencilerin bilimsel sorgulama yapabilmelerini sağlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Maor ve Taylor, 1995). Bilim ve fen okuryazarlığının gelecekteki öneminin farkına varılması gerekmektedir (Chin, 2005). Öğrencilerin bilimsel yeteneklerinin geliştirilmesi ile ilgili bir araştırmada bu yetenekler arasında süreçleri çok yönlü değerlendirme, nitel bir açıklama veya nicel bir ilişki ortaya koyma veya bunları test etme, yeni bilgiler ışığında nitel açıklama ve nicel ilişkileri düzenleme, deneysel bir araştırma tasarlama, veri toplama ve çözümlenme, elde edilen sonuçları değerlendirme gibi yeteneklerin bulunduğu ifade edilmektedir (Etkina, Brookes, Murthy, Karelina, Villasehor ve van Heuvelen, 2006). Öğretmenlerden bu yetenekleri geliştirebilmeleri için öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik epistemolojik yönelimlerinin farkında olmaları ve öğrenme yaşantılarını tasarlarken bu yönelimleri dikkate almaları beklenmektedir (Tsai, 2000). Sonuç olarak araştırmalar öğretmen ve öğrencileri bilimsellik yönelimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çalışkanlık yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında etkili öğretmenlerin çalışkan öğretmenler oldukları görülmektedir (Kyriakides, Campbell ve Christofidou, 2002). Ayrıca çalışkan ve işlerine adanmış öğretmenlerin diğer özellikleriyle birlikte en fazla sevilen öğretmenler olduğu görülmektedir (Skovholt ve D'Rozario, 2000). Benzer şekilde öğretmenler de ideal öğrencilerin özellikleri arasında

çalışkanlığı görmektedir (Mahlios ve Maxson, 1998). Çalışkan öğretmenler sürekli olarak kapasitelerini zorlayarak gelişim için sürekli çaba harcamaktadır (Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion ve Fish, 1976). Çalışkan öğretmenler sınıflarını öğrencilerin denemeler ve hatalar yapabilecekleri ve bu şekilde öğrenebilecekleri bir ortam haline getirmektedir (Edwards ve Protheroe, 2003). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin en fazla önem verdikleri bireysel değer ve en fazla önem verdikleri örgütsel değerler arasında çalışkanlığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşdan, 2010). Öğrencilerin kendilerini çalışkan olarak değerlendirmeleri ile başarı düzeylerinin birbirleriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Entwistle, 1972). Sonuç olarak araştırmalar çalışkanlığın hem öğretmenler hem öğrenciler için istendik bir yönelik olduğunu göstermektedir.

İyimserlik yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında akademik iyimserlik kavramının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bireysel akademik iyimserlik öğretmenin özyeterlilikleri, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine duydukları güven ve akademik vurgularından etkilenmektedir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Öğretmenlerin akademik iyimserlik yönelimi, genel iyimserlik yönelimi, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli uygulamalar ve örgütsel vatandaşlık değişkenleri tarafından açıklanmaktadır (Ngidi, 2012; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserliğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları arasında dinamik ilişkiler bulunmaktadır, diğer bir ifadeyle akademik vurgu öz yeterliği desteklemekte ve dolayısıyla güven duygusu oluşturmaktadır (Smith ve Hoy, 2007). Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri öğrencilerin zihinsel etkinliklere ve öğrenci başarısına nasıl değer verdiğini de açıklamaktadır (Hoy, Tarter, and Woolfolk-Hoy 2006). Akademik anlamda iyimser öğretmenler kendi öğretim uygulamaları hakkında olumlu inançlara sahiptir ve öğrencilerinin de etkili şekilde öğrenebileceklerine inanmaktadır (Chang, 2011). İyimserliğin öğretmenlerin öğrencilerin performanslarına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Medlin ve Faulk, 2011). Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde de akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013). Kötümser olan öğrencilerin başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Yates, 2002). Sınıflarda iyimserlik kültürünün oluşturulması motivasyonu ve iş birliğini de

artırmaktadır (Woolfolk Hoy, 2012). Sonuç olarak araştırmalar iyimserlik yöneliminin hem öğretmenler hem öğrenciler açısından olumlu katkılarını olduğunu göstermektedir.

Sezgisellik yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özellikle öğrencileriyle olan ilişkileriyle ilgili konularda sezgisel davranışlarını keşfetmelerine destek olunması gerektiği belirtilmektedir (Powell, 1996). Atkinson'a (2000) göre sezgiler bir işin nasıl ve neden yapacağını bilmenin getirdiği güvene dayanmaktadır. Bu güven öğretmenlik rolleriyle ilgili inançlara dayalı olarak risk alma yoluyla gelişmektedir. İnsanların sezgisel inançları ve yansıtıcı inançları olmak üzere iki tür inanç sistemi bulunmaktadır ve bilişin temel kategorisi sezgisel inançlardır (Sperber, 1997). Sezgisel ve yansıtıcı inanç ve uygulamalar bir arada ele alındığı koşulda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının karmaşık durumlarla baş etmek için daha sağlıklı kararlar verilebileceği düşünülmektedir (Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). Uzman ve etkili öğretmenlerin sınıf içerisindeki eylem ve etkileşimleri çoğunlukla sezgilerine dayandığı görülmektedir (Meyer, 2004). Sonuç olarak araştırmalar sezgisellik yöneliminin öğretmen ve öğretmen adayları için önemli olduğunu göstermektedir.

Toplumsallık (Sokulganlık) yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında sokulganlık yönelimine sahip bireylerin başkalarıyla arkadaş olmaktan, iş birliğiyle çalışmaktan hoşlandıkları ve insanlarla sağlıklı ilişkiler kurdukları görülmektedir (Ryans, 1951). Etkili öğretmenler sosyal ve anlayışlı öğretmenler olarak arkadaş ve öğretmen arasında bir denge kurmakta ve öğrencilerle sağlıklı etkileşimler geliştirmektedir (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler ve Shaver, 2005). Öğrencilerin de en değer verdikleri öğretmen özellikleri arasında öğretmenlerin ulaşılabilir olmaları, sosyal olmaları ve anlayışlı olmaları bulunmaktadır (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco ve Fernández-Ramírez, 2000). Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenleriyle sağlıklı etkileşimleri bulunan öğrencilerin daha sosyal oldukları ve akranlarıyla daha fazla iş birliği yaptıkları görülmektedir (Luckner ve Painta, 2011). Daha sosyal öğrenciler öğrenci etkileşimine fırsat veren öğrenme koşullarında daha başarılı olmaktadırken daha az sosyal öğrenciler bireysel çalışmalarında daha başarılı

olmaktadır (Beach, 1960). Sonuç olarak araştırmalar sokulganlık yöneliminin ğretmen ve öğrenciler açısından olumlu olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Sorgulama yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında öğretmenlerin sorgulama davranışlarının sistematik bir araştırma süreci olduğu vurgulanmaktadır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993). Sorgulama sürecinde öğretmenler kendi uygulamalarının ve ğrenci ihtiyaçlarının daha fazla farkında olmaktadır ve ğretim uygulamalarında daha fazla yenilikçi olmaktadır (Mule, 2006). Sorgulayan ğretmenler kendilerini ve kendi ğretim uygulamalarını daha iyi değerlendirebilmektedir (Johnston, 1994). Ayrıca sorgulayan öğretmenler sınıf ortamında sorgulamayı öğretimin odağına yerleştirerek gerçek problemlerle başa çıkma yolları arama, veri elde etme ve verileri düzenleme, ğretmen ve ğrenci arasında iş birliğini düzenleme, toplumla bağ kurma, bir bilim insanının davranışları konusunda model olma ve öğrencilerin aidiyet duygularını geliştirme yollarına odaklanmaktadır (Crawford, 2000). Sonuç olarak araştırmalar sorgulama yöneliminin öğretmenler ve öğrenciler açısından katkılarını ortaya koymaktadır.

Yaratıcılık yönelimi yapılan araştırmalar bağlamında ele alındığında insanların en önemli özelliklerinden biri olan yaratıcılığın eğitimin de önemli hedeflerinden biri olduğu görülmektedir. Yaratıcılığın geliştirilmesi bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve başkalarına ve içinde yaşadıkları topluma faydalı olabilmeleri için önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır (Esquivelt, 1995). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin de genellikle yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir (Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds, 2005). Yaratıcı ğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çevresel koşullara daha duyarlı oldukları, eğitim ortamlarını geliştirmek için daha fazla fikre sahip oldukları, ğrenci ve evre koşullarına göre ğretimi düzenleme konusunda daha esnek oldukları ve öğrencilerin zihinsel ve sosyal-kışisel gelişimine daha açık öğrenme iklimi oluşturdukları görülmektedir. Ancak ğretmen yaratıcılığı ğrenci yaratıcılığı gibi önemli değişkenlerle birlikte ele alındığında bir fark yaratmaktadır (Yamamoto, 1967). Öğretmenlerin yaratıcılığını etkileyen bazı faktörlerin ise ğretim programı ve programlarda yer alan hedefler olduğu düşünmektedir. Yaratıcılığın eğlence, aktif

öğrenme, deneyimler ve anlamlı öğrenme gibi açılardan öğretme ve öğrenme sürecini etkilediği görülmekteyken öğretmen yaratıcılığının dersin aktarımı, esneklik ve üzerinde çalışılan konularla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Dobbins, 2009). Daha insancıl felsefi görüşlere sahip öğretmenler hem kendi yaratıcılıklarını geliştirebilmekte hem de öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için sınıflarında daha yaratıcı yöntem ve teknikler kullanabilmektedir (Esquivelt, 1995). Çünkü öğrencilerin yaratıcılıkları hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Niu, 2007). Sınıfta yaratıcılığı teşvik eden öğretmenler öğrencilerin bağımsız olarak öğrenmelerine fırsat vermekte, öğrencilerini motive etmekte, esnek düşüncelerini sağlamakta, öz değerlendirme yapmalarına fırsat vermekte, öğrencilerin çeşitli materyallerle çalışmalarını sağlamakta, öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkmalarını sağlamakta ve öğrencilerin öneri ve sorularını dikkate almaktadır (Cropley, 1997). Yaratıcılığı teşvik eden sınıf ortamlarında öğrencilere seçenekler sunulduğu, farklı fikirlerin kabul edildiği, öz güvenin desteklendiği ve öğrencilerin güçlü yönlerine ve ilgilerine odaklanıldığı görülmekteyken, yaratıcılığı teşvik etmeyen sınıflarda fikirlerin önemsenmediği, öğretmen kontrolünün ve yapılandırmanın baskın olduğu görülmektedir (de Souza Fleith, 2000). Sonuç olarak araştırmalar öğretmenlerin yaratıcılık yönelimlerinin öğrencileri ve kendi öğretim uygulamalarını çeşitli açılardan etkilediğini göstermektedir.

2.7 Öğretmen Eğitiminde Öğretim Bilgisi

Öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri yapılandırmanın çeşitli yönleri bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminde ortak bir programda temsil edilen temel kavram ve becerileri belirtirken öğretmen eğitiminde ulusal eğitim komitesi akademisi tarafından benimsenen bir çerçeve kullanılmaktadır. Bu çerçevede öğretime yönelik standartların çeşitli şekillerde ifade eden bilgi alanlarından oluşan üç yapı bulunmaktadır. Bu yapılar (Darling- Hammond, 2006b):

1. Öğrenenlerin, nasıl öğrendiklerinin ve dil gelişimi bilgisini de kapsayan sosyal bağlamlarda süreç içerisindeki gelişiminin bilgisi (Vygotsky, 1980).

2. Disiplinin gereklilikleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitimin sosyal amaçları ışığında öğretilecek konu ve beceriler de dahil olmak üzere programın içeriğinin ve hedeflerinin anlaşılması.

3. İçeriğe dayalı pedagojik bilgiyi ve çeşitli öğrenenlere yönelik öğretim bilgisini kapsayan öğretim becerilerinin anlaşılması. Bu anlayış aynı zamanda değerlendirme ve verimli bir sınıf oluşturma ve yönetme yollarına yönelik bir anlayışı da beraberinde getirmektedir. Öğrenenler, içerik ve öğretim arasındaki etkileşimler uygulamaya yönelik iki koşul ile şekillenmektedir. Bu koşullardan ilki öğretimin belirli ahlaki ve teknik beklentileri, özellikle öğretmenlerin iş birliğine dayalı çalışmalarına yönelik beklentilerin, edinildiği kullanıldığı ve geliştirildiği bir meslek olarak görülmesidir. İkinci koşul ise eğitimin demokrasi amacına hizmet etmesi ile ilgilidir. Bu koşul öğretmenlerin gençleri toplumun politik, yurttaşlık ve ekonomik yaşamına tam anlamıyla katılımını sağlama amacını gerçekleştirmeleri anlamına gelmektedir. Bu koşul aynı zamanda öğretimi de kapsayan eğitimin toplumun sunduğu olanaklara eşit şekilde erişebilmelerini destekleme amacı da taşımaktadır.

2.8 Öğretmen Eğitiminde Program Tasarımları ve Pedagojileri

Öğretime yönelik temel bilgileri içeren derslerin önceden seçilmesinin önemli görülmesine rağmen öğretmen adaylarının yaşantılarını düzenlemek de eşit ölçüde önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmen adayları edindikleri bilgileri sınıfta etkili şekilde kullanma olanağına sahip olmaktadır. Öğretmen eğitimi programının yapılandırmanın en önemli boyutu olarak görülen bu durumda öğretmen eğitimcileri yalnızca ne öğrettiklerine değil aynı zamanda nasıl öğrettiklerine de odaklanmak durumundadır. Böylelikle öğretim bilgisi öğretmenlerin uygulamalarını gerçekten şekillendirmekte ve öğrenmeye sürekli olarak devam eden uyumlu uzmanlar olabilmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu amaca ulaşmak öğretmeyi öğrenme sürecinde bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorluklardan özellikle üç tanesi ön plana çıkmaktadır. İlk olarak öğretmeyi öğrenmek, yeni öğretmenlerin öğretimin öğrenci olarak kendi yaşantılarından oldukça farklı şekilde gerçekleştiğini anlamalarını gerektirmektedir. Dan Lortie (1975) bu sorunu tecrübesiz gözlem olarak adlandırmaktadır. Tecrübesiz gözlemlerde geleneksel sınıf ortamlarında 12 veya daha fazla süre boyunca öğrenci olarak öğrenme kastedilmektedir. İkinci zorluk ise öğretmeyi öğrenmenin yeni öğretmenlerin yalnızca bir öğretmen gibi düşünmesini değil aynı zamanda bir öğretmen gibi davranmasını gerektirmesidir. Bu durumu Kennedy (1999) uygulama

problemi olarak adlandırmaktadır. Öğretmenler yalnızca çok sayıda durumu anlamaya değil uygulamaya da ihtiyaç duymaktadır. Son olarak öğretmeyi öğrenmek yeni öğretmenlerin günden güne değişen çeşitli akademik ve sosyal hedeflere ulaşmayı amaçlayan karmaşık ve çok yönlü sınıf ortamını anlamalarını ve bu ortamlara karşılık verebilmelerini gerektirmektedir (Jackson, 1974). Öğretmenler bu açıdan sürekli değişen öğretim ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığına yönelik sorunun üstesinden gelmeyi öğrenmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarının bu zorlukların üstesinden gelebilmek için ne tür özelliklere sahip olması gerektiği sorusuna yedi örnek öğretmen eğitimi programını (devlet ve özel, lisans ve lisansüstü, geniş ve dar kapsamlı) inceleyen bir çalışmanın sonuçları bu programların bazı ortak özelliklerini ortaya koyarak yanıt vermektedir. Programların ortak özellikleri aşağıda belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2006b):

1. Tutarlı öğrenme yaşantıları oluşturulmasını sağlayan ve tüm ders ve sınıf yaşantılarını bir araya getiren etkili öğretime yönelik ortak ve açık bir vizyonun kullanımı;

2. Dersleri ve sınıf uygulamalarını yönlendirmek ve değerlendirmek için kullanılan etkili şekilde tanımlanmış profesyonel uygulama ve performans standartlarının kullanımı;

3. Çocukların ve ergenlerin gelişim ve öğrenmelerine yönelik bilgi ve uygulama bağlamında öğretilen etkili bir çekirdek program ile sosyal ve kültürel bağlamların programların değerlendirmenin ve konu alanı pedagojisinin iyi anlaşılması;

4. Zenginleştirilmiş sınıf yaşantıları; derslerle eş zamanlı olarak sunulan fikirleri de destekleyecek şekilde dikkatle seçilen ve uygulanan en az 30 haftalık danışmanlı uygulama ve her programda öğrencilere öğretim fırsatları verilmesi;

5. Öğrenmenin gerçek problemlerde uygulanmasını sağlayan durum çalışmalarının öğretmen araştırmalarının performans değerlendirmelerinin ve portfolyo değerlendirmelerinin kapsamlı şekilde kullanımı;

6. Öğrencilerin öğrenme ve kendi haklarındaki inançları ve varsayımlarının farkında olmalarına ve kendilerinden başka diğer insanların yaşantılarını da öğrenmelerine katkı sağlayacak doğrudan stratejilerin kullanımı;

7. Okul ve üniversitelerdeki öğretim elemanları arasında öğretimi, eğitimi ve öğretmen eğitimini dönüştürmeyi kapsayan güçlü ilişkiler, ortak bilgiler ve paylaşılan inançların kullanımı.

2.9 Öğretmen Kimliği

Öğretmen eğitimi konusundaki literatür öğretmen gelişiminde kimliğin önemine dikkat çekmektedir (Freese, 2006; Hoban, 2007; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf ve Wubbels, 2001; Olsen, 2008; Sachs, 2005). Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programları aracılığıyla bir kimlik değişimi yaşayarak günümüz okulları bağlamında öğretmen olarak kendi pozisyonlarını belirlemelidir. Aynı zamanda kimlik değişimleri öğretmenlerin okullarla ve daha geniş topluluklarla etkileşimlerinin sonucu olarak kariyerleri boyunca da gerçekleşebilmektedir. Ancak kimlik kavramı karmaşık olmakla beraber literatür incelendiğinde bile öğretmen gelişiminde kimliğin önemini anlamanın karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Kimliğe yönelik literatürdeki tartışmalar farklı sebeplerden kaynaklanmaktadır. Kimlik, öğretimin boyutlarını incelemeyi sağlayacak analitik bir çerçeve olarak kullanılabilir (Olsen, 2008). Kimlik, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında düzenleyici bir öge olarak da görülmekte; hatta insanların kendilerini başkalarıyla ve dış dünya ile ilişkilendirerek tanımlamak için kullandıkları bir kaynak olarak algılanmaktadır (MacLure, 1993).

Öğretmen kimliğine yönelik gittikçe artan literatürü anlamak için öğretim kimliğinin farklı şekillerde öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yeniden inşa etmeleri (Mitchell ve Weber, 1999), kendilerini ve kendi öğretme yaşantılarını açıklamaları (Connelley ve Clandinin, 1999; Sfard ve Prusak, 2005), ortaya koydukları söylemler (Alsup, 2006), öğretmenlerin kendi rollerini anlamaları (Hunt, 2006; Leavy, McSorley ve Boté, 2006) ve çeşitli bağlamsal faktörlerin öğretmenler ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkileri (Flores ve Day, 2006) açısından keşfedilmesi gerekmektedir. Kimliğin önemli boyutlarını ve bu boyutları arasındaki ilişkileri tam anlamıyla anlayabilmek zor bir süreçtir.

2.10 Öğretmen Kimliğinin Tanımlanması

Öğretim ve öğretmen eğitime yönelik literatür kimliğin dinamik bir yapı olduğunu ve öğretmen kimliğinin duygular gibi bireyin içsel faktörleri (Rodgers ve Scott, 2008; Van Veen ve Slegers, 2006; Zembylas, 2003) ve meslek ve belirli bağlamlarda yaşam deneyimleri gibi bireyin dışındaki faktörler (Flores ve Day, 2006; Rodgers ve Scott, 2008; Sachs, 2005) gibi çeşitli faktörlerden etkilenerek zamanla değişime uğramaktadır. Kimliğe yönelik bu anlayışlar yararlı olmakla beraber kimlik kavramının tanımlanması oldukça zor görülmektedir.

Öğretmenlerin profesyonel kimliğine yönelik yapılan bir çalışmada Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) ortak bir tanımın yapılamadığını ortaya koymaktadır. Alan yazınında öğretmenlerin profesyonel kimliğine yönelik sistematik literatür taramaları sonucunda kimliğin sürekli bir oluşum süreci içerisinde olduğu ve bu nedenle dinamik ve sürekli gelişen bir olgu olduğu belirlenmiştir.

Temel düzeyde Gee (2001) kimliğin belirli bir bağlam içerisinde çeşitlilik arz ettiğini ve temel bir kimlikle beraber farklı bağlamlar için farklı tür kimliklerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Buna göre kimliğin algılandığı dört yol bulunmaktadır:

1. Doğal kimlik, kişinin doğal durumlarından kaynaklanmaktadır.
2. Kurum kimliği, kişinin pozisyonundan kaynaklanmaktadır.
3. Söylem kimliği, başkalarının kişi hakkındaki söylemlerinden kaynaklanmaktadır.
4. İlişkisel kimlik, kişinin farklı gruplarla ilişkilerinden kaynaklanmaktadır.

Kimliklerle ilgili bu çeşitlilik kimliğin çok yönlü doğasını ve dışsal faktörler açısından sürekli değişen yapısını vurgulamaktadır.

Kimliğin tanımı sosyokültürel açıdan da anlaşılabilir (Olsen, 2008; Sfarid ve Prusak, 2005). Öğretmen kimliğinin hem öğretmen üzerindeki etkilerinin bir sonucu olan ürün, hem de öğretmen gelişimi içerisinde sürekli bir etkileşim türü olan süreç olarak ele alınması dinamik bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Ortak bir bakış açısı ile kimliğin çeşitli şekillerde temsil edilebileceğinin ve dinamik ve değişen bir yapısı olduğunun bilinmesine rağmen kimlik içerisinde gerçekleşen değişimi ifade eden dinamizmi tanımlamak için kullanılan dil çeşitlilik göstermektedir. Kimliği anlamının karmaşık boyutlarından biri kimliğin nasıl değiştiği ve yeniden şekillendiğini anlamaya dayanmaktadır. Kimliğin şekillenmesini ifade etmek için kullanılan terimler alan yazınında tutarsız şekilde kullanılmakta ve kimlik gelişimi (Watson, 2006; Olsen, 2008), kimlik yapılandırılması (Coldron ve Smith, 1999; Lave ve Wenger, 1991; Søreide, 2006), kimlik oluşumu (Rodgers ve Scott, 2008), kimlik yaratmak (Parkison, 2008), kimlik şekillendirme (Flores ve Day, 2006), kimlik inşa etme (Sfard ve Prusak, 2005) ve hatta öğretmenlerin profesyonel kimliğinin mimarisi (Day vd., 2006) ile benzer anlamda kullanılmaktadır.

2.11 Öğretmen Eğitiminde Kimlik

Kimlikteki değişimler öğretmen olmanın gerektirdiği bir durum olmasına rağmen öğretmen eğitimi programlarında bu değişimlere verilen önem her zaman açık bir şekilde ifade edilmemektedir. Öğretmen eğitimi konusundaki alan yazını kimlik gelişiminin önemini ortaya koymaktadır (Britzman, 2003; Hoban, 2007). Ancak bu önemin farkına varılmasının öğretmen eğitimi programı tasarımları ve etkinliklerinde nasıl eyleme dönüştürüldüğü belirgin şekilde ifade edilmemektedir. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'a (2005) göre öğretmen olarak kimlik geliştirmek öğretmenlerin mesleklerine ve profesyonel normlara adanmışlığının önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin geliştirdikleri kimlikler kendi eğilimlerini, profesyonel gelişim olanaklarını ve öğretmenlik rollerinin gerekliliklerini şekillendirmektedir.

Freese (2006) öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik benliklerine yansıtma ve uygulama yoluyla keşfedebileceklerini öne sürmektedir. Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry (2004) ise öğretmen adaylarını kendi kimliklerini zorlayacak gerilimler içeren öğretim bağlamları ile karşılaştırmanın ve böylelikle kendilerini ve kendi inançlarını sorgulamalarına fırsat vermenin önemini vurgulamaktadır. Korthagen (2004) kimlik düzeyinin insanları etkileyebileceğini belirtmekte ancak aynı zamanda öğretmen kimliğindeki temel değişimlerin kolaylıkla gerçekleşmediğini ve kimlik değişiminin zor ve bazen de sancılı bir süreç olduğunu, bu nedenle öğretmen kimliğindeki değişimin az miktarda olduğunu öne sürmektedir. Danielewicz (2001)

öğretmen eğitimi programlarında benimsenen pedagojinin öğretmen adaylarının kimlik gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

2.12 Öğretmen Eğitimi Program ve Uygulamalarına Yönelik Temel İlkeler

Lanier ve Little'ın (1986) da belirttiği üzere öğretmen eğitimi uzun yıllar boyunca akademiye çok az önem veren bir çalışma alanı olarak düşünülmüştür. Öğretmen eğitimcileri de kendi yürüttükleri araştırmaların bir parçası olarak görülmemiştir. Bu durum 1990'lardan itibaren değişmeye başlamıştır. İlk olarak öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ailelerin ve politikacıların öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki günlük uygulamalara yönelik gerçeklerle ilişkili olmadığı konusundaki şikayetleri; öğretmen eğitiminin hem yapısal hem de uygulama boyutunun yeniden düşünülmesi için bir baskı kurmuştur (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova ve McGowan, 1996; Sandlin, Young ve Karge, 1992). Esasen Bullough ve Gitlin'in (2001) belirttiği üzere öğretmen eğitimi programları derslerden ve öğretim uygulamalarından ilişkilendirilmemektedir. Ben-Peretz (1995) ise öğretmen eğitimine yönelik geleneksel yaklaşımların psikoloji, sosyoloji ve genel eğitime ilişkin dersler şeklinde öğretmenlere transfer edildiği bir yapı ile şekillenmektedir. Öğretmen eğitiminin geleneksel modellerinde öğretim uygulamaları önceden öğrenilen kuramların uygulanması için yaratılan fırsatlar olarak görülmektedir (Carlson, 1999; Clandinin, 1995). Ancak öğretim konusunda, öğretim yapmanın en uygun yolunun düz anlatım şekli olduğunu; bu teorinin uygulamaya dönüşmesi görüşü sınırlılıkları ve yetersizlikleri bakımından eleştirilmektedir.

İkinci olarak 20. yy'ın sonlarına doğru daha fazla araştırma öğretmen eğitimine yönelik şikayetlere makul temeller ve kanıtlar ortaya koymuştur. Bir dizi araştırma yeni öğretmenlerin karşılaştıkları gerçeklik olgusunu belgelemiştir. Buna göre öğretmen eğitimi mezunları yalnızca mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli problemlerle karşılaşmamakta (Veenman, 1984) aynı zamanda öğretmen hazırlığı sırasında kazanılan anlayışların bir şekillendirme etkisi olduğu ve öğretmen eğitiminden gelen anlayışların gerçekten elde edilip edilmediği konusunda şüpheler ortaya çıkardığı görülmektedir (Cole ve Knowles, 1993; Zeichner ve Tabachnick, 1981). Öğretmenlerin tutum açısından da önemli bir değişim yaşadıkları ve genellikle

geleneksel öğretim yollarına uyum sağladıkları (Muller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann, 1978) ve yansıtma yapma, teorik derinlik konusunda isteksiz oldukları (Cole, 1997) belirtilmektedir. Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998) ise öğretmen eğitimi süresince sunulan kuramların okullarda uygulamaya geçirilmesinin zayıf kaldığı ve öğretmen eğitimi uygulamalarının öğretmen öğrenmesinde ters etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Üçüncü olarak yapılandırmacı görüşler gibi yeni öğrenme, öğretme kavramları geliştirilmiş (Fosnot, 1996; Sigel ve Cocking, 1977) ve durumsal bilgi gibi bilginin doğasına yönelik yeni anlayışlar gün yüzüne çıkmaya başlamıştır (Brown, Collins ve Duguid, 1989). Bu yeni anlayışlar ise yaşantı ve duygularla iç içe bir yapı sergilemektedir (Cobb ve Bowers, 1999; Damasio, 1994). Bu görüşler öğretmen eğitiminde geleneksel uygulamalarla karşıtlık göstermektedir. Aynı uygulamaların öğretmenleri öğrenme ve öğretime yönelik yeni yaklaşımlara hazırlayabileceği varsayılmaktadır. Eğitim uygulamalarını değiştirmek için geleneksel yollarla öğretimi gerçekleştiren geleneksel eğitim almış öğretmenler zincirinin kırılması gerekmektedir (Stofflett ve Stoddart, 1994). Bu durum öğretmen eğitimcileri ve araştırmacılar için temel bir zorluğu ortaya çıkarmaktadır.

Yirminci yüzyıl sonlarında öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik yeni yollar için bir arayış ortaya çıkmıştır. Örneğin alternatif sertifikasyon programlarında artış gözlemlenmiş ve profesyonel gelişim okullarıyla yakından ilişkili programların geliştirilmesine yönelik bir eğilim görülmüştür (Bullough ve Kauchak, 1997; Darling-Hammond, 1994). Öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmaya yönelik bu gibi teşebbüslerde kuramdan önce uygulamaya vurgu yapılmaktadır. Bu durumlarda okullardaki gerçeklik problemi genellikle ortaya çıkmakta ve öğretmen eğitimi kuram aracılığıyla derinleşmeden ticaretin hilelerini öğrenmeye indirgenmektedir. Böylelikle temel problem hala yeterince ele alınmamakta, çözümsüz kalmakta; kısacası kuram ve uygulamanın öğretmenlerin günlük öğretim problemleriyle baş edebilmelerini sağlayacak şekilde kuram yönelimli eylem olarak algılanmasını zorlaştırmaktadır. Ashton (1996) öğretmen eğitiminde yeni ve etkili bir pedagoji arayışına girmiştir. Son on yılda birçok ülkede öğretmen eğitiminin temel konusu yeni ve etkili bir pedagoji arayışıdır.

2.13 Öğretmen Eğitimi Program ve Uygulamalarında Değişim İlkeleri

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenmelerine ve programların değişimine yönelik bazı temel ilkeler bulunmaktadır:

a. İlke 1: Öğretmeyi öğrenme sürekli çatışan ve birbirleri ile rekabet eden beklentileri kapsamaktadır. Öğretmen eğitimi yeterli görülmemekte (Northfield ve Gunstone, 1997) ve öğretmenleri tüm meslek kariyerine tam anlamıyla hazırlayamamaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi yaşantılardan öğrenmeye ve profesyonel bilgilerin inşa edilmesine odaklanmalıdır.

b. İlke 2: Öğretmeyi öğrenme, önceden oluşturulan konular yerine yeni oluşturulmak üzere ortaya konulan bir konuya yönelik bilgi anlayışını gerektirmektedir. Öğretmenin anlatmayla eş değer görüldüğü doktrin öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini derinden etkilemiştir. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını öğretilmesi gerektiği fikri, eğitim fakültelerindeki derslerin birbirleriyle ilgisiz olma durumunun olmasına neden olmaktadır (Russell, 1999). Bu fikir aynı zamanda yaşantıların öğrenmeyle ilgili olmadığını öne sürerek yaşantıların okullarda öğrenme ve öğretme yollarını daha etkili şekilde gelişmesine engel olmaktadır. Oysa ki bilgiye yönelik daha fazla süreç odaklı yaklaşım benimsenerek öğretmen eğitimi programlarında teoriye yer vermek için geleneksel yöntemlerden vazgeçilmelidir. Burada önemli olan yalnızca öğretmenler için ilgili olan teori seçiminde bir değişikliğe gitmek değil, aynı zamanda öğretmen eğitiminde teorinin doğası ve gelişim yollarında değişimi gerçekleştirmektir. Freudenthal (1978) geleneksel görüşte bilginin başkaları tarafından oluşturulduğunu belirterek aslında bilginin rehberli yeniden buluş süreciyle öğrenenler tarafından oluşturulması görüşünü savunmaktadır. Bu durum öğretmen eğitiminde üç açıdan yararlı görülmektedir: (a) Öğretmen adaylarının uygulamadaki problemler konusunda yaptıkları yansıtılardan kaynaklanan teoriler kendi durumlarıyla ve ilgi alanlarıyla daha fazla ilişkili olduğu için kendileri için daha fazla duygusal önem taşımaktadır. (b) Öğretmen adayları, öğretmen olarak kariyerleri süresince sürekli mesleki gelişim kapasitesi elde etmelerini sağlayan bilgi türlerini geliştirmek üzere öğrenme sürecini yönlendirmektedir. (c) Bu yolla öğretmenler okullarda gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarında teoriye yönelik farklı bir yaklaşım kazanmaya hazırlanmış olmaktadır. Öğretmene eğitiminde pedagojiye yönelik bu ikinci ilke bir program ilkesi

değil öğretimin anlamına yönelik bir ilkedir ve sonuç olarak öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerinde öz yönelimli teoriler inşa edecek durumları etkin bir şekilde oluşturmalarını gerektirmektedir.

c. İlke 3: Öğretmeyi öğrenme programlara değil öğrenenlere odaklanan bir değişim gerektirmektedir. Bir öğretim durumunun dinamiklerini tam olarak anlayabilmek için öğretmenler adayları öğretimin planlanmasında, öğretimin gerçekleştirilmesinde ve öğretimin yansıtılmasında neler yapılması gerektiğini anlamalarını sağlayacak olanaklara ihtiyaç duymaktadır. Sonrasında ise öğretmen adaylarının bu olanakları öğretim ve sürekli öğrenme ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Bu olanakları yaratmanın bir yolu, öğretmen adaylarının hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış öğretim uygulamalarına yönelik deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktır. Böylelikle öğretim hakkında öğrenmeleri kendi öğrenme ve öğretme yaşantılarına entegre edilmektedir (Segall, 2002).

d. İlke 4: Öğretmeyi öğrenme öğretmen (adaylarının) araştırmaları yoluyla geliştirilmektedir. Üçüncü ilkeyi gerçekleştirebilmek için öğretmen adaylarının kendi uygulamaları konusunda araştırma yapabilmeleri gerekmektedir. Öğretmen adayları kendi öğretim uygulamalarına yönelik araştırmalar gerçekleştirerek profesyonel gelişimlerini yönlendirme kapasitelerine sahip olan profesyonellerdir. Kendi araştırmalarının sonuçları aracılığıyla uygulamalarını gerçekleştiren ve paylaşan öğretmen adayları; teori, uygulama, bilginin aktarımı ve öğretimde sosyalleşme arasındaki ayrımlarının farkında olabilecek ve profesyonel rollerini daha iyi fark edebilecek, tanımlayabilecek ve geliştirebileceklerdir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması boyunca birçok yeni ve karmaşık yaşantılarla karşılaşmaktadır. Bu yaşantılar öğretmen adaylarının gelişimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalarını anlamalarını sağlayacak veriler olarak görülmektedir. Bu nedenle kendi uygulamaları konusunda etkin bir şekilde araştırmalar yapmaları; bir durumu bütünüyle anlamaları için farklı açılardan bakmalarını (Schön, 1983, 1987), belirli durumları daha iyi anlamalarının ve bu durumlar çerçevesinde hareket etmelerinin nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda bakış açıları kazanmalarını sağlayabilmektedir. Bu bakış açısı belirli bir problemi ortaya koymaktan ve öğretmen adaylarına bu problemi anlamalarını söylemekten tamamen farklıdır. Örneğin; öğretmen adayları (birçok deneyimli öğretmen ve öğretmen eğitimcileri de dahil

olmak üzere) yorumlayıcı tartışmalar konusunda genellikle sorun yaşamaktadır (Baird ve Northfield, 1992; Barnes, 1975). Bu sorunun üstesinde gelebilmek için öğretmen adaylarının, öğretmenin aklındaki fikirleri tahmin etmek yerine düşünmelerine zaman verilmeli ve düşünerek yanıt vermelerine fırsat verilmelidir. Öğretmen adayları için bu olanakları yaratmanın bir yolu kendi öğretim uygulamalarına yönelik araştırmalar yapmaya ve farklı açılardan bakmaya başlamaktır.

e. İlke 5: Öğretmeyi öğrenme akranlarla çalışmanın öğretimi hakkında öğrenmenin vurgulanmasını gerektirmektedir. Putnam ve Borko (1997) tıpkı öğrencilerin sınıftaki söylemlere katılarak sorgulama, iletişim ve düşünmenin yeni yollarını öğrenmeye ihtiyaç duydukları gibi öğretmenlerin de destekleyici öğrenme toplulukları bağlamında kendi karmaşık yeni rollerini ve öğretim uygulamaları konusunda düşünme yollarını yapılandırmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. McIntyre ve Hagger (1992) da akranlarla çalışmanın öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını geliştirmelerine destek olan önemli bir faktör olarak gösterildiğini belirtmektedir.

f. İlke 6: Öğretmeyi öğrenme okullar, üniversiteler ve öğretmen adayları arasında anlamlı ilişkiler kurulmasını gerektirmektedir. Northfield ve Gunstone (1997) öğretmen eğitimcilerinin okullarla ve öğretmenlik mesleğiyle yakın ilişkiler kurmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Öğretmen eğitimcileri okullarla ve öğretmenlik mesleği ile yakın ilişkiler kurmadan önce öğretim ile öğretimi öğretmek arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin aynı zamanda uygulamanın kuram üzerindeki kuramın ise uygulama üzerindeki etkisini yakın ilişkiler kurma temelinde uygulamalı olarak anlamaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri özellikle bir okulda öğretim deneyimine sahip olduklarında yakın ilişkilerin bir şekilde doğal veya otomatik olarak kurulduğunu düşünmektedir. Ancak bilindiği üzere asıl mesele bu değildir. Öğretmeyi öğrenmeyi desteklemek adına gerçekleştirilen yakın iş birliği üç farklı bakış açısını aynı anda dikkate alma yeteneğini gerektirmektedir. Bu bakış açıları öğretmeyi bireysel olarak öğrenme bakış açısı, okuldaki öğretmenin bakış açısı ve üniversite ortamında öğretmen eğitimcisinin bakış açısıdır.

g. İlke 7: Öğretmeyi öğrenme programda belirtilen öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarında model oldukları

durumda geliştirilmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarının model alınmasının önemi Segall (2002) tarafından yürütülen çalışmada ortaya konulmuştur. Segall'ın (2002) çalışması öğretmen eğitimcilerinin öğretme ve öğrenmeye yönelik görüşleri değiştirme ve nasıl yapılacağı, neyin işe yarayacağı ve en iyi öğretim yöntemlerinin ediniminin altını çizen dar araçsal bakış açısını terk etme konusunda yaşadıkları zorlukları vurgulamaktadır (Giroux ve Aronowitz, 1985; Segall, 2002). Bu görüşler değiştirilmediği takdirde öğretmen adayları kendi varsayımlarını fark etme, okul deneyimlerini aktarma, alternatifleri göz önüne alma ve uygulama içerisinde teoriyi, teori içerisinde ise uygulamayı bağlamsallaştırma konusunda yetersiz kalacaktır. Ayrıca, okullarda öğretim uygulamalarını dönüştürmeleri ve sosyal adalet için çalışmaları beklenen öğretmen adayları amaçlara ulaşmada yeterince başarılı olamayacaktır (Segall, 2002).

2.14 Düşünme

Düşünme, insanı farklı kılan en önemli özelliklerden birisidir. “Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavırdan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirmeyi olası kılan, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan aktif, amaca yönelik, karmaşık bir bilişsel süreçtir.” (Gibson, 1993).

Düşünme, bilgi ile ilişkili akla dayalı durumları kapsamaktadır. Bu bağlamda düşünmenin beyin, zekâ, bilgi ve dil ile ilişkili olduğu görülmektedir (Saban, 2000; Özden, 1999):

1. Beyin zihinsel etkinliklerin gerçekleştiği merkez olarak bilinmektedir. Beyinde bulunan çeşitli kısımlar düşünme ile ilgili süreçleri yöneten bölgelerdir. Beynin sol üst bölgesi problemin hissedilmesi, sağ üst bölgesi problemin tanımlanması, sol alt bölgesi problemin çözümü için ortaya konulan çözüm önerilerinin uygulanması, sağ alt bölgesi ise ortaya konulan çözüm önerilerinin paylaşılması görevlerini yerine getirmektedir (Özden, 1999).

2. Zekâ, öğrenme gücü olarak ifade edilmektedir. Düşünme süreçleriyle geliştirilen zekâ çevresel ve fiziksel faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle bireylerin çevreleriyle etkileşimini sağlayacak düşünme ortamlarının oluşturulması

önemsenmektedir. Yeni durumlarla veya problemlerle karşılaşan birey düşünme, eski bilgiler ve yeni bilgileri birleştirme ve anlamlandırma yoluyla çeşitli düşünme davranışları sergilemekte ve yeni bilgiler öğrenmektedir.

3. Bilgi elde edilen bilgilere anlam atfetme ile ilişkilidir. Düşüncenin ürünü olan bilgi aynı zamanda düşünmenin gerçekleştirilmesinde bir araç olarak da kullanılmaktadır. Bilgi hem düşünmenin sağlanmasında hem de düşünme sürecinin ardından yeni düşüncelere yol açma açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bilgi düşünme sürecinde hem girdi hem de çıktı olarak değerlendirilmektedir.

4. Dil ise zihinsel işlem ve süreçlerin girdi ve çıktıların ifade eden bir araçtır. Bireylerin dünyayı algılama, yorumlama ve dünya ile ilişki kurma süreçleri dil aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bireyin düşünme sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgileri elde etmesi için içinde bulunduğu çevre ile etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu etkileşim dil aracılığıyla sağlanmaktadır (Kürüm, 2002).

Düşünme kavramı altı farklı durumu ifade etmek için kullanılabilir. Bu durumlar aşağıda belirtilmektedir (Thomson,1969):

1. Bireylerin içe dönük istek ve beklentilerini yansıtan hayal kurma durumu
2. Geçmişte kalmış yaşantıların izlerini anımsama ve bu yaşantıları ortaya çıkarma durumu
3. Bir problemin çözümüyle ilgili hayal kurma, hayali düşünme ve imgeleme durumu
4. Uyarma ve dikkat çekme amacına ilişkin zihinsel süreçleri kullanma durumu
5. Belirli bir kişiye, duruma, olguya ve görüşe inanma durumu
6. Bir probleme yönelik akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme durumu

2.14.1 Düşünme türleri. Bireylerin belirli problemlerin çözümüne yönelik bilinçli olarak zihinsel süreçleri kullanmaları (Cüceloğlu, 1994) bilinçli düşünme sürecinde bilgi, kavrama, uygulama basamaklarından analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına kadar çeşitli faaliyetlerde buldukları anlamına gelmektedir (Semerci, 2003).

Browning (1986) bireylerin dört farklı düşünme türü kullandıklarını belirtmektedir:

1. Analitik düşünme: Olgular, sayısal veriler ve neden-sonuç ilişkileri analitik düşünmede önemli görülmektedir.

2. Kavramsal düşünme: Olaylar, durumlar veya bireyleri anlamak yerine düşünmeyi üretme kavramsal düşünme için önemli görülmektedir.

3. Yapısal düşünme: Problemlerin tanımlanması ve çözülmesi sürecinde karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları üretme yapısal düşünme için önemli görülmektedir.

4. Sosyal düşünme: Bireylerin birbirleriyle ortak çözüm yolları oluşturmaları ve bu süreçte bireylerin duygu ve düşüncelerinin dikkate alınması sosyal düşünmede önemli görülmektedir.

Bu düşünme türleri ile birlikte eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme de literatürde sıklıkla karşılaşılan düşünme türleridir. Eleştirel düşünme bireylerin farklı şekillerde elde ettikleri bilgileri veya görüşleri olduğu gibi kabullenmek yerine inceleme sorgulama ve belirli ölçütlere göre değerlendirme yoluyla yargıda bulunma sürecidir (Semerci, 2003).

Yaratıcı düşünme, yeni ve orijinal fikir, ürün veya sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme şeklidir (Perkins, 1993). Torrance (1962) ise yaratıcılığın akıcılık, esneklik, detaylandırma ve özgünlük boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre akıcılık belirli durumlara verilen tepkilerin miktarını ifade etmektedir. Esneklik çeşitli tepkilerin ortaya çıkardığı sınıflamalarla ilişkilidir. Detaylandırma tepkilerde yer alan detayların miktarı olarak görülmektedir. Son olarak özgünlük, benzersizlik ve orijinallikle ilişkilendirilmektedir.

Düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan beyin fırtınası, rol oynama, yaratıcı drama ve altı şapkalı düşünme gibi teknikler düşünme literatüründe sıklıkla karşılaşılan tekniklerdir.

2.14.2 Altı şapkalı düşünme tekniği. Altı şapkalı düşünme tekniği ile düşüncelerimizi koordineli bir şekilde yönetebilir ve yönlendirebiliriz. Böylece hangi

düşüncemizin daha baskın geleceğine kendimiz karar verebiliriz. Altı şapkalı düşünme tekniği ile birey duygu, mantık ikileminden kurtulur ve bilgilerini yaratıcılığının esiri olmaktan çıkarır (Bono ve Tuzcular, 2009). Altı şapkalı düşünme, düşüncelerin veya bir probleme yönelik çözümlerin belirli bir şekilde ileri sürülmesini içermektedir. Tekniğin içerdiği şapkalar düşüncelerin farklılığını işaret etmektedir. Şapka rengi değiştikçe düşünce de farklılaşmakta ve böylece farklı düşünceler ortaya çıkmaktadır (Yavuz, 2005). Altı şapkalı düşünme tekniği bir soruna yönelik çözüm önerisi sunmak veya duygulardan arındırılan düşünceleri ifade etmekte kullanılır. Birey ortaya koyduğu düşünceyi veya fikri duygularından bağımsız bir şekilde oluşturduğu için tamamen özgün davranmaktadır. Bu durum yaratıcı düşünme becerisinin artmasını da desteklemektedir (Arslan, 2007).

Eleştirel düşünme becerisi de altı şapkalı düşünme tekniği ile birlikte gelişen kavramlardan birisidir. Eleştirel düşünme becerisi, bireylerin problem çözümüne yönelik başarılarını artırır ve bireylerin çözüm önerisi getirme konusunda motivasyonlarını artırır (Gander ve Gardiner, 1993; Aybek, 2006: 46).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde farklı görüşlerin sistematik bir şekilde ortaya konulması hedeflenmekte ve öğrencilerin bir olay, durum veya olgu hakkında farklı şekillerde düşünmeleri teşvik edilmektedir. Buna göre altı şapkalı düşünme tekniğinde beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi şapkalar bulunmaktadır (Erciyeş, 2012):

1. Beyaz şapka, tarafsızlığı temsil etmektedir. Gerçeklere nesnel bir şekilde yaklaşma, eldeki verilerden yola çıkma ve bir konu hakkında net bilgi, sayı, araştırma ve kanıtlar ortaya koyma özelliklerine sahiptir.

2. Kırmızı şapka, duygusallığı ve kişiselliği temsil etmektedir. İçgüdü ve duyguları temel alma ve bir konu hakkında yalnızca kişisel duyguları ifade etme özelliklerine sahiptir.

3. Siyah şapka, kötümserliği temsil etmektedir. Eksiklikler üzerine odaklanma, bir konuya yönelik riskleri, zararları, problemleri ve eleştirileri ortaya çıkarma özelliklerine sahiptir.

4. Sarı şapka, iyimserliği temsil etmektedir. Bir durumun avantajlarını ortaya koyma getirilerini göz önüne alma ve fırsatları temel alma özelliklerine sahiptir.

5. Yeşil şapka, yenilikçilik ve üretkenliği temsil etmektedir. Konu ile ilgili

alternatif durumlar araştırma, yaratıcılığı ön planda tutma ve orijinal yeni ve üretken fikirleri ortaya koyma özelliklerine sahiptir.

6. Mavi şapka, serinkanlılığı, durum analizini ve kontrolü temsil etmektedir. Düşüncelerin sistematik hale getirilmesi, farklı durumların karşılaştırılması, farklı görüşlerin sentezlenmesi ve en iyi fikir ve sonuçlara ulaşılması özelliklerine sahiptir.

2.14.3 Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı. Altı şapkalı düşünme tekniği birden çok amaca hizmet etmektedir. Bunlardan birincisi kişilerin duygularından bağımsız bir şekilde davranış göstermesidir. Böylece kişinin üst bilincinin kontrolünde bireyin kendisini savunmasına yardımcı davranışlar sergilemesine yardımcı olur. Altı şapkalı düşünme tekniği ile birlikte birey yaşadığı sosyal ortamda kabul edilen davranışlar sergiler. Yine bu teknikle birlikte farklı rollere girebilir ve bu rollere uyum sağlayabiliriz (Bono,2009). Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer bir avantajı da bir sorunla karşılaşıldığında sorunu duygularımızdan bağımsız bir şekilde altı farklı boyuttan incelememizi sağlamaktadır (Bono,2009).

Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağlar (Sönmez ve Doğanay, 2011).

2.14.4 Altı şapkalı düşünme tekniğine getirilen eleştiriler. Altı şapkalı düşünmenin uygulanması için hedeflenen davranışın üst düzey düşünme becerilerinden olması gerekmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında bu tekniğin uygulanması mümkünken bilgi ve beceri basamaklarında uygulanması mümkün değildir. Bu sebeple birden fazla yaklaşım gerektirmeyen durumlarda bu tekniğin kullanılması herhangi bir avantaj sağlamamaktadır (Sönmez ve Doğanay, 2011).

2.14.5 Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer yöntemlerden farkı. Altı şapkalı düşünme tekniği diğer yöntem ve tekniklerle kıyaslandığında düşüncenin fiziksel yapısına odaklandığı görülmektedir. Düşüncenin oluşumunda beyin içinde bulunan kimyasalların tepkimelere girerek soyutlaşmanın sağlandığı bilinmektedir. Bu durumu Bono (2009) sinir ağlarının kendi içinde bir düzen barındıran muazzam bir

sistem olduğunu vurgulamaktadır. Dışardan alınan tüm mesajların veya uyarıcıların aktardıkları bilginin düzenlenmesinde, şemaların oluşturulmasında ve bu şemaların karşılaşılan sorunlarda kullanılmasında bu sinir ağları aktif rol oynar. Yaşantıların zenginleşmesi ile birlikte şemaların artması da mümkündür. Bu sebeple bireyler farklı durumlara karar vermede zorluk yaşayabilirler. Beyin içerisinde salgılanan kimyasalların karışımı aynı zamanda duyguların düşüncelere karışımını da açıklamaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniği ile duyguların kontrol altına alınması ve düşüncelerin bağımsızlaştırılması veya duyguların kontrol edilebilir hale dönüştürülmesini açıklamaktadır (Bono, 2009).

2.15 Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine ve Öğretmen Yönelimlerine Yönelik Araştırmalar

Bu araştırma içerisinde bir teknik olarak uygulanmasa da Kişisel Yönelim Bildirimi ölçeğine kaynaklık etmesi bakımından altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik araştırmalarla birlikte öğretmenlerin kişisel yönelimlerine yönelik araştırmalara da yer verilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin herhangi bir yönelimde olması gerektiğinden ya da herhangi bir yönelimin üstünlüğünden söz edilmemiştir.

2.15.1 Altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik yurt içi araştırmalar. Arıcı (2016) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini araştırdığı deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koray (2004) tarafından Fen ve Teknoloji dersinde altı şapkalı düşünme tekniği ve nitelik sıralama tekniğinin kullanımına yönelik ilköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda okuyan öğrenciler ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan nitel çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmen adaylarının altı şapkalı düşünme ve nitelik sıralama tekniklerinin kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2013) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin coğrafya dersinde uygulanmasının öğrenci başarılarına etkisinin araştırıldığı karma yöntem çalışmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer tekniklere oranla daha etkili sonuçlar vererek başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz ve Semerci (2007) tarafından 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanımının öğrencilerin başarısına etkisinin belirlenmesini amaçlayan deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğine göre öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin düz anlatım ve soru cevap teknikleriyle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek başarı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bezir ve Baran (2011) yabancı dil eğitiminde öğretmen, öğrenci ve sosyal çevre etkileşimini belirlemeyi amaçlayarak geliştirdikleri altı şapkalı düşünme tekniğine uygun bir etkinlik aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerinin ve fikir ortaya koyma ve ortaya koydukları fikirleri savunma becerilerinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen, Dolapçioğlu ve Keskin (2008) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan, Ulaş, Orhan, Epçaçan ve Gedik (2011) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden yazma becerileri konusunda daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan (2010) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma becerileri konusunda kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı

oldukları ve bu tekniğin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayaz Can (2005) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına etkisinin incelendiği deneysel çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntem ve tekniklere göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (2015) tarafından örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği karma yöntem araştırmasında nicel verilerden elde edilen sonuçların örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin öğretmen adayların eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı; nitel verilerden elde edilen sonuçların ise iki tekniğin de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.15.2 Altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik yurt dışı araştırmalar.

Schellens, Van Keer, De Wever ve Valcke (2009) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gregory ve Masters (2010) tarafından kampüste ve sanal ortamda öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarını değerlendirmek üzere altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tamura ve Furukawa (2007) tarafından altı şapkalı düşünme tekniğinin çevrimiçi çevre sorunlarını bulma üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada bu tekniğin çevreye yönelik sorunları bulma üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Carl (1996) tarafından argümantasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin karşılaştırıldığı çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin argümantasyon tekniğine

göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla kapsadığı ve grup tartışmalarında daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.15.3 Öğretmen yönelimlerine yönelik yurt içi araştırmalar. Baykal ve Esmer (2009) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin sergilemesi beklenen yeterlikler ile sınıf öğretmeni adaylarının kişisel eğilimleri arasındaki uyumun incelenmesi amaçlanmıştır. 217 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülen araştırmada Baykal tarafından geliştirilen ve sekiz alt boyuttan oluşan Kişisel Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği yeterlikleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kişisel yönelimleri arasında yeterli düzeyde bir uyum olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının en yüksek kişisel yönelimlerinin sezgisellik yönelimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esmer ve Baykal (2010) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin kişisel yönelimleri ile farklı branşlardan öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada Baykal tarafından geliştirilen ve bağdaştırma, bilimsellik, çalışkanlık, iyimserlik, sezgisellik, sokulganlık, sorgulama ve yaratıcılık alt boyutlarını kapsayan Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği kullanılarak özel bir eğitim kurumuna başvuru yapan 2018 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sezgisellik yönelimlerinin diğer yönelimlerden daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Sezgisellik yönelimleri en az baskın olan öğretmenlerin ise bilgisayar öğretmenleri olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bilimsellik yönelimlerinin ise sezgisellik yönelimlerinin gerisinde kaldığı ve sezgiselliğin etkili öğrenme-öğretme süreci için tek başına yeterli bir yönelim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baykal (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin temel yönelimlerinin sezgisellik olduğu ve bu yönelimi bağdaştırma, yaratıcılık, sorgulama, iyimserlik, bilimsellik, sokulganlık ve çalışkanlık yönelimlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.15.4 Öğretmen yönelimlerine yönelik yurt dışı araştırmalar. Vannatta ve Nancy (2004) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin yönelimlerinin sınıf

içerisinde teknoloji kullanımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda teknoloji eğitimi, teknolojiye harcanan zaman ve değişime açık olma yönelimi bir arada ele alındığında teknoloji kullanımını yordadığı görülmüştür.

Thompson, Ransdell ve Rousseau (2005) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını teşvik eden uygulamaları belirlemek üzere okul müdürleri tarafından etkili öğretmenler olarak nitelendirilen 14 ilkokul öğretmenin öğretim yönelimleri incelenmiştir. Ölçekler ve gözlemler olmak üzere çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmada başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin önemli yönelimlerinden birinin öğrencileriyle sağlıklı ilişki ve etkileşimler kurmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Reiman (2007) öğretmenlerin yönelimlerini inceledikleri durum çalışmalarında göreve yeni başlayan üç öğretmenin ahlaki ve etik alanda mesleki değerlendirmeleri ve mesleki eylemleri açısından yönelimlerini nitel ve nicel açılarından incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki değerlendirmeleri ve mesleki eylemleri arasında uyumluluk olduğu ve bu durumun öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına karşılık verebilmeleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

Rushton, Morgan ve Richard (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkili öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 58 öğretmene uygulanan Myers-Briggs kişilik profilleri envanteri ile Beiderman Risk Alma Ölçeği sonucunda etkili öğretmenlerin dışa dönük, sezgisel, hisseden ve algılayan kişilik yönelimine sahip öğretmenler oldukları ortaya konulmuştur. Dışadönüklük yöneliminin sınıf dışındaki aile, yönetici gibi paydaşlarla sağlıklı bir iletişimi teşvik ettiği; sezgisellik ve hissetme yöneliminin öğrenme ortamında öğrenciler arasındaki uyum veya uyumsuzluklara karşı öğretmenleri daha duyarlı hale getirdiği; algılama yöneliminin ise sınıf içerisinde sürekli değişen durumlara karşı açık ve esnek olmayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Schussler, Bercaw ve Stooksberry (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının dönem başında ve dönem sonundaki belirli bir öğretim durumuna yönelik yaklaşımları zihinsel, kültürel ve ahlaki yönelim alanları bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uygun öğretim

stratejilerini bulma yeterliğini sergiledikleri, dolayısıyla zihinsel yönelim alanlarının farkında oldukları görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının genellikle kültürel ve ahlaki yönelim alanlarında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Serdyukov ve Ferguson (2011) tarafından yürütülen araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına devam eden öğretmen adaylarını daha iyi tanımak üzere mesleki yeterliklerinin ve kişisel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının anketlerde bulunan özelliklerden yaptıkları tercihlerin mesleki, ahlaki, tutum ve karakter kategorileri altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki alan kategorisinin altında öğretmen adaylarının en fazla belirttikleri özelliklerin başında bilgili olma, iş birliği yapma ve sorumluluk alma gelmektedir. Ahlaki alan kategorisinin altında en fazla belirtilen özellikler arasında etik davranma ve güvenilir olma bulunmaktadır. Tutum kategorisi altında öğretmen adaylarının en fazla belirttikleri özellik ön yargılı olmamadır. Son olarak karakter kategorisi altında öğretmen adaylarının en fazla belirttikleri özellikler arasında saygılı ve çalışkan olma bulunmaktadır.

Vaughn (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin yönelimleri ile öğrencilerin akademik gelişimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim becerisi bağlamında özyeterlik yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin yönelimleri olumlu yönde geliştikçe öğrencilerin başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenci başarıları ile öğretim stratejileri yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri analizi, sayıtlar, sınırlamalar ve sınırlandırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. İlişkiler ve gerekli görülen karşılaştırmalar nicel yöntemlerle yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, İstanbul ilinde yer alan yatılı, burslu eğitim veren özel bir kurumdaki öğrencilerin ve bu kurumda çalışan öğretmenlerin sekiz boyutta tanımlanan kişisel yönelimlerini ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini elbette bütün öğrenciler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini elverişli olanı seçme yöntemiyle belirlenmiştir. İçinde bulunulan zorunlu koşullardan dolayı kullanılan bu örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklemini; İstanbul ilinde yer alan yatılı, burslu eğitim veren özel bir kurumda farklı branşlarda çalışan altmış iki öğretmen (K=44, E=18) ve bu kurumda öğrenim gören altı yüz doksan üç öğrenciden (K=321, E=372) oluşmaktadır.

Yatılı olan bu özel okul, annesi veya babası hayatta olmayan çocuklara burslu eğitim vermektedir. Seksen bir ilden öğrenci alan bu kurum öncelikle öğrencilere bir başarı sınavı hazırlamaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler eğitim görmek üzere belirtilen bu okula gelmektedir. Öğrenciler, okul kampüsü içerisindeki öğrenci evlerinde kalmaktadırlar. Aileleri İstanbul ve çevresinde ikamet eden öğrenciler hafta sonu evlerine gitmekte fakat diğer illerden gelen öğrenciler daimî olarak yurttaki kalmaktadır. Bu bakımdan yurtlarda kalan öğrenciler dışarıdaki insanlarla etkileşimden uzak izole bir yaşam sürmektedir. Okul ile dış yaşam arasındaki bağlantıyı sağlayan bu bağlamda öğretmendir.

Tablo 1 ve Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Alanlarına Göre Dağılımı

Bölüm/Dal	Toplam	Görev Alanı		Cinsiyet	
		Öğretmen	Yönetici	Kadın	Erkek
Beden Eğitimi	3	2	1	1	2
Fen Bilimleri	9	7	2	7	2
Sosyal Bilgiler	6	5	1	6	-
İngilizce	9	7	2	7	2
Matematik	13	10	3	8	5
Müzik	2	1	1	-	2
PDR	6	5	1	5	1
Resim	2	2	0	1	1
Türk Dili ve Edebiyatı	11	10	1	9	2
Din Kültürü	1	1	-	-	1
Toplam	62	50	12	44	18

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada beden eğitimi branşında ikisi öğretmen biri yönetici olan bir kadın ve iki erkek toplam üç katılımcı, fen bilimleri branşında yedi öğretmen ve iki yönetici olmak üzere yedi kadın ve iki erkek katılımcı, sosyal bilgiler branşında beş öğretmen ve bir yönetici olmak üzere toplam altı katılımcı, İngilizce branşında yedi öğretmen iki yönetici olmak üzere yedi kadın ve iki erkek toplam dokuz katılımcı, matematik branşında on öğretmen üç yönetici olmak üzere sekiz kadın beş erkek toplam on üç katılımcı, müzik branşında bir öğretmen ve bir yönetici olmak üzere iki erkek katılımcı, PDR branşında beş öğretmen bir yönetici olmak üzere beş kadın bir erkek toplam altı katılımcı, resim branşında iki öğretmen olmak üzere bir kadın bir erkek toplam iki katılımcı, Türk Dili ve Edebiyatı branşında on öğretmen bir yönetici olmak üzere dokuz kadın iki erkek katılımcı, din kültürü branşında bir öğretmen erkek katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet			
		Kadın	%	Erkek	%
5. sınıf	92	37	40,2	55	59,8
6. sınıf	113	53	46,9	60	53,1
7. sınıf	98	50	51,0	48	49,0
8. sınıf	160	71	44,4	89	55,6
9. sınıf	108	52	48,1	56	51,9
10. sınıf	50	26	52,0	24	48,0
11. sınıf	72	32	44,4	40	55,6
Toplam	693	321		372	

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada 5. sınıftan 37 kadın ve 55 erkek olmak üzere toplam 92 katılımcı, 6. Sınıftan 53 kadın ve 60 erkek olmak üzere toplam 113 katılımcı, 7. Sınıftan 50 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 98 katılımcı, 8. sınıftan 71 kadın 89 erkek olmak üzere toplam 160 katılımcı, 9. sınıftan 52 kadın ve 56 erkek olmak üzere 108 katılımcı, 10. Sınıftan 26 kadın ve 24 erkek olmak üzere toplam 50 katılımcı, 11. sınıftan 32 kadın ve 40 erkek olmak üzere toplam 72 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya toplamda 321’i kadın, 372’si erkek olmak üzere 693 öğrenci katılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak Kişisel Yönelim Bildirimi (KYB) ölçeği; çevrim içi ortama aktarılmıştır ve önermeler her kullanıcıya farklı sırayla gelecek şekilde ayarlanmıştır. Yatılı, burslu eğitim veren özel bir kurumdaki altı yüz doksan üç öğrenciye, bir ders saati ayrılarak “Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği” internet üzerinden çevrim içi olarak uygulanmıştır. Kurum bünyesinde çalışan yüz otuz beş branş öğretmene ise ölçek, e-posta üzerinden gönderilmiş ve altmış iki öğretmen tarafından çevrim içi olarak doldurulması sağlanmıştır.

3.3.1 Veri Toplama Araçları: Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin tutum, eğilim ve tercihlerini ölçmek için oluşturulan “Kişisel Yönelim Bildirimi” ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin öncesinde demografik bilgiler kısmında, öğrencilerden sınıf düzeyi, öğretmenlerden görev alanı ve bütün katılımcılardan ise cinsiyet değişkeninin belirlenmesi amacıyla ilgili şıkkı işaretlemeleri istenmiştir.

Bir tercih, eğilim ve tutum ölçeği olan bu ölçek, Baykal (2011) tarafından Edward De Bono'nun 6 şapkalı düşünme tekniklerinden ve çeşitli kişilik kuramlarından esinlenilerek kişisel yönelim profillerinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir (De Bono, 1999; Lawrence ve John, 1996; akt. Baykal, 2011, s.34). Ölçek bağdaştırma, bilimsellik, çalışkanlık, iyimserlik, sezgisellik, sokulganlık, sorgulama ve yaratıcılık olmak üzere sekiz alt boyutu kapsamakta ve her boyutta on madde olmak üzere toplam 80 maddeden oluşmaktadır. (Esmer ve Baykal, 2010). Ölçek dokuzlu likert tipinde bir ölçektir ve 80 madde 49 uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin altı alt boyutu altı şapkalı düşünmeye dayalı olarak ilgili özellikleri kapsamaktadır. Diğer iki alt boyutu ise toplumsallık (sosyallik, sokulganlık) ve etkinlik (çalışkanlık, dinamizm) ile ilişkilidir. Bu iki alt boyut sosyal bağlamlarda bireylerin sahip olmaları beklenen özellikleri olmaları gerekçesiyle ölçeğe eklenmiştir (Baykal, 2015). Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili özelliklere aşağıda yer verilmiştir (Baykal, 2011, s.34):

- Çalışkanlık: Eylemsellik, edimsellik, etkinlik, hareketlilik, canlılık, dinamizm, çekinmezlik, tez canlılık, önderlik, ataklık, dinamizm.
- Bilimsellik: Deneysellik, kanıt arama, nesnellik, verilere dayanma, yansızlık, tarafsızlık, genelleme, yansız araştırma, genel geçerlilik arama.
- İyimserlik: Cesaret, umut, güven, korkusuzluk, risk alma, hoş görme, atılganlık, girişkenlik.
- Bağdaştırma: Denetime alma, denetimde tutma, dengeleme, düzenleme, değerlendirme, irdeleme, bütünleştirme, uzlaştırma.
- Yaratıcılık: Özgünlük, verimlilik, yenilik, esneklik, aykırılık, sıra dışılık, çeşitlendirme, üretkenlik, fırsat değerlendirme.

- Sezgisellik: Önsezi, sezme, farkındalık, hissetme, duyumsama, duygulanma, duyarlık, düş severlik, coşku, tutku.
- Sorgulama: Gözlem, hata arama, eleştirme, tehlikeleri görme, olumsuzlama, kuşkuculuk, kaygılanma, hesap sorma.
- Toplumsallık (Sokulganlık): İnsan ilişkileri kurma, takım çalışması, örgütlenme, arkadaşlık, yakınlaşma, dostluk kurma, toplumsallık, sosyallik.

Ölçek geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere Geçerlik ve Güvenirlik başlığı altında yer verilmiştir.

3.3.2 Veri Analiz İşlemleri

Toplanan verilerin analizi, ihtiyaçların önceliğinin belirlenmesi demektir (Morrison, Ross ve Kemp; 2012). Kişisel Yönelim ölçeği uygulanarak sonuçlar Microsoft Excel'e aktarılmıştır. Daha sonra SPSS formül yapısı kullanılarak ANOVA, Ki kare, Friedman, t testleri, Pearson ve Spearman korelasyon testleri yapılmıştır. Veri analizinde, ilişkisel ve karşılaştırmalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 3

Araştırmada Yapılan Analizler

Araştırma soruları	Veri kaynağı	Veri toplama aracı	Verilerin analizi
1.Öğretmenlerin kişisel yönelimlerinde belirgin bir örüntü var mıdır?	Öğretmen kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	/Friedman : Parametrik olmayan iki yönlü varyans çözümlemesi
2.Öğrencilerin kişisel yönelimlerinde belirgin bir örüntü var mıdır?	Öğrenci kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Friedman : Parametrik olmayan iki yönlü varyans çözümlemesi
3.Öğretmenlerin kişisel yönelimleri ile öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında ilişki var mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Spearman's Sıra farkları İlişki katsayısı
4.Öğretmenlerin kişisel yönelim ortalamaları ile öğrencilerin kişisel yönelim ortalamaları arasında anlamlı farklar var mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Bağımsız örneklem için "t testi"

Tablo 3 (devam)

Araştırma soruları	Veri kaynağı	Veri toplama aracı	Verilerin analizi
4.Öğretmenlerin kişisel yönelim ortalamaları ile öğrencilerin kişisel yönelim ortalamaları arasında anlamlı farklar var mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Bağımsız örneklem için “t testi”
5.Öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?	Öğretmen kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Pearson korelasyon katsayısı
6.Öğrencilerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkiler anlamlı mıdır?	Öğrenci kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Pearson korelasyon katsayısı
7.Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler ile öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasındaki ilişki anlamlı mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Pearson korelasyon katsayısı
8.Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler ile öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasında fark var mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Wilcoxon: Parametrik olmayan karşılaştırma tekniği
9.Kişisel yönelim ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Bağımsız örneklem için “t testi”
10. Öğrencilerin düşünce yönelim ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Öğrenci kişisel yönelim puanları	Kişisel Yönelim Bildirimi	Bağımsız gruplar için tek yönlü ANOVA

3.3.3 Geçerlik ve Güvenirlilik

Ölçekteki maddelerin yapı geçerliği kapsamında boyutlara dağılımının tutarlılığı 49 uzman hakemin bağımsız önerileri ile sağlanmıştır. İlk olarak uzmanlara her maddenin sekiz alt boyuttan hangisine uyduğuna ilişkin görüş ve önerilerini bildirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri ve madde-alt boyut tercihleri elde edilerek tablolandırılmıştır. Her alt boyut için Shannon'un entropi formülü hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin yapı geçerliği $g=0,46$ olarak elde edilmiştir.

Ölçek ilk olarak 2010 yılında İstanbul'daki okullarda çalışan 2149 öğretmen ve eğitim uzmanına uygulanmış ve geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir (Baykal, 2015). Ölçeğin güvenilirliği ise hem öğrenci hem de öğretmen gruplarında Cronbach alfa ve madde-toplam istatistikleri kullanılarak belirlenmiştir. Güvenirlilik analizi sonucunda elde edilen değerler tablolaştırılarak Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmuştur:

Tablo 4

Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrenciler için Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması

KYB: Öğrenci	EYLEMSELLİK	İYİMSERLİK	BAĞDAŞTIRMA	YARATICILIK	SEZGİSELLİK	TOPLUMSALLAŞMA	SORGULAMA	BİLİMSELLİK
Madde Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10
Öğrenci	693	693	693	693	693	693	693	693
Ortalama	5.671	6.352	6.391	6.529	6.637	7.206	6.680	6.158
Varyans	1.337	1.046	1.335	1.196	1.183	1.071	1.199	1.325
Std. Sapma	1.156	1.023	1.155	1.094	1.088	1.035	1.095	1.151
Yatıklık	0.115	-0.082	0.232	0.278	0.248	0.658	0.257	-0.236
Sivrilik	0.096	-0.301	0.026	0.291	0.068	0.396	0.222	-0.242
En Düşük	1.800	2.700	2.400	2.400	2.100	2.600	3.000	2.800
En Yüksek	8.900	9.000	9.000	9.000	9.000	9.000	9.000	9.000
Ortanca	5.700	6.400	6.400	6.600	6.600	7.300	6.700	6.200
Alfa	0.669	0.701	0.762	0.794	0.796	0.783	0.817	0.662
St. Hata	0.665	0.559	0.563	0.497	0.492	0.482	0.469	0.670
Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması	0.506	0.525	0.567	0.598	0.599	0.587	0.619	0.498

Tablo 5

Kişisel Yönelim Bildirimi Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenler için Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması

KYB: Öğretmen	EYLEMSELLİK	İYİMSERLİK	BAĞDAŞTIRMA	YARATICILIK	SEZGİSELLİK	TOPLUMSALLAŞMA A	SORGULAMA	BİLİMSELLİK
Madde Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10
Öğretmen	62	62	62	62	62	62	62	62
Ortalama	6,513	7,110	7,098	7,206	7,369	7,760	7,406	6,531
Varyans	0,910	0,541	0,733	0,771	0,602	0,454	0,898	0,996
Std. Sapma	0,954	0,735	0,856	0,878	0,776	0,674	0,948	0,998
Yatıklık	0,203	0,305	0,085	0,114	0,237	0,473	0,140	0,019
Sivrilik	0,701	0,211	0,325	0,825	0,126	0,883	1,060	0,246
En Düşük	4,600	5,600	5,100	5,400	5,400	5,400	5,600	3,700
En Yüksek	8,400	9,000	9,000	9,000	8,800	9,000	9,000	8,800
Ortanca	6,500	7,000	7,000	7,100	7,300	7,700	7,400	6,500
Alfa	0,700	0,702	0,833	0,842	0,800	0,708	0,876	0,744
St. Hata	0,522	0,402	0,350	0,349	0,347	0,364	0,333	0,505
Madde-Kalan Toplam İlişki Ortalaması	0,544	0,544	0,633	0,653	0,604	0,552	0,720	0,565

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı 693 öğrenci için 0,946 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4 Sınırlama ve Sınırlandırmalar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

- Bu araştırmanın sonuçları Kişisel Yönelim Bildirimi ile ölçülen niteliklerle sınırlanmıştır.
- Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde İstanbul ilinde bulunan bir yatılı, burslu özel eğitim kurumunda yapılmıştır. Kurumun gizlilik politikası gereği öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler cinsiyet ve sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

c) Araştırma verileri aynı eğitim kurumundaki 5-11 arası sınıflarda bulunan öğrencilerden sınırlandırılmıştır. Okulda 5. sınıftan kck ğrenci yoktur ve 12. sınıftaki öğrenciler de niversite sınavlarına hazırlanmakta oldukları için çalışma dahil edilmemiştir.

3.5 Sayıtlar

Bu araştırma bazı sayıtlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

- a) ğrenciler ve öğretmenler leği içtenlikle ve doğru anlayarak yanıtlamışlardır.
- b) Bu çalışmada, ğrenci ve ğretmen katılımcıların ölçülen boyutlar açısından aynı yetişme ve güdülenme etkileri altında oldukları kabul edilmiştir.
- c) Herhangi bir yönelim açısından kurumsal yaptırım ve özendirme yoktur.
- d) Herhangi bir yönelimin önceliği ya da tercih edilen bir örüntü sıralaması yoktur.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler ANOVA, Ki kare, Friedman, t testleri, Pearson ve Spearman korelasyon testleri kullanılarak vardanmıştır. Veri analizinde, ilişkisel ve karşılaştırmalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

4.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişisel yönelimlerinde belirgin bir örüntü (rastlantı ile açıklanamayacak bir sıralanma) olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler doğrultusunda Tablo 6'da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kişisel Yönelimlerinin Sıradüzenine İlişkin Friedman Bulguları

Yönelimler	Sıra Ortalaması (SO)	N	sd	X ²	p
Etkinlik (Çalışkanlık)	2,79				
Bilimsellik	4,38				
İyimserlik	4,02				
Bağdaştırma	4,80	62	7	134,497	0,000*
Yaratıcılık	5,38				
Sezgisellik	6,60				
Sorgulayıcı	5,41				
Toplumsallık	2,63				

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel yönelimleri (örüntüleri) etkinlik (çalışkanlık) ($SO = 2.79$), bilimsellik ($SO = 4.38$), iyimserlik ($SO = 4.02$), bağdaştırma ($SO = 4.80$), yaratıcılık ($SO = 5.38$), sezgisellik ($SO = 6.60$), sorgulayıcı ($SO = 5.41$) ve toplumsallık ($SO = 2.63$) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin derecelendirmelerine göre kişisel yönelimleri sıradüzenleri arasında anlamlı bir ilişki ($X^2(7) = 134,497$, $p < .05$) bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin sıradüzeninde rastlantı ile açıklanamayacak bir örüntü bulunmaktadır.

4.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kişisel yönelimlerinde belirdin bir örüntü (rastlantı ile açıklanamayacak bir sıralanma) olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler doğrultusunda Tablo 7’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 7

Öğrencilerin Kişisel Yönelimlerinin Sıradüzenine İlişkin Friedman Bulguları

Yönelimler	Sıra Ortalaması (SO) _g	N	sd	χ^2	p
Etkinlik (Çalışkanlık)	2,58				
Bilimsellik	4,12				
İyimserlik	4,28				
Bağdaştırma	4,72	693	7	1155,926	0,000*
Yaratıcılık	4,98				
Sezgisellik	6,63				
Sorgulayıcı	5,09				
Toplumsallık	3,60				

* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kişisel yönelimleri (örüntüleri) etkinlik (çalışkanlık) ($SO = 2.58$), bilimsellik ($SO = 4.12$), iyimserlik ($SO = 4.28$), bağdaştırma ($SO = 4.72$), yaratıcılık ($SO = 4.98$), sezgisellik ($SO = 6.63$), sorgulayıcı ($SO = 5.09$) ve toplumsallık ($SO = 3.60$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin derecelendirmelerine göre kişisel yönelimleri sıradüzenleri arasında anlamlı bir ilişki ($\chi^2 (7) = 1155,926, p < .05$) bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kişisel yönelimlerinin sıradüzeninde rastlantı ile açıklanamayacak bir örüntü bulunmaktadır.

4.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişisel yönelimleri ile öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler doğrultusunda Tablo 8’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimlerinin tercih edilme dereceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde Spearman’s korelasyonu ile analiz edilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişki $r = .952$ ve $p = .000$ olarak

bulunmuştur. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 8

Öğretmen ve Öğrencilerin Kişisel Yönelimlerine İlişkin Spearman's Korelasyonu

	N	Spearman's Korelasyonu (ρ)	Öğretmen	Öğrenci
Öğretmen	8	ρ	-	.000*
		ρ	1.000	.952
Öğrenci	8	ρ	.000*	-
		ρ	.952	1.000

* $p < 0.05$

4.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişisel yönelim ortalamaları ile öğrencilerin kişisel yönelim ortalamaları arasında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda Tablo 9'da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 9

Kişisel Yönelimlerinin Öğretmen ve Öğrenci Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Yönelimler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etkinlik (Çalışkanlık)	Öğretmen	62	6.513	0.962	.1514	5,559	753	,000*
	Öğrenci	693	5.671	1.157				
Bilimsellik	Öğretmen	62	7.110	0.741	.1330	5,693	753	,000*
	Öğrenci	693	6.352	1.024				
İyimserlik	Öğretmen	62	7.098	0.863	.1505	4,702	753	,000*
	Öğrenci	693	6.391	1.156				
Bağdaştırma	Öğretmen	62	7.206	0.885	.1431	4,733	753	,000*
	Öğrenci	693	6.529	1.095				
Yaratıcılık	Öğretmen	62	7.369	0.782	.1415	5,178	753	,000*
	Öğrenci	693	6.637	1.089				
Sezgisellik	Öğretmen	62	7.760	0.679	.1341	4,127	753	,000*
	Öğrenci	693	7.206	1.036				
Sorgulayıcı	Öğretmen	62	7.406	0.956	.1439	5,048	753	,000*
	Öğrenci	693	6.680	1.096				
Toplumsallık	Öğretmen	62	6.531	1.006	.1512	2,466	753	,014*
	Öğrenci	693	6.158	1.152				

* $p \leq 0.05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere kişisel yönelimlerinin öğretmen ve öğrenci gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda;

- a) Etkinlik (çalışkanlık) yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 5,559$; $p<.05$).
- b) Bilimsellik yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 5,693$; $p<.05$).
- c) İyimserlik yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,702$; $p<.05$).
- d) Bağdaştırma yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,733$; $p<.05$).
- e) Yaratıcılık yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 5,178$; $p<.05$).
- f) Sezgisellik yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,127$; $p<.05$).
- g) Sorgulayıcı yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 5,048$; $p<.05$).
- h) Toplumsallık yöneliminde öğretmen ve öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 5,048$; $p<.05$).

Sonuç olarak tüm kişisel yönelimlerde öğretmen ve öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve söz konusu farklılıklar tüm kişisel yönelimler için öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

4.5 Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler doğrultusunda Tablo 10’da yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı

Değişkenler		Etkinlik	Bilimsellik	İyimserlik	Bağdaştırma	Yaratıcılık	Sezgisellik	Sorgulayıcı	Toplumsallık
Etkinlik	<i>p</i>	-	0,006	0,001	0,001	.000	0,003	0,001	0,002
(Çalışkanlık)	<i>r</i>	1.000	0,344	0,413	0,397	0,457	0,369	0,401	0,385
Bilimsellik	<i>p</i>	0.006	-	.000	.000	.000	.000	.000	0,003
	<i>r</i>	0.344	1.000	0,638	0,704	0,675	0,486	0,665	0,365
İyimserlik	<i>p</i>	0.001	.000	-	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0.413	0,638	1.000	0,848	0,774	0,508	0,739	0,578
Bağdaştırma	<i>p</i>	0.001	.000	.000	-	.000	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,397	0,704	0,848	1.000	0,719	0,62	0,74	0,437
Yaratıcılık	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	-	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,457	0,675	0,774	0,719	1.000	0,589	0,792	0,505
Sezgisellik	<i>p</i>	0,003	.000	.000	.000	.000	-	.000	0,007
	<i>r</i>	0,369	0,486	0,508	0,62	0,589	1.000	0,597	0,339
Sorgulayıcı	<i>p</i>	0,001	.000	.000	.000	.000	.000	-	0,002
	<i>r</i>	0,401	0,665	0,739	0,74	0,792	0,597	1.000	0,381
Toplumsallık	<i>p</i>	0,002	0,003	.000	.000	.000	0,007	0,002	-
	<i>r</i>	0,385	0,365	0,578	0,437	0,505	0,339	0,381	1.000

$p \leq 0.05$

Öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin tercih edilme dereceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde Pearson Çarpım Moment korelasyonu ile analiz edilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin tüm kişisel yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .05$). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasında rastlantı ile açıklanamayacak pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır.

4.6 Öğrencilerin Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler doğrultusunda Tablo 11’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 11

Öğrencilerin Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı

Değişkenler		Etkinlik	Bilimsellik	İyimserlik	Bağdaştırma	Yaratıcılık	Sezgisellik	Sorgulayıcı	Toplumsallık
Etkinlik	<i>p</i>	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
(Çalışkanlık)	<i>r</i>	1.000	0,497	0,467	0,515	0,526	0,317	0,476	0,313
Bilimsellik	<i>p</i>	.000	-	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,497	1.000	0,606	0,736	0,601	0,515	0,632	0,441
İyimserlik	<i>p</i>	.000	.000	-	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,467	0,606	1.000	0,739	0,661	0,592	0,681	0,607
Bağdaştırma	<i>p</i>	.000	.000	.000	-	.000	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,515	0,736	0,739	1.000	0,706	0,661	0,737	0,528
Yaratıcılık	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	-	.000	.000	.000
	<i>r</i>	0,526	0,601	0,661	0,706	1.000	0,621	0,724	0,520
Sezgisellik	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	-	.000	.000
	<i>r</i>	0,317	0,515	0,592	0,661	0,621	1.000	0,681	0,501
Sorgulayıcı	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-	.000
	<i>r</i>	0,476	0,632	0,681	0,737	0,724	0,681	1.000	0,527
Toplumsallık	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-
	<i>r</i>	0,313	0,441	0,607	0,528	0,520	0,501	0,527	1.000

$p \leq 0.05$

Öğrencilerin kişisel yönelimlerinin tercih edilme dereceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde Pearson Çarpım Moment korelasyonu ile analiz edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin tüm kişisel yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .05$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında rastlantı ile açıklanamayacak pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır.

4.7 Kişisel Yönelim Çiftleri Arasında Öğretmenler ve Öğrenciler için Hesaplanan İstatistiksel İlişkiler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler ve öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda Tablo 12’de yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 12

Kişisel Yönelim Çiftleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyonunun Korelasyonuna İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı

	N	Pearson Korelasyonu (r)	Öğretmen	Öğrenci
Öğretmen	28	P r	- 1.000	.000* .880
Öğrenci	28	P r	.000* .880	- 1.000

* $p \leq 0.05$

Öğretmen ve öğrencilere ait kişisel yönelim çiftleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde Pearson Çarpım Moment korelasyonu ile analiz edilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasındaki ilişki $r = .880$ ve $p = .000$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle ilişki katsayıları sıradüzeninin öğretmenler ve öğrencilerde aynı yönde olduğu görülmektedir.

4.8 Kişisel Yönelim Çiftleri Arasında Öğretmenler ve Öğrenciler için Hesaplanan İstatistiksel İlişkiler Arasındaki Farklara Yönelik Bulgular

Kişisel yönelim çiftleri arasında öğretmenler ve öğrenciler için hesaplanan istatistiksel ilişkiler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan analizler sonucunda Tablo 13'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 13

Kişisel Yönelimler Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Öğretmen	Azalanlar	17	15.82	269.00	-1.503	.133
	Artanlar	11	12.45	137.00		
Öğrenci	Eşit	0				
	Toplam	28				

$p \leq 0.05$

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğretmen ve öğrencilere ait kişisel yönelim çiftleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < .001$). Diğer bir ifade ile ilişki katsayılarının büyüklükleri aynıdır.

4.9 Kişisel Yönelim Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular

Kişisel yönelim ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda Tablo 14'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 14

Kişisel Yönelim Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Yönelimler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Etkinlik (Çalışkanlık)	Kadın	365	5,678	1,164	0,0848	-1,426	753	0,154
	Erkek	390	5,799	1,164				
Bilimsellik	Kadın	365	6,412	1,042	0,0746	-0,076	753	0,939
	Erkek	390	6,417	1,009				
İyimserlik	Kadın	365	6,470	1,188	0,0839	0,484	753	0,628
	Erkek	390	6,429	1,117				
Bağdaştırma	Kadın	365	6,639	1,115	0,0797	1,316	753	0,189
	Erkek	390	6,534	1,074				
Yaratıcılık	Kadın	365	6,755	1,072	0,079	1,414	753	0,158
	Erkek	390	6,643	1,096				
Sezgisellik	Kadın	365	7,483	0,924	0,0724	6,198	749	0,000
	Erkek	390	7,035	1,063				
Sorgulayıcı	Kadın	365	6,863	1,057	0,0799	2,991	753	0,003
	Erkek	390	6,625	1,133				
Toplumsallık	Kadın	365	6,215	1,200				
	Erkek	390	6,163	1,092	0,0834	0,627	753	0,531

$p \leq 0.05$

Tablo 14'te görüldüğü üzere kişisel yönelimlerin kadın ve erkek gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda etkinlik (çalışkanlık) yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.426$; $p < .05$).

Bilimsellik yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -.076$; $p < .05$). İyimserlik yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 0.484$; $p < .05$). Bağdaştırma yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.316$; $p < .05$). Yaratıcılık yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.414$; $p < .05$). Sezgisellik yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 6.198$; $p < .05$). Sorgulayıcı yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2.991$; $p < .05$). Toplumsallık yöneliminde kadın ve erkek gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = .627$; $p < .05$). Sonuç olarak altı yönelimde (etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, toplumsallık) kadın ve erkeklerin kişisel yönelimlerini derecelendirme ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadınların sezgisellik ve sorgulayıcılık yönelimleri ise erkeklerden rastlantı ile açıklanamayacak kadar yüksektir.

4.10 Öğrencilerin Kişisel Yönelim Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kişisel yönelim ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda Tablo 15'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 15

Kişisel Yönelimleri Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yönelim	Sınıf	N	Ortalama	S	F	p	Anlamlı Fark
Etkinlik	5. Sınıf	91	58,4	13,1	2,477	0,022	
	6. Sınıf	114	58,6	11,3			
	7. Sınıf	97	57,8	11,5			
	8. Sınıf	161	55,9	10,9			
	9. Sınıf	108	53,8	10,2			
	10. Sınıf	48	54,9	12,7			
	11. Sınıf	74	57,3	12,0			

Tablo 15 (devam)

Yönelim	Sınıf	N	Ortalama	S	F	p	Anlamlı Fark
Bilimsellik	5. Sınıf	91	67,4	10,4	6,267	0,000*	9. sınıf en düşük, 5. sınıf en yüksek
	6. Sınıf	114	64,6	10,1			
	7. Sınıf	97	65,3	9,8			
	8. Sınıf	161	63,7	9,3			
	9. Sınıf	108	60,3	9,9			
	10. Sınıf	48	61,0	10,3			
	11. Sınıf	74	60,8	11,1			
İyimserlik	5. Sınıf	91	65,3	13,1	1,624	0,138	
	6. Sınıf	114	63,8	12,1			
	7. Sınıf	97	65,9	11,8			
	8. Sınıf	161	64,0	10,7			
	9. Sınıf	108	61,8	10,7			
	10. Sınıf	48	64,7	11,1			
	11. Sınıf	74	62,2	11,3			
Bağdaştırma	5. Sınıf	91	68,2	12,5	3,381	0,003*	
	6. Sınıf	114	66,9	10,0			
	7. Sınıf	97	66,0	11,5			
	8. Sınıf	161	65,5	10,2			
	9. Sınıf	108	62,8	10,2			
	10. Sınıf	48	62,5	11,6			
	11. Sınıf	74	63,5	10,7			
Yaratıcılık	5. Sınıf	91	68,4	11,8	2,738	0,012*	9. sınıf en düşük, 5. sınıf en yüksek
	6. Sınıf	114	67,2	11,0			
	7. Sınıf	97	67,6	11,0			
	8. Sınıf	161	65,7	10,5			
	9. Sınıf	108	63,1	10,2			
	10. Sınıf	48	66,6	10,7			
	11. Sınıf	74	67,0	10,6			

Tablo 15 (devam)

Yönelim	Sınıf	N	Ortalama	S	F	p	Anlamlı Fark
Sezgisellik	5. Sınıf	91	73,8	10,1	2,627	0,163	
	6. Sınıf	114	73,5	9,6			
	7. Sınıf	97	73,0	11,3			
	8. Sınıf	161	70,6	11,3			
	9. Sınıf	108	69,6	9,9			
	10. Sınıf	48	73,4	8,4			
	11. Sınıf	74	72,4	9,3			
Sorgulayıcı	5. Sınıf	91	67,8	12,9	2,457	0,023*	9. sınıf en düşük, 7. sınıf en yüksek
	6. Sınıf	114	66,7	10,6			
	7. Sınıf	97	69,0	11,4			
	8. Sınıf	161	66,0	10,4			
	9. Sınıf	108	63,9	10,3			
	10. Sınıf	48	67,4	10,3			
	11. Sınıf	74	68,4	10,4			
Toplumsallık	5. Sınıf	91	91	60,1	1,538	0,163	
	6. Sınıf	114	114	61,2			
	7. Sınıf	97	97	63,9			
	8. Sınıf	161	161	62,7			
	9. Sınıf	108	108	59,9			
	10. Sınıf	48	48	61,4			
	11. Sınıf	74	74	61,1			

Kişisel yönelimlerin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan ANOVA analizi sonucunda, bilimsellik, yaratıcılık ve sorgulayıcılık yönelimlerinde sınıflar arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Buna göre bilimsellik boyutunda 9. sınıf en düşük, 5. sınıf ise en yüksek yönetime sahiptir. Yaratıcılık boyutunda benzer şekilde 9. sınıf en düşük, 5. sınıf ise en yüksek yönetime sahiptir. Son olarak sorgulayıcılık boyutunda 9. sınıf en düşük, 7. sınıf ise en yüksek yönetime sahiptir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış, ulaşılan sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

Araştırmanın amacının öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel yönelim örüntüleri arasındaki uyumu belirleme olması nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel yönelim örüntülerinin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyması beklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin (etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulayıcı ve toplumsallık) sıradüzenine, öğrencilerin kişisel yönelimlerinin sıradüzenine, öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkilere ve farklılıklara, öğretmenlerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkilere, öğrencilerin kişisel yönelimleri arasındaki ilişkilere, kişisel yönelim çiftleri arasındaki ilişki ve farklılıklara ve kişisel yönelimlerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulguların tartışılması hedeflenmektedir.

5.1 Araştırma Bulgularının Tartışılması

Düşünme kavramı eylemsel bir anlam taşımaktadır (Baykara, 2006). İnsanı belirli amaçlara ve hedeflere hizmet ettiğini belirtmektedir. Taraflı ve yanlış kararlardan hedefe odaklanmış, önceden planlanmış ve düzenli olarak elde edilen bilgiler ile yanlış kararlardan uzaklaşılması sağlanmaktadır. Diğer yandan düşünme, kişilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları problemleri önceden tahmin edebilmesini ve bu sayede önceden hazırlıklı bir şekilde bu problemleri beklemesini sağlamaktadır (Baykara, 2006). Düşünme, kişilerin sezgisel, gözlemsel, akıl yürütücü ve tecrübelerinden edindikleri bilgilere farklı ve gerekli şekillerde kullanılabilmesi için işlevsellik katılmasıdır (Özden, 2005). Seyyar (2007) ise düşünmenin kişilerin beyin fonksiyonlarının kendi etrafında olup bitenleri akıl ve zihin yolu ile açıklayabilmek için harcadığı enerji olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Çağbayır (2007) düşünceyi edinilen bilgilerin konular, nesnelere ve kişiler ile kısacası yaşam ile ilişkilendirilerek karara varma eylemi olduğu vurgulamaktadır.

Çeşitli düşünme örüntülerinin de insanların yaşamlarını verimli kılmak için var olduğu ve düşünce yönelimlerinin işlevsellik kazanabilmesinin bu bağlamda istendik olarak yönlendirilmesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Akbiyık, 2002). Kahraman (2008) ise kişisel yönelimlerinin kişilerin hayatlarını şekillendirdiğini ve bu sebeple belirli beceriler ve yeteneklerin gelişiminde aktif rol oynadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulardan birbirleriyle ilişkili olanlar bir arada bütüncül olarak tartışılmıştır.

5.1.1 Birinci ve ikinci araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışılması.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel yönelim örüntülerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kişisel yönelim örüntüleri ile öğrencilerin kişisel yönelim örüntülerinin kendi aralarında ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada kişisel yönelimleri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması mevcut alan yazınca da desteklenmektedir. Düşünmenin tesadüfi olarak yapılmadığının belirtilmesi ve farklı açılardan ele alınması ve anlaşılmasının kolaylaştırılması da yine bir kişisel yönelimi olarak vurgulanmaktadır (İbrişoğlu, 2007). Rushton, Morgan ve Richard (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sonucunda etkili öğretmenlerin dışa dönük, sezgisel, hisseden ve algılayan kişilik yönelimine sahip öğretmenler oldukları ortaya konulmuştur. Kyriakides, Campbell ve Christofidou (2002) etkili öğretmenlerin çalışkan, dinamik, hayal güçleri geniş, diğer bir ifadeyle yaratıcılık yönelimlerine sahip olduklarını belirtmektedir. Serdyukov ve Ferguson'a (2011) göre öğretmenlerin performansı hem mesleki yeterlikleri hem de kişisel özellikleriyle ve yönelimleriyle tanımlanmaktadır. Mesleki yeterlikler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılmaktadır; ancak kişisel yönelimler kişinin doğuştan getirdikleri özelliklerdir. Yönelimler; mesleki, ahlaki, tutum ve karaktere yönelik yönelimler olmak üzere çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Çalışkanlık, yaratıcılık, sorgulayıcılık gibi yönelimler karaktere, diğer bir ifadeyle kişiliğe yönelik yönelimlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin ilişkili olmasının etkili öğretmenler olmaları bakımından önemli olduğu söylenebilir. Akınoğlu ve diğerleri (2007) çeşitli kişisel yönelimlerinin belirli bir sıra izlenerek gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Kişisel yönelimlerinin belirli bir sıra izlemeleri bireylerin geçirdikleri yaşantısal öğrenmelerle açıklanabilir. Nitekim, Yavuz (2005) da düşüncelerin belirli bir düzen içinde sırasıyla aktarılmasının kişilerin tecrübelerine

dayandığını belirtmektedir. Zihinde belirli koşullarda oluşan kişisel yönelimlerinin hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde de benzer sırayı izleyebileceği belirtilmektedir (Akbıyık, 2002).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en baskın kişisel yönelimleri arasında sezgisellik, sorgulayıcılık ve yaratıcılık bulunmaktayken; öğrencilerin en baskın kişisel yönelimleri arasında da sezgisellik, sorgulayıcılık ve yaratıcılık bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Baykal ve Esmer (2009) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının en yüksek kişisel yönelimlerinin sezgisellik yönelimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esmer ve Baykal (2010) tarafından yürütülen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin sezgisellik yönelimlerinin diğer yönelimlerden daha baskın olduğu tespit edilmiştir ve sezgiselliğin etkili öğrenme-öğretme süreci için tek başına yeterli bir yönelim olmadığı belirtilmiştir. Yine Baykal (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin temel kişisel yönelimlerinin sezgisellik olduğu ve bu yönelimi bağdaştırma, yaratıcılık, sorgulama, iyimserlik, bilimsellik, sokulganlık ve çalışkanlık yönelimlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının öğretmenler bağlamında birbirlerini desteklediği görülmektedir. Kişisel yönelim örüntüleri, kişilerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemler ile başa çıkabilmesi için, mantık, sezgi ve yaşantılarına dayanan ve evrensel değerleri içeren süreç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin bu bağlamda meta bilişsel becerilere sahip olması hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi kişisel yönelim örüntülerini kullanması gerektiğine karar vermesini kolaylaştırabilmektedir. Bu bağlamda düşünmenin, problemlerin istendik şekilde çözümlenmesine katkı sağlayan bir yetenek olduğu belirtilmektedir. Birey hedeflerine ulaşabilmek için farklı düşünme örüntülerini kullanmaktadır (Chaffee, 1992). Kişisel yönelimlerinin belirli bir sebep sonuç ilişkisi ile tercih edilmesi ilgili literatür incelendiğinde beklenen bir bulgu olarak göze çarpmaktadır (Bono, 2009; Ayaz Can, 2005; Arhan, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre çalışkanlık yönelimi hem öğretmenler için hem de öğrenciler için son sıralarda yer alan bir yönelim olduğu görülmektedir. Halbuki Serdyukov ve Ferguson (2011) tarafından yürütülen araştırmada karakter kategorisi

altında öğretmen adaylarının en fazla belirttikleri özellikler arasında saygılı ve çalışkan olma bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde araştırmada toplumsallık yöneliminin de baskın olmadığı görülmektedir. Thompson, Ransdell ve Rousseau (2005) tarafından yürütülen araştırmada ise başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin önemli yönelimlerinden birinin öğrencileriyle sağlıklı ilişki ve etkileşimler kurmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışılması. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Hoy, Hoy ve Kurz (2008) ise ilkökul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin akademik iyimserlik duygularının; öğretmenlerin iyimserlik yönelimi, öz yeterlik inançları, öğrencilere duyulan güven, insancıl sınıf yönetimi, öğrenci merkezli uygulamalar ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkili olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin mesleklerine, sınıflarına ve öğrencilerine yönelik iyimserlik yönelimlerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi önerilmektedir (Kurz, 2006). Bu açıdan iyimserlik yöneliminin öğretmenlere kazandırılmasının olumlu sonuçlara neden olabileceği görülmektedir. Böylelikle öğrencilerin de iyimserlik yönelimlerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerin kişisel yönelimleri ile öğrencilerin kişisel yönelimleri etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulama ve toplumsallık boyutları arasında öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen grubunun daha fazla farklılaştığını gösteren bulgular ilgili literatürle de uyusmaktadır. Karşılaşılan problemler, algı çeşitliliğinin artması ve bilişsel becerilerin gelişmesini sağlamakta ve bu sebeple tecrübelerin zenginleşmesi kişisel yönelimlerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır (Akar Vural ve Kutlu, 2004; Doğanay, Akbulut Taş ve Erden, 2007). Serdyukov ve Ferguson'a (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının kişilik yönelimleri bakımından en fazla çalışkanlık yöneliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkanlık bu bağlamda mesleğe adanmışlık ve istedik çıktılara ulaşmak için daha fazla çaba harcama olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin yönelimleri öğretmenlerin başarısında, dolayısıyla da öğrencilerin başarısının önemli yordayıcılarıdır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının

öğretmenleri yalnızca mesleki yeterliklerle donatmaları yeterli görülmemektedir. Mesleki yeterliklerin yanı sıra öğretmenlerin yönelimleri de dikkate alınmalı ve istendik yönde geliştirilmeye çalışılmalıdır (Serdyukov ve Ferguson, 2011). Öğretmenlerin öğrencilerine model oldukları düşünüldüğünde bu sayede öğrencilerin çalışkanlık yönelimlerinin de geliştirilebileceği düşünülmektedir. Beard, Hoy ve Hoy (2010) akademik iyimserliği öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretimi gerçekleştireceklerine, öğrencilerin anlamlı şekilde öğreneceklerine ve ailelerin öğrenme-öğretme sürecini destekleyeceklerine olan inançları olarak ifade etmektedir. Akademik iyimserliğin sınıf ve okul düzeyinde ve kişisel düzeyde etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin akademik iyimserliği okulun akademik iyimserliğini hem etkilemekte hem de etkilenmektedir. Kuhn'a (1993) göre öğretmenler bilimsel düşünmenin doğası ve önemini öğretirken aynı zamanda bilimsel düşünmeyi kendi yaşamlarında nasıl kullanabilecekleri konusunda farkındalık yaratmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilimsel düşünme yollarını öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin bilimsel yönelime sahip olmaları beklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin de bilimsel yönelimlerini geliştirebilmeleri mümkün görülmektedir. Prawat ve Anderson (1988) 64 öğrenci ve 8 sınıf öğretmeniyle yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin ve başarılarının öğretmenlerin kontrol ve denetleme yönelimiyle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin etkili şekilde sosyalleşmeleri için kontrol ve iletişim arasında denge kurulması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada ortaya konulan modelde öğretmenlerin öğrencilerin ne beklediği ve bu beklentilere nasıl ulaşılacağını gösterme konusunda sorumluluk alması önerilmektedir (Prawat ve Anderson, 1988) Marshall (2005) ise çalışmasında okul başarısını artırmak için denetleme ve değerlendirmenin sistematik olarak yapılması, dönütler verilmesi, takımlar oluşturarak planlamanın yapılması, öğrenci başarısının belirli periyotlarda raporlanması, profesyonel öğrenme kültürünün oluşturulması, gözlemler yapılması dereceli puanlama anahtarı gibi araçlarla değerlendirme yapılmasını şeklinde yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Okul müdürlerine yönelik yapılan bu önerileri öğretmenlerin de öğrenme ve öğretimin etkililiğini artırmak için göz önüne alması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma sonuçlarıyla uyumlu şekilde öğretmenlerin bağdaştırma yönelimlerinin geliştirilmesi için de düzenlemeler

yapılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bağdaştırma yönelimlerinin öğrencilerin bağdaştırma yönelimlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Barnes (2003) hizmet içi öğretmen eğitiminde yaratıcı yaklaşımlara ve temalara fazla yer verilmediğini ve resim, müzik, drama veya yaratıcı yazma gibi yaratıcılığı geliştirmesi beklenen alanlarda öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili yaşantılarının ve becerilerinin yeteri kadar geliştirilmediğini, ancak öğretmenler için yaratıcılık eğitimine çok fazla ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Chan ve Yuen (2014) tarafından üstün yetenekliler öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin yaratıcılık gibi kişisel özelliğinin doğrudan kazandırılmasının mümkün olmamasına rağmen yaratıcılığın beceri düzeyinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki eğitimle geliştirilmesi yönünde çaba harcanması gerektiği ve bunun için yaratıcılığı destekleyici öğrenme ortamlarının da oluşturulması gerektiği öne sürülmektedir. Powell (1996) ise öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin sezgisel düşünme ve sezgilerine dayalı olarak öğrenme ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirme aracılığıyla kültüre duyarlı eğitim uygulamalarında okul programını yeniden şekillendirme, kültürel duyarlılığa dikkat etme ve öğretmenlerin rollerini yeniden düşüncelerini sağlayarak farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan öğrencilere hitap edebildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler yalnızca değerlendirme için gözlem yapmaktadır ve bu bağlamda gözlem olumsuz olarak algılanabilmektedir. Halbuki, gözlem yapma yaratıcı öğrenme fırsatlarını oluşturma potansiyeli olan bir araçtır. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları da dikkate alınarak öğretmenlerin sorgulama yönelimlerinin bir göstergesi olan gözlem yapma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra araştırma ve incelemeye dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin nedensel ilişkileri betimleme, sorgulama süreçlerini sergileme, kanıtları kullanma (Wu ve Hsieh, 2006), gözlemlerine dayalı kanıtlar sunma ve bilimsel sorular sorma (Hofstein, Navon, Kipnis ve Mamlok-Naaman, 2005) gibi becerilerinin geliştirilmesini için etkili ortamlar olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Brok, Brekelman ve Wubbels (2004) lise öğretmenlerinin kişiler arası ilişkilerinin etkililiğini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin kişiler arası davranışlarının sınıf düzeyinde öğrenci performansı ve istendik eğitim çıktılarına ulaşılması açısından önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenciler tarafından algılanan kişiler arası davranışlarının öğretimin

etkililiğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Kişiler arası ilişkiler ve davranışlar sokulganlık yönelimi kapsamında değerlendirilmektedir.

5.1.3 Beşinci ve altıncı araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışılması.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bütün kişisel yönelimleri arasında ve öğrencilerin bütün kişisel yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin de bütün kişisel yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları veya algıladıkları problemler farklılaşmakta ve günlük hayatta karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri ürettikleri de farklılık gösterebilmektedir (Gander ve Gardiner, 1993; Nosich, 2012). Kişisel yönelimlerinin sıradüzeninin basit bir şekilde gelişmediği aksine farklı bilişsel eylemleri içerdiği ve fonksiyonel bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Dağkiran, 2010). Diğer yandan edinilen bilgilerin, tutum ve becerilerin belirli hedefler doğrultusunda farklı şekillerde geliştirildiği, anlam kazandığı ve değerlendirmesinin yapıldığı bilinmektedir. Kişisel yönelimleri de kuşkusuz bireylerin sahip olduğu en önemli yeteneklerin başında gelmekte ve bu yönelimleri yaşamı boyunca şekillendirdiği söylenmektedir. Yaşamımızın düşünme şeklimizi etkilediğini göz önüne aldığımızda düşünme şekillerinin her kişide farklılık gösterdiğini kabul ederiz. Günümüzde farklı eğitim kurumlarının ve programlarının işlevleri arasında akademik nitelik taşıyan düşünme becerilerinin kazanımı da bulunmaktadır. Bu durum okulların belki de en önemli hedefini kişisel yönelimlerinin şekillendirilmesi haline getirmektedir (Gülveren, 2007).

5.1.4 Yedinci ve sekizinci araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışılması.

Araştırma öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ancak araştırmada öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin yaşamları boyunca iletişim kurduğu insanlar ve bu insanları sosyal yaşamları, entelektüel birikimleri ve eğitim düzeyleri bireylerde destekleyici, demokratik, koruyucu, dengeli ve çeşitli tutumlarının farklılaşmasını sağlamaktadır (Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Kaya, 1997; Özcan, 1996). Kişisel yönelim örüntülerinin belirtilen değişkenlerce etkilenmesi de bu bağlamda düşünülmektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra rol model alma ve bireylerin toplumsal değerlerden

etkilenmesi, ailenin eğitim ve sosyoekonomik durumu kişisel yönelimlerinin farklılaşmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu durum farklı örneklerle yapılan çeşitli araştırmalarca da desteklenmektedir (Ekinci, 2009; Gök ve Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012). Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de ebeveynlerinden kişisel yönelimi bağlamında etkilendiği görülmektedir. Gülveren (2007) bu durumun nedenini ise eğitim sistemimizin içinde bulunduğu ezberci anlayıştan kaynaklandığını belirtmektedir. Diğer yandan ebeveynlerinin literatür okuryazarlığının bulunmadığı bireylerin kişisel yönelimlerinin diğer katılımcılara göre fazla olması durumu da zaman zaman görülmektedir. Arslan ve diğerleri (2007) de kişisel yönelimlerinin sıradüzeninin belirli bir biçimde izlendiğini belirtmektedir. Schellens, Van Keer, De Wever ve Valcke (2009) ise altı şapkalı düşünme tekniğinin sırası ile kullanımının eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme süreçleri geliştirmede anlamlı sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Semerci ise (2000) kişilerin farklı şekillerde edindikleri bilgilerin ilk olarak kabul edilmediği öncelikle sorgulandığı ve belirli kriterler ile değerlendirilerek karar alma süreci olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki farklı kişisel yönelimlerinin öğrenilmesinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlamak ve sosyal becerilerinin gelişimine olumlu anlamda katkı sağlamaktadırlar. Bu bağlamda yapılması gereken eğitim programlarında düşünme becerilerinin öğretimi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesini ve öğrencilerin yaşamlarında gerekli olan becerileri kazanmasını sağlamaktır (Facione, 1998; Kazancı, 1989). Kazancı (1989) ve Aybek (2006) da bilişsel gelişim sürecinin öğretmenin ve öğrencinin öğrenme sırasında harcadığı çaba ve deneyimleri içerdiğini ve zihinde oluşan, düzenli olmayan bir olgu olduğunu belirtmektedir. Akar (2007), düşünme örüntülerinin zengin olduğu bireylerde karşılaşılan problemlere ilişkin getirilen çözüm önerilerinin, düşüncelerin ve değerlendirmelerin nicel ve nitel anlamda üst düzey olduğunu belirtmektedir.

5.1.5 Dokuzuncu araştırma sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların cinsiyete göre kişisel yönelimleri arasında yalnızca sezgisellik ve sorgulayıcılık boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymaktadır. Watson ve Glaser (1964) düşünme örüntülerini gündelik hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik olanakları veya

hipotezleri saptama ve bu problemlere ilişkin çözüm önerileri sunma olarak belirtmektedir. Bireylerin kişisel yönelim örüntülerinin oluşmasında diğer bir değişken ise çevre faktörüdür. Toplumsal değerler, ailenin sosyoekonomik durumu, bulunulan çevrenin sosyokültürel altyapısı öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel yönelimlerini etkilemektedir. Diğer yandan bu durumun aksini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Kişisel yönelimlerini etkileyen değişkenler arasında toplumsal değerler, ailenin sosyoekonomik durumu, bulunulan çevrenin sosyokültürel altyapısı gibi unsurların yer almadığını gösteren çalışmalardan bireylerin gelişiminin bu tür faktörlerden etkilenmediği sonucu çıkarılabilir (Ekinci ve Aybek, 2010). İlgili alan yazın incelendiğinde de bireylerin kişisel yönelimlerinin farklılaşmasında cinsiyetten daha çok yaşantıların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin yapılan araştırmalarda cinsiyetin (Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya, 2011; Gök ve Erdoğan, 2011; Korkmaz, 2009a, 2009b) kişisel yönelimlerini etkilemediği tespit edilmiştir. Düşünme örüntülerini etkilemeyen araştırmaların yanı sıra etkileyen araştırmaların da (Tümkiye, Aybek ve Aldağ, 2009; Aybek ve Narin, 2010; Ekinci, 2009; Erdoğan, 2012; Gelen, 2002; Gök ve Erdoğan, 2011; Kürüm, 2002; Kaloç, 2005) bulunması düşünme örüntülerini açıklamada katkı sağlaması beklenmektedir. Bu sebeple bazı araştırmacılar gibi (Akbulut-Taş, Doğanay ve Erden, 2007) cinsiyet değişkeninin kişisel yönelimleri örüntülerini farklılaştırma konusunda herhangi bir genelleme yapmanın mümkün olmadığı belirtilmektedir.

5.1.6 Onuncu araştırma sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kişisel yönelimleri arasında bilimsellik, yaratıcılık ve sorgulayıcılık boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna göre bilimsellik ve yaratıcılık yönelimleri açısından dokuzuncu sınıf öğrencileri en düşük, beşinci sınıf öğrencileri en yüksek bilimsellik ve yaratıcılık yönelimine sahiptir. Sorgulayıcılık yönelimi açısından ise dokuzuncu sınıf öğrencileri en düşük yedinci sınıf öğrencileri ise en yüksek sorgulama yönelimine sahiptir. Araştırmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaş düzeyleri arttıkça kişisel yönelimleri örüntülerinin de artacağı bilinmektedir (Profetto- McGrath, 2003). Diğer yandan öğretmenlerin yaş düzeyine bağlı olarak düşünme yönelimleri örüntülerinin farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Buna ek olarak bazı çalışmalar da ise öğretmenlerin ve öğrencilerin yaş düzeylerinin artmasının kişisel

yönelimleri örüntülerini azaltacağını göstermektedir (Akar, 2007; Güven ve Kürüm, 2007). Öğretmenlerin kişisel yönelim örüntülerinin zengin bir yapıda olmasının önemli olduğu düşünüldüğünde mesleki anlamda beklentinin de bu yönde olduğu belirtilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004; Yapıcı, 2007; Aslan, 2003; Erdoğan ve Uşak, 2005). Graham, Sawyers ve DeBord (1989) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerle yapılandırılmış etkileşim stiline öğrencilerin yaratıcılıklarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kürüm (2002) de kişisel yönelim örüntülerinin yaş ilerledikçe azalacağını ve bireylerin zaman kavramından olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir. Değişen ve gelişen günümüz dünyasında bilginin ulaşılabilirliği, anlaşılması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi kişisel yönelimlerinin oluşmasında önem arz etmektedir. Kişisel yönelimlerinin zenginleşmediği bireylerin beceri ve tutumlarının nitelik ve niceliksel bakımdan hiçbir zaman beklenen seviyede olamayacağı belirtilmektedir (Facione, 1998). Toplumların saygı ve sevgi bağlamında gelişebilmesi ve bu kavramların sürdürülebilir kılınması için bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yeni kişisel yönelim örüntülerinin oluşturulması gerekmektedir. Özden (1999) de refah seviyesi yüksek ülkelerde en çok ihtiyaç duyulan becerinin düşünme olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireylerin eğitimi tarih boyunca önemli olarak görülmüş ve insanların iyi eğitim almalarının ve etkili eğitim modellerinin uygulanmasının bu bağlamda önemine değinilmiştir (Tozlu, 1997). Çeşitli kişisel yönelimleri örüntülerinin kazandırılması için bireylerin küçük yaşlarda buna yönelik eğitim programları kapsamında eğitim görmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Güven ve Kürüm, 2006). Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi düşünüldüğünde yeni kişisel yönelimleri örüntülerinin oluşması için gereken bilgi ve becerilerin sağlanmasının önemli olduğu söylenmektedir (Yavru ve Gürdal, 1998). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik ön yargılarının incelenerek değerlendirilmesi önemli görülmekte ve bu sayede öğrencilerin de rol model alacakları öğretmenlerin davranışlarının ve düşüncelerinin anlaşılmasının kolaylaşacağı belirtilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990). Benzer şekilde çeşitli eğitim felsefeleri de öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel yönelimleri örüntülerini etkilediği bilinmektedir (Livingston ve ark., 1995).

5.2 Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en baskın kişisel yönelimleri arasında sezgisellik, sorgulayıcılık ve yaratıcılık bulunmaktayken; öğrencilerin en baskın kişisel yönelimleri arasında da sezgisellik, sorgulayıcılık ve yaratıcılık bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel yönelim örüntüleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel yönelim örüntüleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulama ve toplumsallık yönelimlerinde öğretmen ve öğrenciler arasında öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kişisel yönelimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulama ve toplumsallık yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin etkinlik, bilimsellik, iyimserlik, bağdaştırma, yaratıcılık, sezgisellik, sorgulama ve toplumsallık yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin kişisel yönelim çiftleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Araştırma sonuçlarına göre tüm katılımcıların cinsiyete göre kişisel yönelimleri arasında yalnızca sezgisellik ve sorgulayıcılık boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kişisel yönelimleri arasında bilimsellik, yaratıcılık ve sorgulayıcılık boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna göre bilimsellik ve yaratıcılık yönelimleri açısından dokuzuncu sınıf öğrencileri en düşük, beşinci sınıf öğrencileri en yüksek bilimsellik ve yaratıcılık yönelimine sahiptir. Sorgulayıcılık yönelimi açısından ise dokuzuncu sınıf öğrencileri en düşük yedinci sınıf öğrencileri ise en yüksek sorgulama yönelimine sahiptir.

5.3 neriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilmiştir:

- Araştırma kapsamındaki sekiz kişisel yönelim teker teker ele alındığında hepsinin 21.yüzyıl için öngörülen önemli eğitim hedefleri oldukları bilinmektedir (Wagner, 2008). Öğretmen, ğrencilerin kişisel yönelimlerini daha bilinçli oluşturabilmeleri için özgün ve özel eğitsel tasarımlar geliştirilebilir.
- Daha büyük ve temsil edici bir örneklem ile araştırma tekrarlanabilir.
- Bu araştırma sadece bir eğitim kurumunda yapılmıştır. Daha farklı bölgelerde, ülkelerde ve alanlarda tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akar-Vural, R. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 189-200.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O., Erciyes, G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal, F. N., Oral, B., ... & Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17-34.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, F. (2016). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, M., Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ., & Genç, S. Z. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Ashton, P. (1996). Improving the preparation of teachers. *Educational Researcher*, 25(9), 21–35.
- Ashton, P., & Crocker, L. (1986). Does teacher certification make a difference? *Florida Journal of Teacher Education*, 3, 73-83.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Atkinson, T. (2000) Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 70-83). Buckingham, Open University Press.
- Ayaz Can, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Elazığ.
- Ayaz Can, H., & Semerci, N. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.
- Aybek, B. (2006). *Konu beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğitimi ve düzeyine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bagley, W. (1939). Basic problems in teacher education. *Teacher Education Journal*, 1, 100–105.
- Baird, J. R., & Northfield, J. R. (Eds.). (1992). *Learning from the PEEL experience*. Melbourne, Australia: Monash University.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Barnes, D. A. (1975). *From communication to curriculum*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Barnes, J. (2003). Teachers' emotions, teachers' creativity-a discussion paper. *Improving Schools*, 6 (1), 39-43.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 1108–1149). New York: Macmillan.
- Baykal, A. (2015). A Preoperative Index for Construct Validity. Paper presented in the 41st Annual Conference of International Association for Evaluation and Assessment. Lawrence, Kansas.
http://www.iaea.info/documents/paper_3fc743a2.pdf adresinden edinilmiştir.
- Baykal, A. (2011). *Yeterlilik ve öğretmen adaylarının kişisel eğilimleri arasındaki ilişki: "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir 'Profesyonel' Olarak Öğretmen"* Çalıştayı, 1-3 Mart 2010, (ss. 31-47). Ankara Üniversitesi Yayınları Yayın No:294.
- Baykal, A. & Esmer, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinden beklenen yeterlilikler ile sınıf öğretmeni adaylarının kişisel eğilimleri arasındaki uyum. 20-23 Mayıs 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri kitabında (ss. 120-121). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Beach, L. R. (1960). Sociability and academic achievement in various types of learning situations. *Journal of Educational Psychology*, 51(4), 208-212.

- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1136-1144.
- Begle, E. G., & Geeslin, W. (1972). *Teacher effectiveness in mathematics instruction*. (National Longitudinal Study of Mathematical Abilities Reports No. 28). Washington, DC: Mathematical Association of America and National Council of Teachers of Mathematics.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107–128.
- Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 543–547). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Bezir, Ç., & Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı. *Eğitim ve Bilim, 39* (171).
- Bliss, T. (1992). Alternate certification in Connecticut: Reshaping the profession. *Peabody Journal of Education, 67*(3), 35-54.
- Borrowman, M. (1965). *Teacher education in America: A documentary history*. New York: Teachers College Press.
- Brickhouse, n. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education, 41* (3), 53-62.
- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education, 41* (53), 53-62. doi: 10.1177/002248719004100307.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Broadfoot, P., Osborn, M, Gilly, M. & Brûcher, A. (1994) *Perceptions of teaching: Primary school teachers in England and France*. London, Cassell.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Browning, N. F. (1986). Journal writing: One assignment does more than improve reading, writing, and thinking. *Journal of Reading*, 30(1), 39-44.
- Bullough, R. V., Jr., & Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Bullough, R. V., Jr., & Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary schools: Some problems. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 215–233.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne. (1983). *Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis, and discussion of research strategy*. Paper presented at the meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellen- ville, NY.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Psychology Press.
- Carl III, W. J. (1996). *Six thinking hats: Argumentativeness and response to thinking model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association (Memphis, TN, March 27-31, 1996).
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203–218.

- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçınkaya, M. 2011. Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1): 74-81.
- Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: The cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education*, 15(3), 2.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31 (5), 491-515. doi: 10.1080/13632434.2011.614945.
- Chapman, D. W., & Hutcheson, S. M. (1982). Attrition from teaching careers: A discriminate analysis. *American Educational Research Journal*, 19, 93–105.
- Chin, C. (2005). First-year pre-service teachers in Taiwan—Do they enter the teacher program with satisfactory scientific literacy and attitudes toward science?. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1549-1570. doi: 10.1080/09585190500186401.
- Clandinin, D. J. (1995). Still learning to teach. In T. Russell, & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 25–31). London: Falmer Press.
- Clifford, G. (1975). *The shape of American education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4–15.

- Cochran-Smith, M. (2002). Reporting on teacher quality: The politics of politics. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 379–382.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teacher education's Bermuda Triangle: Dichotomy, mythology and amnesia. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 275–279.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7–27.
- Conant, J. (1963). *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco. (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 1, pp. 83-114). Cresskill, N. J.: Hampton Press.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çakmak, N. (2015). *Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelemesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Da Ros-Voseles, D., & Moss, L. (2007). The role of dispositions in the education of future teachers. *Young Children*, 62(5), 90-96.
- Dağkiran, D. (2010). *The impact on critical thinking of the use of 11 and 12 in peer feedback* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset Putman.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining 'Highly qualified teachers.' What does 'scientifically-based research' actually tell us?. *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Darling-Hammond, L., Hudson, L., & Kirby, S. (1989). *Redesigning teacher education: Opening the door for new recruits to science and mathematics teaching*. Santa Monica, CA: RAND.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- De Bono, E., & Tuzcular, E. (2009). *Altı şapkalı düşünme tekniği: Remzi Kitabevi*.
- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 5-19.
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153. doi: 10.1080/02783190009554022.
- Dempo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school achievement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 407-442. DOI: 10.1080/09243450512331383262.

- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3-13*, 37(2), 95-104. doi: 10.1080/03004270802012632.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretime. İçinde A. Şimşek (Ed.) *İçerik türlerine dayalı öğretim* (s. 209-264). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 369-385.
- Eberly, J. L., Rand, M. K., & O'Connor, T. (2007). Analyzing teachers' dispositions towards diversity: Using adult development theory. *Multicultural Education*, 14(4), 31-36.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?. *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227-242.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827.
- Emir, S. 2012. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (17), 34-57.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.

- Entwistle, N. J. (1972). Personality and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 42, 137-151.
- Epçaçan, C., Ulaş, H., Orhan, S., Epçaçan, C., & Gedik, M. (2012). Altı şapka düşünme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Journal of Academic Studies*, 14(55).
- Epstein, R.M., Cole, D.R., Gawinski, B.A., Piotrowski-Lee, S., & Ruddy, N.B. (1998). How students learn from community-based preceptors. *Arch Fam Med*, 7, 149-54.
- Erciyeş, G. (2012). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (ss. 253-359). Ankara: Pegem akademi.
- Erdoğan, İ. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, M., Uşak, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Esmer, E., & Baykal, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin “seçilmiş” kişisel yönelimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1730-1737.
- Esquivelt, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Etkina, A., Brookes, D. T., Murthy, S., Karelina, A., Villasehor, M. R., & Van Heuvelen, A. (2006). Developing and assessing student scientific abilities. In *Proceedings of the National STEM Assessment Conference*. (pp. 68-80). October 19-21, 2006. Washington.

- Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnick, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 2-12.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. research findings and recommendations.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 717–727.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In Houston, W.R. (ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–33),. New York:Macmillan.
- Ferguson, P., & Womack, S. T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 55-63.
- Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German*. London: Oxford University Press.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110–119.

- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Gander, M.J., & Gardiner H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çevirenler: Ali Dönmez, Nilgün Çelen ve Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 39-50.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10, 10.
- Gibson, K. R. (1993). Tool use, language and social behavior in relationship to information processing capacities. *Tools, Language and Cognition in Human Evolution*, 251-269.
- Ginns, I. S., & Watters, J. J. (1995). An analysis of scientific understandings of preservice elementary teacher education students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (2), 205-222.
- Giroux, H., & Aronowitz, S. (1985). *Education under siege*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gomez, D. L., & Grobe, R. P. (1990, April). *Three years of alternative certification in Dallas: Where are we?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

- Gök, B. ve Erdoğan T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Grady, M. P., Collins, P., & Grady, E. L. (1991). *Teach for America 1991 Summer Institute evaluation report*. Unpublished manuscript.
- Graham, B.C., Sawyers, J.K., & DeBord, K.B. (1989) Teachers' creativity, playfulness, and style of interaction with children. *Creativity Research Journal*, 2 (1-2), 41-50. doi: 10.1080/10400418909534299.
- Greenberg, J. D. (1983). The case for teacher education: Open and shut. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 2-5.
- Gregory, S., & Masters, Y. (2010). *Six hats in Second Life: Enhancing preservice teacher learning in a virtual world*. Paper presented at the International Conference on Teaching and Learning with Technology, Singapore.
- Guyton, E., & Farokhi, E. (1987, September-October). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 37-42.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi.(211603)
- Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Haberman, M. (1984, September). *An Evaluation of the rationale for required teacher education: Beginning teachers with or without teacher preparation*. Paper prepared for the National Commission on Excellence in Teacher Education, University of Wisconsin-Milwaukee.

- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (3), 134- 141.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hanushek, E. (1996). A more complete picture of school resource policies. *Review of Educational Research*, 66(3), 397–409.
- Hanushek, E. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–164.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 1–12). Palo Alto, CA: Hoover Institution.
- Hart, P. D., & Teeter, R. M. (2002). *A national priority: Americans speak on teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/.
- Heap, J. (2002). Personal communication. Memo sent in response to the DOE Secretary's Report: Meeting the highly qualified teachers challenge. Athens, OH: Governor's Commission on Teaching Success.
- Herbst, J. (1989). *And sadly teach: Teacher education and professionalization in American culture*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hirsh, S., & Kummerow, J. (1997). *Life types: Understanding yourself and make the most of who you arey*. New York: Warner Books.

- Hoban, G. (2007). Considerations for designing coherent teacher education programs. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education* (pp. 173–187). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hofstein, A., Navon, O., Kipnis, M., & Mamlok-Naaman, R. (2005). Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (7), 791-806.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: The Holmes Group
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hunt, C. (2006). Travels with a turtle: Metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7(3), 315–332.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jackson, E. (2005). Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff. *Infant Observation*, 8 (1), 5-17.
- Jackson, P. W. (1974). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, I. E., & Reiman, A. J. (2007). Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23, 676–687.

- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management & Administration*, 26 (2), 147-159.
- Johnston, S. (1994). Is action research a 'natural' Process for teachers?. *Educational Action Research*, 2(1), 39-48. doi: 10.1080/09650799400200009.
- Kahraman, T. (2008). İlköğretimde 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1043-1060.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu, eğitimde yansımalar. *21.Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Ankara.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya derslerinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik konuların öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1125-1139.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 54-85). San Francisco: Jossey-Bass.

- Kerr, D. H. (1983). Teaching competence and teacher education in the United States. *Teachers College Record*, 84(3), 525–552.
- Kessels, J. Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T., & Korthagen, F. (2001). *Linking practice with theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koray, Ö. (2004). Yaratıcı düşünme tekniklerinden altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 69.
- Korkmaz, Ö. (2009a). Öğretmenlerin Eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. (2009b). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7 (4), 879-902.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (3), 291-325.
- Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, 77 (3), 319-337.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University.

- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Laffitte, R. (1993). Teachers' professional responsibility and development. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo, (Eds), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 75–86). London, Falmer Press.
- Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lanier, J. ve Little, J. W. (1986). Research in teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527–560). New York: MacMillan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Learned, W., & Bagley, W. (1920). *The professional preparation of teachers for American public schools* (Vol. 14). New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Leavy, A.M., McSorley, F.A., & Bote, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217–1233.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Loughran, J., & Russell, T. (Eds.). (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.
- Lucas, C. (1999). *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York: St. Martin's Press.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32* 257–266.
- Lutz, F. W., & Hutton, J. B. (1989). Alternative teacher certification: Its policy implications for classroom and personnel practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 237-254.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311–323.
- Mahlios, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research, 29*, 227-240.
- Maor, D., & Taylor, P. C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching, 32* (8), 839-854.
- Marshall, K. (2005, June). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan, 727-735*.
- McIntyre, D., & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies, 40*(3), 264–283.
- MEB ÖYGM. (2010). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: MEB.

- Medlin, B., & Faulk, L. (2011). The relationship between optimism and engagement: The impact on student performance. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-9.
- Merseth, K. K., & Lacey, C.A. (1993). Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 283–299.
- Meyer, H. (2004). Novice and expert teachers' conceptions of learners' prior knowledge. *Wiley InterScience*, 970-983.
- Mitchell, C., & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. London: Routledge Falmer.
- Monk, D. H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- Monroe, W. (1952). *Teacher-learning theory and teacher education 1890–1950*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Morgan, T. Z., & Bergeron, A. (2007). The effect of teacher likability on student compliance. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 2, 54-56.
- Morrison, Gary R., Ross, Steven M., Kemp, Jerrold (2007). *Etkili öğretim tasarımı*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum, *Teaching and Teacher Education*, 22, 205–218.
- Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 336-350.

- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: A report to the nation and the Secretary of Education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150. doi: 10.1080/03055698.2011.567830.
- Nist, S. L. & Kirby, K. (1986). Teaching comprehension and study strategies through modeling and thinking aloud. *Reading Research and Instruction*, 25(4), 254-264. doi: 10.1080/19388078609557884.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41(3), 151-175.
- Northfield, J. R., & Gunstone, R. F. (1983). Research on alternative frameworks: Implications for science teacher education. *Research in Science Education*, 13, 185-192.
- Northfield, J. R., & Gunstone, R. F. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 48-56). London: Falmer Press.
- Nosich, M. G. (2012). Eleştirel düşünme rehberi. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Olsen, D. G. (1985). The quality of prospective teachers: Education vs. noneducation graduates. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 56-59.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Özabacı, N., & Acat, B. M. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 211-236.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. & Görgeç, Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20 (3), 219-226.
- Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 1 (1), 13-30.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (8.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- P.L. 107-110. (2002). *No Child Left Behind Act: Reauthorization of the elementary and secondary act*. Retrieved from <http://www.ed.gov> on February, 7th, .2017.
- Parkison, P. (2008). Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 51–60.
- Perkes, V. A. (1967). Junior high school science teacher preparation, teaching behavior, and student achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 6(4), 121-126.
- Perkins, D. N. (1993). Person-plus: A distributed view of thinking and learning. *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, 88-110.
- Planel, C. (1995). Children's experience of the learning process and the role of the teacher: A comparative study of English and French primary school classrooms. *EERA Bulletin*, 2 (1)13–20.

- Popkewitz, T. S. (1995). Policy, knowledge, and power: Some issues for the study of educational reform. In P. Cookson & B. Schneider (Eds.), *Transforming schools: Trends, dilemmas and prospects*. Garland Press.
- Powell, R. R. (1996). "The music is why I teach": Intuitive strategies of successful teachers in culturally diverse learning environments. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 49-61.
- Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernández- Ramírez, B.(2000). The 'ideal teacher': Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263. doi: 10.1080/02602930050135121.
- Prawat, R. S., & Anderson, A. L. H. (1988). Eight teachers' control orientations and their students problem-solving ability. *The Elementary School Journal*, 89 (1), 98-112.
- Profetto-McGrath J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, vol. II (pp. 1223–1296). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Resmi Gazete., (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 24.6.1973.*
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Rivers, J., & Sanders, W. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 13–23). Palo Alto, CA: Hoover Institution.

- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement* (Working Paper No. 6691). Washington, DC: National Bureau of Economic Research.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Rose, L., & Gallup, A. (2003). The 35th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 41–56.
- Roth, R. A. (1993). *Teach for America 1993 summer institute: Program review*. Unpublished report.
- Rubin, L. (1989). The thinking teacher: Cultivating pedagogical intelligence. *Journal of Teacher Education*, November-December, 31-34.
- Rugg, H. (1952). *The teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education*. New York: Harper & Row.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.
- Russell, T. (1999). The challenge of change in teaching and teacher education. In J. R. Baird (Ed.), *Reflecting, teaching, learning: Perspectives on educational improvement* (pp. 219–238). Cheltenham, Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Ryans, D. G. (1951). A Study of the extent of association of certain professional and personal data with judged effectiveness of teacher behavior. *The Journal of Experimental Education*, 20(1), 67-77. doi: 10.1080/00220973.1951.11010433.

- Saavedra, A. R., & Opfer, V.D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. (A Global Cities Education Network Report). Asia Society & RAND Corporation.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.
- Sanders, W. (1998). Value-added assessment. *The School Administrator*, 24–27.
- Sanders, W., & Horn, S. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299–311.
- Sanders, W., & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247–256.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, 17(1), 7794.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schussler, D. L., Bercaw, L. A., & Stooksberry, L. M. (2008). Using case studies to explore teacher candidates' intellectual, cultural, and moral dispositions. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 105-122.

- Sedlak, M. (1989). "Let's go and buy a school master": Historical perspectives on the hiring of teachers in the United States, 1750–1980. In D. Warren (Ed.), *American teachers: Histories of a profession at work*. New York: Macmillan.
- Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. New York: Peter Lang.
- Semerci, Ç. (2003), Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 12 (7), 64–70
- Serdyukov, P., & Ferguson, B. T. (2011). Teacher dispositions: What kind of candidates do we have in a teacher preparation program, and how can we make them better?. *Journal of Innovative Teaching*, 4 (1), 106-119.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve toplum bilimleri terimleri (ansiklopedik sosyal bilimler sözlüğü) : İngilizce - Almanca karşılıklı Türkçe açıklamalı*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Sigel, I., & Cocking, R. (1977). *Cognitive development from birth to adolescence: A constructivist perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Skovholt, T., & D'Rozario, V. (2000). Portraits of outstanding and inadequate teachers in Singapore: The impact of emotional intelligence. *Teaching and Learning*, 21(1), 9-17.
- Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.

- Søreide, G.E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527–547.
- Sperber, D. (1997). Intuitive and reflective beliefs. *Mind & Language*, 12 (1), 67-83.
- Sönmez, V., & Doğanay, A. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Starkweather-Lund, A. R. (2001). *Training teachers to give effective commands: Effects on student compliance, academic engagement, and academic responding*. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University. Retrospective Theses and Dissertations. Paper 1081.
- Stevenson, H. W., Parker, T., Wilkinson, A., Hegion, A., & Fish, E. (1976). Predictive value of teachers' ratings of young children. *Journal of Educational Psychology*, 68 (5), 507-517.
- Stoddart, T. (1992). An alternate route to teacher certification: Preliminary findings from the Los Angeles Unified School District Intern Program. *Peabody Journal of Education*, 67(3).
- Stofflett, R. T., & Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 31–51.
- Sykes, G. (1983). Caring about teachers. Response to Donna Kerr. *Teachers College Record*, 84(3), 579–592.
- Tamura, Y., & Furukawa, S. (2007). *CSCLE environment for “six thinking hats” discussion*. Paper presented at the KnowledgeBased Intelligent Information and Engineering Systems.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (1), 113-148.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Thompson, R. (1969). Learning to question. *The Journal of Higher Education*, 40(6), 467-472.
- Thompson, S., Ransdell, M., & Rousseau, C. (2005). Effective teachers in urban school settings: Linking teacher disposition and student performance on standardized tests. *Journal of Authentic Learning*, 2 (1), 22-36.
- Thornburg, R. A., & Cargill, R. L. (2009). Dispositions: Ability and assessment. *International Journal of Education*, 1 (1), 1-14.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Torrance, E. P. (1962). Non-test ways of identifying the creatively gifted. *Gifted Child Quarterly*, 6(3), 71-75.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. (2.Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tsai, C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205. doi: 10.1080/001318800363836.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. Jr. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150-175.
- Tümekaya, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 37-74.

- U.S. Department of Education. (2002). *Meeting the highly qualified teachers challenge, The Secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education.
- U.S. Department of Education. (2003). *Meeting the highly qualified teachers challenge: The Secretary's second annual report on teacher quality*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- Vance, V. S., & Schlechty, P. C. (1982). The distribution of academic ability in the teaching force: Policy implications. *Phi Delta Kappan*, 64(1), 22–27.
- Vannatta, R. A., & Nancy, F. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (3), 253-271. doi: 10.1080/15391523.2004.10782415.
- Vaughn, K. A. (2012). *Teacher dispositions and student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Claremont Graduate University, California. UMI Number: 3505422.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. New York, NY: Basic books.
- Warren, B., & Ogonowski, M. (1998). *From knowledge to knowing: An inquiry into teacher learning in science*. Newton, MA: Education Development Center, Inc.

- Warren, D. (1985). Learning from experience: History and teacher education. *Educational Researcher*, 14(10), 5–12.
- Watson G. & Glaser E.M. (1964). *Critical thinking appraisal* harcourt, Brace & World, New York.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509–526.
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122.
- Weaver, W. T. (1983). *America's teacher quality problem: Alternatives for reform*. New York: Praeger.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. (9th ed.) Boston: Pearson Education.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47 (2), 91-100. doi: 10.1080/08878730.2012.662875.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Wright, S. M., & Carrese, J. A. (2002). Excellence in role modelling: insight and perspectives from the pros. *CMAJ*, 167 (6), 638-643.
- Wu, H. K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28 (11), 1289-1313.
- Yamamoto, k. (1967). Does teacher creativity make a difference in pupil learning?. *The Elementary School Journal*, 67 (5), 265-270.

- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).
- Yates, S. M. (2002). The influence of optimism and pessimism on student achievement in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 14(1), 4-15.
- Yavru, Ö. ve Gürdal, A. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 327-338.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yetim, A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2).
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, O. Ç. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103-125.
- Zumwalt, K. (1990). *Alternate routes to teaching: Three alternative approaches*. New York: Teachers College, Columbia University.

EKLER
A. ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad : Demet ATAGÜN
Doğum Tarihi : 03/09/1988
Doğum Yeri : Rize
Medeni Durum : Bekar
Uyruk : T.C.
Cep Tel : (506) 2437473
E-posta : demetatagun@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans (Tezli)	Bahçeşehir Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans (Tezsiz)	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	2004
Lisans	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	2011
Lise	Rize Anadolu Lisesi	2006

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2015 -2017	Darüşşafaka Eğitim Kurumları	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2013- 2015	Özel Açı Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni
2012- 2013	Moda Mimar Sinan A.G. S. Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2011 – 2012	Beşiktaş Bingül Erdem Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2011 –	Başka Bir Okul Mümkün Derneği	Yönetim Kurulu Üyesi

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SEMİNERLER ve EĞİTİMLER

Gönüllülük ve Sivil Toplum Eğitimi	Toplum Gönüllüleri Vakfı	2008
Demokrasi ve Haklarımız	Toplum Gönüllüleri Vakfı	2009
Proje Yönetimi Eğitimi	Toplum Gönüllüleri Vakfı	2008
Ekip Çalışması ve İletişim	Toplum Gönüllüleri Vakfı	2008
Diksiyon Eğitimi	İSMEK	2009
Barış Sürecinde Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Çatışma Çözümü Eğitimi	Helsinki Yurttaşlar Derneği	2012
Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan Katılımıyla Eğitimde Demokratikleşme ve Barışın Tesisi Eğitimi	Helsinki Yurttaşlar Derneği	2013
Diksiyon ve Beden Dili Kullanımı	Dialog Anlatım İletişim	2014
Yaratıcı Yazma Eğitimi	Sabancı Üniversitesi	2015
Yaşar Kemal'i Anlamak	Bilgi Üniversitesi	2016
The Duke of Edinburgh's Ödül Liderliği Eğitimi	Bilgi Üniversitesi	2016
IB/MYP Eğitimleri	Darüşşafaka Lisesi	2016

HOBİLER

Kültür gezileri, bisiklet, tenis, felsefe ve sosyal sorumluluk projeleri.