

ADATEPE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018

T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Sadık ADATEPE

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Murat KUL

BARTIN-2018

**T.C.**

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Sadık ADATEPE**

**2008**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Murat KUL**

**BARTIN-2018**

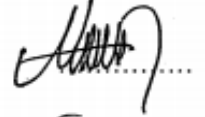
## KABUL VE ONAY

Sadık ADATEPE tarafından hazırlanan “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, **01/ 02/ 2018** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Murat KUL (Danışman)



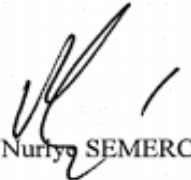
Üye : Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ünal KARLI



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve .... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

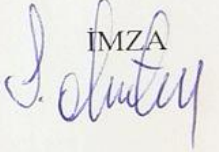
  
Prof. Dr. Nuriye SEMERCI  
(Enstitü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Murat KUL danışmanlığında hazırlamış olduğum " Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Okuyan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi " adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

02.10.2018

Sadık ADATEPE

İMZA  


## ÖNSÖZ

Ülkenin geleceği olan, toplum mimarlarına üniversitelerde verilen dersler, günümüz şartlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından çok önemlidir. Bu araştırmada, eğitim biliminin bir alanı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu tez, yerli ve yabancı birçok kaynağın ve bilginin bir araya getirilmesiyle hazırlanmış, bundan sonra yapılacak çalışmalara iyi bir kaynak oluşturulacağı ve ışık tutacağı düşünülmüştür.

Çalışmamın başlamasında ve yürütülmesinde bilgi ve deneyimlerinden faydalanma imkânı veren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat Kul'a, değerli zamanlarını ayırarak verilerin oluşmasına yardımcı olan öğretmen adaylarına, tüm bu süreç içerisinde sürekli desteğini aldığım, hoşgörülü, fedakâr eşim Eda Adatepe'ye ve biricik kızım Ayşe Dila Adatepe'ye teşekkürü borç bilirim.

Sadık ADATEPE

BARTIN-2018

## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

**Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu'nda Okuyan Öğretmen Adaylarının  
Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi**

**Sadık ADATEPE**

**Bartın Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı**

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Murat KUL**

**Bartın-2018, Sayfa: XV+129**

Günümüzde, özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte girişimcilik büyük önem kazanmıştır. Bu yüzden, toplumların ekonomik ve sosyal alanda kalkınmasında için girişimciliğin her bakımdan desteklenmesi, özendirilmesi ve girişimcilik eğitiminin sağlanması gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme bireyin, yeni bilgiyi üretmesine ve alternatif yolları geliştirmesine öncülük edecek bilişsel sorgulama olarak tanımlandığında, yansıtıcı düşünen bireylerle girişimci bireyler arasında birçok açıdan benzer özellik ve beceriler ortaya çıkar. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve spor Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğretmen adaylarıdır. Araştırma nicel bir araştırma olup tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Semerci (2007),“Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Yılmaz ve Sünbül (2009) ,“Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde bağımsız grup t-testi, ,tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi, Tukey Testi, Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca, frekans, yüzde, standart sapma ve ortalama gibi betimleyici istatistikler kullanıldı. Veriler SPSS 22.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve girişimcilik özellikleri cinsiyet, sınıf, girişimcilik dersi ve iş deneyimi değişkenlerine göre incelenmiştir. Sonuç olarak, şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutunda edilen en yüksek puanı “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” alt boyutundan aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmen

adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha çok yansıtıcı düşünme düzeyinde oldukları görülmektedir. Sınıf değişkenine göre ise, “*Sürekli ve Amaçlı Düşünme*” alt boyutu hariç tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ise “yüksek girişimcilik” düzeyinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre girişimcilik özelliklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sınıf değişkenine göre ise 2 ve 3. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında, girişimcilik dersi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir fakat iş deneyimi değişkeninde, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda ise, girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yüksek girişimcilik özellikleri taşıyan yansıtıcı düşünme düzeyleri de yüksek bireyler oldukları ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, Girişimcilik, Yansıtıcı düşünme

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

**Examining Entrepreneurship Characteristics and Reflective Thinking Levels of Pre -  
service Teachers at Physical Education and Sports School**

**Sadık ADATEPE**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences, Physical Education and Sports Teaching  
Department**

**Physical Education and Sports Teaching Department**

**Advisor: Assistant Professor Murat KUL**

**Bartın-2018, Page: XV+129**

At the present time ,entrepreneurship has become more and more important ,especially with the move from industrial society to knowledge society. Therefore, entrepreneurship in all aspects should be supported, encouraged and entrepreneurship education must be provided for the development of socio-economic and social environment. When reflective thinking, one of the higher-order thinking skills, is defined as cognitive interrogation that leads to the generation of new knowledge and the development of alternative ways, similar characteristics and skills arise in many respects between reflective thinking individuals and entrepreneurial individuals. This study aims at examining the relationship between the pre-service teachers' entrepreneurship skills and their reflective thinking levels. The population of the study is the pre-service teachers studying at Bartın University Physical Education and Sports Teaching Department. The study is a quantitative study and is carried out as a review. Semerci (2007),“Reflective Thinking Tendency Scale” and Yılmaz & Sünbül (2009), “Entrepreneurship Scale for University Students” are used as data collection instruments. Independent group t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe test, Tukey test and Pearson correlation analysis were performed on the data obtained from the study. In addition, descriptive statistics such as frequency, percent, standard deviation, and mean were used. And the data are analysed and interpreted using statistical techniques using SPSS 22.0. Reflective



thinking levels and entrepreneurship characteristics of the pre-service teachers are examined based on gender, grade, entrepreneurship course and work experience variables. As a result, the following results were obtained : It is found that the highest score in reflective thinking tendency scale is under “Inquiry-based and effective teaching” sub-scale. It is seen that female pre-service teachers’ reflective thinking levels is higher compared to male pre-service teachers. In grade variable, there is a significant difference in all other sub-scales except “*Continuous and Purpose Thinking*” sub-scale. And the entrepreneurship characteristics of the pre-service teachers in the study are found as “high”. There are no significant differences in entrepreneurship characteristics based on gender. It is found that based on grade variable, pre-service teachers in 2. grade and 2.grade have higher entrepreneurship characteristics compared to other departments. And also, it is seen that pre-service teachers’ entrepreneurship scores have no significant difference according to whether they have received entrepreneurship course education. But, in work experience variable, there is a significant difference between the groups. As a result of Pearson Correlation Analysis, it was found that there was a positive and significant relationship between entrepreneurship and all reflective thinking sub-scales. Based on the findings of the study, it is possible to say that pre-service teachers have high entrepreneurship characteristics and high reflective thinking levels.

**Keywords:** Pre-service teachers, Entrepreneurship, Reflective thinking

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ .....	IV
ÖZET .....	V
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4.Sayıtlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
1.7. Kısaltmalar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	7
2.1. Girişimcilik .....	7
2.2. Girişimcilik Çeşitleri .....	13
2.2.1. Fırsat Girişimciliği .....	13
2.2.2. Yaratıcı Girişimcilik.....	13
2.2.3. Orijinal Girişimcilik .....	13
2.2.4. Kurumsal Girişimcilik .....	14
2.2.5. İç Girişimcilik .....	14
2.2.6. Girişimci Girişimcilik.....	14
2.2.7. Çevreci Girişimcilik (Eko Girişimcilik).....	14
2.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.3.1. Girişimciliğin Dünya Açısından Tarihsel Gelişimi .....	15
2.3.2. Girişimciliğin Türkiye Açısından Tarihsel Gelişimi.....	16
2.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler .....	19

2.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler.....	20
2.6. Girişimcilik ve Eğitim .....	23
2.6.1. Girişimcilik Eğitiminin Önemi .....	24
2.6.2. Girişimcilik Eğitiminde Uygulamalı Eğitimin Önemi .....	25
2.2. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....	26
2.2.1. Problem Çözme.....	29
2.2.2. Eleştirel Düşünme .....	31
2.2.2.1.Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	36
2.2.2.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Özellikleri.....	36
2.2.3. Yaratıcı Düşünme.....	37
2.2.4. Biliş Üstü/Üst Biliş Düşünme (Metacognition).....	39
2.3. Yansıtıcı Düşünme .....	40
2.3.1. Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünme .....	44
2.3.2. Sporda Yansıtıcı Düşünme .....	45
2.3.3. Model Olarak Yansıtıcı Düşünme.....	47
2.4. Yansıtıcı Düşünme ile Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki .....	48
2.5. Yansıtıcı Düşünmede Başlıca Teorisyenler .....	49
2.5.1. John Dewey (1859–1952).....	49
2.5.2. Donald A. Schön ve Modeli .....	51
2.5.3. Kolb’un Yansıtıcı Düşünme Modeli .....	54
2.5.4. Farra’nın Yansıtıcı Düşünme Modeli.....	55
2.5.5. Max Van Manen Modeli .....	56
2.5.6. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (Sparks-Langer ve diğerleri).....	57
2.5.7. Eleştirel Yansıtma Modeli .....	57
2.5.8. Taggart ve Wilson’un Yansıtıcı Düşünme Modeli .....	58
2.6. Yansıtma Alanları.....	60
2.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları .....	62

2.7.1. Öğrenme Yazıları-Günlükler(Learning Journal/Logo) .....	64
2.7.2. Kavram Haritaları (Concept Mapping) .....	65
2.7.3. Soru Sorma (Questioning) .....	66
2.7.4. Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning).....	67
2.7.5. Anlaşmalı Öğrenme(Negotiated Learning) .....	68
2.7.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment) .....	68
2.7.8. Yansıtıcı Tartışma .....	69
2.8. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler.....	69
2.8.1. Portfolyo Hazırlama (Öğrenci Gelişim Dosyası).....	71
2.8.2. Mikro Öğretim .....	72
2.8.3. Otobiyografi.....	73
2.8.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma .....	74
2.8.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerin analizi (GZFT) .....	74
2.8.6. Eylem Araştırması.....	75
2.8.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar .....	76
2.9. Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi.....	77
2.9.1. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Özellikleri .....	79
2.9.2. Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü.....	81
2.10. Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme .....	82
2.11. Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme İlişkisi	84
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	87
3.1. Araştırmanın Modeli.....	87
3.2. Evren ve Örneklem.....	87
3.3. Veri Toplama Araçları .....	88
3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)Ölçeği .....	88
3.3.2. Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği .....	90

3.4. Verilerin Analizi.....	91
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	94
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları.....	94
4.2.Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	97
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri.....	98
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi.....	99
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	102
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	102
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	102
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	103
4.3.4. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Dersi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	104
4.3.5. Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri.....	105
4.4. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	106
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	107
5.2.Öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER: Anket ve Ölçek İzinleri.....	125
Ek 1: Anket.....	125

EK-2: GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ .....	127
EK-3: YANDE ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	128
ÖZGEÇMİŞ.....	129



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
<b>Tablo 2. 1.</b> Girişimcilik Teriminin Gelişimi .....	<b>10</b>
<b>Tablo 2. 2.</b> Olağan Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar .....	<b>322</b>
<b>Tablo 2. 3.</b> Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Beceriler İle İlişkisi .....	<b>488</b>
<b>Tablo 3. 1.</b> Araştırmaya Katılan Bedeb Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Evren Özellikleri.....	<b>87</b>
<b>Tablo 3. 2.</b> Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri.....	<b>92</b>
<b>Tablo 4. 1.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	<b>94</b>
<b>Tablo 4. 2.</b> Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	<b>94</b>
<b>Tablo 4. 3.</b> Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	<b>95</b>
<b>Tablo 4. 4.</b> Girişimcilik Dersi Eğitimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .	<b>95</b>
<b>Tablo 4. 5.</b> İş Deneyimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	<b>96</b>
<b>Tablo 4. 6.</b> Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	<b>97</b>
<b>Tablo 4. 7.</b> Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin t Testi.....	<b>98</b>
<b>Tablo 4. 8.</b> Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi.....	<b>99</b>
<b>Tablo 4. 9.</b> Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	<b>102</b>
<b>Tablo 4. 10.</b> Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin t Testi.....	<b>102</b>
<b>Tablo 4. 11.</b> Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi.....	<b>103</b>
<b>Tablo 4. 12.</b> Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Dersi Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin t Testi.....	<b>104</b>
<b>Tablo 4. 13.</b> Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi.....	<b>105</b>
<b>Tablo 4. 14.</b> Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi.....	<b>106</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
Şekil 2. 1. Girişimciliği Tanımlayan Temel Unsurlar .....	9
Şekil 2. 2. Dünya Tarihi Açısından Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi .....	16
Şekil 2. 3. Girişimciliği Etkileyen Faktörler .....	21
Şekil 2. 4. Üst Biliş Alt Dalları .....	40
Şekil 2. 5. Yansıtıcı Düşünme Çemberi.....	41
Şekil 2. 6. Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı .....	52
Şekil 2. 7. Yansıtıcı Düşünme Piramidi.....	59
Şekil 2. 8. Yansıtıcı Düşünme Alanları .....	60
Şekil 2. 9. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar .....	63
Şekil 2. 10. Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği .....	66
Şekil 2. 11. Mikro Öğretimin Aşamaları .....	73
Şekil 2. 12. Yansıtıcı Öğretmen Uygulamaları ile Geleneksel Uygulamaların Karşılaştırılması.....	80



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Eğitimin, mevcut ve gelecek kuşaklar için çağın bir zorunluluğu olduğu ve dünyayı inşa gücünde en üst düzeyde öneme sahip olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Eğitim meselesi hem evrensel hem de milli bir mesele olarak her alanda kendini hissettirmektedir. İnsanlık içinde bulunduğu zor günlerden ve dünya barışını kurabilmesi için çaba sarf edilen bugünlerden, ancak ortak değer ve paydalarda buluşarak, eğitim standartlarını ülkelerin milli ve ulusal çıkarlarının üstünde tutarak kurtulabilir. Bu süreçte ilk basamak, eğitimciler ve eğitilenlerdir. Bireylerin beceri, yetenek ve nitelikleri gibi pek çok özellik bu değişimin ve gelişimin en çok etkileneni olmaktadır.

Lipman, (2003), yansıtıcı düşünmeyi kendi düşünce ve hareketlerinin farkında olma, uygulamaların neden ve sonuçlarını düşünebilme özelliği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yansıtıcı düşünceyi kişinin bazı konularda kendi yöntemlerini ve bakış açılarını dikkate alması olarak belirtmiştir. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme, zihinde bir konuyu ele almayı ve onu ciddi bir biçimde değerlendirmeyi içeren bir düşünme türüdür.

Semerci'ye (1999) göre gelişen ve değişen dünya şartları, varlığını güçlü bir şekilde ortaya koyabilecek düşünen bireyleri talep etmektedir. Ancak düşünen, yani üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen insan gelecekte daha başarılı birer birey olabilecek, hayatta kalabilecektir. Bu yüzden "Bugün ve gelecek zamanda artık bu bir zorunluluk olarak kendisini hissettirmektedir" diyerek eğitimin önemine işaret etmektedir. Bunu da eğitimcilerin çok yönlü beceri kabiliyetlerini geliştirmekle ve eğitimcilerin donanımlarını artırmakla başarabilir olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenilen becerilerin öğrencilere aktarılmasında, eğitmenin yansıtma becerileri eğitim kalitesini ve öğrenme kalitesini artırmıştır. Bunun yanında, öğretmen yeterliklerini geliştirilmesinde öğretmenin, öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcaması yeni bilgi ve fikirlere açık, kendisini ve kurumu geliştirmesinin gerekli olduğu görülmektedir(MEB,ÖYGM, 2006, 1). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile girişimcilik becerileri bu noktada önemlidir. Gerek eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerekse iş dünyasında eğitimcilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki her fakülte ve her bölümde araştırılmaya değer bir konudur. Bunun içinde

yansıtıcı düşünmenin ne olduğu, nasıl etkin kullanılabilceği ve girişimcilik ile ilgili kavram, tanım ve araştırmalar bu çalışmaya konu oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde giriş kısmı yer almaktadır. Giriş bölümünde problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünü kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konudaki yapılan makaleler, tezler, dergiler ve diğer yayınlar araştırılarak, “literatür ve ilgili araştırmalar” başlığı altında sunulmuştur. Kavramsal olarak yansıtıcı düşünce ve girişimcilik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü yöntem oluşturmaktadır. Yöntem kısmı araştırmanın konusu, araştırma hipotezleri, araştırma modeli, ölçek formunun hazırlanması ve veri toplama yöntemi, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği, evren çerçevesinin oluşturulması ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümü, öğretmen adaylarına uygulatılmış olan ölçek sonucundan elde edilen “bulgular” bölümüdür. Bu bölümde SPSS 22.0 veri analiz programı ile elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümü tartişma,sonuç ve önerilere ayrılmıştır. Bu bölümde ana bulguları ortaya koymak amacıyla, bulgular aktarılmış ve yayımlanmış diğer bilimsel çalışmalarla karşılaştırılmalı olarak tartişılmıştır. Önerilerde belirlenen sorun alanlarına yönelik özgün çözüm önerileri getirilmif ve gelecekte yapılacak çalışmalara destek olması amacıyla hazırlanmıştır.

### **1.1.Problem Durumu**

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri cinsiyet, girişimcilik dersi eğitimi ve sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen Adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri (cinsiyet ve sınıf) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen Adaylarının girişimcilik düzeyleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek ve istatistiksel işlemler sonucunda ulaşılan bulguların bu alandaki çalışmalarını desteklemesini sağlamaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının girişimcilik özellikleri yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleyerek, alanında yapılmış olan çalışmalarını destekleyip yeni çalışmalara yardımcı olması nedeniyle önemlidir. Ayrıca, elde edilecek bulguların öğretmen yetiştiren kurumlara program geliştirme konusunda katkı sağlayacağı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin hizmet içi eğitim planlamalarına katkı sağlayacağı, girişimcilik eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin kazandırılması ve var olan özelliklerinin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin artırılması ve var olan yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesi ve konu ile ilgili çalışma yapılacak olan diğer çalışmalara fikir vereceği düşünülmektedir.

## **1.4.Sayıtlar**

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıdaki sayıtlılara göre hareket edilmiştir:

- a. Bu araştırma için hazırlanan ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
- b. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının anket formunu doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

- c. Çalışma konusu ile ilgili kuramsal çerçevenin objektif bir şekilde yansıtıldığı varsayılmıştır.
- d. Araştırma için kullanılan ölçeklerin, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, girişimcilik özelliklerini ile yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerini belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
- e. Uygulama esnasında iç ve dış etkenlerin bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
- f. Ölçeklere verilen cevapların doğru olduğu kabul edilmiştir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2017-2018 akademik yılında Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

- a. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
- b. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Beden Eğitimi Öğretmeni:** Beden eğitimi dersi öğretim müfredatlarını tatbik edebilecek, saha bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültüre haiz, ilköğretim ve lise dengi okulların beden eğitimi dersleri ile okul dâhili ve okul harici faaliyetlerine has eğitim ve öğretim vazifelerini ifa etmekle vazifeli özel bir mütehasıslık mesleğidir (İrez, 2005).

Beden eğitimi öğretmeni Milli Eğitim Temel kanununda yer alan amaçları yerine getirmekle yükümlü olan ve bu yükümlülüğü Talim ve Terbiye Kurumu'nun belirlediği hedef ve kazanımlar doğrultusunda yıllık ünitelendirilmiş plan ve programlarla uygulayan pedagojik formasyon eğitimini tamamlamış kişidir.

**Girişim:** Girişim kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük anlamında, “bir işe girişme, teşebbüs” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>,10.Şubat.2017). Bu

kavram, pek çok bilim insanı tarafından da farklı tanımlamalar almıştır. Bazılarına göre girişim, doğa, sermaye ve emeğin bir araya getirilmesinden oluşan bir bütündür. Bazılarına göre ise, başkalarının ihtiyaçlarını sürekli kılarak karşılamak üzere, pazarı olan ve pazarda fiyatı oluşan iktisadî mal ve hizmetleri ortaya çıkarmak ve sahibine (girişimciye) kâr sağlama amacı taşıyan bir işletme veya girişimcilerin ticarî faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla kurmuş oldukları ekonomik birim olarak tanımlanmıştır (Soydan,2008,s.4).

Kısacası girişim, belirli bir örgütsel, ekonomik, yasal ve finansal özelliğe sahip ekonomik birimlerden oluşan, girişimcilerin ticarî faaliyetlerini geliştirdikleri alandır (Öztürk,2008,21).

**Girişimci:** Girişimci, orta çağda önemli projeleri yürüten kişi ya da kişilerden oluşmaktadır ve riski üstlenmemekte sadece gerekli kaynakları kullanarak bir projeyi yönetir. 1700’lü yıllardan sonra ise girişimciliğe risk kavramı da eklenmiştir (Moore, 2003). Latince’de ise “İntare” kökünden gelen bu kavram İngilizce’de enter (giriş) ve pere (ilk) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmekte “entrepreneur” yani ilk girişen, başlayan anlamını taşıdığı görülmektedir (Uluyol, 2013). Bu kavram Türkçe’de ise üstlenmek anlamına gelmektedir (Güney, 2008).

**Düşünme:** Gözleme, tecrübeye, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilginin harmanlanması ve şekillendirilmesi disiplindir (Özden, 2009). Bu araştırmada düşünme yansıtıcı düşünme becerisi olarak kullanılmaktadır.

**Lider:** İnsanları bir araya toplayan onları hedefe ulaşmak için motive eden kişidir. Lideri, “grup üyelerini tespit edilen amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönelten, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için yeterli özellik ve yeteneklere sahip olan kişi” şeklinde tanımlamak da mümkündür (Erdoğan,2007).

**Risk:** Riske ilişkin pek çok tanımlama yapılmaktadır. Ancak basitçe riskin, zarar, kayıp veya tehlikeye maruz kalma olasılığı olduğu söylenebilir. Risk, bir hedefe ulaşmayı engelleyecek belirsiz olaylar bütünüdür. Hedefe erişime engel olacak, zarar, kayıp, dezavantaj veya her türlü negatif etki olasılığı olarak tanımlamak da mümkündür (Bahadır,2007).

## 1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TD: Tebliğler Dergisi

Ed.: Editör

Akt.: Aktaran

Vd.: Ve diğerleri

Vb.: Ve benzerleri

BES: Beden Eğitimi Ve Spor

BESYO: Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu



# İKİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde girişimcilik ve yansıtıcı düşünme ile ilgili kuramsal çerçeve bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Girişimcilik

Girişimcilik, ülkelerin gelişme ve kalkınmasındaki itici güç olmasından dolayı insanlık tarihinde göçebe yaşamdan, bilgi toplumuna kadar olan tüm geçişlerde hep önemli bir kavram olarak literatürde yer almıştır (Top ve Sevensan, 2006, 3). Bundan dolayı, geçmişten günümüze farklı bilimlerde inceleme konusu olmuştur ve dikkatleri üzerine çekmiştir. Günümüzde, daha da önem kazanarak ekonomik kalkınma, istihdam oluşturma ve sosyal gelişmenin temel faktörü olarak değerlendirilmeye alınmıştır (Döm, 2012, 2). Son yıllarda, girişimcilik kavramıyla girişimci kavramının aynı anlamda kullanıldığı ve girişimcilik özelliklerinin girişimci özellikleri ile ifade edildiği de görülmektedir (Aytaç, 2006, 140).

Farklı disiplinlerde, tanımlanmaya çalışılan “girişimcilik” kavramı özellikle sosyal bilimlerin dinamik bir çalışma alanıdır (Çevik, 2006, 9). Latince de intare kökünden gelen girişimi kavramı ile İngilizce “de enter (giriş) ve pre (ilk) kelime kökenlerinden oluşup entrepreneur yani “ilk girişen” ve başlayan anlamlarına gelmektedir (Korkmaz, 2000, 165).

Girişimcilik kavramını, iktisadi anlamda ilk kullanan kişi ise Fransız Richard Cantillon’dır ve kullandığı “entreprende” kelimesi girişimci anlamına gelir. 1755 yılında Cantillon bu kelimeyi ekonomik değişkenler içerisinde kar elde etmek ve ekonomik anlamda riskleri tanımlamak için kullanmıştır (Onay ve Çavuşoğlu, 2010).

Girişimcilik, günlük hayatta, ekonomi ve yönetim alanlarında oldukça sık karşılaşılan bir kavramdır. Girişimcilik kavramının iktisat literatürüne girişi 19. ve 20. yıllardaki eserlerde görülmektedir. Bu dönemdeki tanımlamada, girişimcilik ekonomi alanında ekonomik sistemlerde kullanılan üretim faktöründen birisi olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki dönemlerde ise girişimciliğin önem kazanmasıyla, serbest piyasa ekonomisine geçiş ile mümkün olmuştur (Aytaç, 2006, 141). Böylece, girişimciliğin literatürünü genel olarak; ekonomi, psikoloji, antropoloji, organizasyon, yönetim ve sosyoloji disiplinleri oluşturmuştur (Naktiyok, 2004, 1).

Schumpeter, girişimcilik kavramına yenilikçilik kavramını eklemiş ve farklı bir tanım ortaya koymuştur. Schumpeter'in girişimciye yüklediği anlam:

1. Yeni ürünler yaratma,
2. Yeni pazarlar yaratma,
3. Mevcut pazarda ileriye dönük yeni ekonomik düzen yaratma şeklinde ifade edilmektedir. (Hamel, Prahalad, 1996, 29).

Girişimcilik kavramına ait tanımlar, bu kadar değildir. İlgili alanda yapılmış pek çok farklı tanım bulunmaktadır. İlave tanımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Girişimcilik; birey ve toplum için değer yaratmış, ekonomik fırsatlara cevap vermiş/ekonomik fırsatlar yaratmış, bireyler tarafından ortaya konulmuş, getirdiği yeniliklerle ekonomik sistemlerde değişikliklere neden olmuş bir süreç olarak tanımlanmıştır (Daniel, Alice ve Neil, 1995, 352).
- Girişimcilik; eşitsizlikleri vurgulayarak fırsat elde etmek, alternatif üretim süreçlerini incelemek ve onların optimizasyonunu sağlama faaliyetidir (Lounsbury, 1998, 52-54).
- Girişimcilik; bir fırsatı sezerek, o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon oluşturma sürecidir (Stephen ve Anisya, 2000, 52).
- Girişimcilik; gerekli olan zaman ve çabayı kullanarak, ekonomik, sosyal ve psikolojik risklerle, parasal ve kişisel tatmin ödülü olarak farklı olan bir şeyi ortaya koyma sürecidir (Coulter, 2001, 6).

Girişimcilik tanımlarında her zaman kişisel özellikler dikkat çekmiştir. Avrupa Komisyonu'nda girişimcilik şu şekilde ifade edilmektedir:

*“Girişimcilik her şeyden önce ve en önemlisi bir zihniyettir. Bir kişinin, bağımsız olarak ya da bir organizasyon içinde, bir fırsatı saptama ve yeni bir değer yaratma ya da ekonomik başarı elde etmek için bu fırsatın üzerine gitme motivasyonunu ve kapasitesini tanımlar. Girişimci kişi mevcut bir pazara girmek ve rekabet etmek, söz konusu pazarı değiştirmek, hatta yeni bir Pazar yaratmak için yaratıcılıktan veya*

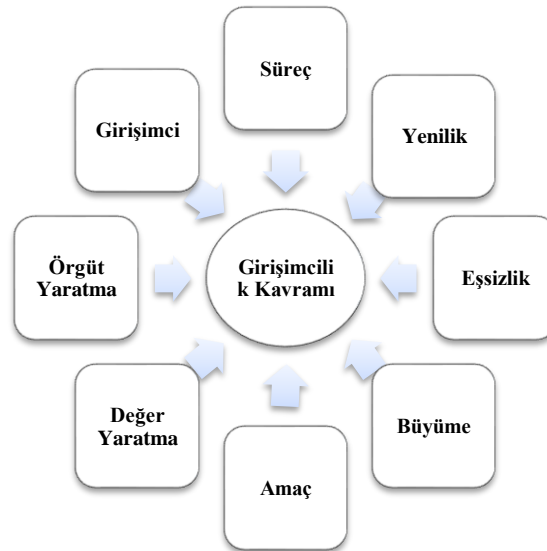


yenilikten yararlanır. İş dünyasında yeni bir fikri başarıya götürmek, yaratıcılık ve yenilikleri sağlam bir yönetim sistemiyle bütünleştirme ve işletmenin gelişimini yaşam çevriminin tüm evrelerinde optimize ederek koşullara uydurma becerisi gerektirir. Bu günlük yönetim faaliyetlerinin ötesinde, işletme için hedefler koymayı ve strateji saptamayı gerektirir” (Döm, 2012, 7).

1982-1992 yılları arasında yapılan çeşitli akademik yayınlarda, girişimci ve girişimcilik ile ilgili belirlenen 77 tanımdan 15 tane tekrar eden anahtar sözcük tespit edilmiştir (Göçmen, 2007, 10). Yapılan araştırmalardan elde edilen ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1.Risk alan, 2. Fırsat gözleyen, 3. Planlı ve düzenli, 4. Bulunduğu yerde benim diyerek boşluk yaratan, 5.Yaratıcı, 6. Problem çözüme, 7. Gerçekçilik, 8. İnisiyatif alma, 9. Sonuç odaklı çalışma, 10. Başarma ihtiyacı, 11. İyi bir gözlemci, 12. İletişim teknolojilerini etkin kullanan, 13. Öz güven, 14. Öz denetim, 15. Empati, 16. Amaç yönelimi/Strateji oluşturma, 17. Güvenilirlik, 18. İşbirliği ve bütünlük, 19. Kaynakları etkili ve verimli kullanma

Naktiyok, (2004, 45) girişimciliği tanımlarken sekiz temel olgudan bahsetmektedir. Aşağıda Şekil 1’de gösterilmektedir:



Şekil 2. 1: Girişimciliği Tanımlayan Temel Unsurlar

Kaynak: Naktiyok, A. (2004, 4-5). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.

Girişimcilik kavramı ile ilişkilendirilen, toplumda çoğu zaman girişimcilik kavramı yerine kullanılan kavramlarda biri de girişimci kavramıdır. Ayrıca, literatürde girişimci kavramıyla birlikte, girişimcilik ile ilgili olan, patron, lider ve yönetici kavramlarının da girişimcilik ile ilişkileri olduğundan birlikte tanımlanmıştır.

a) **Girişimci**: Genel bir ifadeyle risk almayı gerektiren, bir iş fikrini benimseyen ve işi başlatıp geliştiren yaratıcı, kendini bilen, meraklı ve bir o kadar da inatçı, öz düzenlemeye sahip, başarıya odaklanmış ve yüksek enerji seviyesinde olan insandır. (Bozgeyik, 2005). Girişimciler engelleri aşarak, başarıya odaklanan , yaratıcı, kararlı ve öz güveni yüksek insanlardır. Yine Türk Sanayicileri Ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)'a (2002, 33) göre girişimci, risk alarak yenilik (innovation) yapan, fırsatları gözleyen ve takip eden onları fark ettiğinde her tür riski alarak yeni bir ürün ortaya koyan kişidir. Girişimci fırsatını yakalayıp ve bu fırsatı hayata geçiren süreçte yer alan girişimciler, yarattıkları istihdam ve yüksek verimliliklerini ekonominin diğer alanlarına aktaran baş aktörlerdir (Bozgeyik, 2005, 38). Fakat girişimciliği asıl önemli kılan, girişimcilerin sahip oldukları kişisel özellikleridir. Bugün bilim insanı, girişimcinin temel özelliklerinden olan, yeni fırsatları görme ya da yaratma yeteneğine sahip olma özelliğini sorgulamıştır. Neden bazı kişiler hayallerini ya da iş fikirlerini gerçek bir işletmeye dönüştürürken diğerleri bunu başaramazlar? Ya da Bazıları başarılı iken neden diğerleri başarısız olmaktadır (Arıkan, 2002). Bu noktada, girişimci bireylerin kişisel özelliklerinin girişimcilik literatüründe etkisi daha çok önem kazanmakta ve kişisel özellik olan başarı ihtiyacı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve risk almanın, girişimcilik faaliyetlerindeki önemi azımsanamayacak kadar çoktur (Basım ve Şeşen, 2012, 21).

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış olan girişimci tanımları, Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2. 1: Girişimcilik Teriminin Gelişimi

Dönem	Araştırmacı	Tanım - Görüşler
Orta Çağ	-	Büyük ölçekli üretim projelerinden sorumlu kişi.
17.yüzyıl	-	Hükümet ile yapılan sabit-fiyat sözleşmesine göre kâr veya zarar riskini üstlenen kişi.
1725	Richard Cantillon	Tedarik edilen sermayeden farklı olarak risk alan kişi.
1797	Beaudeau	Risk alan, planlayan, denetleyen, örgütleyen ve sahip

		olan kişi.
1803	Jan Baptiste Say	Girişimcinin kazancı, sermayenin getirisinden ayrılmıştır.
1876	Francis Walker	Fon elde edip kazanç sağlayanlarla yönetimsel yeteneklerinden kâr sağlayanları birbirinden ayırır.
1934	Joseph Schumpeter	Girişimci yenilikçidir ve denenmemiş teknolojileri geliştirir.
1961	David McClelland	Girişimci enerjik ve orta derecede risk alan kişidir.
1964	Peter Drucker	Girişimci fırsatları maksimize eden kişidir.
1975	Albert Shapero	Girişimci inisiyatif alır, bazı sosyal ve ekonomik mekanizmaları organize eden, başarısızlık riskini kabul eden kişidir.
1980	Karl Vesper	Girişimci, ekonomistler, psikologlar, iş adamları ve politikacılar tarafından farklı gözle görülür.
1983	Gifford Pinchot	Mevcut kurulu bir örgütün içerisinde yer alan girişimci iç girişimcidir.
1985	Robert Hisrich	Girişimcilik farklı değerde bir şeyler yaratma sürecinde, gerekli zaman ve gayret sarf edip, bununla birlikte yaşanabilecek finansal, psikolojik ve sosyal riskleri varsayarak, parasal ve kişisel tatmin kazancı elde etmektedir.

**Kaynak:** Robert D.Hisrich and Michael P.Peters, *Entrepreneurship: Starting, Developing and Managing A New Enterprise*, 2nd Edition, U.S.A., Irwin Inc., 1989

Bununla birlikte, bazen girişimci kelimesi ile mülkiyet sahibi yöneticiler de kastedilebilir ve bu yaklaşımın dayanağı, genellikle girişimcilik ruhunun küçük işletmelerle ve küçük işletme sahipliği ile özdeşleştirilmesiyle ilgili olabilir.

**b) Patron:** Patron ya da işletme sahipliği, girişimci kavramında olduğu gibi bireye tüm sorumlulukları yükleyen bir kavram değildir. Bir işletmenin mülkiyetine sahip olmak, işletme sahibi olmanın tek şartıdır olsa da işletmenin tamamına ya da belirli bir miktar hissesine sahip olan herkes patron olabilmektedir(Akpınar, 2009). Risk ve sorumluluk almaktan kaçınan, gelişmeye açık, yenilikçi ve dinamik olmayan bir işletme sahibi, girişimci olarak tanımlanamaz. Bundan dolayı girişimcilik, mülkiyete dayalı bir kavram olmadığından, işletmeden işletmeye değişemez ya ada devredilemez.

**c) Lider:** Erdoğan (2007,487), lider tanımını “*insanları bir araya toplayan onları hedefe ulaşmak için motive eden kişi*” dir. Lideri, “*grup üyelerini tespit edilen*

*amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönelten, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için yeterli özellik ve yeteneklere sahip olan kişi” olarak tanımlamıştır.*

Bir diğer tanımda, lider, güçlük ve tehditler karşısında duygusal zekâsını kullanan sistematik iş süreçlerini işletmede harekete geçiren ve bu şekilde bireyleri etki altında bırakarak kontrol eden bireylerdir. Ayrıca, olumsuz durumların ortaya çıkmasını engelleyecek bir öngörüyle sahip olduklarından, stratejiler geliştirmektedirler (Girgin, 2009, 12).

**d) Yönetici:** Tekrarlanan, devam ettirilen, sistem ve yapılar üzerine odaklanan denetime güvenen, kısa vadeli görüşe sahip, nasıl ve ne zaman biçiminde soru soran, mevcut durumu daima kabul eden bir yapıya sahip ve emrine verilmiş bir grup insan belirli bir takım amaçlara ulaştırmak için uyumlu ve işbirliği içinde çalıştıran kişi olarak ifade edilmektedir (Kutaniş ve Alpaslan, 2006,140). Yönetici riski aza indirmeye çalışır, fakat girişimci bu konuda gözü karadır. Girişimci, tükenmeyen fırsat görme arzusu taşırken yönetici yöneteceği işin gereğini sevse de sevmese de yerine getirmektir (Titiz, 2002,8).

Michael E. Gerber, Girişimcilik Tutkusu adlı kitabında girişimcilik ve yönetici arasındaki farkları şu şekilde ortaya koymaktadır (Gerber, 1996,25):

1. Girişimci gelecekte, yönetici geçmişte yaşar.
2. Girişimci kontrole önem verirken yönetici düzene önem verir.
3. Girişimci olaylardaki fırsatları hemen yakalar, yönetici hep problemleri görür.
4. Girişimci değişikliklerle başarı sağlarlarken, yönetici statükoya bağlı kalır.
5. Yönetici bir ev yapar ve sonuna kadar orada yaşar. Girişimci evi inşa eder ve anında bir sonrakini planlamaya başlar.
6. Yöneticinin işleri düzgün ve özenlidir, girişimci ise yöneticinin sıraya sokacağı şeyleri yaratır.
7. Yönetici, girişimcinin arkasından ortalığı toplayan kişidir. Girişimci olmazsa temizlenecek bir şey de olmaz.
8. Yönetici olmazsa işler ve toplum yürümez. Girişimci olmazsa yenilik olmaz.

Girişimciliğin çevrede, toplumda, ekonomik anlamda mal ve hizmet açığını görme noktasındaki değişik bakış açısına sahip olmasıyla, patronun, liderin ve yöneticinin bakış açısından daha farklı olduğu anlaşılmaktadır.

## **2.2. Girişimcilik eşitleri**

Günümüzde yeni ekonomik gelişmeler ve değişen piyasa şartları ışığında girişimcilik çeşitlerinin sürekli arttığı görülmektedir. Bunlara bağlı olarak sermaye sahipliğinin, çevrenin ve faaliyet şeklinin yapılan tanımlarda etkili olmaktadır (Tekin, 2009, 3). Yazına yerleşmiş girişimcilik eşitleri; fırsat girişimciliği, yaratıcı girişimcilik, orijinal girişimcilik, kurumsal girişimcilik, i girişimcilik, girişimci girişimciliği ve çevreci girişimcilik olarak açıklanmıştır.

### **2.2.1. Fırsat Girişimciliği**

Mevcut ve potansiyel pazardaki değişimin getirdiği fırsat ve imkanları görerek veya doğabilecek potansiyel fırsat ve imkanları değerlendirerek, mevcut veya hedef alınan pazarlara mal satmak veya ürün sunmak amacıyla ortaya çıkan girişimcilik olarak ifade edilir (Kaya, 2007,69). Fırsat girişimciliğinden yararlanabilmenin ilk kuralı, pazardaki fırsatları değerlendirebilecek ve kr edebilecek bir bilgi birikimi ve yeteneğe sahip olmaktır.(Tekin, 1999,2).

### **2.2.2. Yaratıcı Girişimcilik**

Yaratıcı girişimcilik, yeni bir fikir ile pazardaki mal ve hizmetlerin tasarımında, fiyat ya da kalitesinde iyileştirmelere gidilerek veya bir buluş sayesinde yeni bir ürünün pazara sunulması ile ilgilidir (Alpugan, 1998,62). Yaratıcı girişimciliğin, pazarda yeni ürünler için yeni talep yarattığı veya mevcut ürünlere olan talebi - ürünlerin kalitesi fiyatı ve tasarımında farklılaşma yoluna giderek - geliştirdiği söylenebilir. Bu nedenle, yaratıcı girişimciliğin fırsat girişimciliğinden daha değerli olduğu ileri sürülmektedir.

### **2.2.3. Orijinal Girişimcilik**

Girişimcilerin hayallerini gerçekleştirmek ve amaçlarına ulaşmak üzere eyleme geçtikleri ve ilk defa sıfırdan başlayarak oluşturulan girişimler olarak tanımlanabilir(Tunç, 2007, 83). Geleceğe yönelimli yapıları vardır. Bu bireyler, yaratıcı, yenilikçi, keşişi, maceracı, meraklı, icatı, ařırđı risk alan, vizyoner girişimcilerdir (evik, 2006, 80).

#### **2.2.4. Kurumsal Girişimcilik**

Kurumsal girişimcilik genel kabul görmüş ifade ile, performans ve büyüme amacıyla çevredeki fırsatları değerlendirerek risk alma, inovasyon, proaktivite ve agresif rekabetçiliğe yönelik işletme düzeyindeki eğilim ve davranışların bütünüdür ( Lumpkin ve Dess, 1996). Başka bir deyişle, bir işletmenin karar alma biçimlerine, yöntemlerine ve uygulamalarına, temel girişimci özelliklerini sergileyen stratejik oryantasyondur (Bulut, 2007).Ayrıca, kurumsal girişimcilik genel olarak inovasyon, risk alma ve proaktivite eğilimlerinin toplamı olarak da ifade edilir.

#### **2.2.5. İç Girişimcilik**

İç girişimcilik ile örgütte çalışan her bireyin girişimci gibi düşünmesi ve faaliyet göstermesi amaçlanmakta ve girişimcilik özelliklerine sahip bireylerin bu özelliklerini buldukları kurum içinde kullanmaları faaliyetlerine denir (Akpınar, 2009, 13) İç girişimcilik faaliyetleri, işletmenin stratejilerini ve vizyonunu değiştirmek şeklinde ya da yeni süreçlerin, prosedürlerin ve kültürün etkisinde yapılan kısmi yenilikler şeklinde gerçekleşebilmektedir. Böyle bakıldığında, üst yönetimin desteğinin iç girişimciliğin teşvik edilmesinde çok önemli rolü olduğu da söylenebilir (Kozak ve Yılmaz,2010).

#### **2.2.6. Girişimci Girişimcilik**

Belli alanlarda girişimcilik tecrübesi olan ve daha sonra işletmelerini devretmiş olan tecrübeli girişimcilerin kendilerine fırsat alanı olarak sektöre yeni giren girişimcileri esas almaları şeklinde gelişen bir girişimcilik çeşididir. Fiziksel olarak işletmelerin yeni girişimcileri ile alınıp satıldığı girişimci girişimciliği olarak da tanımlanmaktadır. Girişimci girişimciliği birlikte iş yapmanın, işbirliği yapmanın ve özellikle ortak iş yapma kültürünün gelişmesinde de önemli bir role sahiptir (Çevik, 2006, 79).

#### **2.2.7. Çevreci Girişimcilik (Eko Girişimcilik)**

Eko-girişimcilik terimi İngilizce karşılığında da olduğu gibi ekolojik ve girişimcilik kelimelerinin bir araya gelmesiyle türemiştir. Buradan hareketle eko girişimcilik genel anlamda çevreyi dikkate alan, çevreye duyarlı girişimcilik olarak tanımlanmaktadır. (Schaltegger,2005). Bir yeşil yönetim yaklaşımı olarak da değerlendirilen eko-girişimciliğin en temel amacı ve aracı sürdürülebilirliği sağlamaktır (Çakar ve Alakavuklar, 2011,83).

## 2.3. Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi

Uygarlığın gelişimiyle, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte girişimcilik büyük önem kazanmış ve yeni firsatlar yeni fikirler, üretim gerçekleştirilmesi için üretim faktörleriyle bir araya getirilmiştir. retime paralelinde, ekonomik kalkınma, istihdamı gerçekleştirme ve sosyal gelişim gibi zenginliklerle toplumların refah düzeylerinin artması sağlanmıştır. İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan girişimcilik kavramı, farklı dönemlerde farklı özellikler kazanarak günümüze kadar yolculuğunu sürdürmüş, bilgi toplumlarının yaşadığı günümüzde ise tamamen farklı boyutlarıyla karşımıza çıkmıştır (Aşkın, Nehir ve Vural,2011,55).

### 2.3.1. Girişimciliğin Dünya Açısından Tarihsel Gelişimi

İnsanoğlunun yaşamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı her tür faaliyet basit bir tanımla girişimcilik olarak nitelendirilebilir. Avcılık ve hayvancılık gibi faaliyetler aslında tarihin ilk dönemlerinden itibaren insanoğlunun girişimci yanını ortaya koyar. Temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için risk alarak hayatlarını tehlikeye bireyler aslında birer girişimci olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2011,134).

Avcı insan topluluklarından sonra gelen tarım ağı ile yerleşik hayata geçişler başlamış ve bu dönemde tarımsal faaliyetler artmış ve böylece insanoğlu ilk defa ihtiyacından daha fazlasını üretmiştir. İnsanoğlu ihtiyacından daha fazlasını ürettikten sonra elindeki mahsulleri, pazarlarda takas suretiyle veya değerli maden, para ve para benzeri kıymetli eşya karşılığında el değiştirerek ticari anlamda ilk girişimcilik fikirleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Durukan,2006, 26).

Girişimcilik kavramı, gerçek anlamda kendini ortaçağda kendini göstermiştir. Bu dönemde girişimci kavramı, “büyük üretim projelerinde yer alan kişileri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu tür projeleri üstlenen kişiler risk almayan yalnızca tahsis edilen kaynakları yöneten kişilerdi (Bayrakdar, 2011,248).

Dünyanın girdiği büyük bir değişim sonucunda, 18. Yüzyılda tarıma ve zanaatlara dayalı bir ekonomiden, sanayinin ve makine üretiminin egemen olduğu bir ekonomiye geçiş, İngiltere’den başlamak üzere tüm dünyaya yayılmıştır. “Sanayi Devrimi” adı verilen bu dönemde özel mülkiyet devletin keyfi müdahalesinden kurtarılmış serbest piyasa ekonomisi ile birlikte girişimcilik önemli bir mesafe kaydetmiştir (Ağaoğulları ve Yałnkaya, 2013, 141).





geçişin devam ettiği ve kendi işini kuranların sayısının arttığı yıllar olmuştur (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011).

1970’li yıllarda girişimciler yurt içinde ve yurt dışında yükseköğrenim görmeye başlamış ve geleneksel mal üretimini ilerletme çabalarıyla ülkeye dönmüşlerdir (Doğan, 2015). Ancak, bu dönemde yatırımların, sağlam bir fizibilite çalışmalarının dayanması ve ileri düzeyde yönetim anlayışının olması gibi sebeplerle uygun kurumsal yapılar oluşturulamamıştır (Aşkın, Nehir ve Vural, 2011). 1971 yılında ise Türk Sanayicileri ve İş Adamları tarafından TUSİAD’ ın kurulması, ülkemizde girişimciliğin gelişmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Günümüzde kamu yararına çalışan ve Türk iş dünyasını temsil eden bu örgüt, girişimciliğe dair evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun davranmakta ve toplumsal refahı, istihdamı ve eğitim kalitesini artırma yönünde çalışmalar yapmaktadır (www.tusiad.org.tr). Bu durumda TUSİAD girişimciliği artırma konusunda önemli görevler üstlenmektedir.

1980’li yıllar ve sonrası, ülkemizde ve dünyada yapısal dönüşümler yaşandığından girişimcilikte de önemli adımlar atılmıştır. Ülkemizde 24 Ocak 1980 kararlarıyla başlayan bu süreç, Türkiye’ nin ithal ikamesine yönelik kalkınma stratejisini bırakarak, serbest piyasa ekonomisinde ihracata yönelik olan kalkınma stratejisine geçmesi yönünde gelişmiştir (Güney, 2008). Yani ülkemiz dışa dönük sanayileşme ve liberalleşmeye dayalı ekonomi politikalarını benimsemeye başlamıştır. Bu kararlarda ülkenin gelişmişlik düzeyinin artmasını sağlama, ihracat gelirlerini artırma ve ülkeyi gelişmiş ülkeler seviyesine ulaştırma gibi amaçlar yer alır (Öztürk ve Özyakışır, 2005., <http://www.mevzuatdergisi.com/2005/10a/01.htm>). Bu durum girişimcilik politikasının desteklenmesi açısından devrim niteliğindedir (Güney, 2008).

Serbest piyasa ekonomisi, rekabetin artmasını sağlamış ve girişimci birey kavramında iyileştirici rol oynamıştır. Girişimci profili, amacı sadece kar elde etmek olan, yeterli eğitim almamış kişi tanımlarından sıyrılarak, gelişmeye ve değişmeye açık, yüksek eğitim alan, müşteri memnuniyetini düşünen birey halini almıştır (Doğan, 2015).

2000’li yıllarda ekonomik krizin ardından sosyo-ekonomik dengenin sağlanması için çalışılmış ve ülkemizde 2007-2013 yıllarında 9. Kalkınma Planı kapsamında girişimcilikle ilgili önemli kararlar alınmıştır (Girişimcilik Raporu, 2015., <http://www.oka.org.tr/Documents/GirisimcilikRaporu.pdf>). Bunlar;

- Girişimcilik politikalarını destekleme,

- Girişimcilik ve istihdam garantili programlar,
- Mesleki danışmanlık ve rehberlik hizmetleri,
- Mesleki eğitim kursları.

9.Kalkınma Planı (2007-2013), bireyleri girişimci olmaya teşvik etmekte ve ülkemizin istihdam artışına ve ekonomik kalkınmasına destek olmaktadır. Girişimcilik konusundaki iyileşmeler özel sektör ve devlet birlikteliği esasına dayanarak yeni teknoloji ve gelişmeleri ve yenilikçiliği destekleme amacıyla devam etmektedir (Girişimcilik Raporu, 2015., <http://www.oka.org.tr/Documents/GirisimcilikRaporu.pdf>).

Günümüze gelindiğinde ise Ticaret ve Sanayi Odaları, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Destekleme ve Geliştirme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB), Küçük Sanayi Geliştirme Teşkilatı (KÜSGET), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Teknoloji ve Yenilik Destek Programları Başkanlığı (TEYDEB), Türkiye Sınai Kalkınma Bankası (TSKB), Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı (MEKSA), Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER), Fuarçılık ve Geliştirme A.Ş.(FORUM), İhracatı Geliştirme Etüt Merkezi (İGEME), GAP Bölgesi Girişim Destekleme ve Yönlendirme Merkezi (GAPGİDEM), Kredi Garanti Fonu (KGF), Vakıf Risk Sermayesi Yatırım Ortaklığı A.Ş., Türkiye Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler, Serbest Meslek Mensupları ve Yöneticiler Vakfı (TOSYÖV), Müteşebbisler Kulübü Derneği, Bilişim Teknolojileri Araştırma Enstitüsü, İş Geliştirme Merkezi (İŞGEM), Girişim Fabrikası gibi kurum ve kuruluşlar girişimciliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Ülkemiz 10.Kalkınma Planı (2014-2018), kapsamında girişimcilik politikalarında da önemli kararlar verilmiştir. Bireylerde girişimcilik kültürü oluşturmayı, eğitimin her aşamasında girişimciliğe yönelik örgün ve yaygın eğitimlerin verilmesi, girişimcilik eğitimlerinin kalitesinin artırılması, girişimcilik konusunda öne çıkan isimlerin tanıtılması şeklinde uygulamaları hayata geçirecektir. Ayrıca girişimciliğin gelişmesine katkı sağlayan kurum ve kuruluşların iş birliği düzeyleri ve kapasiteleri artırılabilecektir. Meslek kuruluşlarının ekonomiye ve girişimciliğe destek olmalarını sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmasına yönelik kararlar alınmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu çalışmalar, ülkemizde girişimciliğe verilen değeri göstermektedir ve girişimciliği arttırmaya yönelik çalışmalarla girişimciliğin desteklendiği gösterilmektedir.

## 2.4. Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler

Girişimcinin, toplumun mevcut ve potansiyel gereksinimlerini belirleyerek kendi sezgi ve tecrübelerinden hareketle geleceğe yönelik kararlar alması onun proaktif kişiliğinin bir göstergesidir. Başar, vd. (2013) tarafından, davranışsal olarak girişimcilik kavramı, bir fırsatı değerlendirmek, bir iş fikrini tanımlamak, gerekli kaynakları bulmak, daha sonra bir girişimi faaliyete geçirmek ve sonuçlarını almak için gerekli olan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Girişimci bireylerin yaratıcılık ve yenilikçilik özellikleri toplumda etkin bir şekilde dikkat çeker. Yaratıcı bireylerde kişisel bir estetik, problem arama yeteneği, zihinsel hareketlilik, kendi yaptığını eleştirebilme ve öz motivasyon yüksekliği fazladır (Akpınar, 2009, 58). Girişimcilik özellikleri ile ilgili yazında birçok tanım bulunmaktadır.

Girişimci bireylerin genel özellikleri incelendiğinde benzer kişisel niteliklere sahip oldukları göze çapar ve aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Karip vd., 2005, 24; Cansız, 2007, 59; Akpınar, 2009, 42; Tekin, 2009, 59; Döm, 2012, 5; Başar, Ürper ve Tosunoğlu, 2013, 4):

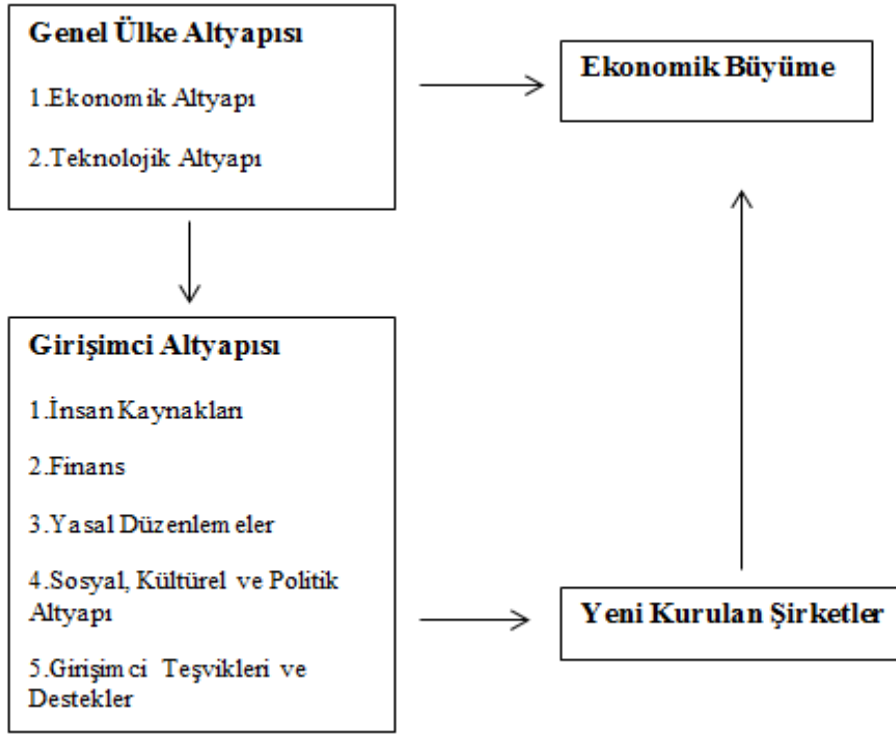
- Yaratıcı ve yenilikçi olma,
- Yüksek düzeyde çalışma arzusu,
- Cesaret, tutku, kararlılık ve ısrarcı olma,
- İnsanlarla üst düzeyde iletişim kurabilme yeteneği,
- Risk alma/risk yönetimi,
- Bağımsızlığa düşkünlük,
- Belirsizliğe tahammül,
- Analitik düşünce yeteneği,
- Özgüven,
- Başarma ihtiyacı,
- Hızlı karar verebilme,
- Demokratik davranışlar sergileme,
- Güçlü sezgi ve öngörü sahibi olma,
- İyimserlik ve olumlu yaklaşım,

- Tükenmez bir enerji sahibi olma,
- Dürüstlük ve güvenilirlik,
- İnisiyatif ve sorumluluk Alma,
- Fırsat ve amaca odaklanma,
- Zamanı etkin kullanma,
- Hayal gücü,
- Empati kurma,
- Plan yapma ve planlı hareket etme.

## 2.5. Girişimciliği Etkileyen Faktörler

Girişimciliği etkileyen pek çok önemli faktör bulunmaktadır. Girişimciliğe yol açan ya da engel olan durumları ortaya çıkarmak ve bunları ölçmek zordur ve bu konuda ciddi çalışmalar Küresel Girişimcilik Monitörü (GEM) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılmaktadır. OECD tarafından girişimciliğe yönelik yapılan çalışmalar; girişimciliğin altyapı şartları, devlet programları ve kültürel davranış ve tutumlardan oluşan üç faktörden oluşmaktadır. GEM'e göre, girişimciliği etkileyen unsurlar ülke alt yapısı (ekonominin dışa açıklığı, devletin rolü, finans sektörünün etkinliği, teknoloji yoğunluğu, fiziksel alt yapı, esnek işgücü pazarı, yönetim becerileri, ekonomik büyüme, yasal kurumlar, sosyal, politik ve kültürel ortam gibi.) ve girişimcilik altyapısından (finans, devlet politikaları, devlet programları, eğitim, AR-GE transferi, ticari altyapı, iç pazarın dışa açık olması, fiziksel alt yapı ve kültürel normlar) oluşur (Börü, 2006).

Yapılan çalışmalara göre ekonomik dengenin sağlandığı ve rekabetin gelişme gösterdiği ortamlarda girişimcilik olumlu yönde etkilenir. Girişimciliği ortaya çıkarmak için fırsat yaratılması, yatırıma ve risk almaya teşvik için uygun ortamın oluşturulması gerekir. Ayrıca bireylerin demografik özellikleri (nüfusun yapısal özellikleri) de girişimcilik potansiyelini etkileyen faktörlerden sayılmaktadır (TUSİAD, 2002).



Şekil 2. 3: Girişimciliği Etkileyen Faktörler

Kaynak: TÜSİAD (2003), Basın Bülteni

Girişimciliği etkileyen faktörler Şekil 3’de gösterildiği gibi;

a) Genel Ülke Altyapısı

b) Girişimci Altyapısı şeklinde sınıflandırılmıştır.

Bu kısımlarda, ülke altyapısında ekonomik alt yapı ve teknolojik altyapı yer alırken, girişimci altyapısı kategorisinde insan kaynakları, finans, yasal düzenlemeler, sosyal-kültürel ve politik altyapı, girişimci teşvikleri ve destekler yer alır. Girişimci bireylerin gayretleri ile kurulan işletmeler sayesinde ülkelerin ekonomik kalkınmışlık düzeylerinde ilerlemektedir ve ekonomik, sosyal alanlarda da hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüz koşullarında; sektörlerde verimliliğinin artırılması ve ekonomik büyümenin sağlanması girişimcilik kavramına gerekli önemin verilmesini gerekli kılmaktadır (Akpınar, 2009, 13).

Genel olarak girişimciliği etkileyen faktörleri Hisrich’e (Akt. Bozkurt,2007,96) göre şöyle açıklanmaktadır:

**Aile:** Geçmişten günümüze kadar yapılan birçok çalışma girişimcilerin aile çevresi, doğum sırası, ailenin işi, sosyal statü ve akrabalık ilişkileriyle ilgilenmiştir. Ailenin girişimci olması, özellikle de babanın kendi işine sahip olması, girişimciliği etkileyen önemli bir unsurdur. Erkek girişimcilerde de kadın girişimcilerde de kendi işine sahip babalar girişimci için güçlü bir tetikleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Eğitim:** Girişime başlamakta karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmekte eğitim çok önemlidir. Resmi eğitim gerekli olmamasına rağmen, işte başarı için gerekli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem kadın hem erkek girişimcilerin, finans, stratejik planlama, pazarlama ve yönetim alanlarında eğitime ihtiyaçları vardır. Ayrıca girişimcilikte, iletişimdeki yazma ve konuşma becerisine sahip olmak da çok önemlidir.

**Kişisel değerler:** Bu konuda birçok çalışma yapılmasına rağmen bunlar çoğunlukla genel nüfus ve yönetici arasındaki farklılıklar üzerinde durmuştur. Bunlar girişimciyi etkili yöneticiden veya liderden ayıramamıştır. Başarılı girişimcileri sık sık kazanmak için ise başlıyorlar şeklinde karakterize etmişlerdir. Bu konuya girişimcilerin kişilik özellikleri adlı bölümde geniş bir şekilde yer verilecektir.

**Yaş:** Yasın dönemleri ile girişimcilik eğilimi arasında önemli bir ilişki bulunduğu yapılan çalışmalarla başarılı bir şekilde ortaya konmuştur. Çoğunlukla 22-55 yaş arası, girişimcilik kariyerine başlama 27 dönemi olarak ortaya konmuştur. Bu yaşlar dışında da, kariyere başlamak mümkün olmasına rağmen, girişimcilikte başarı için yüksek enerji ve finansal destek gerekli olmaktadır.

**İş Tecrübesi:** Bazı alanlarda uzmanlığa sahip olmak çok önemlidir. Finans (özellikle risk sermayesi), dağıtım kanallarının

*geliştirilmesi, üstün ürün ya da hizmet geliştirme, pazar planı hazırlama gibi alanlarda kişinin tecrübesi ve is hüneri onun yeni bir işe başlamasında önemli bir kolaylaştırıcı unsurdur.*

**Rol Modelleri:** *Rol modelleri girişimcilerin kariyerlerine etki eden önemli bir unsurdur. Rol modelleri; aile, kardeş veya diğer başarılı akrabalar hatta ulusal alanda çalışan diğer girişimciler olabilir. Rol modelleri, hem işe başlama sürecinde hem de işe başladıktan sonra bir destek sistemi oluşturur.*

Sonuç olarak girişimcilikle ilgili çeşitli ölçütler, dönem ve ülkelere göre ne kadar değişirse değişsin, kurumsal analizler gösteriyor ki; girişimci kişiliğin oluşmasında ekonomik, sosyolojik ve psikolojik faktörlerin her birinin farklı ağırlıklarda da olsa etkileyici olduğu konusunda aynı fikre varmışlardır (Arslan,2002,3).

## **2.6. Girişimcilik ve Eğitim**

Türk Dil Kurumu (2017) sözlüğünde eğitim , “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmıştır. Kale’ye göre (2011,5) eğitim, bireyin doğum öncesinden başlayıp ölümüne kadar devam eden bu etkileşim, yakın çevresinden başlayarak, aile içinde, arkadaş çevresinde, yaşadığı yerel çevre ve ulusal çevrede deneyimleriyle devam eden bir süreçtir.

Eğitim disiplinler arası bir kavram olduğundan, psikoloji, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, antropoloji, dilbilim ve ekonomi gibi çeşitli bilim alanındaki gelişmeler eğitimi etkilemektedir (Güneş, 2014, 3). Eğitimin geniş ve herkesi ilgilendiren bir alan olması eğitim için pek çok tanımın yapılmasına neden olmuştur (Gül, 2012, 6).

Girişimcilik ve eğitim arasındaki ilişkiden bahsedebilmek için, eğitimin toplumlar için vazgeçilmez bir unsur olduğu çerçevesinde, ülkeler ve toplumların eğitimi, ekonomik açıdan gelişmek ve ilerlemenin ön şartıdır. Ekonomik açıdan gelişme ve ilerleme içinse nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Risk alabilen, fırsatları değerlendiren insan modeli önem kazanmıştır. Bu noktadan bakıldığında da girişimcilik becerilerinin eğitimle kazandırılmak istenmesi kaçınılmaz bir sonuç haline gelmektedir (Akyürek, 2013, 56).

Günümüz ve gelecek artık sıradan, düşünen insanlardan daha çok “kutunun dışında” yani sıra dışı düşünen, yeni fırsatları arayan, bu fırsatları bulan ve değişimi gerçekleştiren insanlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bakımdan eğitimin verildiği okullar, sıra dışı düşünen bireyler yetiştirecek, öğrencilerin farklı tecrübeler edinmelerine yardımcı olacak fırsatları oluşturacak ve bu tecrübeleri öğretmenler, yetişkinler, uzmanlar ve gönüllüler eşliğinde anlamlandıracak ortamlardan oluşmalıdır (Altan,2014, 3).

Bu tarz ortamlar ayrıca girişimci bireylerin ortaya çıkmasında da çok önemli role sahiptir. Bu yüzden bu profile sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemleri düzenlenmeli, bireylerin var olan girişimcilik potansiyellerinin açığa çıkarılması ve geliştirilmesi gibi hedefler belirlenmelidir. Böylelikle bir bakıma ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin artırılması sağlanarak, ülke ekonomisine katkı sağlanmış olacaktır (Akyürek ve Şahin,2013,52).

Girişimciliğin bir disiplin olarak değerlendirilmesiyle girişimciliğin doğuştan geldiği konusunda ortaya çıkan görüşler zaman içerisinde değişime uğrayarak, sonucunda da girişimciliğin öğrenilemeyeceği miti aşılmış ve girişimcilik eğitimi yapılabileceği görüşü kabul görmeye başlamıştır. Çünkü girişimcilik eğitimi almamış bireylerin gelişimsel öz yetkinliklerinin farkına varmaları her zaman mümkün olmayabilir. Bu farkındalığın sağlanması veya bireyin bu özelliğini keşfetmesi için bireyin bu konuda bir girişimcilik eğitimi alması önemlidir (Tağraf ve Halis,2008,92 ).

Girişimcilik eğitimi girişimciliğin sadece ortaya çıkması için gerekli olan bir eğitim olarak görülmemelidir. Ayrıca, ilerleyen aşamalarda bir girişimcinin karşılaştığı problemlerin çözümünde de yardımcı olmak gibi bir niteliğe sahiptir (Bozkurt,2011,29).

### **2.6.1. Girişimcilik Eğitiminin Önemi**

Günümüz dünyasında özellikle rekabet biçimi ve tüm ilişkiler sistemi yeniden yapılanmış ve ekonomik süreçte insan unsuru yeni bir anlam kazanmıştır. Böyle bir ortamda girişimci bireylerin var olabilmesi için mesleki sosyalleşmesinin sağlanması, çağa uyum sağlamak adına bir zorunluluk haline gelerek, girişimciliği esas alan eğitim programlarının hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.(İbicioğlu, Taş ve Özmen,2010,71).

Hayata geçirilen eğitim programları sayesinde girişimcilik yeteneği olan kişilerde bu yeteneğin ortaya çıkması ve gelişmesi, girişimcilik yeteneği olmayan kişilere ise böyle



bir yeteneğin kısmen de olsa kazandırılması hedeflenmektedir. Kısaca her iki durumda da girişimcilik eğitimi, kişide girişimcilik bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır (Güreşçi,2014,34).

Girişimcilik eğitimi konusunda literatür taraması yapıldığında girişimcilik eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Kayalar ve Ömürbek,2007; İbicioğlu vd.,2010; Kaya, Güzel ve Çubukçu, 2011; Sezer,2013; Güreşçi,2014).

Girişimcilik eğitiminin önemini fark eden ülkeler bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yaparak girişimciliğin ülke genelinde yapılması için gerekli alt yapıları oluşturmakta ve girişimciliğin önündeki engelleri kaldırmak için çaba serf etmektedirler. Bunun yanında, Sezer (2013,80)'in yaptığı çalışmada bu konudaki söylemleri pek çok düşünceyi ispatlar niteliktedir. Sezer'e göre bunu fark eden dünyadaki üniversitelerin hemen tamamında girişimcilik dersi yaygınlaşmıştır fakat, Türkiye'ye bakıldığında bu eğitim genel olarak üniversitelerde iki ve ya üç saatlik bir genel ders olmanın ve geleneksel işletmecilik bilgisinin yeniden derlenmiş durumunun ötesine geçmemektedir.

Türkiye'de girişimciliğin gelişmesi için öncelikle ülke genelinde girişimcilik eğitiminin yaygınlaşması gerekmekte ve bu bağlamda girişimciliğin özendirilmesi, girişimciliğin toplumsal öneminin topluma anlatılması ve genel olarak girişimci kültürünün geliştirilmesi ve desteklenerek sürdürülmesi açısından eğitime büyük önemli görevler düşmektedir (İbicioğlu vd.,2010). Ancak verilen bu eğitimin sadece işletme bölümleriyle sınırlı kalmaması eğitimin her kademesinde ve her bölümünde çeşitli yöntemler ve uygulamalarla kendisini göstermesi gerekmektedir.

Girişimciliğin gelişmesine en çok katkı sağlayan kurumlardan bir tanesinin üniversiteler olduğu düşünüldüğünde, üniversitelere bu konuda da önemli görevler düşmektedir. Arslan (2002)'a göre, üniversiteler “üniversiteye adımını atan her bir öğrenciye “girişimci adayı” gözüyle bakmalıdır.” Bu bakış açısıyla bireyleri yetiştirmeli ve üniversiteden potansiyel birer girişimci olarak mezun olmaları sağlamalıdır.

### **2.6.2. Girişimcilik Eğitiminde Uygulamalı Eğitimin Önemi**

Girişimcilik eğitimi üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde; bugüne kadar uygulamaya yönelik bir eğitim anlayışının o kadar da önemsenmediği göze çarpmaktadır. Girişimcilik üzerine yapılan eğitimin daha çok teoride kaldığını söylemek de yanlış bir düşünce olmayacaktır. Bu da Gibb(2000)'in de ifadesiyle, akıllara dinamik bir durumu ve sürekli değişimi ifade eden girişimciliğin teorik anlamda “bir eğitim konusu

yapılmalı mı yoksa eğitimin doğal bir sonucu olarak mı düşünölmeli” ikilemini getirmektedir.

Girişimcilik eğitiminin ortaya konulduğu bu kısa tartışma alanı içerisinde anlaşılacağı üzere iki temel boyut vardır:

1. Eğitim açısından bilinmeyen bir olgunun uygulama değeri olup olmayacağı
2. Uygulanmayan bir olgunun teorik değeri anlamlı olup olmayacağı

Bu bilinmeli ki; “eğitim açısından bilinmeyen bir olgunun uygulama değeri olmayacağı gibi uygulanmayan bir olgunun da teorik değeri anlamlı olamaz. Girişimcilik, yaşama aktarmak ve kurumsal bir davranışa dönüştürmek için mutlaka deneye ve tecrübeye tabi tutulmalıdır” (Şahin,2011,123). Çünkü, uygulamalı eğitim bireyin geniş bir alanda problemlerle karşılaşmaya ve tanımaya, analiz etmeye ve çözüm üretmesine olanak tanır (Tağraf ve Halis,2008,96).

## **2.2. Düşünme ve Düşünme Becerileri**

Düşünme becerisi insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Karşılaşılan birçok durum karşısında çeşitli seçenekler üzerinde durulur. Farklı bakış açılarıyla çözüm üretmeye çalışılır (Saygın, 2015, 132). Düşünme mevcut bilgilerin ötesine geçme, mevcut bilgilerden yola çıkarak farklı bilgilere ulaşma yoludur (Saban, 2009, 159).

TDK (2017)’e göre “düşünme, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanmaktadır. Semerci (1999,211) de, düşünmeyi zihinden geçirme, bir sonuca varmak amacıyla inceleme, karşılaştırma, zihinsel işlemlerden geçirme, değerlendirme, hatırlama, bir şeye karşı ilgili davranma, ayrıntılarıyla inceleme olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu (1995,205)’na göre düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, hedefe yönelik organize zihinsel sürecin adıdır.

Düşünme, ilk olarak Antik Çağ Yunan felsefesinde incelenmiş ve günümüze kadar düşünmenin özellikleri pek çok bilim insanı tarafından araştırılmıştır. Antik Çağ’ın filozofları öğrencilerin nasıl düşünecekleri üzerinde durmuşlardır (Çubukçu, 2011, 282).

Kurnaz (2013, 8)’a göre düşünmek, fikirleri şekillendirmek ve sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir. Özden (1997, 79)’e göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallardan elde edilen bilgilerin

kavramsallaştırılması, uygulama analiz ve değerlendirme ile disipline edilmiş hali olarak ifade edilmiştir.

Dewey, (1910, 3)'e göre düşünme geniş bir anlamda kullanıldığında; genellikle göremediğimiz, duyamadığımız, koklayıp dokunamadığımız şeyler gibi, doğrudan hissedemediğimiz konular ile sınırlandırılır. Semerci (2003, 65)' ye göre ise düşünme, zihinsel ve duyuşsal davranışları içine alan hem alt düzeydeki (bilgi, kavrama, uygulama) davranışlarla hem de üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) davranışlarla kendini gösteren çok yönlü bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır.

Düşünme öğretilbilir ve geliştirilebilir olmalıdır. Öğretimin de temel amacı bu olmalıdır. Eleştirel çok yönlü düşünme yetisi olmayan bir toplumda hoşgörü eksik olur. Öğrenciye düşünmeyi öğretmenin ve onu etkinliğe yönlendirmenin tek yolu onun dünyasına girebilme, etkilendiği, ilgi duyduğu alanları öğrenme, kısaca öğrenciyle diyalog geliştirmekten geçer. (MEB, 2015). Toplumun demokratik bir yapıya sahip olabilmesi, olaylar karşısında çeşitli bakış açılarıyla yorumlama ve çıkarımlarda bulunması, muhakeme gücü yüksek ve yaratıcı bireylerin yetişmesi ile mümkün olmaktadır (Çubukçu, 2011, 283). Bu açıdan günümüzde öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle eğitim felsefesinde bilişsel beceriler daha fazla dikkat çekmektedir. (Ünver, 2011,137).

Düşünme devamlı ve bitmeyen bir etkinliktir ve aşamaları vardır. Bireyin hayatının tüm evrelerini kapsamaktadır. Bu gerçek, bireyin alacağı eğitimin onu hayata hazırlaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kişi gündelik hayatında alışverişte kullanılan dört işlem becerileri için de, hayatını kolaylaştıracak olan girişimlerde bulunmak için de düşünme becerisine ihtiyaç duyar. İlerlemecilik akımından kaynaklanan bu eğitim sistemlerinde, düşünme bu yüzden ön plandadır. Böylece birey eğitim-öğretim hayatında bilgileri ezberlemek yerine, düşünme becerilerini geliştirerek kendini hayata hazırlar (Ergüven, 2011, 8). Okuduğunu anlamak, analiz etmek, aritmetik beceriler, kıyaslamak, mantık ilişkisi kurmak, sıralama, sınıflama ve buna benzer birçok beceri tüm akademik derslerde ve gerçek hayat deneyimlerinde öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlayacak becerilerdendir (MEB, 2012, 7).

Dewey (1910, 6)'da düşünmeyi; “doğrudan olmadan; gözlem, kanıt ve belge ile destekleme yoluyla inanma (veya inanmama) anlamına gelir; fikrin temeli budur.” şeklinde tanımlamaktadır.

Düşünme konusunda yapılan tanımlardan birisi de Costa (2000, akt; Saban, 2009,142)'nın yaptığı tanımdır. Burada Costa, zihin alışkanlıkları diye ifade edilen bir dizi zihinsel becerilerden bahsetmektedir. Bunlardan bazılarını şu şekilde ifade edilebilir:

- İnat etmek veya üstelemek,
- Tahrikleri kontrol etmek,
- Empati ile dinlemek,
- Esnek düşünmek,
- Sorgulamak ve kesin bir sonuç için çaba harcamak,
- Eski bilgileri yeni durumlara uygulamak,
- Açık ve net bir şekilde iletişimde bulunmak,
- İlişkili olmak ve bağlantı kurmak,
- Merak etmek ve sorgulamak,
- Sürekli öğrenmeye istekli ve açık olmak.

Güney (2008, 31)'e göre düşünme planlanamaz ve programı yapılamayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Düşünme hiçbir şekilde katı bir modelle tanımlanamaz. Eğer düşünme, kaygı ve korkuya dönüşürse, büyü bozulur ve düşünme durumu gerçekleşmez. Öğretmenler ütünün tam ısındığını hissettikleri an, elbiseleri ütülemeye başlamalıdır. Öğretimin asıl amacı bireylerin bağımsız öğrenebilen duruma gelmelerini sağlamaktır. Bu durum bireylerin ihtiyaçları olan bilgiye nasıl ulaşacakları, neyi ne zaman araştırmaları gerektiği ve ne öğrenecekleri değil, nasıl düşünecekleri konusunda farkındalık oluşturmaktır(Çubukçu, 2011, 286). Dolayısıyla düşünme becerileri içerisinde üst düzey düşünme becerilerinin önemi ön plana çıkmaktadır. (Duman, 2009, 43). Son yıllarda akademisyenler “Geleceğin bireylerine hangi beceriler öğretilmelidir?” gibi sorulardan yola çıkarak birçok çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmalarda belirlenen anahtar beceriler; zihinsel beceriler olarak tanımlanmıştır. Zihinsel becerilerin özü ise “düşünme ve sorgulama”dır. Düşünme ve sorgulama karmaşık olan zihinsel süreçleri harekete geçirerek zihni geliştirmektedir (Güneş, 2014, 35).

Günümüzde eğitim-öğretim programları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Üst düzey düşünme ham bilgileri zihinde işleme yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2012, 306). Bu nedenle bireyler; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, biliş üstü (metacognition) düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini

öğrenmeli ve uygulayabilir hale gelmelidir. (Meşe, 2012, 138; Tican, 2013, 31; Çubukçu, 2011, 289). Düşünme, zihinde uygulanan işlem ve süreçlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bunlara düşünme türleri denilmektedir. Düşünme becerileri çeşitlendikçe düşünme türleri de artmakta ve hepsinin öğretim programlarına yerleştirilerek öğretilmesi de zorlaşmaktadır (Güneş, 2012, 132). Bu bağlamda, eğitim programlarında daha çok temel düşünme becerilerini içeren, önemli bulunan ve yaygın bir şekilde kullanılan türlere yer verilmektedir. Bunların bazıları aşağıda kısaca açıklanmaktadır. Burada Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Analitik Düşünme, Biliş üstü Düşünme ve Yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde durulmaktadır. Daha sonra ise yansıtıcı düşünme ile diğer düşünme becerileri ile arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır.

### **2.2.1. Problem Çözme**

Eğitim alan yazını incelendiğinde problem çözme bilimsel bilim adamlarının bazen farklı bir düşünme türü ya da düşünmenin zenginleşmesini sağlayan yöntem olarak kabul ettikleri görülmüştür. Problem çözme, öğrencilerin bir problemle karşı karşıya geldiğinde takip edeceği ve başvuracağı yolları göstermektedir (Yorulmaz, 2006, 24). Problem çözme sürecinin, asıl amacı problemle karşılaşan bireyin, bozulan iç dengesinin yeniden sağlanması şeklinde ifade edilebilir (Çubukçu, 2011, 322). Problem çözme yöntemi bireylerin net bir çözümü olmayan bir problemi çözmelerini ifade eder.

Dewey'in (1910)'da tanımladığı şekliyle düşünme, problem çözmeye dayalı bir eğitimsel araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır. Temel düşünce, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemlerin tümünü kapsar. Dewey' in problem çözme yöntemi veya bütünsel düşünme becerisi beş adımdan oluşur:

1. Problematik durum,
2. Problemi tanımlamak,
3. Problemi aydınlatmak,
4. Kesin olmayan hipotezler kurmak,
5. Seçilen bir hipotezin denenerek test edilmesidir.

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin temeli yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle düşünmeyi öğrenemezlerse, gerçek anlamda o bilgiye sahip olamazlar (Saban, 2009, 209). Öğrenme öğretme sürecinde, yansıtıcı öğretmen problem çözme bir araştırmacı gibi kullanabilmelidir (Yorulmaz, 2006, 24).

Problem çözmeye dayalı öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralanmaktadır(Saban, 2006, 220):

- Öğrencilerin motivasyonlarının artması
- Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirmesi
- Öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşüncelerini desteklemesi
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlama
- Öğrencileri öğrenmeye teşvik etme
- Öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirme

Dewey, problem çözmeye yönteminin tüm eğitim seviyelerinde kullanılmasını önermiştir. Çünkü ona göre okulların temel görevi düşünmeyi geliştirmektir. Öğrenciler için seçilen problemlerin ilgi ve motivasyonlarına uygun olması gerekmektedir (Ornstein & Hunkins,2014, 179). Bu sayede öğrencilerin gerçek yaşamda karşılarına çıkan sorunlarla da benzer yollarla çözüm bulma becerileri gelişir (Meşe, 2012, 134).

Problem çözmeye yönteminin etkili biçimde öğrencilerde kullanılabilmesi için geleneksel sınıf yönetiminden, demokratik sınıf yönetimine geçilmesi ile mümkündür. Demokratik sınıf yönetimini uygulayan öğretmenin öğrencisi kendini rahat bir şekilde ifade eder ve bir problem çözmeye sürecinin her aşamasında etkili olacaktır. Üst düzey problem çözmeye becerisine sahip olan öğrenciler kendi problemini kendisi tasarlayıp, çözüm üretebilmektedir. Okulda problem çözmeye yeteneğine erişmiş öğrenci, toplumda karşılaştığı problemleri çözmekte de rahat olacaktır (Yorulmaz, 2006, 25). Problem çözmeye dayalı öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanmasında başarılı olmak için öğretmenlerin bir dizi koşulu yerine getirmesi ile gerçekleşmektedir (Saban, 2009, 224)’ a göre bunlar;

- Öğrenci problemle karşı karşıya bırakılmalıdır,
- Öğrenciler süreçte aktif öğretmen ise öğrenmeyi yönlendiren “bilişsel rehber” rolündedir,
- Öğrenci kendi bilgilerini kendisi inşa eder ve sınıfta paylaşır,
- Disiplinler arası bir yaklaşım ile planlanır ve uygulanır,
- Değerlendirme problem durumuyla ilgilidir.

### 2.2.2. Eleştirel Düşünme

Düşünmek insanoğlunun en bilinen özelliklerinden birisidir. İnsan çevresiyle olan ilişkilerinde sorunlarının üstesinden bu becerileriyle gelmektedir. Bu becerilerden bir tanesi de “Eleştirel Düşünme” becerisidir. Eğitim felsefecileri, insanın kendini gerçekleştirmesini, varlık ve olayların anlamını kavrayabilmesini ancak bu düşünme becerileriyle olabileceğini savunmaktadır (Kurnaz, 2013, 8).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Özden, 1997, 98). Eleştirel düşünme düşünmenin en ileri ve en gelişmiş biçimlerinden birisidir. Bu noktada eleştirel düşünme nesnel ve derinlemesine düşünme anlamında kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde eğitimin hedeflediği iyi ve etkili bireylerde bulunması gereken en önemli özelliklerden birisinin de düşünme ve özellikle eleştirel düşünmedir (Aybek, 2010, 2).

Eleştirel düşünmenin İngilizce karşılığı “critical” kavramı; değerlendirme, ayırt etme, yargılama anlamlarına gelen Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiştir. Daha önce felsefe aracılığıyla davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlamında kullanılan eleştirel düşünmenin tarihi Sokrates’e kadar dayanmaktadır (Kaya, 1997, 12). Eleştirel düşünme, ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından dile getirilerek, durumu doğru değerlendirmek, birkaç yönden tanımlamak şeklinde tarif edilmiştir (Turan, 2013, 246). Ennis (1991)’ e göre öğrenci bir alanda geniş düşünebilmeli ve bir alanda problem çözerken başka bir alandaki bilgilerini kullanabilme becerisine de sahip olabilmelidir.

Eleştirel düşünmeye farklı anlamlar yüklenmiş olduğu literatür incelendiğinde görülecektir. Bazı kuramcı ve araştırmacılar sadece özgün zihinsel düşünme süreci olarak tanımlarken, bazıları da mantıksal varsayımların kullanıldığı problem çözme becerisi şeklinde ifade etmişlerdir. Karl Popper, eleştirel düşünmeyi gerçeğe yakın eleştirme ve tartışma yoluyla gerçekleştirdiğini savunurken, Dewey ise eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünmenin temeli olarak kabul eder. Piaget’de eleştirel düşünme, somut düşünmeden boyut düşünmeye doğru ilerlemenin olduğu gelişimsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bloom ise eleştirel düşünmeyi, birbirini takip eden hiyerarşik bir düzende meydana gelen zihinsel yetenek olduğunu savunmaktadır (Kaya, 1997, 12). Cüceloğlu (1995, 216)’a göre eleştirel düşünme; kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer

alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Düşünme gücünün gelişmesi için, beynin bilgiyi anlama, benzerlik ve farklılıkları yakalayabilme, değerlendirebilme, geçmiştekiler kadar gelecekteki ilişkileri de görebilme, sonuçlar oluşturabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunun için edinilen duyum ve bilgilere anlamlar yüklenmeli, ne, nasıl, neden, niçin (gerekçe ve sebepler), sorularıyla bilinenler ilişkilendirilmelidir. Sorgulamanın, bu açıdan hem beynin kurduğu ilişkileri hem de bilinenlerin çoğalmasına neden olacağı düşünülmektedir. Sorunlar üzerinde tartışmak, başkalarının tartışmalarını izlemek ve edinilen bilgilerle ilişkiler kurmak eleştirel düşünme olmak üzere diğer düşünme becerilerini de geliştirecektir ( Başar, 2013, 55). Bayer (1987, 32, akt; Aybek, 2010, 8)'de ise eleştirel düşünme; bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesidir. İnançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Glaser (1941, Akt; Çubukçu, 2011, 290)'e göre, eleştirel düşünmenin kapsadığı bir dizi süreç vardır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Kanıtları inceleme ve doğruları araştırma,
- Uygun ilgili bilgileri seçme,
- İlgili-İlgisiz gerçekleri ortaya çıkarma, ayırma,
- Bir başvuru kaynağının yeterliliğini analiz etme,
- Bir tartışmanın niteliğini tanımlama,
- İlişkileri ve alternatifleri tanımlama,
- Örnekleri ayırt etme,
- Önyargıları, varsayımlarla mantıksal yanlışları dikkate alma,
- Fikirleri savunma,
- Uygun sonuçlara varma, yorumlar oluşturma,

Günümüzde özellikle düşünmek yeterli olmamaktadır ve eleştirel düşünmek gerekmektedir (Şahinel, 2011, 123). Eleştirel düşünmeyle olağan düşünme arasında birçok farklar vardır. Tablo 2.2' de görüldüğü gibi olağan düşünmede bilimsel temellendirme ve kanıtlar yer almazken eleştirel düşünmede tamamen mantık ilke ve kanıtların karar alma sürecindeki önemi dikkat çekmektedir.

Tablo 2. 2: Olağan düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
1. Tahmin etme	1. Karar verme
2. Tercih etme	2. Değerlendirme
3. Gruplandırma	3. Sınıflandırma



---

4. İnanma	4. Varsayma
5. Anlama	5. Mantıksal olarak anlama
6. Kavramları çağrıştırma	6. İlkeleri kavrama
7. Kanıtsız düşünceleri sunma	7. Kanıta dayalı düşünceleri sunma
8. Ölçüte dayanmayan kararlar alma	8. Kanıta dayalı kararlar alma

---

Kaynak: Şahinel, S. (2011). *Eleştirel Düşünme*. (Ed. Özcan Demirel. Eğitimde Yeni Yönelimler). Ankara: Pegem Akademi.

Ergen, (2014, 283)'e göre, eleştirel düşünmenin temel özellikleri vardır ve bunlar;

- Etkin olmayı gerektirir,
- Bağımsız olmayı gerektirir,
- Yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir
- Düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir,
- Eleştirel düşünme organizasyon gerektirir.

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen birçok neden vardır. Bunlar; kalıtım, çevre, aile, toplum ve okul olarak sınıflandırılabilir. Özellikle okulun günümüzde bireylere kendini yönetebilme alanında yardımcı olması gerektiği düşünüldüğünde, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Aybek, 2010, 15). Yine eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinin geliştirilmesinde eğitim sisteminin demokratikleştirilmesinin önemi çok büyüktür. Bu bağlamda demokratik eğitim sisteminde öğretmene birçok görevler düşmektedir. Bunlar;

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek,
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme becerilerine inanmak,
- Demokratik işleyişin görünüşteki işleyişi karşısında aceleci olmamak, sabırlı davranmak (Şahinel, 2011, 124).

Eleştirel düşünmenin ön koşullarından biri konu hakkında ön bilgiye sahip olunmasıdır. Herhangi bir konuda ön bilgiye sahip olmadan, o konu hakkında akıl yürütmek ve yargıda bulunmak mümkün değildir. Eleştirel düşünmenin gerekliliğine ve buna inanmak gerekir. Gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı, araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum, açık fikirli olma, yansızlık, bağımsızlık, işbirliğine dayalı düşünme ve araştırma sürecinde başkalarına karşı saygı gibi zihin alışkanlıkları eleştirel düşünmeyi kolaylaştıran becerilerdir (Doğanay, 2012, 328).

Eleştirel düşünmeyle ilgili olarak birçok düşünme becerileri bulunmaktadır (Orlich ve diğerleri, 2004, 306, akt; Kurnaz, 2013, 18). Bunlar;

- Gözlem yapabilme
- Problemleri tanımlama,
- İlişkileri, varsayımları, akıl yürütme hatalarını ve şablonları tanımlama,
- Sınıflama ve ölçüt geliştirme,
- Karşılaştırma yapma,
- Çıkarımlarda bulunma,
- Özetleme,
- Analiz, sentez ve genellemeler yapma,
- Denenceler kurma ve hayal etme,
- Bilgileri gerçekliği kanıtlanabilme özelliğine, ilgi ve ilgisiz olma durumuna göre ayırma.

Paul, Binker, ve Jensen, eleştirel düşünmede üç ana düşünme stratejisinden bahsetmektedir (Aybek, 2010, 15-22; Kurnaz, 2013, 19; Şahinel, 2011, 128-131). Bunlar:

1. Duyuşsal Stratejiler (Beceriler)
2. Bilişsel Stratejiler (Makro Beceriler)
3. Bilişsel Stratejiler (Mikro Beceriler)

### **1. Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler**

- İdeallerin gerçeklik ile kıyaslanması,
- Düşünme hakkında net bir biçimde düşünme: eleştirel kelimeleri kullanma,
- Önemli benzerlik ve farklılıkları belirleme,
- Önergeleri inceleme ve değerlendirme,
- İlgili olanı ilgili olmayandan ayırt etme,
- Mantıklı çıkarımlar, tahminler, ya da yorumlar yapma
- Mantıklar ortaya koyma, kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme,
- Çatışmaları fark etme,
- Sonuçları keşfetme.

### **2. Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler**

- Genellemelerin daha iyi bir hale getirilmesi ve fazla basite indirgemelerden kaçınma,
- Sezgileri yeni ortamlara aktarma,

- Kişinin bakış açısını geliştirme
- Konulara, sonuçlara ya da inanışlara netlik kazandırma
- Değerlendirme için kriterler geliştirme: değerleri ve standartları netleştirme,
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme,
- Derinlemesine sorgulama
- Tartışmaları, yorumları, inanışları ya da kuramları analiz etme ve değerlendirme,
- Çözümler bulma ya da değerlendirme,
- Eylem ve politikaları analiz etme
- Eleştirel okuma: metinleri netleştirme ya da kritiklerini yapma,
- Eleştirel olarak dinlemek: sessiz diyalog sanatı,
- Disiplinler arası bağlantılar kurma,
- Sokratik tartışma uygulaması yapma: inanışları, kuramları ya da bakış açılarını netleştirme ve sorgulama
- Diyalog vasıtası ile mantık yürütme: bakış açılarını, yorumlamaları ya da kuramları kıyaslama,
- Diyalektik mantık yürütme: bakış açılarını, yorumlamaları ya da kuramları değerlendirme.

### 3.Duyuşsal Stratejiler-Zihnin Özellikleri

- Bağımsız bir biçimde düşünme,
- Ego-merkezcilik ve toplum-merkezcilik için sezgiler geliştirme,
- Adil düşünceli olma uygulaması,
- Düşüncelerin temelinde yatan duyguları veya duyguların temelinde yatan

düşünceleri keşfetme,

- Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve hükmü devam ettirme,
- Entelektüel cesaret geliştirme,
- Entelektüel iyi inanç ya da bütünlük geliştirme,
- Entelektüel sabır geliştirme,

Günümüzde bilginin giderek artması, karmaşıklaşması ve bir güç haline gelmesi eleştiren bireylere olan gereksinimi hızla artırmaktadır. İş dünyasını temsilcilerinden politikacılara, eğitimcilerden birçok araştırmacıya kadar birçok insan, küreselleşen dünyada demokratik bir toplum ve bireylerin en çok gereksinim duyduğu becerilerden

birinin eleştirel düşünme olduğuna dikkat çekmektedir. Kullanılmayan bilginin değeri yoktur. Bilginin kullanılabilir hale gelmesi onun anlaşılmasını gerektirir. Eleştirel düşünmenin bireylerde öğrenilmesi öncelikle anlayış değişikliğini gerektirmektedir (Kurnaz, 2013, 43).

### **2.2.2.1. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri**

Beyker (1983,(akt; Şahinel, 2011, 132)'e göre eleştirel düşünmeye sahip bireylerin birçok özelliklerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir şekilde ifade edilmesi,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşünceyi oluşturma aşamasında azimli ve kararlı olma,
- Öne sürülen destekleri ve iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,
- Daha çok dogmalar veya özlem duyulan düşünceler ile değil de, daha çok sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,
- Ön bilgileri kullanma,
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphelenme.

### **2.2.2.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Özellikleri**

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sınıf ortamları da eleştirel düşünmeyi destekler biçimde desteklenmeli ve eğitimlerin de bu yönde olmalıdır. (Sünbül ve Kurnaz, 2012, 301)'de eleştirel düşünme öğretiminin özelliklerini şu şekilde maddelemiştir:

- Eleştirel düşünme öğretimi, teknolojik ve fiziki açıdan çok fazla donanım gerektirmeden kolaylıkla gerçekleştirilebilir.
- Eleştirel düşünme ilke ve yöntemlerine sahip tüm öğretmenlerde uygulanabilir.
- Tüm öğrencilerin katılımını gerektirdiğinden öğretim etkinlikleri zaman alır.
- Eleştirel düşünme öğretimi başlangıcında öğrencilerin eleştirel düşünme yönündeki tutum ve eğilimleri önem arz eder. Bu nedenle, öğretimden önce öğrencilerin eleştirel düşünme yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.

- Öğrenci aktivitesine dayalı bir yöntemdir. Öğrenmelerde öğrenci mutlaka aktif olmalıdır.
- Kasıtlı, amaçlı ve çok iyi planlanmış etkinlikler yoluyla öğretim yapılmalıdır.
- Her yaş ve düzeyde öğretimi mümkündür. Öğretim yapılırken hangi eleştirel düşünme strateji ve becerisinin hangi yaş ve düzeyde verileceğine dikkat edilmelidir.
- Eleştirel düşünme öğretimi için tüm konular uygundur. Bununla birlikte her konuya daha uygun düşen eleştirel düşünme stratejileri ve becerileri dikkatle seçilmelidir.
- Eleştirel düşünme öğretiminde ders içeriklerinin yanı sıra okul dışı içeriklerden yararlanmak mümkündür.
- Eleştirel düşünme öğretiminde araştırma inceleme yoluyla öğretim, işbirlikçi öğrenme stratejisi, grup tartışması, problem çözme uygulamalarından yararlanılabilir.

### 2.2.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, olmayan bir şeyi hayal edebilme, bir şeyi herkesten farklı yollarla yapabilme ve yeni fikirler geliştirebilme yeteneğidir. Başka bir deyişle yaratıcılık herkesin gördüğü şeyi görüp, onunla ilgili farklı şeyler düşünebilmektir (İmrek, 2015). Yaratıcılık üzerine bilimsel çalışmalar oldukça yenidir (Demirel, 2012, 214). Yaratıcılık kapasitesinin doğuştan geldiği ve sonradan yaratıcı olunamayacağı gibi olumsuz görüşler artık kabul edilmemektedir (Doğan, 2011, 170). Yaratıcı düşünme, öğrenci merkezli eğitimin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği önemli hedeflerin başındadır. Yaratıcılık bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma, yeni ve özgün bir senteze varma ve yeni sorularla yeni çözüm yolları bularak yeni ürünler ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007, 60).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmese de günümüzde birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri ifade ederken, yaratıcılık hem zihinsel hem de performansla dayalı etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2011, 168). Fakat yine de yaratıcılığın gerçekte tam olarak ne olduğu konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Yaratıcılığın birçok türü olmasına rağmen; bunlar görsel, müzikal ve bilimsel gibi alanlardır, biz genel olarak yaratıcılık denildiğinde bir tek alanla sınırlı kalma eğilimindeyiz. Eric Fromm Yaratıcı tutumu;

- Bireyin hayal kırıklığına uğramadan yeni bir şeye doğru hayret etmesi veya meraklı

olması,

- Konsantrasyon yeteneği,
- Kendi eylemlerini kendisinin başlatıcı olma yeteneği,
- Yaratıcı fikirlere ilişkin hoşgörüsüzlüğün neden olduğu çatışma ve gerilimi kabul etme isteği (Ornstein ve Hunkins, 2014, 184).

TDK, (2017)'e göre yaratıcı; aratma yeteneği olan, kreatif, zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyan, yapan olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık tek yönlü bir süreç değildir. Daha ziyade yeni yollar bulan bir bireyin kişiliğinin özelliğini taşımaktadır.

Plsek, (2017)'e göre yaratıcı düşünme süreciyle ilgili en basit model Graham Wallas (1926) tarafından geliştirilmiştir. Bunları dört madde halinde sıralamaktadır:

1. Hazırlık aşaması (Preraration),
2. Kuluçka aşaması (Incubation),
3. Aydınlanma aşaması (Illumination)
4. Gerçekleşme-doğrulama aşaması (Verification).

Yaratıcılık, günlük olaylara ve nesnelere herkesten farklı bakabilme ve farklı yaklaşım tarzı geliştirebilme olarak tanımlanabilir. İnsanın yaratıcılığı, var olanın yeni uyum ve birleşimlerini üretmekle olmaktadır. Yaratıcılık bazen akıcı düşünme yeteneği olarak ta tanımlanmaktadır. Araştırmalar yaratıcı bireylerin, heyecan bakımından olgun, tehlikelerden kaçınmayan, cüretkâr, kendi kendine yetebilen ve duygulu güzellik karşısında duyarlı kişiler olduklarını göstermektedir (Özden, 1997, 109).

Yine Özden (1997)'de, yaratıcılığa katkıda bulunduğu kabul edilen yetenekleri şu şekilde sıralamaktadır; akıcılık, esneklik, orijinallik, açımılama, açımılama, sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlayabilme, imgeleme, çocuk gibi olma, analojik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, kendiliğinden, belirsizliklerden korkmama ve özerklidir.

Yaratıcı biçimde düşünen öğretmenler, yaratıcı yeteneği olan öğrencinin düşünme yapısını geliştiren etkinliklere yönelmelidir. Öğretmen, öğrencilerinin problemlere yaklaşımlarında hayal güçlerini kullanmalarında ve bir problemin çözümünde birden fazla çözüm yolunu bulmalarında onları desteklemelidir (Yorulmaz, 2006, 16).

#### 2.2.4. Biliş Üstü/Üst Biliş Düşünme (Metacognition)

Üst biliş kavramını eğitim alanında ilk kullanan kişinin Flavell olduğu ve özetle “düşünme hakkında düşünme” anlamında kullanıldığı kabul edilmektedir (Ergen, 2014,287). Eğitim literatüründe, yabancı literatürden alınmış birçok kavram yer almaktadır. Bunlardan bir tanesi de günümüzde sıkça kullanılan “üst biliş” kavramıdır. İngilizce “metacognition” kavramının karşılığı olan, ülkemizde bu kavram “üst biliş”, “biliş ötesi”, “biliş üstü”, “meta biliş”, “yürütücü biliş”, ve “bilişsel farkındalık” gibi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır (Akpınar, 2011, 354).

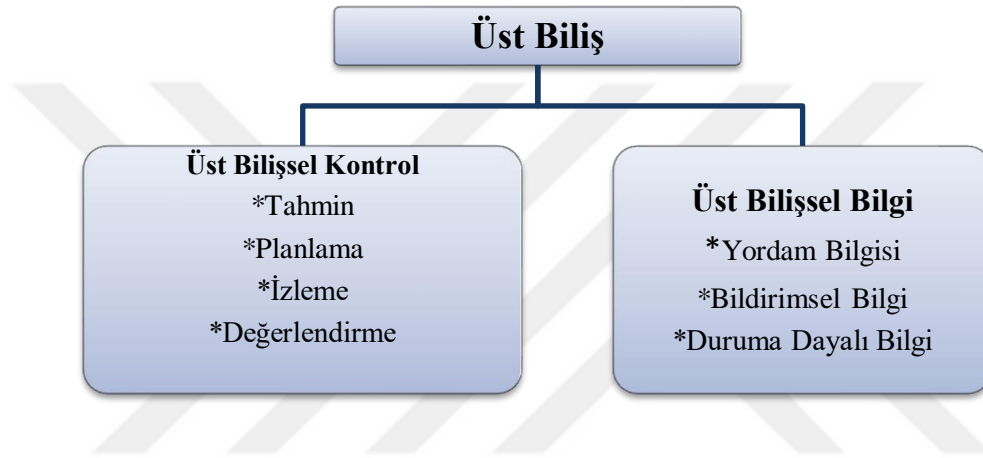
Son 30 yıldır dünyada çok sık araştırmaya konu olan bu kavram , ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Tüm bu çalışmalara rağmen hâlâ bu konuda araştırmacıların ortak bir tanımda birleşemediği görülmektedir. Aslında bu durumun bir nedeni olarak aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok karşılığın(özdüzenleme, yönetici kontrol, üst biliş, biliş ötesi, yürütücü biliş ve benzeri) bulunmuş olması ve bu kavramların birbirlerine yakın kullanılması gösterilebilir. Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen hepsi üst bilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Çakıroğlu, 2007, 22). Üst biliş, “Birey kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında bu süreçleri denetim altına alabilir ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir.”sayılısına dayanmaktadır (Ülgen, 1997, akt; Demirel ve Yurdakul, 2011, 73).

Flavell (1976, 232)’e göre üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin veya herhangi bir konuda sahip olduğu bilgisinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır.Üst biliş genellikle kişinin bazı somut hedefleri veya nesnelere hangi bilişsel nesne ve verilerle ilişkilendirerek ve bu süreçleri nasıl düzenleyeceğini ve ne zaman uygulayacağını ifade etmektedir. Üst biliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi becerileri kapsar. Bu yeteneklere sahip olan bir öğrenciden aşağıdaki davranışları sergilemesi beklenmektedir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili ve etkisiz olduğunu ayırt edebilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,

- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırabilmek için etkili yöntemleri bilmesi. (Brown, 1980,Akt; Özsoy, 2008, 716 ).

Yapılan çalışmalarda üst bilişin iki ana başlıkta ele alındığı görülmektedir: Üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol/düzenleme. Üst bilişin bu iki ana kolu ve alt dalları, Flavell (1979,akt; Özsoy, 2007)’e göre, yapılandırılmaları esas alınarak Şekil 4’te gösterilmiştir:



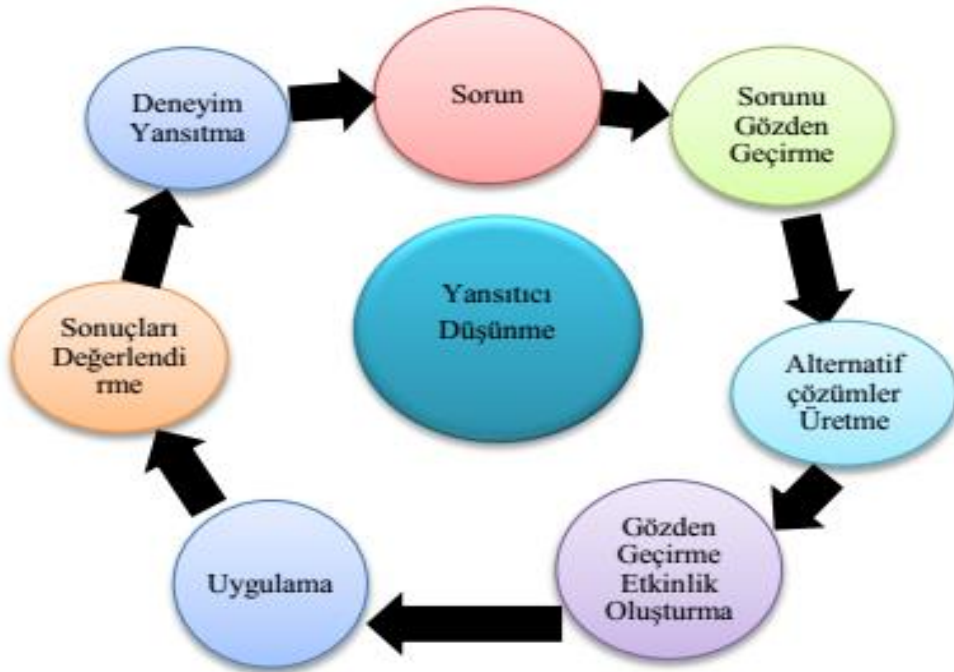
Şekil 2. 4: Üst Biliş Alt Dalları

### 2.3. Yansıtıcı Düşünme

Dewey’in öncüsü olduğu yansıtıcı düşünme; pragmatik felsefeyi esas alan ilerlemecilik akımının etkisinde olan bir kavramdır (Çubukçu, 2011, 302). Yansıtıcı düşünme; öğretimde yapılandırmacılık temelinde olan, başkalarına önem vermeyi ön plana çıkaran, sorgulayıcı bir yaklaşımla yaratıcı bir problem çözme faaliyetler bütünüdür (Ergen, 2014, 284). Yansıtıcı kelimesinin İngilizcede “reflective” kelimesi Latince’deki “reflecto” kelimesinden türemiştir. Ön ek olan “re” geri ve kelime kökü olan “flect” ise eğmek bükme anlamına gelmekte, “geriye eğmek, geriye bükme” anlamında kullanılmaktadır (Öztürk, 2003, 32). TDK (2017)’de yansıtma kavramı, isim olarak; “yansıtma işi, iletme, duyurma mecazî olarak; “iletme, duyurma, aktarma”, fiil olarak; “ışık, ses, görüntü vb. geri gönderme, yansıtmasını sağlamak” anlamlarında kullanılmaktadır.



Yansıtıcı düşünme, başlıca problem çözme becerinin kazandırılması, sınıfta problem çözmeye dayanan etkinliklerin kullanılmasına dayanır. Öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerle karşı karşıya getirilmelidir. (Güvenç, 2012, 39). Böylece sınıfta ne yaptığını, bunun niçin ve neden yapıldığını, bunun işe yarayıp yaramadığını (içselleştirerek), gözlemlene ve öz değerlendirme fırsatı bulmuş olacaklardır (Turan, 2013, 249). Şekil 5'te yansıtıcı düşünme çemberinde, bireylerin öncelikle sorunla karşılaşması, sorunu gözden geçirmesi, alternatifleri çeşitli etkinliklerle gözden geçirmesi, uygulaması, meydana gelen sonuçları değerlendirmesi ve en son aşamada da deneyimi yansıtması aşamaları yer almaktadır.



Şekil 2. 5.:Yansıtıcı Düşünme Çemberi

**Kaynak:** Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri*. (Ed. Filiz, Sevil, Büyükalan); Öğrenme,Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara: Pegem Akademi.

Problem çözme Dewey (1933)'in eğitim anlayışında çok önemli bir aşamadır. Dewey'in problem çözme kavramı onun bilimsel metotla ilgili fikirlerine dayanmaktadır. Dewey, okulların temel işlevinin düşünmeyi geliştirmek olduğunu düşünmektedir. Ona göre problem çözme yöntemi eğitimin tüm kademelerinde kullanılmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014, 179). Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri John Dewey tarafından

atılmıştır ve Dewey'in bu konudaki fikirlerini Schön (1983) ve Kolb (1984) uygulamaya dönük katkılarıyla sağlam bir temele oturtulmuştur (Karadağ, 2010, 8).

Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme sürecinde iki aşamadan söz edilmektedir:

- Düşünmenin oluştuğu bir duraksama, kuşku ve karışıklık aşaması
- Bu karışıklığı çözecek ve şüpheyi ortadan kaldıracak çözümü bulmaya yönelik bir araştırma ve sorgulama aşaması

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşüncenin ya da varsayılan bilginin, onu destekleyen temeller ve ortaya çıkabilecek sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesidir. Yansıtıcı uygulama ise; eylemlerimiz üzerine odaklanarak onları geliştirme amaçlı düşünme olarak ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 10).

Yansıtma, kafa karıştırıcı durumlarda uygulanan, öğrenenin elindeki bilgiyi daha iyi anlamasına yardımcı olan ve öğretmenin öğrenmeye rehberlik ederken belirli bir doğrultuya yönlendirmesine olanak tanıyan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Loughran, 1996, Akt; Kızılkaya, 2009, 1).

Dewey (1933) de bu durumu şu şekilde ifade etmektedir; yansıtıcı uygulayıcının aktif ve kararlı olmakla birlikte, varsayımlarıyla birlikte uygulamalarını da sorgulayan bir bireydir. Yansıtıcı düşünmenin mimarı kabul edilen Dewey (1933)'e göre en genel anlamıyla yansıtıcı düşünme "bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır" olarak tanımlanmıştır.

Günümüzde öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu bir eğitim ortamında, esnek bir yapı bulunmaktadır. Bu esnek yapıya bağlı olarak zaman ve konu gibi yapıların bu duruma uyum sağladıkları görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışın temele alındığı bu eğitim ortamında öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisi büyük önem taşımaktadır (Babacan ve Dilci, 2012, 144). Çünkü yansıtıcı düşünmede bireylerin öz eleştirilerden dersler çıkarması ve bu derslerden daha sonraki planlarında yararlanması gerekmektedir. Geçmişteki deneyimler geleceğe ışık tutmaktadır (Meşe, 2012, 139; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 13).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen yaşamı boyunca kendini değiştirmekte ve geliştirmektedir. Öğretimini sürekli değerlendirerek yaşam boyu öğrenmeyi kendine amaç edinmektedir (Semerci, 2007, 1355).

Yorulmaz (2006, 33)'e göre, yansıtıcı düşünme her zaman önceki yaşantılarla ilişkilendirilmelidir; ancak bu sadece düşünmenin farklı bir açısıdır. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman;

- Önceki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları arasında bir bağ kurar.
- Kendine soru sorma yeteneğini uygular.
- Kendini ve durumu değerlendirebilme yeteneğine erişir.

Ünver (2003, 5) ise yansıtıcı düşünmeyi “Bireyin öğretme veya öğrenme yöntemi ve seviyesine ilişkin olumlu veya olumsuz durumları meydana çıkarmaya ve problemleri çözmeye yönelik düşünme süreci” olarak tanımlamıştır.

Ayrıca, Lee, (2005, 703) yansıtıcı düşünmeyi, bireylerin düşünme süreciyle alakalı olduğunu belirtmiş ve aşamalarını üç başlıkta açıklamıştır:

### 1) Hatırlama Aşaması

Burada kişi tecrübelerini tanımlar, başka açıklamalara bakmaksızın kendi tecrübelerini anımsayarak yorumlar ve kendi gözlemlediği ve öğrendiği yöntemleri uygulamaya çalışır.

### 2) Mantığa Bürünme Aşaması

Bu noktada birey kendi tecrübelerinin arasında ilişki kurar ve gerekçe göstererek durumu yorumlar ve nedenlerini araştırır ,yol gösterici ilkeler ileri sürer.

### 3) Yansıtma Aşaması

Bu aşamada ise birey, kendi tecrübelerini gelecekte değiştirmeyi amaçlar, farklı bakış açıları ile tecrübelerini analiz eder, işbirliği içinde bulunduğu farklı bireylerin değerleri, davranışları ve başarılar üzerindeki etkisini gözlemleyebilir.

Schön'de (1987) düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulunduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını savunmuştur. Yansıtmayı, yansıtma işinin zamanına dikkat ederek, “eylemde yansıtma”, “eylem üzerine yansıtma” “eylem için yansıtma” olarak üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma o anda ve sezgisel olarak çözüm üretebilmesi, eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme özelliklerine sahip olması gerekir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve tekrar

düşünmektir. Eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere yol göstermesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Demiralp, 2010, 41).

### 2.3.1. Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünme

Dewey (2001) eğitimin doğrudan öğrenmeyi sağlamadığını, tam tersine yaratıcı problem çözme süreciyle dolaylı öğrenmeyi sağladığını öne sürmektedir. Gelişen problem çözme ihtiyacının yaşam boyu sürmesi nedeniyle bireyler yaşam boyu eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda eğitim, yaratıcı imgeler oluşturarak öğrencileri yaratıcı problem çözmeye hazırlar. Problem çözme eğitimin asıl amacı olmalıdır.

Dewey (1998), yansıtıcı düşünmeyi beslemek ve sürdürülebilir hale getirmek için üç özelliğin olması gerektiğini belirtmektedir:

- Entelektüel farkındalığı artıran açık fikirlilik
- Problem çözümüne bağlılıkla sonuçlanan içtenlik
- Çözümün kısa ve uzun vadeli etkilerini dikkate alan entelektüel sorumluluk

Ayrıca Dewey (1998), öğrencilerin birbir yaşadığı deneyimler aracılığıyla daha başarılı olacağını savunmuştur. Ona göre yansıtıcı düşünme, herhangi bir düşünce ya da bilgi yapısının, aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesidir ve yansıtıcı düşünme süreci kanıt ve veriler toplamayı, şüphe durumunu korumayı ve sistematik araştırmayı devam ettirmeyi gerektiren bir süreçtir.

Yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri arasında yer alır. Üst düzey düşünme, ezberden çok, kavramayı, bilgiyi kullanmayı ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözme, açıklama, genelleme ve hipotezler geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Üst düzey düşünme becerileri yerini artık eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi becerilere bırakmış, tüm bu düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmıştır (Üstünoğlu, 2006).

King ve Kitchener (1994)' e göre yansıtıcı düşünme inançların varsayımların var olan bilgilere ve bu bilgilerin akla yatkın yorumlarına karşı sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Sonuçta ulaşılan yargıların, karşı bakış açısıyla ve en mantıklı şekilde bütünleşmiş sentezlerin ürünü olduğunu belirtmektedir ve yansıtıcı düşünme sürecini yedi aşamada tanımlamaktadır:

**1. 2. ve 3. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar):** Bu dönemdeki bilgiler somut olarak karakterize edilir. Bu yüzden bu aşamada sonuca varmak için kanıtla gerek duyulmamaktadır. 1. aşama olabildiği kadar kesin alternatifsiz başlar. Gerçek bilinir çünkü görülmüştür veya gelenekler belirlemiştir. Birey ikinci aşamada “iyi doğrular” veya “yanlış doğrular” bağlamında düşünmeye başlar. İyi doğrular iyi otoritelerden, yanlış doğrular da kötü otoritelerden gelir. 3. aşamada gerçek belirsizdir ancak gelecekte bir yerde belirlenecektir.

**4. ve 5. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme görünümündeki aşamalar):** Bu aşamalar çok boyutlu sorun veya durumların ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Bilginin sorgulanması başlar, ancak kanıtın nasıl kullanıldığı ve sonuca nasıl ulaşıldığı anlaşılmadan engellenir. Dördüncü aşamada hem bilgi hem de onun savunması belirsizdir. Bu dönemde bilgiyi edinme veya savunma konusunda uzmanlar arasında hiçbir ayırım görülemez. Bu kişiler her analizde bir önyargı olduğuna inanırlar. Eğer kanıt belirsizse kanıtlanmamış fikre uygun olmayanlar atılır ve yeni kanıt bulunur. 5. aşamaya geçtiğinde birey bilgi ve kanıtı daha karmaşık bir biçimde anlamaya başlar ve farklı durumları tek bir bağlamda analiz edebilir.

**6. ve 7. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme aşamaları):** Bu son iki dönemde bilgi bağlamla ilintili olarak etkin bir şekilde yapılandırılır ve anlaşılır. Bilgi tekrar değerlendirmeye açıktır. Altıncı aşamada birey bilgiyi karmaşık bir bağlamda ve daha karmaşık bir şekilde anlar. Bunu yapabilmek için bireyin bilgiyi aramak veya bulmak yerine kendi yapılandırmış olması gerekir. Yedinci aşamada ise bilgi tekrar değerlendirilebilir ve genişletilebilir bir özellik kazanır ve bilgi yapılandırma süreci devamlı bir hal alır. Bireyin kendi yapılandığı bilgiler de dâhil olmak üzere tüm bilgiler araştırmaya, değerlendirmeye açıktır. Yeni bilgiler bu şekilde üretilir. Hiçbir şeyin durağan kalmasına müsaade edilmez.

### **2.3.2. Sporda Yansıtıcı Düşünme**

Eğitim, bireylerin sayısal, sözel, sanatsal, sosyal ve sportif gelişimleri ile sağlıklı bir birey oluşturma sürecini hedeflemektedir.

Yolcu (1991), eğitimin bütünselliği içinde, bireyi ve toplumu eğitmede Beden Eğitimi ve Spor araç olarak kullanılırken amaç olarak da yapılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öz varlığımız olan bedensel ve ruhsal sağlığımızı doğrudan etkileyen alandır. Zihinsel olarak da uyanık, disiplinli ve bilinçli olmamıza katkı sağlar. Bedensel olarak daha güçlü,

kuvvetli ve dayanıklı, iş verimi daha yüksek, becerikli, üretken olmamıza yardım eder. Toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli bir toplum oluşmasına temel oluşturur. Çocuğun içindeki saldırganlığın ve geçimsizliğin törpülenmesi ya da yetişkinin günlük yaşamdaki tekdüzeliğin giderilmesi Beden Eğitimi ve Spor etkinlikleri ile değişir ve gelişir.

Beden Eğitimi ve Spor alanında yansıtıcı düşünme uygulamalarının uygulanabilirliği ve yansıtıcı düşünme çalışmalarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisi üzerine etkisini araştıran Ballard (2006), yansıtıcı düşünme çalışmalarında kullanılan günlük yazma ve görüşme tekniklerinin beden eğitimi öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırdığını açıklamıştır.

Bu alanda çalışmalar yapan Crawford, O'Reilly ve Luttrell, (2011) altı beden eğitimi öğretmen adayıyla gözlemler, video analizleri ve yansıtıcı bloglar kullanılarak yapılan ve on iki hafta süren bir çalışmada, yansıtıcı düşünme temelli beden eğitimi ve spor programlarının, öğretmen adaylarına analitik tepkiler geliştirme konusunda katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Kendi ders uygulamalarının kaydedildiği video çekimlerini izlerken öğrencileriyle etkileşimleri, öğrencilerin kendi yönergelerine nasıl tepkide buldukları ve öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda daha geniş bir bakış açısı kazanırlar. Danışmanlar video kayıtlarını öğretmen adaylarıyla birlikte izleyip ders, öğretmen davranışları, öğrencilerin tepkileriyle ilgili sorular sorarak onlara yansıtıcı düşünme gelişimlerini yönlendirme konusunda katkı sağlamaktadır. Öğretmen adayları rehberlik sürecinde kazandıkları yansıtma becerilerini öğretmenlik kariyerlerinde öğrencilerine etkili öğretim fırsatları sunma konusunda kullanabilirler.

Yansıtıcı düşünen öğretmen farklı durumlara özgü eğitim programları tasarlar ve uygular. Öğretmenler için yansıtıcı düşünmeyi gerektiren altı madde sıralanabilir (Graham, Holt ve Parker, 2001):

1. Öğretmenlik değerleri; ideal olarak her beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine beden eğitiminin önemini vurgulamalı ve onların gelişimlerine uygun, etkin programlar tasarlamalıdır.

2. Sınıf mevcudu; beden eğitimi öğretmeninin uygun gözlem yapmasını, öğrencilerine geribildirimde bulunmasını zorlaştıran sınıf mevcutlarının olumsuz etkisi yansıtıcı düşünmeyle azaltılabilir.

3. Haftalık ders sayısı; beden eğitimi öğretmenleri haftalık ders saatine göre öğrencilerine öğretebilecekleri, müfredattan maksimum düzeyde nasıl faydalanabilecekleri konusunda çaba harcamalıdır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenleri, diğer derslerin öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle yakın bir şekilde işbirliğinde bulunmalı, programını disiplinler arası bir bakış açısı ile hazırlamalıdır.

4. Sahip olunan imkânlar; beden eğitimi öğretmeni spor salonu olmayan, her çocuğa bir top yerine her sınıfa bir top düşen bir okulda görev yapmak durumunda kalabilir, bu nedenle şartlar dâhilinde hayal güçlerini kullanarak öğrencileri için eğlenceli, ilgi çekici etkinlikler düzenlemelidir. Her farklı okul ve sınıf atmosferinin farklı bir öğretim becerisi kazandırabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenler materyal tasarımı dersinde çeşitli malzemelerden (kâğıt, plastik, atık malzemeler vb.) ürettikleri materyalleri öğretmenlik uygulamalarında kullanabilirler.

5. Disiplin; sınıftaki öğrencilerin etkin bir şekilde yönetilmesi önemli öğretmenlik becerilerinden biridir. Öğrenme için uygun atmosfer oluşturmalı ve bu atmosferin sürekliliğini sağlamalıdır.

Okulun koşulları; okullar iyi bir eğitim için koşulları ne olursa olsun öğrencilerinin gelişimi için kendilerini adayan öğretmenlere gereksinim duyarlar.

### **2.3.3. Model Olarak Yansıtıcı Düşünme**

Larrivee, (2000,296)'e göre, yansıtıcı düşünmeyi uygulayan birisi için uygulamada gerekli prosedürlerin adım adım verildiği hazır bir reçete olmadığını, bu kişilerin sadece yansıtıcı düşünme uygulamasına yeterli zaman ayırması, sürekli problem çözen konumunda olması ve mevcut durumu sorgulamayı temel alarak, bireysel keşfediş süreci ile uygulama teknikleri geliştirebileceğini belirtmiştir.

Adler (2004,53) ise, öğretmenden beklenen diğer bir davranışın da yansıtıcı düşünerek ve bunu öğrencilerine fark ettirerek kendisinin model olması beklenir.

## 2.4. Yansıtıcı Düşünme ile Diğer Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Eğitim konusunda araştırma yapan birçok araştırmacı tarafından düşük düzey düşünme ve üst düzey düşünme araştırmalara konu olmuştur. Düşük düzey düşünme basit bir şekilde bilginin sıradan ve mekanik uygulamasını gerektirirken; üst düzey düşünme de öğrencilerin yorumlama, analiz ile önceden çözülemeyen bir problemin yeni çözüm yollarıyla yönlendirmeleridir. (Newmann, 1990, Akt; Kurnaz, 2013, 12).

Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, üst bilişsel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileriyle ilişkisi olan kapsamlı bir düşünme becerisidir. Bir birey, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bir problemin farkına varabilir. Daha sonra problemi çözebilmek için, problem çözme aşamalarını uygular. Üst bilişsel düşünme becerilerini kullanarak da düşünme ve öğrenmesinin farkında olur. Tüm bu süreçlerin sonunda ise, yaratıcı fikirlerde ortaya koyabilir (Tican, 2013, 32) Kısacası bir kişi eleştirel düşünürken, bir yandan da yansıtıcı düşünebilir (Kozan, 2007, 21).

Yansıtıcı düşünmenin, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üst bilişsel düşünme ile ilişkileri Tablo 2.3'te açıklanmaktadır:

Tablo 2. 3: Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Beceriler İle İlişkisi

Yansıtıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme Becerileri	<ol style="list-style-type: none"><li>1. İnceleme</li><li>2. Açıklama</li><li>3. Örgütlenme</li><li>4. Mantık yürütme</li><li>5. Hipotez oluşturma</li><li>6. Tahmin etme</li><li>7. Analiz</li><li>8. Sentez</li><li>9. Değerlendirme</li><li>10. Genelleme (Wilson ve Jan, 1993)</li></ol>
	<b>Problem Çözme Aşamaları</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma</li><li>2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanıtmaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma</li><li>3. Probleme ilgili verileri toplama</li><li>4. Probleme uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme</li><li>5. Verilerin ve problemle ilgili bilgilerin kaynağı altında</li></ol>



---

çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etme  
6. Çözüm şekillerini değerlendirme en uygununu ve seçme  
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama  
8. Uygulanan problem çözüme yöntemini değerlendirme  
(Bingham, 2004).

### Üst Bilişsel Düşünme Becerileri

1. Planlama  
2. İzleme  
3. Değerlendirme (Ertmer ve Newby, 1996).

### Yaratıcı Düşünmenin Boyutları

1. Akıcılık  
2. Esneklik  
3. Orijinallik  
4. Ayrıntılandırma (Fisher, 2005)

---

**Kaynak:** Tican, C. (2013). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin ÖğretmenAdaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.

## 2.5. Yansıtıcı Düşünmede Başlıca Teorisyenler

Yansıtıcı düşünmenin temelini pragmatik felsefe oluşturduğu bilinmektedir. Pragma kavram olarak yarar, fayda gibi anlamlara gelmektedir. Pragmatizm, insana ve insanın sahip olduklarına değer veren bir felsefi akımdır. Felsefede bu akım hayata ve insana karşı pozitif olmakla birlikte pratik ve faydacı bir yaklaşımı takip eder. Pragmatizmin temelinde değişim önemli bir yeri vardır. Gerçek değişimlerden meydana gelir. İnsan, deneyimleri sayesinde varlık sürdürmektedir. Bir şeyin değeri, yararlı olmasıyla mümkündür. Bu deneyci düşünce sisteminin kurucusu John Dewey'dir (Şişman, 2012, 164).

### 2.5.1. John Dewey (1859–1952)

Eflatun ve Aristo'dan günümüze düşünce üzerine çalışmalar devam etmektedir. Bu konuda filozoflar ve birçok düşünür, hayal güçlerini ve sezgilerini kullanarak düşünceyi zenginleştirmek için uğraşmışlardır. Yirminci yüzyılın başlarında, ilk olarak Dewey olmak üzere, birçok düşünür, geleneksel sistemin aksine öğrenciyi merkeze alan sistemleri ileri sürerek savunmuşlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) ünlü eğitimcilerinden biri olan Dewey, öğrenci merkezli eğitimi destekleyen özellikle öğrencinin problem çözüme

becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhu kazandırmak için yansıtıcı düşünme kavramını ileri sürmüştür ( Güney, 2008, 40).

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı uygulayıcı, akılcı ve sistematik sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde inisiyatifi ele alan ve birçok kişisel ve mesleki engelle yüzleşen ve bunları çözen bireydir. Toplumun en önemli gereksiniminin öğrencilere okulda öğrendiklerini yansıtmayı öğretmek olduğunu ileri sürer. Sınıf ortamının önceden tahmin edilemeyen, kaotik bir ortam oluşu ve öğretmenin sınıfta her gün yüzlerce anlık karar verme zorunluluğunda olduğunu öne süren teorisyenler yansıtmanın böyle bir ortamda mümkün olamayacağı konusunda Dewey'i eleştirmektedir.

Zeichner ve Liston (1996) ise yansıtma ile rutin arasında, düşünce ve eylem arasında bir denge olması gerektiğini belirterek Dewey'i desteklemektedir. Yine Dewey'e (1933) göre mevcut gerçekleri hiç sorgulamadan kabul etmek körlük, her şeyi sürekli olarak sorgulamak ise kibirlilik olarak ifade etmektedir. Yansıtıcı düşünmenin anlamını Dewey (1910, 3) şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan süreklilik vardır.
- Olaylar ve olgulara ait duygu ve inançlar önemlidir.
- Yansıtıcı düşünme inancı bazı temellere dayanır. Şartlar mantıksal olarak uygun olma koşuluna göre kabul veya reddedilir.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın temellerine ait bilinçli bir araştırma inceleme yapmaya ihtiyaç duymaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin şekillenmesi için şu aşamalardan oluşması gerekmektedir; Varsayımlar, Problem, Hipotez Kurma, Düşünme ve Test Etmedir. Varsayımlar ile birey, durumları değerlendirmeyi, sorgulamayı öğrenir. Bu durum bireyin aklına ilk gelen fikirleri ifade eder. Birey problem aşamasında ise karışıklığı algılar. Bu aşamada olay ve durumlar ile ilgili daha iyi değerlendirmelerde bulunur. Hipotez oluşturma aşaması, olay veya durumla ilgili olarak hipotezler geliştirir. Düşünme aşaması ise olay veya durumla ilgili son aşamadır. Burada birey tüm fikirleri, varsayımlarını ve hipotezleri geliştirir.

Bu bağlamda, yansıtıcı düşünmenin tesadüfi olarak ortaya çıkmadığı, bireyin düşünme sürecinde aktif bir rol aldığını belirtmek mümkündür. Dewey (1933, 11)'ye göre bu durum; "Bireyin yansıtıcı düşünebilmesi için istekli ve bilinçli olmasına bağlıdır" şekilde ifade edilmiştir. Dewey, öğrenmenin dolayısıyla eğitimin, hayat boyu devam eden

bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Öğrenmenin en önemli kısmının problem çözme yeteneği olduğunu belirtmektedir. Etkili problem çözenin, bazen kişinin inançlarına ve görüşlerine yeni olgular, bazen de kişinin yetisine yeni yetenekler ekleyeceğini belirtmiştir ( Shook, 2003, 110).

Yansıtıcı düşünme; geçmişte gerçekleşen durumun, şu anki haliyle arasında olan farkla orantılıdır. Yansıtıcı düşünmeyi geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurarak geleceğe yön vermek olarak ifade etmek mümkündür (Ergüven, 2011, 27). Eğitim felsefecileri ve teorisyenleri, bütün sınıflarda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmede yansıtıcı düşünme ve buna benzer yüksek kalite düşünme metotlarının kullanması gerektiğini belirtmektedir (Kuhn, 1990, 48).

### **2.5.2. Donald A. Schön ve Modeli**

Donald Schön öğrenen toplumun önemini vurgulamış önemli teorisyenlerden biridir. Dewey'in felsefesini "Yansıtıcı uygulayıcı: Profesyoneller Eylem Sırasında Nasıl Düşünür(The Reflectiv Practitioner: How Professional Think in Action, 1983)" ve yine "Yansıtıcı Uygulayıcı Eğitimi(Educating The Reflectiv Practitioner, 1987)", adlı kitaplarında desteklemiş ve geliştirmiştir (Bakioğlu ve Dalkılıç, 2014, 20). Schön'ün ortaya koyduğu olduğu eserler (1983, 1987) öğretmen eğitiminde büyük ilgi uyandırmaktadır (Grimmett, 1988, Akt; Tican, 2013, 20).

Farklı kültürlere ve geçmişlere sahip olan pek çok bilim adamı yansıtma kavramı çevresinde fikirler üretmişlerdir. Eğitim ve sağlık olmak üzere diğer pek çok mesleki alanda önemli etkileri olan "yansıtıcı uygulama" kavramını netleştirmiştir (Wilson, 2008, 177). Schön'ün bu çalışmalarından bir tanesi de; " The Reflective Practitioner" adlı eseriyle 1980'lerde öğretmen eğitiminde önemli gelişmelere neden olan çalışması olarak yer almaktadır.

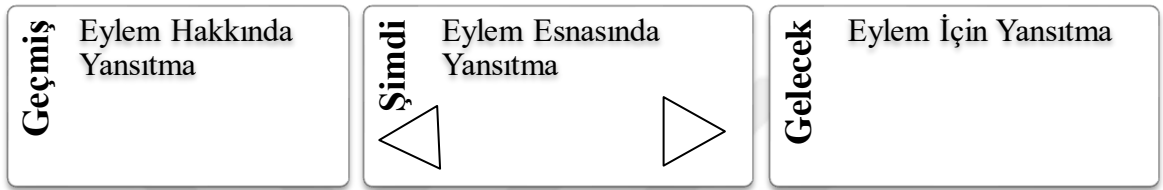
Yansıtıcı düşünme, mesleki bilginin kazanılmasında önemli bir süreçtir. Schön yansıtma, bir uygulayıcının kendi deneyimlerinden elde ettiği bilgi olduğunu savunmaktadır. Her hangi bir mesleğe sahip uygulayıcıların düşüncelerini gözleyerek uygulama bilgisi ile teorideki temelini birbirinden ayırmaktadır (Ersözlü, 2008, 39).

Schön (1983) yansıtıcı düşünmeyi, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamana göre üç bölüme ayırmaktadır:

#### **1. Eylem hakkında yansıtma (Reflection-on-action)**

2. Eylem esnasında yansıtma (Reflection-in-action)
3. Eylem için yansıtma (Reflection-for-action)

Schön'ün yansıtmayı bu üç kategoride incelemesi, eylemin yapılma zamanı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Schön (1983, 62, Akt; Karadağ, 2010, 9 )'e göre yansıtıcı düşünme, hazır sunulan bilgi ile yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden öğrenilen bilgi olmak üzere iki tür bilgi içermektedir. Deneyimlerden alınan bilgi öğretmen ve öğrenci bir şeyi yaparken aslında neyi yaptığını düşünmesi ve sorgulaması, yaptığını tekrar gözden geçirmesi ve buna göre kendini düzenlemesi ile oluşan bilgi türüdür. Bu durum Şekil 6 ile ifade edilmiştir:



Şekil 2. 6: Yansıtıcı Düşünmenin Gerçekleşme Zamanı

Schön uygulayıcıların karşı karşıya kaldığı durumlar benzer görünseler de hepsi birbirinden farklıdır. Bu problemlerin çözümü var olan mesleki bilgilerin dışında yatmaktadır. Bunlar da Problem çözme sanatı ve yansıtıcı düşünme gerektirmektedir. Etkili bir yansıtıcı uygulayıcı, teknik uzmanlığı kişisel kavrama ve sanatkârlıkla geliştirmelidir (Schön,1983, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 20).

**Eylemde Hakkında Yansıtma (Reflection in-action):** Bu yansıtma türü kişinin eylemi esnasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında veya kişinin sıkıntı yaşadığı bir durumda ne yaptığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkan yansıtma türüdür (Karadağ, 2010, 9). Bireyin eylem gerçekleştiği esnada karşılaştığı sıkıntı, karışıklık ve beklenmeyen bir duruma yönelik, ne yaptığı hakkında düşünerek sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilme durumudur. Bireyin eylem esnasında gerçekleştirebileceği yansıtma, yapılanları tekrar düzenleyebilmeye mümkün kılmaktadır(Ceyhan, 2014, 14).

Öğretim alanında eylem hakkında yansıtma ise, bir ders öncesinde ders hakkında düşünüp plan yapmada ve dersin sonrasında da meydana gelenleri, çıktıları değerlendirmede ortaya çıkan gelen bir süreçtir (Zeichner ve Liston, 1996, 14).

Hızlı karar verme, içinde bulunduğun durumu hemen kavrama, ve yaparak öğrenme gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi belirtmektedir (Schön, 1983, 54,

Akt; Kerimgil, 2008, 38). Schön'ün yansıtıcı uygulayıcı kavramı, büyük ölçüde Dewey'in fikirlerine dayanmaktadır. Schön'ün yansıtıcı düşünme alanyazınına kazandırdığı kavram "Eylemde Bilme"dir. Uygulayıcıların bazı olay ya da durumlarla sürekli karşılaşmalarıyla birlikte o durum ya da olaya karşı çözüm teknikleri geliştirmesi, dolayısıyla deneyim kazanması ile gelişen bir süreçtir. Uygulayıcı bir süre sonra karşılaştığı problem olay ya da duruma karşı kararlı bir anlayış geliştirerek, şaşkınlık duygusu azalmaya başlar. Böylece rutinleşen davranış, eylemi nasıllı düşünmeden yapmayı sağlar. İşte bu durum eylemde bilmeyi ifade etmektedir (Ersözlü, 2008, 40). Schön şirketleri, sosyal hareketleri ve devletleri öğrenen sistemler olarak tanımlamıştır.

**Eylem Esnasında Yansıtma (reflect-in-action):** Eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) eğer sağduyu otomatik eylem gerçekleştirmenin değerini kabul ederse, yaptığımız şeyler hakkında bazen düşündüğümüzü de kabul eder. "Ayakları üzerinde düşünme", "yaparak öğrenme" gibi ifadeler sadece bir şey yapma hakkında düşündüğümüzü değil aynı zamanda bir şeyi yaparken o esnada düşünme gerçekleştirebileceğimizi işaret eder. Bu sürecin en ilginç örnekleri performansın esnasında gerçekleşir (Schön, 1983, Akt; Tican, 2013, 21). Diğer bir ifadeyle bireyin yaptığı eylemlerine geri dönerek, bunlar hakkında sistematik ve istemli düşünmesi olarak görülmektedir (Loughran, 1996, Ak.Kızılkaya, 2009). Eylem esnasında yansıtmanın tüm bu süreci uygulamacıların belirsizlik, dengesizlik, eşsizlik ve değer çatışmaları ile uygulamacıların başa çıkma sürecinin merkezinde yer alır (Schön, 1983). Eylem esnasında gerçekleştirilen yansıtmayı diğer yansıtma biçimlerinden ayıran şey, onun eylem için söz konusu olan aciliyet önemidir (Tican, 2013, 22).

Eylemde esnasında yansıtma basitçe, eylemlerimiz ve onlara kattığımız düşünme hakkında bilinçli düşünmedir. Schön'ün eylemde yansıtma kavramı biliş ötesiyle yakından ilgilidir. Eylemde esnasında yansıtma bir tür " hemen o anda" düşünme deneyimini ifade etmektedir.

**Eylem İçin Yansıtma (Reflection for-action):** Schön, (1983) profesyonellerin profesyonel bilgi oluşturmak ve uzmanlık üzerine yansıtmayı nasıl ve ne zaman kullandıkları ile ilgilenmektedir. Schön'ün eseri profesyonellere hitap eder. Schön metinlerde bulunan değişmez bilgiler ile uzmanın objektif ve profesyonel ortamda kullandığı dinamik ve uyarlanabilir bilgi arasında bir ayırım yapma yoludur. Bu açığı kapatmak için öğretmen

adayları güdümlü uygulamaya ihtiyaç duyarlar. Profesyonellerin çalıştığı dinamik, karmaşık ve yapılandırılmamış ortamda gelişen yansıtıcı kapasite temeldir. (Ergüven, 2011, 19).

Eylem için yansıtma, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi, gelecekteki eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Alp ve Taşkın, 2008).

Schön'ün yansıtıcı düşünme konusundaki sınıflamasını şöyle özetlenebilir; Birey eylemi gerçekleştirdikten sonra, geriye dönerek yaptığı eylemin üzerinde dikkatli ve sistemli bir şekilde düşünüyor ve eylemi tüm yönleriyle değerlendiriyorsa eylem hakkında yansıtma (reflection-on-action); eylemi gerçekleştirirken beklenmedik bir şekilde aniden yansıtma yapıyorsa ve o anda problemi çözmeye çalışıyor ve eylem esnasında yansıtma (reflection-in-action) yapmaktadır. Eylem hakkında yansıtma ve eylem esnasında yansıtma sürecindeki deneyimleri sonucunda da, bireyin gelecekteki düşünce ve davranışları şekillenmiş olur. Böylece eylem için yansıtma (reflection-for-action) yapmış olur (Tican, 2013, 22).

### **2.5.3. Kolb'un Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Kolb yansıtmayı, bireyin geçirdiği öğrenme yaşantısından anlam çıkarmasını ve gelecekteki öğrenme yaşantısına veya eylemine yön verecek yeni anlamlar yapılandırmasını sağlayacak bir öğrenme anlayışı olduğunu belirtmektedir.(Ersözlü, 2008, 40). Kolb da aslında Dewey ve Piaget'in çalışmalarından çok etkilenmiştir. Deneysel öğrenme (Experiential Learning) teorisini geliştiren Kolb; bu teorisinde bilginin oluşmasını deneyimlere bağlı olduğunu savunur. Kolb (1984)'e göre bireyler her zaman aynı şekilde öğrenmezler. Öğrenme bir süreç içinde gerçekleşir ve bu süreç 4 aşamadan oluşmaktadır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23). Kolb'un bu alanda ki en büyük eseri (1984) "Deneysel Öğrenme"adlı çalışmasıdır (Ersözlü, 2008, 42). Kolb (1984, 30) da alternatif bir öğrenme teorisi geliştirmek istemediğini ifade etmiş, daha ziyade deneysel öğrenme teorisiyle deneyim, algı, biliş ve davranışı birleştirerek bütünsel bir öğrenme anlayışını benimsemiştir. Öğrenenlerin eğer etkili olmak istiyorlarsa dört farklı beceriye ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır:

- Somut Yaşantı Becerileri
- Yansıtıcı Gözlem Becerileri
- Soyut Kavramsallaştırma Becerileri
- Aktif Yaşantı Becerileri

Bu dört farklı beceriye sahip olanlar, yeni öğrenme yaşantısında bir önyargı olmaksızın tam ve açık olabilirler, yaşantılarını birçok bakış açısından gözlemleyebilir ve bunun hakkında yansıtma yapabilirler, mantıklı teoriler çerçevesinde gözlemlerini birleştiren kavramlar oluşturabilirler ve bu teorileri karar verme ve problem çözmede kullanabilirler(Miettinen, 2000, 60, Akt; Ersözölü, 2008, 42).

Kolb'a (1984) göre kişi hata yaptıktan sonra bu hata üzerinde düşünmelidir, bu yüzden bu teoriye "deneyerek ve hata yaparak öğrenme" de denilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 23)

#### **2.5.4. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme sürecinde iki nokta bulunmaktadır;

- Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu,
- İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme.

Farra'nın yansıtıcı düşünme modeli de bu iki esası temel almaktadır. Bu model üç aşamadan meydana gelmektedir (Ünver, 2003, 4).

##### **1)Yansıtma öncesi aşaması:**

Bu aşama herhangi bir ikilem, kriz, kargaşa, gerginlik ya da sorunu tanımlar. Başka bir deyişle, bir problemin algılandığı andır. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesi gerektiğinin farkına varıldığı aşamadır.

##### **2) Yansıtma:**

Bu aşama bilişte belirli bir hedefe yönelik sıralı bir düşünme sürecini önerir.

- a. Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.
- b. Gözlem ve incelemeler yapılırken gerçek sorunun ve olası çözümlerin ne olduğuna ilişkin görüşler ve öneriler ortaya çıkar.
- c. Gerçek sorunun ne olduğu mümkün olduğunca somut bir biçimde tanımlanır.
- d. Gerçek soruna karar verince en uygun çözümler saptanır.
- e. En iyi çözüm yolunu belirledikten sonra çözümü destekleyen ek materyaller düzenlenir ve bu çözüm yolunun varsayımı kurulur.
- f. En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenilirliği denir.

- g. Bazı nedenlerle bu çözüm yolunun başarısız olduğu düşünülürse c, d, e, f maddelerine geri dönülür ve başka bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılır.
- h. Sorunu çözen kişiye (güdüleme) çözme sürecinin herhangi bir yerinde ödül verilmelidir.
- i. Sorun ve çözümü, genellikle büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler, her zaman sorunu çözen kişinin yaşantılarına dayanır.
- j. Çözümler geçmişte kalsalar bile geleceğe de yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme, çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir.

### **3)Yansıtma Sonrası:**

Sorun çözümlenince büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur. Farra modelindeki aşamalar dikkate alındığında, yansıtıcı düşünme süreci, önce bir problemi tanımlamakla başlar ve problemin çözümü amacıyla süreç devam eder.

#### **2.5.5. Max Van Manen Modeli**

Bilinçli yansıtma, içinde öğrencilerin, müfredatın, öğretim stratejilerinin, sınıfın kuralları ve organizasyonunda yer aldığı öğretim ile ilgili bir dizi konuyu içerir. Burgess, (1999) çalışmasında Van Manen'in (1977) yansıtmayı üç seviyede tanımladığı "bilinçli akılcılık" modeli, ilerletilen bir problem yaklaşımı olarak nitelendirilebilir. Problem ilk seviyede araçlarla, ikinci seviyede sonuçlarla, üçüncü seviyede ise bilgi yapılarının değeri ve onu destekleyenlerle tanımlanmaktadır.

Ballard, (2006) "Teknik akılcılık" olarak isimlendirdiği birinci seviye, eğitsel bilginin teknik uygulamalarına ve müfredata ait kurallara verilen tepkilerden oluşur. Bu seviye amacı belirlenen sonuca ulaşmak olan eğitsel bilginin teknik uygulamalarıyla ilgilidir. Eğitimci sonuçlardan çok temel olarak öğretimin araçlarına odaklanır. Bu seviyede, "Öğrenciler öğretmen onlardan istediklerini yapıyorlar mı?" sorusuna verilen yanıt aranırken sınıf ve okula özgü durumlar, çevre ve toplum dikkate alınmaz.

Ballard, (2006) "Pratik eylem" olarak ifade edilen ikinci seviyede, öğretmen yürüttüğü öğretimin eğitsel sonuçlarını değerlendirirken varsayımlar ve eğilimleri aydınlığa kavuşturmakla yakından ilgilidir. Öğretmen hedeflerle öğrenci, öğretmen davranışlarının ne şekilde bulunduğu konusunda çözümlemeye bulunur. İkinci seviyede



genel anlayış ve iletişim üzerine vurgu yapan Van Manen (1977), bu seviyenin her şeye rağmen eğitsel deneyimin değerini belirlemede yeterli olmadığı görüşündedir.

Ballard, (2006) Son seviye “eleştirel yansıtma” öğretmenlerin bilginin ve sosyal koşulların değerini öğrencilere faydası açısından önyargısız bir şekilde sorguladığı seviyedir. Öğretmen kendine daima “dersin zor yanları neydi?”, “dersin hangi yönleri değiştirilebilir?”, “öğretilen konu öğrenciler için önemli miydi?” gibi sorular sorar.

### **2.5.6. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli (Sparks-Langer ve diğerleri)**

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990), Van Manen’e (1977) göre yansıtma seviyelerinden ve Gagne’nin (1968) görüşlerinden hareketle dil ve düşünmeyi esas alan yedi basamaklı bir model meydana getirilmiştir. Bu yöntemin basamakları aşağıdaki gibidir(Kozan, 2007, 21):

- Tanımlayıcı olmayan dil,
- Basit, acemice tanımlama,
- Uygun terimlerle sınıflandırılmış olaylar,
- Geleneksel veya kişisel tercihlerle açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke veya kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme,
- İlke, kuram ya da diğer faktörleri de düşünerek açıklama yapma,
- Etik, moral, ahlaki ve politik konuları düşünerek açıklama yapma,

Bireyin yansıtıcı düşünme becerisi, düşüncelerini sözcüklerle ifade edebilme oranıyla ölçülebilir. Belli bir düşünme becerisine sahip bireyler, daha karmaşık olguları düşünme becerisine sahiptirler. Bu bireyler iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişki üzerine analiz yapabilirler, bu da tek bir kavramı düşünmekten daha karmaşık bir düşünme şeklidir. Deneyim sahibi olmayan bir insanın kullandığı dil ile eğitim bilimine ait dil karşılaştırıldığında eğitim bilimine ait dilin daha karmaşık olduğu görülür. Bunu sebebi, eğitim biliminin terminolojisinin daha yoruma açık ve karmaşık mesajlar içermesidir.

### **2.5.7. Eleştirel Yansıtma Modeli**

Van Manen’nin yansıtıcı düşünme kavramı hakkındaki oluşturduğu kavramsal çatıyı dikkate alan, Zeichner ve Liston (1987) tarafından geliştirilen “Eleştirel Yansıtma Modeli” dört aşamadan oluşmaktadır (Ceyhan, 2014, 18):

**1. Olgusal Söylem:** Yansıtmanın en düşük seviyesi olan bu aşamada, odak noktası, öğretim durumunun ne olduğu veya ne olacağı ile ilgilidir.

**2. Öngörülü Söylem:** Eleştirel yansıtma modelinin ikinci aşaması, deneyimin değerlendirilmesi ile ilgili olup, odak noktası nelerin yapılacağına veya nelerde başarılı olunduğunu kapsar.

**3. İspatlayıcı Söylem:** Merkez noktası eylemin mantıklı gerekçeleridir. Eylem hakkındaki açıklamaları ve nedenleri içerir. Ne sorusundan ziyade niçin sorusu ön plandadır.

**4. Eleştirel Söylem:** Eleştirel yansıtma modelinin en üst aşaması olan bu noktada, müfredat ve öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi ve varsayımların sorgulanması söz konusudur. Eylemlerin yeterliliği ve gerekçeleri değerlendirilmektedir. Zeichner'in modelinde kilit nokta öğretmenlerin gündelik uygulamalarında ve uygulamalarına yön veren düşüncelerinde yer alan ahlak, etik, politik ve amaçlara ulaşırken kullanılan araçsal değerlere eleştirel bakabilmeleridir (Liston ve Zeichner, 1989; Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, 55).

#### **2.5.8. Taggart ve Wilson'un Yansıtıcı Düşünme Modeli**

Yansıtıcı düşünmenin ilk adımı bir problemle karşılaşmaktır. Süreçteki ikinci adım, problemin sınırlarını çizilebilir ya da yeniden belirlemek için probleme üçüncü bir göz ile geri çekilerek bakabilmektir. Yansıtıcı uygulamacı büyük olasılıkla rutin olmayan bir duruma rutin çözümler araştırdıktan sonra ya da daha önceki tecrübeler vasıtası ile mantık yürütme temelinde muhtemel çözümler geliştirdikten sonra, tahminler yapar ve olabilecek çözümler geliştirilir. Bu çözümler daha sonraki gözlemler ve incelemeler tarafından sistematik olarak test edilir ve gerekli olursa müdahalenin başarı düzeyi ile ilgili olarak hükümler verilir (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 24 ).

Taggart ve Wilson, Van Mannen'nın geliştirdiği "Yansıtıcı Düşünme Piramidi" yansıtıcı düşünce düzeylerini temel almaktadır. Şekil 2.7'de bu piramit gösterilmektedir:



Şekil 2. 7: Yansıtıcı Düşünme Piramidi

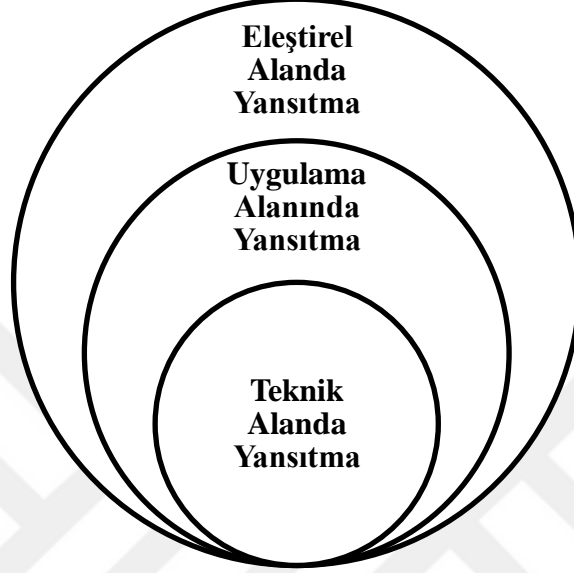
**Kaynak:** Marzano, Robert J. (2009) *Becoming A Reflective Teacher*, The Classroom Strategies Series, Indiana, ABD, 3

Şekil 2.7' de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünme piramidinin en üst kısmında diyalektik düzey, orta kısmında bağlamsal düzey ve en alt kısmında ise teknik düzey bulunmaktadır.

- **Diyalektik Düzey:** Ahlaki, etik ve sosyopolitik ve bireysel otonomi konularını inceler.
- **Bağlamsal Düzey:** Alternatif uygulamalar, bilgi ve değerlere dayalı seçimlere, öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin içerik, analiz, açıklama ve prensiplerin geçerliliğine odaklanır.
- **Teknik Düzey:** Geçmiş tecrübelerle başvurma, davranış, içerik ve beceriye odaklanma, basit teorik tasvir ve hedeflere ulaşmada öğretmen yeterliliğini içermektedir.

## 2.6. Yansıtma Alanları

Literatürde üç çeşit yansıtma alanı yer almaktadır. Bunlar teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma ve eleştirel alanda yansıtma. Eleştirel alanda yansıtma diğer yansıtma alanlarını kapsamaktadır. Ünver (2011,139) 'e göre yansıtma alanları Şekil 8 'de şöyle ifade edilmiştir:



Şekil 2. 8: Yansıtıcı Düşünme Alanları

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

### a) Teknik Alanda Yansıtma

Ünver(2003) teknik alanda yansıtmayı; eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaşan, henüz bu problemleri çözmeye yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıkları için daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kullandıkları yansıtma türü olarak belirtmektedir. Bu tür yansıtma yapılırken geçmiş tecrübeler kaynak olarak kullanılır ve ölçülebilen sonuçların yeterliliğine odaklanılır.

Hatton ve Smith (1995)e göre, bu şekilde bir yansıtma temel öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra diğer yansıtma alanlarının da habercisidir.

Taggart ve Wilson (1998)'a göre dersin amaçlarının net olması ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin belirlenmesiyle, Ünver (2003)'e göre öğretmenlerin mümkün olduğunca gerçek yaşamdan gözleme dayalı sorunlar ve bunların çözüm yolları üzerinde tartışmalarını sağlayarak, ürettikleri çözümleri uygulamalarına imkan sağlamak, öğretmen adaylarının veya mesleğe henüz başlamış olan öğretmenlerin teknik anlamda yansıtma

becerilerini daha üst düzeye çıkarmaya yardımcı olacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının bu konudaki en büyük yardımcısının uygulama öğretmenleri ve okuldaki deneyimli öğretmenler olduğunu vurgulayan Ünver (2003), deneyimlerin paylaşılması yoluyla öğretmen adaylarının deneyim havuzlarının genişletilebileceğini vurgulamaktadır.

### **b) Uygulama Alanında Yansıtma**

Teknik alandaki yansıtmanın aksine, uygulama alanında yansıtma öğretmen için uygulanan yöntemler mutlak değil, tartışılabilir. Uygulama sırasında kullanılan stratejilerin verimliliği üzerinde yapılan değerlendirmeler bu alandaki yansıtma türünün genel çerçevesini oluşturur. Pedagojik sorunlar, uygulama ve teori arasındaki uyum/uyumsuzluklar ele alınır. Bu düzeyde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin uygulamalar hakkında yansıtma yapmasını ve dolayısıyla uygulamalarında teori ile pratiği harmanlayarak rutinler ve prensipler edinmelerini ve daha da yetkinleşmelerini sağlar.

Örneğin bir öğretmen, “Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem askıda kaldı. İki ders saati yetmiyor, konu çok ve ağır ve iki ders saati! Saçmalık. Senin eline yüklü bir plan veriyorlar ve “öğrencilere bunları öğret” diyorlar. Bu kadar konuyu bu kadar kısıtlı bir süre içerisinde öğrencilere nasıl verebilirsin ki? Tabi ki, öğretmen merkezli ve defter kalem merkezli bir eğitim sistemiyle. Şikâyetçiyim, eğitim sisteminin aksaklığından ve düzensizliğinden şikâyetçiyim” sözleriyle karşılaştığı bir problemi betimlemiş ayrıca bu problemin kaynağını ve nedenlerini sorgulamıştır (Ünver,2003,10).

### **c) Eleştirel Alanda Yansıtma**

Eleştirel alanda yansıtma öğretmen karar verme ve değişiklik kaynağını belirleme gibi öğretim deneyimlerini inceleyerek bu deneyimlerin nasıl ve niçin bu şekilde olduklarına cevap arar. İyi bilgilendirilmiş öğretmenler, tespit ettikleri cevaplar sonrası gelişme aşamalarını ve öğretimlerinin hangi yönlerinin değişmesi gerektiği konusunda değerlendirmeler yapabilir (Ceyhan, 2014, 17).

Yansıtmanın en üst ve en kapsamlı seviyesi olan eleştirel alanda yansıtma, öğretmen uygulamaları sırasında karşılaştığı etik ve ahlaki değerleri de sorgular. Eleştirel alanda yansıtma yapan birey sosyal, politik ve kültürel olguları da dikkate alarak amaçlarına ulaşırken ahlaki ve etik değerleri göz önünde bulundururlar (Van Manen, 1977, Akt; Hatton ve Smith, 1995).

Eleştirel alanda yansıtma en üst düzeyde yansıtmadır. Bu alanda anahtar kelime bilginin değeridir. Eleştirel alanda yansıtma, değerliliği ele almak için sosyal durumların koşullarını göz önünde bulundurur. Bu noktada hâkimiyet, kurum ve otoritenin baskıları eleştirilir. Sosyal ve politik olguları ele alarak, ahlak ve etik değerlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar (Korthagen ve diğerleri, 2001,Akt; Ergüven, 2011, 22). Eleştirel alanda yansıtma yaparken eğitim; eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların nesnel şekilde temel oluşturduğu bir düzeni temel almaktadır (Taggart ve Wilson, 2005,Akt: Karadağ, 2010, 18). Eleştirel alanda yansıtma yapan öğretmen daha önce teknik ve uygulama alanlarında yansıtma yaparak beğendiği ve takdir ettiği bir öğretim yöntemini sorgulayabilir (Taggart ve Wilson, 2005,5). Aşağıdaki örnek eleştirel yansıtma düzeyindeki bir öğretmenin günlüğünden alınmıştır:

*“Uygulamada bazı sorunlar yaşıyorum. Bu sorunlar öğrencilerimden kaynaklanıyor. Çok içten ve samimi bir öğretmen tipi çizmeye çabalasam da onlarla bir bütün olamıyorum. Aynı frekansı yakalayamıyorum. Sanki beni öğretmen gibi görmüyorlar. Ciddiyetsizlikler, alaya almalar yaşıyorum ve bu benim derse isteğimi azaltıyor. Ama böyle bir grupta çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır”* (Ünver, 2003, 11).

Yansıtma alanlarını özetlediğimizde, teknik yansıtma başkalarının beklentilerini (etkili öğretim),uygulama alanında yansıtma bireyin kendi beklentilerini içerirken (benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma iyi olan beklentileri keşfetmeyi içermektedir (etik öğretim) (Wakefield,1996, Akt; Ünver, 2003, 12).

## **2.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yaklaşımları**

Yansıtıcı uygulamanın amacı bireysel ve sosyal alanda öğrenmeyi artırmaktır. Bu bağlamda yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirmek, yansıtıcı uygulamayı geliştirmek ve içselleştirmek için çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünme öğrenilebilir bir düşünme türüdür. Öğretmen ve öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi öğrenebilmesi için eğitim sisteminin buna imkan sağlaması gerekir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 100). Öğrencilerin ve

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için uygulayacağı etkinlikler ise kendisine en çok güven duymaları konusunda destekleyecektir. Sonucunda öğrenci kendisi doğru soru sormayı öğrenirken, öğretmen de kendisini değerlendirmeye başlamaktadır (Ünver, 2003, 19)

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk eder. Örneğin, bu yaklaşımlar ile öğretmen, öğrencinin öğrenme ihtiyacına, ilgisine, yeteneğine, tutumuna ilişkin bilgilere ulaşabilir. Öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir. Öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir. Öğrenciyi öğrenme ve karar alma sürecine katabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için şu yaklaşımlardan yararlanıldığı görülmektedir: Öğrenme Günlükleri/Logoları, Kavram Haritaları, Soru Sorma, Kendine Soru Sorma, Anlaşmalı Öğrenme, Kendini Değerlendirme, vb.(Demiralp, 2010, 50).

Ünver (2003) yansıtıcı düşünme geliştirici birçok teknik ve strateji belirtilmiş ve bu stratejiler altı başlık altında toplamıştır. Şekil 9'da yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımları gösterilmektedir ve onu devamında bu yaklaşımlar kısaca açıklanacaktır.



Şekil 2. 9: Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar

**Kaynak:** Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

### 2.7.1. Öğrenme Yazıları-Günlükler(Learning Journal/Logo)

Öğrenme günlükleri/logoları için alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Öğrenme günlükleri/logoları, öğrencilerin kişisel sorularını, cevaplarını, duygularını, değişik görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçleri ve içeriğe ait bilgileri kaydettikleri araçlardır (Demiralp, 2010, 50; Ergen, 2014, 285; Ünver, 2011, 140). Öğrenme yazıları, öğrencilerin kendi çalışmaları sonucunda hazırladıkları ve sürece katıldıkları uygulamalar olduğundan kendilerine güvenmelerini sağlayarak daha mutlu olurlar ve ilerde daha iyi yazmaya yönlendirir (Güney, 2008, 43).

Günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede uygun bir teknik olarak görülmektedir. Günlük yazma, öğrencilere öğretimsel yaşantılar üzerine yansıtmaları için rehber olmaktadır. Öğretimsel yaşantılar ile ilgili yazma amaçları içerisinde öğrencinin daha keskin anlayışlarını geliştirdiği ve daha eleştirel biçimde düşünmesine yardım ettiği düşünülmektedir. Öğrenciler ders konularını tutarlı bir anlayışla yaşantılarında gerçekleştirerek somutlaştırmaktadırlar (Güney, 2008, 48).

Taggart ve Wilson (2005, Akt: Tican, 2013, 43)'a göre günlükler yansıtıcı uygulamacılara şu yararları sağlar:

- Bir ikilem yardımıyla analiz etme ve mantık yürütme,
- Gelişim ve yansıtmayı geliştirme,
- Öğretmenin eleştirel analizinde gelişmeyi destekleme,
- Eğitim psikolojisi ile pratik tecrübeler arasındaki ilişkilerin farkındalığını geliştirme,
- Sınıf içinde veya başka bir çalışma ortamında kişisel gelişim ve eylemler hakkında sistematik yansıtma,
- Yansıtıcı sorgulamayı uygulama,
- Ne öğrenildiğini yazmak sureti ile anlayış oluşturma,
- Geliştirilen anlayışı sınıf uygulaması ile bağlantılandırma.

Alan yazında değişik amaçlar için kullanılabilen farklı öğrenme yazısı türleri yer almaktadır (Wilson ve Jan, 1993, Akt; Ünver, 2003, 19):

- Kişisel Yazılar
- İki Kolonlu Yazılar
- Küme Sınıf Yazıları



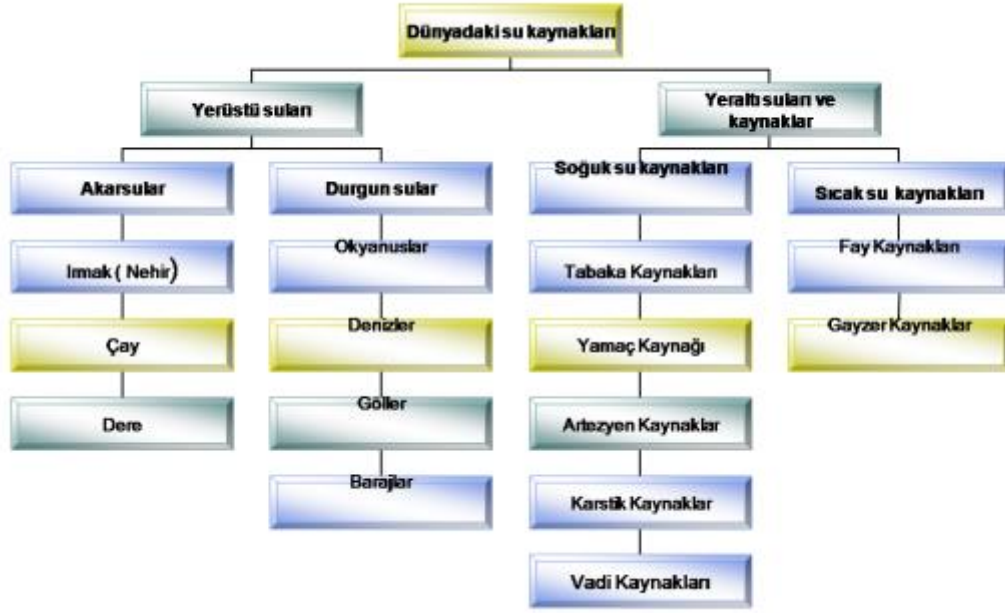
- Belirli Konu Alanı Yazıları
- Karşılıklı Konuşma Yazıları. Karşılıklı konuşma yazıları da ikiye ayrılarak; ikili diyalog öğrenme yazıları ve öğretme-öğrenme diyalogu yazıları olarak sınıflandırılmıştır.

### **2.7.2. Kavram Haritaları (Concept Mapping)**

İnsan zihninde bulunan bilgi; kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve kavramların ilişkileriyle birlikte bir araya gelmesiyle şekillenir. Bu özellikteki bilgiyi somut bir şekilde göstermenin en etkili yollarından birisi de kavram haritası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kavram haritaları daha iyi bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamak amacıyla 1984 yılında, Novak ve Gowin tarafından geliştirilmiştir. Novak ve Gowin, anlamlı öğrenmenin, yeni öğrenilen kavramlarla bilinen kavramların ilişkilendirilebilmesine dayandığını düşünerek kavram haritaları geliştirmişlerdir (Novak ve Gowin, 1984). Eğitimde “kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılan iki boyutlu şemalar” olarak tanımlanan kavram haritaları, hem öğrencilerin ve hem de öğretmenlerin belirli bir konu üzerinde odaklanmalarını sağlayan ve bazı fikirleri açıklamada kullandıkları görsel araçlar olarak tanımlanmaktadır ( Novak ve Gowin, 2002).

Demirel (2005), eğitimde en yaygın kullanılan kavram haritalarını örümcek harita, balık kılıcı haritası, sınıflama haritası ve olaylar zinciri dizinleri olarak belirlemiştir. Örümcek haritanın ortasında ana bir kavram vardır. Ana kavramdan çıkan bağlantılarla, onu tanımlamak ve özelliklerini belirlemek amaçlanır. Balık kılıcı haritasında karmaşık olayların neden-sonuç ilişkisini açıklamak amaçlanır. Sınıflama haritası, bilginin sistematik olarak sınıflanmasını sağlar, bu haritada genelden özele doğru bir yol izlenir. Olaylar zinciri dizinlerinde herhangi bir kavramın aşamaları, olayların sırası ve sonuçları açıklanabilir (Demirel, 2005). Hiyerarşik kavram haritalarına bir örnek Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 2. 10: Hiyerarşik Kavram Haritası Örneği

**Kaynak:** <http://www.derslerin.com/kavram-haritasi-nedir-nasil-yapilir/>, Erişim: 04.05.2017

### 2.7.3. Soru Sorma (Questioning)

Soru, eğitim-öğretim ortamında en sık kullanılan araçlar arasındadır. Öğrenci açısından konuyu irdelemeye; öğretmen açısından öğrencinin konuyu özümsemesine, farklı noktaları görmesine, düşünme sınırlarını genişletmesine olanak tanır (Ergüven, 2011, 29). Eğitimde sorular öğretme- öğrenme sürecinin önemli öğelerinden biridir. Soru sorma, merak uyandırması, ilgiyi çekmesi ve düşünme becerilerini geliştirmesi açısından eğitimde sıkça kullanılmaktadır (Çubukçu, 2011, 308). Öğrencilere yöneltilecek olan sorular üst düzey düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Bunun içinde öğrencilere gerekli olanaklar sağlanmalıdır (Ünver, 2011, 142).

Soru sormanın birçok nedeni vardır. Bunlardan biri; öğrencilerin anlayıp anlamadıklarına bakmak, diğeri ise, öğrenciyi düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Soru sormak düşünmenin bir göstergesidir. Düşünen öğrenci önceki bilgilerini, yenilerini öğrenmek için kullanır. Bu da yansıtıcı düşünmeyi geliştirmektedir (Ergüven, 2011, 30). Kozan (2007)'e göre, yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek sorular ders öncesi

hazırlanmalı, amaçları farklı olan birbirinden değişik sorular seçilmeli ve bu sorular farklı bilişsel basamaklarda hazırlanmalıdır. Kısaca, soru sorma etkinliği, bilinçli bir biçimde planlanmalı ve yürütülmelidir. Eğitici, aşağıdakilere benzer sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini sağlayabilir (Kozan, 2007, 27):

- Bu görevi nasıl gerçekleştirdin - yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
- Bu yaklaşım - yöntemi vb. neden tercih ettin?
- Bu görevde takip ettiğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan ne gibi bir değişiklik yaparsın? Neden?

#### **2.7.4. Kendine Soru Sorma-Kendini Sorgulama (Self Questioning)**

Kendine soru sorma yansıtıcı düşünmenin önemli stratejilerinden biridir. Bu adım öğrencinin daha önceki öğrenmeleri için plan ve yansıtma yapmasına olanak sağlar (Çubukçu, 2011, 308). Öğrenciler yaşantıları ile kendi öğrenme yetilerini geliştirmede soruları özümserler. Öğrencinin kendini izlemesi, kendi uygulamalarının kendisi tarafından denetiminin yapılması anlamına da gelmektedir. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunurlar. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne zaman, neden ve nasıl öğrenebileceklerine; neyi, ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konularda öğrenme eksikliklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini ölçme ve değerlendirmelerini de sağlamaktadır (Ünver, 2003, 25).

Aşağıda öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örnekleri bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 77, Akt; Ünver, 2003, 25):

- Bu konuda hakkında ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye ihtiyacım var?
- Bunu öğrenmem ne kadar zaman alacak?
- Hangi kaynaklardan yararlanacağım?
- Bundan sonraki adımda ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?

- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri/ yaklaşımları kullandım?
- Ne öğrendim?

Yansıtıcı öğrenciler kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyeceklerdir. Bu sorular yaşantılarını zenginleştiren, onları başka alanlara ve kaynaklara yönlendireceklerdir. Bu, öğrencilerin daha geniş çerçevede yeteneklerini keşfetmesi için ortam hazırlamalarını sağlayacaktır (Demiralp, 2010, 54).

### **2.7.5. Anlaşmalı Öğrenme(Negotiated Learning)**

Wilson ve Jan (1993, Akt: Tican,2013)'e göre anlaşma sözcüğü “öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kararlara katılımı” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler, öğretmen yardımıyla neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerine ve bu öğrenmenin niçin gerekli olduğuna dair kararlar alabilirler. Öğrenmeye dair karar alma işleminde yer alan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine de aktif olarak katılabilirler. Anlaşma, öğretmenle tüm sınıf, bir öğrenciyle öğretmen ve öğretmenle arkadaşları arasında ya da küçük kümeler içerisinde yapılabilir (Wilson ve Jan, 1993, Akt: Tican,2013). Öğretmen ve tüm öğrenciler dönem başında birbirlerinden bekleedikleri davranışlara dair, öğrenme problemleri yaşayan bir öğrenciyle öğretmen öğrencinin ilerideki öğrenme çalışmalarına dair, öğretmen aileler ya da meslektaşlarıyla eğitim programı, öğrencilerin kişisel çalışmaları vb. konulara ilişkin anlaşma yapabilir (Ünver, 2003,28).

Yorulmaz (2006,51) anlaşmalı öğrenme konusunda şunları ifade etmektedir:

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

### **2.7.6. Kendini Değerlendirme (Self Assesment)**

Yansıtıcı düşünme yaklaşımında, öz değerlendirme yapma sürecidir (Wilson ve Jan (1993, Akt; Demiralp, 2010, 55). Öğretmenler yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için kendisinin ve çevresinin kendisini değerlendirmesine fırsat tanınmalıdır. Kendi öğretimini

denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini kontrol altına alabilir (Yorulmaz, 2006, 39). Bu süreçte, öğrenci kendini geliştirecek, değerlendirecek ve güdüleyecektir. Öğretmen ise öğrenci ile işbirliği yapacak ve bu süreçte ona rehber olacaktır (Ergen, 2014, 286).

Boud (2003,17)'a göre, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme becerisi gibi öğrenme uygulamalarını da teşvik eder, öğrenmeyle ilgili tanı koyarak ve iyileştirmeyi sağlar. Ayrıca, profesyonel olarak geliştirilmiş bir öğrenme faaliyetini geliştirmek, geniş bir yelpazede öğrenmeyi pekiştirmek, önceki öğrenmelerin ortaya çıkarılması için başlangıç olarak başarıları gözden geçirmek, kendini tanımak ve daha iyi anlamak için gerçekleştirilen değerlendirmenin bir farklı bir ifadesidir.

Yaratıcı öğretmenler öğrencileri kendisini ve birbirini değerlendirme etkinliğine katmaya çalışırlar (Ünver, 2003, 30). Öğrenci kendini değerlendirirken aşağıda belirtilen şu ilkelere uymalıdır:

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyabilme,
- Kendini değerlendirirken tarafsız, dürüst ve gerçekçi olabilmeli,
- Çevresiyle kendisi ile ilgili fikirler üzerinde konuşabilmeli,
- Kendi davranışlarını iyi öğrenci davranışlarıyla karşılaştırabilme ve sorgulayabilme,
- Kendini değerlendirmeye başlamadan buna hazırlık yapma

### **2.7.8. Yansıtıcı Tartışma**

Sınıf tartışmaları, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan birisidir. Bu tartışmalarda öğrenciler birbirlerinin hatalarını, yanlışlarını bularak birbirlerine uyarıda bulunurlar (Çubukçu, 2011, 310). Bu amaçla yapılan tartışmalar olgun düşünmeye ve esnek olmayı da sağlar. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtmayı gerektirecek sorular sormaları ile desteklenmelidir (Ünver, 2003, 145). Tartışma, öğrenmede fikir bildirme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında da önemli olan bir yaklaşımdır (Erginer, 2000, 175).

### **2.8. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmede Kullanılan Stratejiler-Etkinlikler**

Fritts yansıtıcı düşünmenin kendiliğinden gelişigüzel etkinlikler yoluyla geliştirilemeyeceğini, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için çeşitli etkinlik ve stratejilere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Fritts, 1989, 67 akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101). Bu

bağlamda, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici birçok eğitim programları, teknik ve stratejiler vardır (Brookfield, 1995, 96, Akt; Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 101).Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren metotlar literatürde aşağıdaki şeklide sınıflandırmıştır:

- Eylem Araştırması
- Profesyonel Koç
- Mentorlük
- Formal Kurs ve Hizmet İçi Eğitim Programları
- Meslektaş Gözlemi
- Vaka İncelemesi
- Rol Model
- Yazma ve Not Alma
- Yansıtma Günlüğü
- Mikro Öğretim
- Öğrenci Öğrenme Günlükleri
- Doküman İçerik Analizi
- Portfolyo
- Öğrenme Denetimleri
- İzlenme(Shadowing)
- Kritik Tecrübe
- Video Kaydı
- Ses Kaydı
- Kişisel Gelişim Planlaması
- Görüşme-Mülakat
- Metafor,
- Portreleme
- Rüyalar,
- Otobiyografiler,
- Güçlü Ve Zayıf Yönlerin Analizi
- Profeyonel Kişilik Testi,
- Prova Yapma

Sıklıkla kullanılan etkinlik ve stratejiler ilgili açıklamalara yer verilecektir.

### 2.8.1. Portfolyo Hazırlama (Öğrenci Gelişim Dosyası)

Portfolyo, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren araçlar arasında yer alır (Ünver, 2011, 146). Öğrencilerin yansıtılmalarını geliştiren ve güçlendiren en önemli araçlardan birisi olan portfolyo; öğrencilere iş birliği içinde çalışma imkânı ve kendi kendini değerlendirme fırsatı sunar (Demiralp, 2010, 57). York-Barr ve diğerleri (2006, 99), portfolyoya eklenecek dokümanların; öğretmenin felsefesi, güçlü ve zayıf yönleri, öğretim hedefleri, ders planı, sınavlar, öğrenci değerlendirmesi, öğrenci başarı göstergeleri ve meslektaş gözlemlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Öğrenci ürün dosyalarının hazırlanması esnasında öğretmen öğrenci ve veli ilişkisi de gelişme gösterdiği gibi öğrenciler de kendi öğrenmelerini yansıtarak onları nasıl geliştirebilecekleri konusunda farklı çözüm yolları ararlar (Çepni, 2012, 269-271). Portfolyo çalışmaları geleneksel biriktirme dosyalarından farklıdır. Bu gelişim dosyası, öğrenci tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamlanan projeleriyle ilgili olarak yansıtma yapma, eski ürünleri için gözden geçirme ve üzerinde değerlendirmeler yapma olanağı sağlar. Portfolyo öğrencinin güçlü yanlarını tespit etmek, gelecek ile ilgili gelişim ve eğitim hedeflerine ilerlemesini takip etmek ve göstermek amacıyla yapılmaktadır (Ünver, 2011, 146).

Amerika Birleşik Devletleri Colorado Üniversitesi'nde öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada yansıtma aracı olarak portfolyo kullanılmış ve bu süreçte öğretmen adaylarının gelişmeler gösterdikleri, sınıfta yapılan uygulamaları daha net hatırlayabildikleri ve bu sayede deneyimlerini daha sistematik inceleyebildikleri gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda teorik bilginin uygulamaya aktarılmasında verimli sonuçlar alınmıştır (Borko ve diğerleri, 1999 akt. Güney, 2008, 52). Portfolyonun avantajları aşağıdaki gibidir:

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama
- Öğretmen öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi belirlemesi
- Öğretmen öğrencinin gelişimiyle ilgili daha geniş ve detaylı bir değerlendirme fırsatı bulması
- Uygulamaların devamlı olarak gözden geçirilme gereksiniminin olması
- Uygulama, öğrenci ve okullar ile ilgili bilgi toplamaya istekli olma
- Öğrenciye kendi öğrenmelerinde önemli bir sorumluluk alma imkânı sağlaması
- Öğrenciye kendi öğrenmesini ve ilerlemesini izleme imkânı sağlaması

- Öğretmene de kendi mesleki alanda ilerlemelerini değerlendirme imkânı sunar (Tan, 2012, 405- 406).

### 2.8.2. Mikro Öğretim

Mikro-öğretim ilk defa 1960 yılında ABD’de Stanford Üniversitesi’nde öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğretmen adaylarına yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konusunda farklı ve yeni fırsatlar sunar ve öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşır. Mikro öğretim, teorik ve pratik bilgiler arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme özelliğine sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer tutmaktadır. (Sevim, 2013, 304; Meşe, 2012, 224).

Mikro öğretim meslek hayatında öğretmenlerin kendilerini eleştirel bir gözle izlemeleri için fırsat sunmaktadır. Sınıf içi faaliyetlerini video banda kaydedip daha sonra bunları meslektaşlarıyla izleyebilmesi gerekmektedir. Arkadaşlarından gelecek eleştirilere de açık olmalı ve bu eleştirilerin kendi yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunacağına inanmalıdır (Ergin ve Birol, 2000, 178).

Mikro öğretimin, temelde Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına dayandığı belirtilmektedir. Mikro öğretim öğrencilere küçük bir öğrenme durumunda belli bir becerinin gerçekleşmesini izleme imkânı sağlamaktadır (Bandura, 1982, Akt; Güney, 2008, 13). Aynı zamanda kişiler kendi davranışlarındaki eksiklikleri ve yanlışlıkları, pozitif ve negatif yönleri izleyerek daha objektif değerlendirme imkânı bulabilmektedirler.

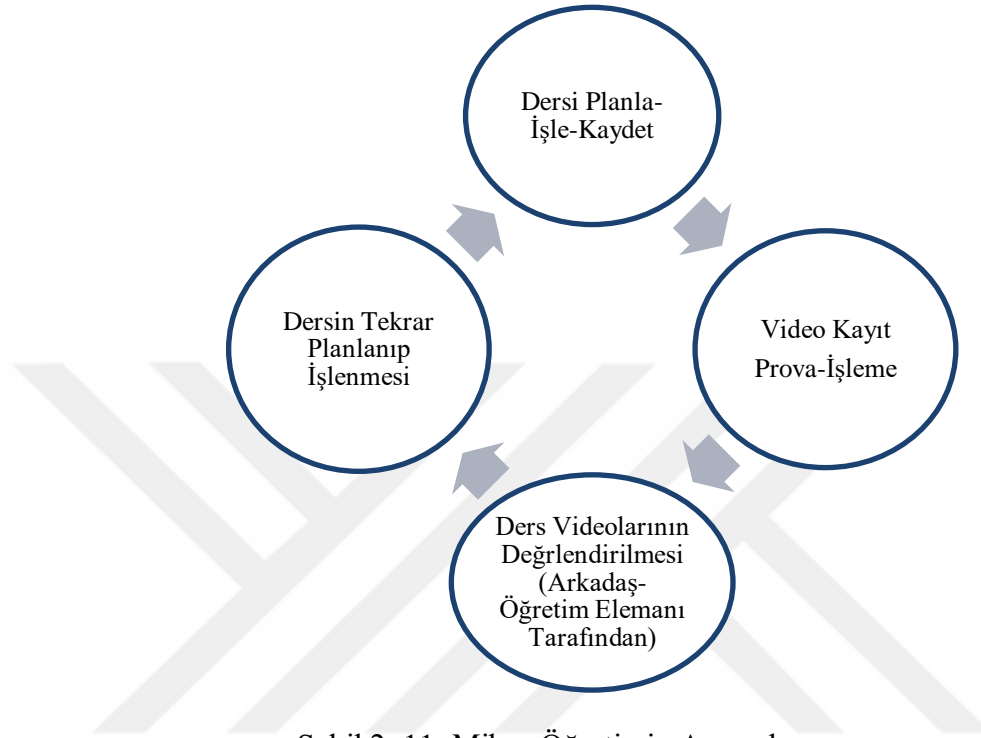
Mikro öğretimin amacı genellikle birkaç dakika süren kısa ünitelerin öğretiminde aday öğretmenlere tecrübe kazandırmasıdır. Bu pratik ve tecrübe kazandırma aşamasında adayların aşağıdaki yeterlikleri geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlenmektedir (Tok, 2012, 185):

- Öğretimi planlama ve örgütleme,
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurma,
- Öğretimde materyalleri hazırlama ve kullanma,
- Öğrenci katılımını sağlayan teknikleri kullanma,
- Son olarak öğretimi değerlendirme.

Mikro öğretim özellikle öğretmen yetiştirme de kullanılan, öğretmenlik uygulamalarında sistemli bir şekilde gelişme ve yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim



yöntemidir (Meşe, 2012, 224). Bu yöntemde kullanılan görüntülü kayıt sisteminin avantajı adayların kendilerini izleyerek kendi öğretimini objektif bir şekilde değerlendirebilmesidir (Tok, 2012, 185). Şekil 11’da mikro öğretimin aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 2. 11: Mikro Öğretimin Aşamaları

Kaynak: Meşe, T. (2012). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Data Yayınları.

Ayrıca, Mikro öğretim sürecinde öğretmen ve öğretmen adaylarının birbirlerini eleştirmeleri ve yine video kayıtlarla kendi davranışları görmeleri yansıtıcı düşüncelerine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ünver, 2003, 54).

### 2.8.3. Otobiyografi

Otobiyografi yazma çalışmaları öğretmen yetiştiriciler tarafından öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ile ilgili kabullenilmiş teorileri ortaya çıkarmak için onları geçmişlerine bakmaya yönlendiren bir anlatım stratejisidir. Bir öğretmen adayının anlatımında ortaya çıkan eğitim algısı hayatı boyunca benimsemiş olduğu inançlardan, niyetlerden, yorumlamalardan ve etkileşimlerden kaynaklanmaktadır. Bir otobiyografi referans çerçevesi, uygulamacılara yaşanan tecrübeler anlam vermede ve bu tecrübeler içinde yer alan güdülemelere mantıksal olarak tepki vermeye yardımcı olur (Taggart ve Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

Otobiyografiler çeşitli amaçlar için kullanılır:

- Yeni düşünce alanları açmak suretiyle niteliksel araştırmayı geliştirme
- Öğretim programı ve eğitim reformu için bir araç sağlama
- Eğitim politikası ve uygulama çalışmalarında temel oluşturmaya yardımcı olma
- Uygulamacıları güçlendirme ve özgürleştirme
- Kişisel ve mesleki gelişimin öznel bir şekilde anlaşılmasını sağlama (Taggart ve

Wilson, 2005, Akt; Tican, 2013, 52).

#### **2.8.4. Hizmet içi Eğitim ve Sertifika Programlarına Katılma**

Öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapma imkânı bulur. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflandırılabilir. Bu gözlenen konular not alınarak staj dönüsünde ya da bir sonraki seminer dersinde ilgili öğretim üyesiyle ve akranlarıyla tartışılır. Öğretmenler inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu süreçlerde kazanmaktadırlar (Yorulmaz, 2006, 48).

Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleklerini ifade ederken katıldıkları kurs, sertifika programı, hizmet içi eğitimler dolaylı yoldan yansıtıcı düşünme ve uygulamalarında katalizör görevi görebilmektedir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 107).

#### **2.8.5. Güçlü ve Zayıf Yönlerin analizi (GZFT)**

Bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, kendilerini öğretmen, öğrenci lider ya da yönetici olarak değerlendirirken çok büyük avantajlar sağlamaktadır. Bu durum onların farkındalıklarını artırırken, karşılaşılabilecek olumlu veya olumsuz durumlara karşı hazırlıklı olmalarına imkan sağlar (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127). İngilizcede kısaltması SWOT, “Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats” kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Türkçe kaynaklarda SWOT yerine bu İngilizce ifadelerin Türkçe karşılıkları olan Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehdit kelimelerinin baş harflerinin birleşiminden oluşan GZFT kısaltması karşımıza çıkmaktadır. SWOT Analizi açılımındaki kelimelere de bakıldığında, organizasyonun güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditleri analiz eden bir stratejik planlama yöntemidir. Organizasyon için belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleştirilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek olan iç ve dış faktörlerin

belirlenmesini sağlamaktadır (<http://swotanalizi.com/swot-analizi-nedir.asp>,Erişim: 15.05.2017).

SWOT analizi düşünmeyi derinleştirme, olayları ve durumları ayrıntılı bir biçimde inceleme gibi özelliklerinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olduğu görülmektedir (Moon, 1999, Akt. Bakioğlu ve Dalgıç, 2014, 127).

### **2.8.6. Eylem Araştırması**

Taggart ve Wilson (2005, 189) eylem araştırmasını, uygulayıcılarda becerileri geliştirme, öğretme ve öğrenmeye yönelik özelliklerin değerlendirilmesi ve öğretimde ve öğrenmede gelişmeyi güçlendiren ve sistematik tecrübe sağlayan sorgulama temelli kişisel izleme (self-monitoring) süreci olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, kişinin kendi öğretim uygulamasının belirli bir yönü ile ilgili olarak gerçekleştirmiş olduğu derinlemesine sorgulama süreci dedenilebilir.

Öğretmen adaylarına kendi uygulamaları ile ilgili olarak kendi okullarında araştırma yürütme konusunda yol gösterilir. Bu türden araştırmalara da, eylem araştırması adı verilmektedir. Öğretmenler öğrenmenin şartlarını geliştirmek için ne yaptıkları hakkında ve sınıflarında neler olup bittiği hakkında yansıtma yaparlar. Genellikle, problem çözme stratejileri kullanılır. Öğretmen adaylarına ele almak istedikleri problemleri tanımlama ve yeniden tanımlama konusunda yardım edilir (Tican, 2013, 49). Öğretmenlerin eylem araştırmalarında aşağıdaki sorulara cevap bulmaları istenmektedir (Elliott, 1993, Akt; Ünver, 2003, 52):

- Ne tür veriler toplanacak?
- Bu veriler nasıl toplanacak?
- Verileri kim toplayacak?
- Veri toplama tekniklerinden hangileri kullanılacak?
- Bu verileri nasıl ve ne şekilde düzenleyeceğiz
- Veriler toplandıktan sonra nasıl ve ne şekilde çözümlenecek?

Öğretmenler ya da öğretmen adayları bu soruları sormaya başladıklarında yansıtıcı düşünme sürecini başlatmış olurlar. Yine eylem araştırmalarında eğitim sisteminde ki problemlerin ortaya çıkarılmasında bu soruların sürekli olarak sorulmasına ihtiyaç vardır (Ünver, 2003, 53).

### 2.8.7. Anlaşmalı (Amaçlı) Tartışmalar

Tartışma yöntemi; dinleme, sorgulama, fikir alış-verişi ve bir konuyu değerlendirme gibi etkinlikleri içerirken, öğrencilerin okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye iten anlaşılmayan konuların açıklanmasına yarayan bir yöntemdir (MEB, 2007, 69). Tartışma yönteminde öğretmen öğrencilerin konuyu nasıl kavradığına yardımcı olur (Özden, 1997, 137). Bu bağlamda, belirli bir amaca yönelik yapılan tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirmektedir (Ünver, 2003, 46). Tartışma yöntemi öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma ve iletişim kurma becerilerinin geliştirildiği bir yöntemdir (2012, Özden, 1997). Ayrıca, tartışma, öğrenmede fikir beyan etme, fikir üretme, sorumluluk alma ve sorun çözme gibi temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak bilinir (Erginer, 2000, 175).

Tartışma iyi planlanmalı ve ilgili konu öğrencilerle paylaşılmalıdır. Tartışmanın öğrenciler tarafından yönetildiği tartışmalar olduğu gibi lidersiz yapılan tartışmalar da olduğu görülmektedir (Akpınar, 2012, 221; Güney, 2008, 50). Fakat tartışma yöntemi daha çok öğrencinin derse etkin olarak katılacağı ve konunun niçinini ortaya koymaya yarayan bir yöntemdir (MEB, 2007, 69).

Yansıtıcı tartışmalar da öğrencilerin uygulamalarında benzerlik ve farklılıkları görmeleri açısından çok yararlıdır. Amaçlı tartışmalar ile öğrenciler birbirlerinin uygulamaları hakkında yapıcı eleştiriler yapmakta, birbirlerinin yanlışlıklarını düzeltmekte, doğru yaptıkları etkinlikleri ise, pekiştirmektedirler (Sünbül ve Kurnaz, 2012, 291). Amaçlı tartışma yapılır iken, öğretmen adayları ve öğretmenler, yansıtma yapmaya ihtiyaç duyulacak sorular sormaları için desteklenmelidir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini özgür bir şekilde söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulmalı ve görüşlerine gerekli saygı gösterilmelidir (Ünver, 2011, 146)

Tartışma yönteminin pek çok faydası bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Özden, 1997, 139):

- Öğrencilere kendilerini ifade etme şansı tanıdığı için kalıcı öğrenmeye yardımcı olur,
- Öğrencilerde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur,
- Öğrencilere aynı konularda başkalarının görüşlerini öğrenme ve karşılık verme fırsatı verir,

- Sınıf ortamında kendini rahatça ifade etme fırsatının verilmesini sağlar,
- Başkalarının fikirlerine saygılı olma imkânı verir,
- Konuları tekrarlama, kavrama ve bilgilerin hayattaki pratik karşılığını ortaya koymada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

## 2.9. Yansıtıcı Düşünmenin Öğretimi

Öğrencilerin yansıtıcı düşüncülerinin geliştirilmesinde eğitim programının etkisi büyüktür. Bu yüzden eğitim programının öğeleri yansıtıcı düşünme ile ilişkilendirilecek şekilde düzenlenmelidir (Demiralp, 2010,59).

Henderson (1996) göre yansıtıcı öğretimi, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ile yaratıcı sorun çözme etkinlikleri olarak ifade etmektedir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 287).

Üst düzey bilişsel bir düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünme ,kazanılması zaman alan ve özel programlara gereksinim duyan bir düşünme becerisidir (Altınok, 2002, 69). Bu anlamda, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarında belirtilen niteliklerde bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmen yetiştirme de önemli bir yere sahiptir. Yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimindeki yeri önemli olduğu için, öğretmenlerin daha nitelikli olabilmeleri için, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırılmalıdır.

Yansıtıcı düşünen öğretmenler, öğretim yöntemleri üzerine bilgi geliştirmeyi sadece üniversite, akademisyen, araştırma ve geliştirme merkezlerinin içerisinde değil, kendi fikir, değer, tecrübe ve teorilerini de bu süreçte kullanırlar (Zeichner ve Liston 1996, 5).

Yansıtıcı öğretimin dikkatlice planlanması ve etkili bir biçimde uygulanması gereklidir. Yansıtıcı öğretimde planlama; eğitim programının amaçlar ışığında, sınıfın yapısı, öğrencilerin yapısı ve ortamına göre düzenlenir. Yansıtıcı öğrenme ortamında, sınıf iklimi ve işbirlikçi çalışmalar oldukça önemli yere sahiptir (Ersözlü, 2008, 68).

Yansıtıcı öğretimin bazı temel özellikleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Uygulamanın teknik yeterliliğine olduğu kadar amaç ve sonuçlarına da dikkat edilmesini gerektirmektedir.
- Döngüsel bir süreçte meydana gelir ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını sürekli izlemelerini, değerlendirmelerini ve düzeltmelerini gerektirir.

- Öğretimde yüksek standartları ve sürekli gelişimi desteklemek için sınıf araştırmaları yöntemlerinde yeterli olmayı gerektirir.
- Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik tutumlarını gerektirir.
- Yansıtıcı öğretimde, öğretmenin araştırma yöntemleri konusunda bildikleri de önemlidir.
- Profesyonel öğrenmeyi ve meslektaşlarla diyalog kurmayı, işbirliği yapmayı artırır.
- Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme etkinliklerini yaratıcı bir biçimde düzenlemesini gerektirmektedir (Pollard, 2005, 14, Akt; Ersözölü, 2008, 67).

Yansıtıcı uygulamanın öğrenme/öğretim sürecinde yararları şöyle sıralanmaktadır (York-Barr vd.,2006,15):

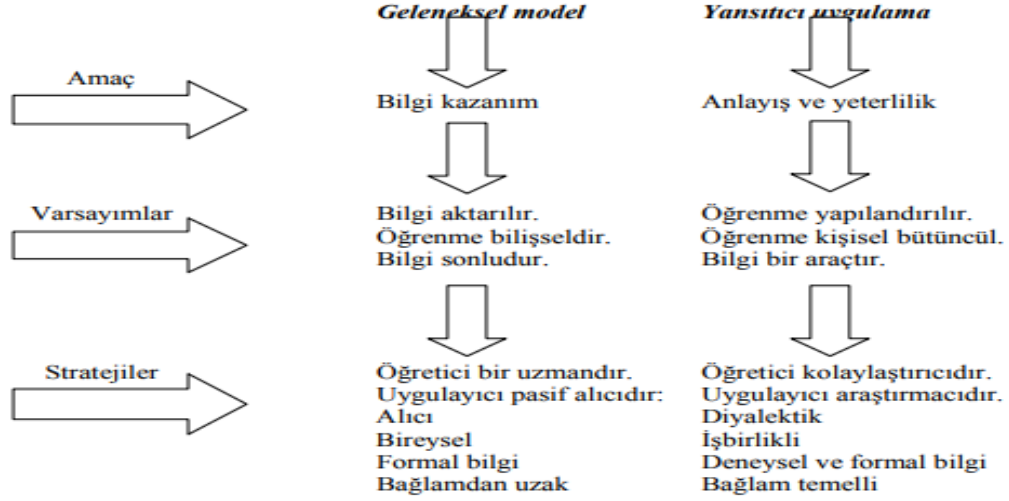
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve yeni roller üstlenen eğitimcilere yol gösterme
- Tecrübeli eğitimcilere sürekli öğrenme fırsatı sağlama,
- Teori ve uygulama arasında köprü kurma,
- Çoklu bakış açılarını göz önünde tutma,
- Üretken (olumlu) bir çatışma ortamı yaratma,
- Hemen harekete geçebilme bilgisi sağlama,
- İç içe geçmiş biçimlendirici değerlendirme sağlama,
- Kültürel yeterlik gelişimi sağlama,
- Rol ve kimlik anlayışı geliştirme,
- Bireysel ve toplu etkinlik sağlama,
- Çalışanlar arasındaki bağları güçlendirme,
- Daha güçlü profesyonellik ve ifade geliştirme,
- Dıştan gelen yaptırımlarda azalmadır.

Günümüz yansıtıcı öğretimin sınıflarımızda uygulanması hem öğrencilerimizin hem de öğretmenlerimizin düşünme ve kendi farkındalık becerilerinin gelişmesinin sağlanmasında zorunlu bir hale gelmiştir (Ersözölü, 2008, 70).

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, eğitim programlarının vazgeçilmez bir fonksiyonu olarak değerlendirilir. Çünkü bu açıdan yansıtma; öğretmenlerin hedeflerine, hedeflerinin için önemli olduğuna ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına nasıl yardımcı olacaklarına dair açık hükümler vermelerini sağlar. Dikkatli bir şekilde planlanma olmadangerçekleştirilen yansıtma süreci belirsiz ve karanlık olacaktır ( Ünver, 2011, 144). Yansıtıcı öğretimin dikkatlice planlanması ve etkili bir biçimde uygulanması gereklidir. Yansıtıcı öğretimde planlama; eğitim programının amaçlar ışığında, sınıfın yapısı, öğrencilerin yapısı ve ortamına göre düzenlenir. Yansıtıcı öğrenme ortamında, sınıf iklimi ve işbirlikli çalışmalar mutlaka oluşturulmalıdır (Ersözlü, 2008, 68).

### **2.9.1. Yansıtıcı Düşünmede Öğretmen ve Özellikleri**

Fakültelerde öğretmen adaylarına birçok bilişsel bilgi için eğitim verilmektedir. Ancak, öğretmen adayları mezun olduktan sonra öğretmenliğe başladıklarında bu bilişsel bilgilerle gerçek uygulamalar arasında bağlantı kurmakta bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Karşılaştıkları sorunlara uygun çözüm yolları bulmakta da güçlük yaşamaktadır. Oysa öğretmen adaylarının uygulamalarda karşılaştıkları sorunları çözebilme becerisine sahip olmaları beklenir. Öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim, bilişsel bilgi ile uygulama arasında köprü kurulmasına katkı sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir (Altınok, 2002). İlköğretim programlarının değişmesiyle birlikte öğretmen adaylarının da duyuşsal ve psikomotor becerilerinin desteklenmesine gayret gösterilmesi yansıtıcı öğretmen yetiştirme konusunda atılan sevindirici adımlardandır. Teori ile pratik arasındaki ilişkinin güncel tutulmasını sağlayan yansıtıcı uygulamalar, varsayımları ve uygulamadaki anlayışı ile mesleki gelişimde geleneksel anlayıştan farklı bir yapıya sahiptir. Yansıtıcı öğretmen eğitimi uygulamaları ile geleneksel uygulamalar arasındaki karşılaştırma Şekil 12 'de gösterilmiştir (Osterman ve Kottkamp, 2004):



Şekil 2. 12: Yansıtıcı Öğretmen Uygulamaları ile Geleneksel Uygulamaların Karşılaştırılması

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere, yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarını formal bilgi ağırlığından daha çok uygulamaya yönelttiği, işbirliği yapmaya, öğretme-öğrenme ortamında rehber olmaya ve kendi öğretim uygulamalarını yansıtıp sorunları çözmeye odaklandığı dikkat çekmektedir. Bu şekilde, yetiştirilen yansıtıcı bir öğretmen, uygulayıcıların durumlarını dikkatle inceler, öğrencilerin eğitimsel ve duygusal gereksinimlerini belirler, mesleki konulardaki düşüncelerini, kişisel hedef ve eylemlerini sorgulayabilir, meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olur, öğretim yöntem ve materyalleri konusunda dikkatli davranır ve kendi mesleki gelişimini denetler (Doğan-Dolapçioğlu, 2007, Akt. Duban ve Yelken, 2010, 346).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmende sahip olması düşünülen temel özellikler ve sergilemesi beklenen davranışlar ise şu şekilde sıralanmıştır (Norton, 1996):

- Öğretim sürecini sürekli değerlendirir, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri gözden geçirerek uygun kararları alır.
- Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve sınıf uygulamalarına yapılan eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştirileri düşünür ve alternatif çözümler üretir.
- İçten-samimidir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklı sorunlarına kendisini adar ve çözümlmek için çaba harcar.
- Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların kısa ya da uzun vadede doğurabileceği her türlü sonucu göz önünde bulundurup, planlamalarını ona göre yapar.



- Yansıtmayı önemser. Yaptıkları yansıtma kendisini güdüler ve bundan mutluluk duyar.

- Geleceği görür. Öğrencilerini de dış dünyaya hazırlar ve onların da geleceği görmeleri için uğraşır.

Tüm bu özelliklere ve davranış biçimlerine sahip olan yansıtıcı öğretmenler; öğrencilerinin edinmek istedikleri bilgiye ulaşmalarında yol gösterici olurlar ve öğrencilerinin düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri ortamlar oluştururlar (Ersözlü, 2008). Yansıtıcı öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerileri kazandırarak, onların analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekler.

### **2.9.2. Yansıtıcı Düşünmede Öğrencinin Rolü**

Yansıtıcı düşünmeyi destekleyen bir öğretim sürecinde öğrenciler seçilmiş problem anlarıyla yüz yüze getirilmeli ve öğrendikleri kurumsal bilgileri uygulama fırsatı sağlanmalıdır. Yeni problem alanları ve uygulamalarla karşılaşan öğrenciler, soru sormaya, araştırmaya, tartışmaya, eylemleri üzerinde durarak bu eylemleri sorgulama ve organize edebilecek yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebileceklerdir (Kurnaz ve Sünbül, 2012, 290). Yansıtıcı düşünme aynı zamanda eğitici bir deney metodudur ve bu yüzden yansıtıcı düşünmenin okulda kazanılması önemli görülmektedir. Buradan yola çıkarak, öğrenme öğretme sürecinde sorulan ilk soru: “Yansıtıcı düşünme nasıl öğretilmelidir?” şeklinde olmalıdır. Bu soru ise öğrenme - öğretme sürecinde öğrencinin düşünmesi, çalışmasını planlaması, yanlışlarını anlaması ve düzeltmesi için yeteneklerine uygun çevre ve etkinlikler sağlanmasıyla cevaplanabilir (Saylan, 1991, 133).

Yansıtıcı düşünmeyi öğrenme ve uygulama da yine; programların yoğun olması, yansıtıcı düşünme sürecinin de geniş zaman alması gibi sebeplerden dolayı zordur. Fakat, yararları göz önünde tutulduğunda bu düşünme tarzının öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasının zorunlu olduğu görülmektedir (Aslan, 2009, 31). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri sırasında öğrenenler aktiftir ve sınıf aktivitelerinde, öğretmeni ve arkadaşlarıyla sosyal etkileşim halindedir. (Ersözlü, 2008, 72). Uygulayıcıların yansıtıcı düşünmeyi gösterdikleri birkaç yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar:

- Sözel yansıtımlar
- Drama/müzik alanında yansıtımlar,
- Görsel Sunum yansıtımlarıdır.

Yansıtıcı düşünmeyi göstermek hem yazılı hem de sözel veya beden dili ile de gösterilebilir. Öğrenciler sözel olarak yansıtmaya anahtar sorular ya da açık uçlu sorularla yöneltilerler. Yine öğrenme yaşantılarını yansıtmak için mimik ve jestler ile rol oynama ve drama etkinlikleri kullanılabilir. Drama etkinliklerinde müzikal çalışmalar yapılabileceği gibi, müzik aletleri tek başına da çalınabilir. Yansıtıcı düşünmeyi görsel olarak yansıtmak için birçok materyal kullanılabilir. Bunlardan gazeteler, karalama kâğıdı, dergi ve dergi resimleri örnek olarak verilebilir ( Ünver, 2003, 40).

Öğrencilerin öğrenmeleriyle aktif olarak meşgul olmaları, fikirleri ve düşünceleri onların yeniden düşünmelerini ve konuyu anladıklarını daha iyi ifade edebilme imkânı sağlayacaktır (Ersözlü, 2008, 73; Yıldırım, 2013, 57).

## **2.10. Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme**

Ülkemizde her geçen gün önemi artan girişimcilik kavramı birçok disiplin tarafından tanımlanmaktadır. Burada eğitim açısından ele alınmaya çalışılacaktır.

Girişimciliğin kökleri hayallere dayanmasına rağmen, değerlerle sonuçlanan bir süreç olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle hayalleri gerçeğe dönüşmesidir. İçerisinde hem düşünsellik ve hem eylem barındıran bu kavram, süreçlerindeki süreklilik sayesinde başarıyı elde etmektedir (Ürper, 2015, 3). Özellikle son dönemlerde toplumsal alanda ortaya çıkan hızlı değişim ve pek çok alandaki gelişmeler ve belirsizlikler ile ortaya çıkan fırsat ve tehditlerin iyi algılanmasını ve buna bağlı olarak yeni fikirlerin üretilerek yeni ve faydalı imkân ve süreçlerin ortaya çıkarılmasını gerekli hale getirmektedir. Bu açıdan, eğitimin temel dinamiklerinden biri olarak öğretmenler de bu gelişmeler karşısında gelecek neslin inşasında üzerlerine düşen görevi yerine getirmeye çalışacaklardır. Eğitimde öğretmenlerin önyargılardan uzak bir şekilde yeni fikirler üretmeleri ve aniden ortaya çıkan belirsizlikler karşısında hızlı karar verebilmeleri girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi ile ilgili bir süreçtir. Bireylerin girişimcilik becerisini geliştirmek, onlara geleceğe dair plan yapabilen ve planlarını amaca uygun ve etkili biçimde uygulayabilen bireyler haline getirmek ile mümkün olacaktır. Bu sayede günümüz dünyasına uyum sağlayabilen ve karmaşık iş yaşamında ayakta kalabilen özellikteki bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır (Gömleksiz ve Kan, 2009).

MEB (2005) tanıtım kitapçığında, girişimcilik becerisi; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir

şekilde ve zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceriler" olarak, girişimciliği ise; empati kurma, insan ilişkilerine uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planlarını uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme gibi alt becerilerden oluşan temel bir beceri alanı olarak tanımlamıştır. Bu yüzden, geleceğin öğretmenlerinin girişimcilik becerilerine sahip olmaları gerekmekte ve beklenmektedir. Girişimcilik becerilerinin öğretmenlere kazandırılmasında birçok özelliğin yansıtıcı düşünme becerileriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen mesleki yeterlikleri incelendiğinde; öğretmen, toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için şartları en iyi şekilde değerlendirebilen, mükemmelere ulaşma konusunda sürekli çalışan, bu yolda yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen, temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan (ön yargılardan uzak) bir kişi olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen, iş birliğine açık, paylaşımcı ve empati kurabilen biri olmalıdır. Yaratıcılık, çağdaş bir öğretmenin en önemli özelliklerinden biridir. Zira zekâ ve kişilik özellikleri farklı, değişik sosyo kültürel ortamlarda yetişmiş öğrencileri eğitmek, onları öğrenme için cesaretlendirmek ve desteklemek öğretmenin büyük ölçüde yaratıcılığını kullanmasına bağlıdır. Öğretmen, değişen ve yenilenen bilgisini uygun öğrenme ortamları yaratıp, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencileri ve meslektaşları ile paylaşabilmelidir. Toplumun ve öğrencilerin farklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar gösterebilmelidir. Öyle ki bu özellikler öğretmenin yansıtıcı düşünme düzeyine bağlı olarak gelişme gösterecektir. Bu anlamda öğretmen kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek, alternatif yollar bulmak zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir. Rolünün, sınıf için öğrenmeleri gerçekleştirmenin ötesinde okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek olduğunu bilmelidir (Yetim ve Göktaş, 2004, 545). Öğretmenin açık fikirli olması, sorumluluk alması, öğrencilerine şimdiyi değil geleceği göstermeye çalışması, problemleri algılamak ve tanımlamakla kalmayıp uygulama düzeyinde yansıtma gerçekleştirerek yeni çözüm yolları araması onun hem yansıtıcı düşünme özelliklerini hem de girişimcilik özelliklerini ifade etmektedir (Ünver, 2003, 14). Bu ise öğretmenin yansıtıcı düşünmesine bağlı olarak eğitim ortamını tüm öğrencilerinin öğrenmesi için yeniden tasarlamasına, farklı eğitim ortamları oluşturmaya ve pes

etmeden yaratıcı fikirleriyle öğrencilerine modern bir bakış açısı kazandırmasına bağlı olarak gelişir. Yenilikçi ve modern bir bakış açının oluşturulması, yenilikçi yaklaşımlara yönelmeyi gerektirmektedir.

## 2.11. Öğretmenlik Mesleki Yeterliklerinde Girişimcilik ve Yansıtıcı Düşünme İlişkisi

Toplumun mimarları olan öğretmenlerin ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede yetişmiş olmaları için; öğretmen yetiştiren kurumlardaki yapılanma gerekli hale gelmektedir. Çünkü bir ülkenin kalkınması ile toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek meslekî ve kişisel niteliklere sahip olmalarıyla doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004, 542). Fromm'a (2017) göre eğitim alanında asıl amaç; kişilerin eleştirel güçlerinin gelişimine destek olmak ve yaratıcı açılımlarına zemin hazırlamaktır. Başka bir deyişle bireyin özgür, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve kendini her ortamda ifade edebilen bir şekilde yetişmesini sağlamaktır.

MEB (2006)'da yayınladığı "Öğretmenlerin Mesleki Genel Yeterlikleri" adlı çalışmada öğretmenlerin her alanda kendilerinde olması beklenen yeterlikler ve performans göstergelerini belirtilmiştir. Değişen ve gelişen şartlar içerisinde öğretmenlerin hızlı karar alabilmeleri, fırsatları görmeleri özgür ve bağımsız düşünerek farklı yöntem ve stratejiler geliştirmeleri, çeşitli riskler alarak değişimin mimarlığını üstlenmeleri beklenmektedir. Bu anlamda, varlığını güçlü bir şekilde ortaya koyabilecek düşünen insan istenmektedir. Çünkü ancak düşünen, yani üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen insan gelecekte hayatını sürdürebilecektir (Semerci, 1999, 216).

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere kazandırmayı planladıkları nitelikler incelendiğinde, girişimcilik özellikler ile toplumun mimarlarında olması gereken nitelikler birbirine benzemektedir. Birçok devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde kazandırmayı hedefledikleri değerler aşağıdaki gibidir (Erdem, 2013, 72):

- Yaratıcı Düşünme,
- Sürekli Gelişim,
- Üretimde ve Hizmette Kalite,
- Sürekli Eğitim (Hayat Boyu Öğrenme),
- Bilimsellik,
- Toplumsal Duyarlılık,
- Çözüm Odaklılık,

- Öz Saygı,
- İnisiyatif Alma,
- Değişime Açıklık

Çocukların eğitimini üslenen öğretmenlerin buldukları dönemin şartlarına uygun bir şekilde yetişmeleri, fırsatları, riskleri ve öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkları iyi görmeleri gerekmektedir. Bireylerin temel girişimcilik özelliklerine sahip olabilmesi için eğitim aracılığı ile girişimcilik konusunda edindiği bilgi, beceri ve tutumlar açısından çok önemlidir. Özellikle ilköğretim çağında girişimcilikle ilgili edindiği kazanım ve deneyimler, öğrencilerin gelecek yıllarda kendilerini girişimci bir birey olma yolunda daha rahat hissetmelerini ve iş yaşamına daha kolay uyum sağlamalarını mümkün kılacaktır (Güven, 2010, 51).

Öğretmenlik genel yeterliliklerine bakıldığında ve girişimcilik özellikleriyle karşılaştırıldığında, pek çok benzerliklerin olduğu dikkati çekmektedir.

Bu araştırmaya konu olan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri için Nebioğlu (2004, 56), bu branşın öğretmenlerinin fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikleri, gelişen genç öğrencilerin yönlendirilmesi ve onlara örnek olunması bakımından önemli olduğunu söylemiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma yöntemi olarak, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın konusu, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2014, s.77), tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, makro-sosyal alan araştırması olan tarama yöntemi, çok sayıda bağımsız değişkenler ile aynı anda analiz yapılabilme, açıklama ve tanımlayıcı bilgiler elde edilmesi bakımından önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Baloğlu, 2009, 71).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 1. , 2. , 3. ve 4. sınıfta (Öğretmenlik bölümü sadece örgün eğitim vermektedir) okuyan toplam 240 öğrenciden oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığından, örnekleme yapılmamıştır. Katılan 240 Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni adayının 140'ı erkek, 100'ü kadındır.

Tablo 3. 1: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Evren Özellikleri

<i>Özellikler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	140	58,3
	Kadın	100	41,7
	1	60	25

Sınıf	2	60	25
	3	60	25
	4	60	25
<b>Toplam</b>		<b>240</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen adaylarının % 58,3’ünü erkek öğrenciler, % 41,7’sini kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğretmen adayları grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Aynı tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıflar düzeyindeki sayıları da şu şekildedir. %25’i 1. Sınıf, %25’i 2. sınıfı, %25 ‘i 3. sınıfı, %25’i 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” ile Semerci, (2007) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” (YANDE) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait cinsiyet, bölüm, sınıf düzeylerini ve benzeri değişkenleri belirlemeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ölçeklerin giriş kısmında 1. Bölüm olarak yer almaktadır.

#### **3.3.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği**

Araştırmada tarama yöntemi doğrultusunda, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’ndaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine görüşleri, veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır.

Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği”, 599 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. 599 katılımcının 456’sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İlköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümlerindeki 960 öğrenciden 2., 3. ve 4. sınıflarında okuyan

öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu evrenin örnekleme oranı yüzde 47,5'tir. Deneklerin diğer grubunda ise Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan toplam 194 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni arasından seçilen 143 öğretmen yer almaktadır. Bu evrenin örnekleme oranı ise yüzde 71'tir. YANDE ölçeğinin hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçeğin oluşturulmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Uzman görüşlerine başvurulması,
- Uygulama işlemlerinin yapılması,
- Faktör analizinin yapılması ve çok boyutlu ölçeğin temalarının belirlenmesi,
- Faktörler arası korelasyonların bulunması,
- Madde toplam korelasyonlarının bulunması,
- Test tekrar test korelasyonunun hesaplanması,
- İki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi,
- Benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve karşılaştırılması,
- İç tutarlılık kat sayısının hesaplanması aşamalarından geçilerek oluşturulmuştur.

Alan yazın taraması yapılması ve benzer ölçekler incelenmesi sonucunda 43 madde belirlenip madde havuzuna alınmıştır. Uzman ve öğrenci görüşlerinin alındıktan sonra 20 olumsuz ve 21 olumlu toplam 41 madde üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. 41 maddelik ölçek 599 deneğe uygulanmış ve veriler işleme konulmuştur. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi yapılmış ve faktör yükleri 0.35'in altında olan altı madde YANDE ölçeğine dâhil edilmemiştir. Bunun yanında Bartlett testi değeri ve faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595,  $p < 0.05$ )'dir. 35 maddelik ölçekte bulunan 7 alt boyuta verilen temalar aşağıda maddeler ile ifade edilmiştir:

- **Sürekli ve Amaçlı Düşünme:**  
Toplam 7 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.794
- **Açık Fikirlilik:**  
Toplam 6 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.712
- **Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim:**  
Toplam 5 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.747



- **Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik:**

Toplam 5 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.776

- **Araştırmacı:**

Toplam 6 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.742

- **Öngörülü ve İçten Olma:**

Toplam 4 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.668

- **Mesleğe Bakış:**

Toplam 2 madde, Alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0.357

Semerci, (2007) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.908 bulunmuştur. Seçer (2015,219)'e göre, Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında mutlaka incelenmesi gereken bir güvenilirlik yöntemidir. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği  $\alpha$  değerinin en az  $\alpha=0.70$  ve üzeri olması gerekmektedir. Bu araştırmada Cronbach Alfa değerinin  $\alpha=0.933$  çıkması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) ölçeği, alt boyutlarına it Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları aşağıda yer almaktadır:

Sürekli ve Amaçlı Düşünme (Madde: 21, 24, 27, 29, 31, 33, 35),  $\alpha = 0.576$

Açık Fikirlilik (Madde: 3, 6, 7, 10, 11, 12 ),  $\alpha = 0.835$

Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim (Madde: 36, 37, 38, 39, 40),  $\alpha = 0.917$

Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik (Madde: 16, 28, 30, 32, 34),  $\alpha = 0.745$

Araştırmacı (Madde: 13, 14, 15, 17, 18, 19 ),  $\alpha = 0.801$

Öngörülü ve İçten Olma (Madde: 9, 22, 23, 26),  $\alpha = 0.813$

Mesleğe Bakış (Madde: 20, 25),  $\alpha = 0.732$

### **3.3.2. Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği**

Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek üniversite öğrencilerin girişimci özelliklerini saptamak için hazırlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, Selçuk

Üniversitesi, Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu amaçla, adı geçen fakültelerde okuyan 474 öğrenci araştırma grubuna alınmıştır. Araştırma grupları oluşturulurken, fakültedeki tüm bölümleri temsilen rasgele yöntemle seçilen öğrencilerin 355'i kız, 119'u ise erkektir. Ölçeğin maddelerini hazırlanmadan önce üniversite lisans düzeyinde toplam 90 öğrenciye girişimcilik konusunda kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları pasajlarda görüş, fikir, duygu ve düşünceler cümleler haline getirilmiştir. Daha sonra ise araştırmacı tarafından literatür araştırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafında girişimcilik konusundaki literatür taranmış ve toplam 43 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeğin ön denemesi yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş ve onların görüşleri ışığında ölçekteki cümleler tekrar düzenlenmiş ve madde sayısı 36 maddeye indirilmiştir.

Likert tipine dönüştürülen bu cümleler “Çok sık” (5)’dan “Hiçbir zaman” (1)’a uzanan 5’li aralıklı ölçek formunda düzenlenmiştir. Deneme uygulaması sonrası elde edilen veriler üzerinde Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri ile faktör analizi (geçerlik analizi) gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizi ile tüm maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 bulunmuştur.

Girişimcilik ölçeğindeki 36 maddenin her biri kendi aralarında ve ölçek toplam puanları ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlet testi ile analiz edilmiştir. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.79 bulunmuştur. Bu sonucun uzman görüşleri ve alanyazına göre yeterli olduğu söylenebilir.

Yılmaz ve Sünbül (2009), Üniversite öğrencileri girişimcilik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmışlardır. Bu tez çalışmasında ise Cronbach Alpha güvenilirlik değeri  $\alpha=0.930$  olarak bulunmuştur.

Ayrıca , bu ölçek için de ölçek kullanım izni alınmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verilerin toplanmasında “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipinin kullanıldığı ölçeklerin değer aralıkları ve katılım düzeyleri Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2: Beşli Likert Tipi Ölçeğin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri

<i>Değer Aralıkları</i>	<i>Katılma Düzeyleri</i>	
	<i>Üniversite Girişimcilik Ölçeği</i>	<i>Öğrencileri Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği</i>
1,00 - 1,80	Çok Düşük Girişimcilik	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Düşük Girişimcilik	Çoğunlukla Katılmıyorum
2,61 - 3,40	Orta Düzeyde Girişimcilik	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Yüksek Girişimcilik	Çoğunlukla Katılıyorum
4,21 – 5,00	Çok Yüksek Girişimcilik	Tamamen Katılıyorum

Verilerin çözümlenmesinde paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi teknikler kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS for Windows 24) istatistik programından yararlanılmıştır. Aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS), yüzde (%), parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların bulunduğu, varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Tukey ve Scheffe testi tercih edilmiştir. Ayrıca, iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarına uygulanan “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği” nden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

Tablo 4. 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Özellik</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Erkek	140	58,3
Kadın	100	41,7
Toplam	240	100,0

Tablo 4.1’de araştırma katılan öğretmen adaylarına ait cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Adayları oluşturan toplam 240 katılımcının 140’ı erkek, 100’ü kadındır.

Tablo 4. 2: Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
18-20	98	40,3
21-23	111	46,8
24-26	24	10,0
26 +	7	2,9
Toplam	240	100,0

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan օđretmen adaylarına ait yaş değişkenine gօre frekans ve yzde dağılımları gօrlmektedir. Tablo incelendiğinde, adayların çoğunluğunu % 46,8 ile 21-23 yaş aralığı oluştururken, % 2,9 ile 26 yaş ve üzeri en az olarak gօrlmektedir.

Tablo 4. 3: Sınıf Düzeyi Değişkenine Gօre Frekans ve Yzde Dağılımları

Sınıf	n	%
1. Sınıf	60	25,0
2. Sınıf	60	25,0
3. Sınıf	60	25,0
4. Sınıf	60	25,0
Toplam	240	100,0

Tablo 4.3’te adayların sınıf değişkenine ait frekans ve yzde dağılımları gօrlmektedir. BESYO օđretmenlik bօlmne օđrenci kabul edilirken bu sayılar sabit olduğundan, her sınıf düzeyinde eşit sayıda օđrenci bulunmaktadır.

Tablo 4. 4: Girişimcilik Dersi Eğitimi Değişkenine Gօre Frekans ve Yzde Dağılımları

Girişimcilik Dersi Eğitimi	n	%
Evet	58	24,2
Hayır	182	75,8
Toplam	240	100,0

Tablo 4.4’te gօrldđ üzere araştırmaya katılan օđretmen adaylarının “Girişimcilik Dersi Eğitimi” değişkenine gօre, eğitim alma durumunu % 24,2’si “Evet”,

%75,8 'i "Hayır" olarak işaretlemiştir. Bu yüzdeler bakıldığında, ortaöğretim ve lisans eğitimi sırasında girişimcilik dersi eğitiminin yaygınlaşmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4. 5: İş Deneyimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

<b>İş Deneyimi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Hiç Çalışmadım	58	24,2
1-6 Ay	80	33,3
7-11 Ay	19	7,9
1-3 Yıl	34	14,2
3 Yıldan Fazla	49	20,4
<b>Toplam</b>	<b>240</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4.5'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iş deneyimine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna göre, iş deneyimlerinde 1-6 ay % 33,3 ile en yüksek yüzdeye sahip iken, 7-11 Ay % 7,9 ile en düşük yüzdeye sahiptir. Ayrıca hiç iş deneyimi olmayanların ve 3 yıldan fazla iş deneyimi olanların yüzdeleri de dikkate değerdir.

## 4.2.Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.6’da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 6: Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	240	4,00	0,51
Açık Fikirlilik	240	4,47	0,65
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	240	4,71	0,58
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	240	4,28	0,67
Araştırmacı	240	4,11	0,75
Öngörülü ve İçten Olma	240	4,19	0,81
Mesleğe Bakış	240	4,42	0,93

Öğretmen adaylarının Yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalamanın “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”(  $\bar{X}$ =4,71) alt boyutunda çıkarken, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”(  $\bar{X}$ =4,00) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Yine, ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında “Açık fikirlilik” (  $\bar{X}$ =4,47), “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” (  $\bar{X}$ =4,28) ve “Mesleğe Bakış” (  $\bar{X}$ =4,42) alt boyutlarındaki görüşlerin “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir. “Öngörülü ve İçten olma” (  $\bar{X}$  =4,19) ve “Araştırmacı” (  $\bar{X}$ =4,11) alt boyutlarında ise “*çoğunlukla katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin t Testi

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Erkek	140	3,97	0,53	-0,972	0,332
	Kadın	100	4,03	0,48		
Açık Fikirlilik	Erkek	140	4,43	0,68	-1,223	0,222
	Kadın	100	4,53	0,59		
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	140	4,64	0,67	-2,200	0,029*
	Kadın	100	4,81	0,41		
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Erkek	140	4,23	0,67	-1,532	0,127
	Kadın	100	4,36	0,65		
Araştırmacı	Erkek	140	4,04	0,78	-1,684	0,094
	Kadın	100	4,21	0,68		
Öngörülü ve İçten Olma	Erkek	140	4,10	0,85	-2,197	0,025*
	Kadın	100	4,33	0,74		
Mesleğe Bakış	Erkek	140	4,32	0,99	-1,972	0,043*
	Kadın	100	4,56	0,81		

\*p<0.05

Tablo 4.7’deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip



göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar.O rt.	F	P	Tukey Testi
Süreklili ve Amaçlı Düşünme	1.Sınıf	6	3,8	0,	Gruplar arası	1,152	3	0,384	1,43	0,235	-
		0	9	5							
	2.Sınıf	6	4,0	0,	Gruplar içi	63,379	236	0,269			
		0	6	4							
3.Sınıf	6	4,0	0,	Toplam	64,531	239					
	0	5	5								
4.Sınıf	6	3,9	0,								
		0	8	6							
Açık Fikirlilik	1.Sınıf	6	4,1	0,	Gruplar arası	9,724	3	3,241	8,373	,000*	1.ve 2. 1.ve 3. 1.ve 4.
		0	6	9							
	2.Sınıf	6	4,5	0,	Gruplar içi	91,367	236	0,387			
		0	1	4							
3.Sınıf	6	4,7	0,	Toplam	101,09	239					
	0	3	4								
4.Sınıf	6	4,4	0,								
		0	7	7							
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1.Sınıf	6	4,3	0,	Gruplar arası	12,582	3	4,184	14,18	,000*	1.ve 2. 1.ve 3. 2.ve 4. 3.ve 4.
		0	7	9							
	2.Sınıf	6	4,9	0,	Gruplar içi	69,77	236	0,296			
	0	2	2								
3.Sınıf	6	4,9	0,	Toplam	82,352	239					
	0	2	2								

	4.Sınıf	6	4,6	0,						
		0	3	6						
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	1.Sınıf	6	4,0	0,	Gruplar	9,586	3	3,195		
		0	6	7	arası					
	2.Sınıf	6	4,4	0,	Gruplar	97,646	236	0,414	1.ve 2.	
		0	8	5	içi				1.ve 3.	
	3.Sınıf	6	4,4	0,	Toplam	107,23	239		2.ve 4.	
		0	8	5		2		7,723	,000*	
	4.Sınıf	6	4,1	0,						
		0	1	8						
Araştırmacı	1.Sınıf	6	3,8	0,	Gruplar	12,397	3	4,132		
		0	8	8	arası					
	2.Sınıf	6	4,3	0,	Gruplar	121,77	236	0,516	1.ve 2.	
		0	3	7	içi				1.ve 3.	
	3.Sınıf	6	4,3	0,	Toplam	134,16	239		2.ve 4.	
		0	5	5		7		8,009	,000*	
	4.Sınıf	6	3,8	0,						
		0	9	8						
Öngörülü ve İçten Olma	1.Sınıf	6	4,0	0,	Gruplar	6,778	3	2,259		
		0	7	8	arası					
	2.Sınıf	6	4,3	0,	Gruplar	152,78	236	0,647		
		0	7	7	içi	4			3,49	0,016
	3.Sınıf	6	4,3	0,	Toplam	159,56	239		*	2.ve 4.
		0	5	6		2				
	4.Sınıf	6	3,9	1,						
		0	9	1						
Mesleğe Bakış	1.Sınıf	6	4	1,	Gruplar	20,846	3	6,949		
		0		1	arası					
	2.Sınıf	6	4,6	0,	Gruplar	185,65	236	0,787	1.ve 2.	
		0	9	7	içi				1.ve 3.	
	3.Sınıf	6	4,7	0,	Toplam	206,49	239		3.ve 4.	
		0		5		6		8,833	,000*	
	4.Sınıf	6	4,2	1,						
		0	7	1						

\*P<0.05

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, *Süreklili ve Amaçlı Düşünme* alt boyutu ( $p>0,235$ ) hariç tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p<0.05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için, örneklem sayıların gruplarda eşit olduğundan (Tukey,1949,Akt. Kayri,2009) Tukey testi yapılmıştır.

Yapılan Tukey testi sonuçları alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde:

- “*Açık Fikirlilik*” 1. ile 2. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,16 - \bar{X} = 4,51$ ) 2. sınıf lehine, 1. ile 3. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,16 - \bar{X} = 4,73$ ) 3. sınıf lehine ve 1. ile 4. Sınıf arasında ise ( $\bar{X} = 4,16 - \bar{X} = 4,47$ ) 4. sınıf lehine olarak ortaya çıkmıştır.
- “*Sorgulayıcı ve etkili öğretim*” alt boyutunda Tukey testi sonucuna göre 1. Sınıf ile 2. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,37 - \bar{X} = 4,92$ ) 2. sınıf lehine, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,37 - \bar{X} = 4,92$ ) 3. Sınıf lehine, 2. Sınıf ile 4. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,92 - \bar{X} = 4,63$ ) 2. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,92 - \bar{X} = 4,63$ ) ise 3. sınıf lehine bir anlamlılık gözlenmektedir.
- “*Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik*” alt boyutunda ise 1. ile 2. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,06 - \bar{X} = 4,48$ ) 2. sınıf lehine, 1. Sınıf ile 3. Sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,06 - \bar{X} = 4,48$ ) 3. Sınıf lehine ve 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,48 - \bar{X} = 4,11$ ) 2. sınıf lehine bir anlamlılık ortaya çıkmıştır.
- “*Araştırmacı*” alt boyutunda, 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ( $\bar{X} = 3,88 - \bar{X} = 4,33$ ) 2. sınıf lehine, 1. Sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{X} = 3,88 - \bar{X} = 4,35$ ) 1. sınıf lehine ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{X} = 4,33 - \bar{X} = 3,89$ ) 2. sınıf lehine anlamlılık görülmektedir.
- “*Öngörülü ve içten olma*” alt boyutuna bakıldığında, 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,37 - \bar{X} = 3,99$ ) 2. sınıf lehine anlamlılık görülmektedir.
- Son alt boyut olan “*Mesleğe bakış*” boyutunda, 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,00 - \bar{X} = 4,69$ ) 2. sınıf lehine, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{X} = 4,00 - \bar{X} = 4,70$ ) 3. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında da ( $\bar{X} = 4,70 - \bar{X} = 4,27$ ) 3. sınıf lehine bir anlamlılık görülmektedir.

### 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

#### 4.3.1. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 4.9’da Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 9: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	n	$\bar{X}$	SS
Girişimcilik	240	4,20	0,415

Tablo 4.9’da öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelendiğinde ortaya çıkan aritmetik ortalamaya bakıldığında girişimcilik ölçeğinden elde edilen sonucun 4,20 olduğu görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarının “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde cevap verdiklerini göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının “*yüksek girişimcilik*” düzeyinde olduğu ifade edilebilir.

#### 4.3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ait bulgular Tablo 4.10’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 10: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin t Testi

Girişimcilik	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Erkek	140	4,17	0,420	-1,273	0,204
Kadın	100	4,24	0,406		

\*p<0.05

Tablo 4.10'ds görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının Girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t=-1,273$ ,  $p>0.05$ ) görülmektedir. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının 4,24 , erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ise 4,17 olduğu görülmektedir. Kadın adayların “ Çok Yüksek girişimcilik ” düzeyinde, erkek adayların ise “ Yüksek Girişimcilik ” düzeyinde olduğu söylenebilir.

#### 4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11: Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	V	Kar. Top.	Df	Kar. Ort.	F	P	Tukey Testi
Girişimcilik	1.Sınıf	60	4,00	0,401	Gruplar	4,405	3	1,468			
					arası						
	2.Sınıf	60	4,35	0,284	Gruplar	36,648	236	0,156			1.ve2.sınıf
					içi				9,415	.000*	1.ve3.sınıf
	3.Sınıf	60	4,30	0,321	Toplam	41,053	239				2.ve4.sınıf
	4.Sınıf	60	4,14	0,526							

\* $p<0.05$

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ( $p < 0.05$ ) sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi sınıflar düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonucunda; 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ( $\bar{x} = 4,00 - \bar{x} = 4,35$ ) 2. sınıf lehine, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x} = 4,00 - \bar{x} = 4,30$ ) 3. sınıf lehine ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x} = 4,35 - \bar{x} = 4,14$ ) 2. sınıf lehine bir anlamlılık olduğu görülmektedir.

#### 4.3.4. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Dersi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile girişimcilik dersi eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Dersi Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin t Testi

Girişimcilik Dersi Eğitimi	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Evet	58	4,24	0,366	0,835	0,404
Hayır	182	4,19	0,429		

\* $p < 0.05$

Tablo 4.12’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin girişimcilik dersi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında bu derse göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği ( $t = -0,835$ ,  $p > 0.05$ ) görülmektedir.

#### 4.3.5. Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi Değişkenine Göre Girişimcilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin iş deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13: Öğretmen Adaylarının İş Deneyimi Değişkenine Göre Girişimcilik Özelliklerine İlişkin ANOVA Testi

	Zaman	N	$\bar{X}$	SS	V	Kar.	Df	Kar.	F	P	ScheffeTesti
						Top.		Ort.			
	Hiç Çalışmadım	58	4,10	0,383	Gruplar arası	2,118	4	0,530			
İş Deneyimi	1-6 Ay	80	4,15	0,401	Gruplar içi	38,935	234	0,166			
	7-11 Ay	19	4,31	0,390					3,183	.014*	Hiç Çalışmadım ve 1-6 Ay
	1-3 Yıl	34	4,37	0,446							
	3 Yılden Fazla	48	4,25	0,415	Toplam	41,053	238				

\*p<0.05

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin iş deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, (p<0.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar düzeyinde olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi (Kayri,2009, 54),gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için geliştirilen bu metod genel itibariyle, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olarak ele alınmaktadır.

Scheffe testi sonucunda; anlamlı farklılığı oluşturan grubun, “Hiç Çalışmadım” ile “1- 6 Ay” arasında ( $\bar{X}= 4,10-\bar{X}=4,15$ ) , 1-6 Ay grubunun lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4. 14: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi

N=240	Girişimcilik	Sürekli Ve Amaçlı Düşünme	Açık Fikirlilik	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve İçten Olma	Mesleğe Bakış
Girişimcilik	1	0,378*	0,302*	0,407*	0,397*	0,369*	0,317*	0,201*

\*p<0.01

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

- Sürekli ve Amaçlı Düşünme ( $r=0,378^*$ ,  $p<0.01$ ),
- Açık Fikirlilik ( $r=0,302^*$ ,  $p<0.01$ )
- Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ( $r=0,407^*$ ,  $p<0.01$ ),
- Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ( $r= 0,397^*$ ,  $p<0.01$ ),
- Araştırmacı ( $r=0,369^*$ ,  $p<0.01$ ),
- Öngörülü ve içten olma ( $r=0,317^*$ ,  $p<0.01$ )
- Mesleğe Bakış ( $r=0,201^*$ ,  $p<0.01$ )

Yorum olarak, değişkenler arasında aynı yönlü, fakat zayıf doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, yansıtıcı düşünme özellikleri artan öğretmen adaylarının, girişimcilik özellikleri de artmaktadır. Belirtilmesi gereken bir nokta ise, korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi dair bir şey söylemez. Sadece, değişkenlerin birlikte değişiminin bir ölçüsüdür (Bayram,2015, 181).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören (2017-2018 Akademik yılı) öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri incelenmiştir. İlgili araştırmalarda, girişimcilik kavramı, en kapsamlı olarak zihinsel bir beceri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bir bireyin, tek veya takım içerisinde bir fırsatı sezme ve bir değer oluşturmak adına, bu fırsatı değerlendirme motivasyonu olarak görülmektedir.

Eğitim sistemimizde, girişimcilik kavramı, 2005 yılında yeni öğretim programlarının oluşturulması ile yerini almıştır. Bu bağlamda dünyadaki gelişmelerden eğitim sistemi de etkilemiş ve öğretmenlerin proaktif bir rolü üstlenmeleri, girişimcilik özellikleri sayesinde olacaktır. Eğitim kurumlarının, özellikle öğretmen yetiştiren kurumların bu ihtiyaca cevaben öğretmen adaylarını girişimcilik alanında da eğitebilir ve geliştirebilir. Girişimcilik özellik ve eğilimlerine göre yapılan pek çok araştırma eğitim sistemindeki ve eğitim ortamındaki tehdit ve fırsatları göz önüne getirmiş ve genel çerçevede hakkında bilgi vermiştir. Bu çalışma da, bu alanda yapılmış olan çalışmalar bütünü bir parçası ve devamı olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmamıza katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgileri özetlemek gerekirse, adayları oluşturan toplam 240 katılımcının 140'ı erkek, 100'ü kadındır ve sınıflar eşit sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Yaş değişkenine bakıldığında, adayların çoğunluğunu % 46,8 ile 21-23 yaş aralığı oluştururken, % 2,9 ile 26 yaş ve üzeri en az olarak görülmektedir. Bir diğer değişken olan, girişimcilik dersi eğitim durumunda ise, eğitim alma durumunun % 24,2'si "Evet", %75,8 'i "Hayır" olarak hesaplanmıştır. Bu yüzdeler bakıldığında, ortaöğretim ve lisans eğitimi sırasında girişimcilik dersi eğitiminin yaygınlaşmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca, Öğretmen adaylarının iş deneyimi değişkenine ait verdiği cevaplara göre elde ettiğimiz bulguda, 1-6 ay % 33,3 ile en yüksek yüzdeye sahip iken, 7-11 Ay % 7,9 ile en düşük yüzdeye sahiptir. Ayrıca hiç iş deneyimi olmayanların ve 3 yıldan fazla iş deneyimi olanların yüzdeleri de dikkate değerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ait bulguları özetlediğimizde, alt boyutların ortalamalarında, en yüksek aritmetik ortalamanın “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim”(  $\bar{X}=4,71$ ) alt boyutunda çıkarken, en düşük aritmetik ortalamanın ise “Sürekli ve Amaçlı Düşünme”(  $\bar{X}=4,00$ ) alt boyutunda çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, en düşük aritmetik ortalamaya baktığımızda 4,00 değeri genel olarak adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yanpar ve Duban’ın (2010) “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” adlı makale çalışmasında da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ortalamalarının genelde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır, aynı şekilde Alkan ve Gözel’in (2012) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek oranda çıkmıştır ve bu çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Burada, yansıtıcı düşünmenin, öncelikle öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir düşünme türü olduğunu ve bu beceriye sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerine de bu düşünce çerçevesinde rehberlik edebileceği çıkarılabilir (Karadağ, 2010).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Bu durum kadın ve erkek öğretmen adaylarının arasındaki eğilim farklılığı ile açıklanmış olsa da, kadınların erkeklere oranla özellikle eğitim ve öğretim alanında daha istekli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Aslan’ın (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İlişkilendirilmesi” adlı çalışmasında, kadın olmanın yansıtıcı düşünme alt boyutları noktasında dikkatli, sabırlı ve titiz hareket etmenin, yansıtıcı düşünme eğiliminde avantaj sağlayacağını belirtmektedir. Benzer bir çalışmada, Hasırcı ve Sadık (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı makale çalışmasında

kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur.

Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, *Sürekli ve Amaçlı Düşünme* alt boyutu ( $p>0,235$ ) hariç tüm diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p<0.05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için, Tukey testi yapılmıştır. Tukey sonuçları incelendiğinde, 1.sınıfların yansıtıcı düşünme eğilimindeki farklılığı oluşturduğu dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azalması, mesleki kaygının artması, öğrenme azminin azalması, merak duygusunun yitirilmesi ve mesleğe bakışlarının değişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunu destekleyen çalışmalar, Ceyhan (2014) “ Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması ve Kaya (2009) “İlköğretim 6 7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi” tez çalışması olarak yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının girişimcilik ile ilgili özelliklerine bakıldığında, girişimcilik ölçeğinden elde edilen sonucunun “*Yüksek Girişimcilik*” düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Bu gösterge, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özellikleriyle ilgili yapılan pek çok araştırma da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Pan ve Akay (2015) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Akyürek (2013), “İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” , Yıldız ve Kapu (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi’nde Bir Araştırma”, Kılıç, Keklik ve Çalış, (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Bandırma İşletme Bölümü Örneği” , Köstekçi (2015) “Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ve Akhtar, Keith ve Riaz (2009) “Aday Öğretmenlerin Girişimcilik Eğilimleri” gibi bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının girişimcilik eğilimlerini araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının Girişimcilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir

farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir. Fakat, kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının 4,24 , erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ise 4,17 olduğu görülmektedir. Kadın adayların “ Çok Yüksek girişimcilik” düzeyinde, erkek adayların ise “ Yüksek Girişimcilik” düzeyinde olduğu söylenebilir ve bu değerler dikkate değerdir. Farklılaşmanın oluşmamasının sebebi, erkek ve kadın öğretmenlerin aynı ekonomik kaygıyı hissetmesinden olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi sınıflar düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tukey testi sonucunda; 1. sınıf ile 2. sınıf arasında ( $\bar{x}= 4,00-\bar{x}=4,35$ ) 2. sınıf lehine, 1. sınıf ile 3. sınıf arasında ( $\bar{x}= 4,00-\bar{x}=4,30$ ) 3. sınıf lehine ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında ise ( $\bar{x}= 4,35-\bar{x}=4,14$ ) 2. sınıf lehine bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda, 2. Sınıf ve 3.sınıf öğretmen adaylarının girişimcilik özellik ortalamalarının bulguları istatistiksel olarak etkilediği görülmektedir. Deveci ve Çepni (2014) “Fen Bilimleri Öğretmen Eğitiminde Girişimcilik” adlı çalışmasında, öğretmen yetiştiren kurumların girişimcilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin üst sınıflarda daha yüksek çıkması beklendiğini aktarmıştır.

Diğer bir yapılan testte, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin girişimcilik dersi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmiş olup, öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında bu derse göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Burada, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %24,2 ‘sinin girişimcilik dersi eğitimi aldığı görülmektedir. Buna yorum olarak, ortaöğretim ve lisans eğitimi sırasında öğrencilerin girişimcilik dersi eğitimini almadığı ya da yetersiz aldığı ve eğitim kurumlarında bu eğitimin yaygınlaşmadığı söylenebilir. Araştırmada dikkat çeken, önemsenmesi gereken ve daha detaylı incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen diğer çalışmalarda bu değişkene rastlanmamıştır.

Bir sonraki değişkende incelenen, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin iş deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığı belirleyen gruplar Scheffe testi ile yorumlanmıştır. Scheffe testinde, anlamlı farklılığı oluşturan grubun, “Hiç Çalışmadım” ile “1- 6 Ay” arasında ( $\bar{X}=4,10-\bar{X}=4,15$ ), 1-6 Ay grubunun lehine olduğu görülmektedir. “Hiç Çalışmadım” ve “1-6 Ay” gruplarının yüksek yüzdeleri bu manidarlığı açıklayabilir.

Son test olan, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile yapılmıştır. Girişimcilik ve tüm yansıtıcı düşünme alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, yansıtıcı düşünme özellikleri artan öğretmen adaylarının, girişimcilik özelliklerinin de arttığı görülmüştür.

Bu testlerden hareketle, çeşitli değişkenler ile incelediğimiz öğretmen adaylarının potansiyel girişimciler olduğu düşünülmektedir ve yapılan diğer çalışmalar da bunu desteklemektedir. Üniversite öğrencilerin ya da özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek, değerli öğretmenler yetiştirilir, rol model olarak topluma kazandırılır ve ayrıca, zaten içlerinde var olan girişimcilik potansiyeli olan bireyler de üretken toplumların bir lokomotifini olarak toplumsal refaha katkıda bulunabilir.

## 5.2.Öneriler

Araştırmada, eksik kalan veya geliştirilmesi gereken bazı ayrıntılara burada kısaca değinilmiştir. Öncelikle, eğitim fakültelerindeki son sınıflarda düşüş gösteren yansıtıcı düşünme düzeyleri ve girişimcilik özellikleri tekrardan, çeşitli değişkenlerle incelenmeli ve bu düşüşün nedenleri belirlenebilmelidir. Öğretmen adaylarında, yansıtıcı düşünme düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine çıktığından, Erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin tespit edilmesine dönük çalışmalar tekrar yapılabilir.

Girişimcilik düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının, mezuniyet sonrası ulaşılan kişiler ile mesleki hayatlarında bu özelliklerini kullanıp kullanmadıklarına dair nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir ve eğitimin bu alanda kazanımları ölçülebilir.

Sadece yansıtıcı düşünme değil, diğer üst düzey düşünme becerilerine ait ölçekler de kullanılarak girişimcilik özellikleri ile ilişkiler ölçülebilir.

Diğer üniversitelerdeki BESYO öğretmen adaylarının da katılımlarıyla bölgesel ve ulusal çerçeveler belirlenip karşılaştırılabilir. Ayrıca BESYO'da sadece öğretmen adaylarına uygulanmış bu çalışma diğer bölümler (Spor Yöneticiliği, Rekreasyon, Antrenörlük) ile genişletilebilir.

Yansıtıcı düşünen öğretmen olarak tanılanan katılımcıların, girişimcilik özelliklerinin ölçülmesi ile burada değinilen çalışmaların desteklenmesi önerilebilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, S. (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Ağaoğulları, M., A. ve Yalçınkaya, A. (2013). *Siyasi Düşünceler Tarihi*. Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(4).
- Akpınar, S. (2009). Girişimciliğin Temel Bilgileri, 1.Basım, Kocaeli, Umuttepe Yayınları
- Akhtar A., Keith J., T. Ve Riaz, H., T.(2009). *Entrepreneurial Inclinations of Prospective Teachers*. New Horizons in Education, 56,(2).
- Akyürek, Ç. (2013).İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç.(2013). İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, EKEV Akademi Dergisi,17(57), ss. 51-68
- Akyüz, Ö.(Ed.).(2011) İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Tuna yayınları: Ankara
- Alkan, V. Ve Gözel, E. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli. e-Journal of New World Sciences Academy. NWSA-Education Sciences, 1C0568, 8 (1), 1-12.
- Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi Ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (178).
- Alpugan, O.(1998), Küçük İşletmeler Kavramı, Kuruluşu ve Yönetimi, 3.Basım, Özgün Matbaacılık, Ankara.
- Altan, M. Z.(2014) Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı: Girişimci Öğretim, Girişimci Öğretmen ,Pegem Yayıncılık
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları. Eğitim Araştırmaları, Ankara: Anı Yayıncılık, 8,2; 66-73.
- Arıkan, S. (2002). Girişimcilik, Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Arslan, K. (2002).Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler Ve Girişimcilik Eğitimleri, Doğu Üniversitesi Dergisi, sayı:6, ss.1-11
- Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkın,A.,Nehir,S. ve Vural, S.Ö.(2011). Tarihsel Süreçte Girişimcilik Kavramı Ve Gelişimi.Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, (6: 2) ,ss.55-72
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-Kültürel Bir Perspektif. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 139-160.

- Babacan, T. ve Dilci, T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Programının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri Görüşleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1).
- Bahadır, E., (2007). Risk Yönetimi ve Değerlemesi, İç Denetçi Eğitim Programı, Maliye Bakanlığı İDDK, 14-15 Kasım.
- Bakioğlu, A. Ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Ballard, K.K. (2006). Using Van Manen's Model To Assess Levels Of Reflectivity Among Preservice Physical Education Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/4373/etd-tamu-2006B-KINE-Ballard.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 25.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Baloğlu, B. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: D&R Yayınları.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2012). Demografik Faktörler ve Kişiliğin Girişimcilik Niyetine Etkisi: Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademi Bakış*. 12( 21-28).
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, M., Ürper, Y., Tosunoğlu, B., T., (2013). *Girişimcilik*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Bayrakdar, S. (2011). Avrupa Birliği mesleki eğitim programlarında girişimcilik eğitimlerinin ekonomik kalkınmadaki önemi. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (1), ss.245-264
- Bayram, N.(2015). Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi,5.Baskı, Bursa:Ezgi Kitabevi
- Bingham, A. (2004). Improving problem solving skills in children. (Çeviren; Dr. A. Ferhan Oguzkan), İstanbul: Ministry of National Education Publications.
- Boud, D. (2003). Enhancing learning through self assessment (2.Baskı). *New York: Routledge Falmer Publishing*.
- Bozgeyik, A. (2005). Girişimcilere Yol Haritası. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö.(2007) "Girişimcilik Eğiliminde Kişilik Özelliklerinin Önemi", *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, c.1, s.2, ss.93-11
- Bozkurt, Ö.Ç. (2011) Dünyada ve Türkiye'de Girişimcilik Eğitimi: Başarılı Girişimciler Ve Öğretim Üyelerinden Öneriler, Detay yayıncılık: Ankara
- Börü, D. (2006). Girişimcilik Eğilimi: Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.
- Bulut, Ç. (2007). Stratejik Oryantasyonlar ve Firma Performansı.Yayınlanmamış doktora tezi, GYTE, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Burgess, J.M.C. (1999). Reflections Of Student Teachers: Comparisons Among Five Models Of Reflective Thought. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of North Carolina.



- Cansız, E. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Ve Araştırmaya Yönelik Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Cart Analizi İle İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Van.
- Coulter M. (2001), *Entrepreneurship in Action*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Crawford, S., O'Reilly, R. ve Luttrell, S. (2011). Assessing The Effects Of The Reflective Framework For Teaching In Physical Education (RFTPE) On The Teaching And Learning Of Undergraduate Sport Studies And Physical Education Students. *Reflective Practice*, iFirst Article, 1-15.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U., Alavuklar, O. N. (2011). Ecopreneurship as an ethical challenge. *International Entrepreneurship Congress 2011 Conference Proceedings İzmir: İzmir University of Economics*. p. 81-86
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş*. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi. TSA / 11 ( 2).
- Çakmak, O. (2003) .Girişimciliğin Tarihsel Gelişimi, *Piyasa Dergisi*, 8(Kış), ss.61- 77.
- Çepni S, ve Deveci, İ., (2014). Fen Bilimleri öğretmen Eğitiminde Girişimcilik. *Türk Fen*
- Çevik, E. (2006). Girişimcilerin, Girişimcilik Tipleri İle Çalışma Amaçları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri, Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. (Ed. Daniel M., Alice De K. ve Neil C., (1995). *On Organization and Adaptation: Building The Entrepreneurial Corporation*. *European Management Journal*, 13(4), 352.
- Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21
- Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretim sanatı (8. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö., (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö., Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1).
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston New York Chicago: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. D. Heath.
- Dewey, J. (1998). *How We Think?*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company

- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania: A Penn State Electronic Classics Series Publication.
- Doğan, E. (2015). The Effect Of Entrepreneurship Education On Entrepreneurial Intentions Of University Students In Turkey, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri Ve İstatistik Dergisi*, Sayı:23, 79-93.
- Doğan, N.(2011). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*. Ö. Demirel,(Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler (5.baskı)* Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2012). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretilmesi*.(Ed. Ahmet Doğanay). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Döm, S.(2012). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yöneticiliği*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Duban, N. & Yanpar Yelken T. (2010). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, 2010, Sayfa 343 - 360
- Duman, B. (2009). *Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Durukan, T. (2005) *Küresel Girişimcilik*. O.A.Seymen ve T. Bolat, (Editörler), *Küreselleşme ve Çok Uluslu İşletmecilik içinde (139)*, Nobel Yayın: Ankara Eğitimi Dergisi. 11(2).
- Ennis, Robert, H. (1991). *Critical Thinking: A streamlined conception*. *Teaching Philosophy*, 41(1).
- Erdem, A., R. (2013). *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü Ve Geleceği: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. , (2007). *İşletmelerde Davranış*, 7.Baskı, İstanbul, MİAD (Malatyalı İşadamları Derneği) Yönetim Yayınları Dizisi 1, 2007, s. 487.
- Erdoğan, İ.,(2007). *İşletmelerde Davranış*, 7.Baskı, İstanbul, MİAD (Malatyalı İşadamları Derneği) Yönetim Yayınları Dizisi
- Ergen, G. (2014).*Öğretimde Yeni Yönelimler ve Düşünme Becerileri*. (Ed. Çavuş Şahin ve Salih Zeki Genç). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Ergin, A. Ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ersözlü, Z., N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ

- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think* (2nd ed.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. (Ed. In L. B. Resnick). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fromm, E. (2017). Aim of Education, <http://www.holisticeducator.com/aimofeducation.htm>, Erişim Tarihi: 05.06.2017
- Gerber, Michael E. (1996). *Girişimcilik Tutkusu*, İstanbul, Sistem Yayıncılık
- Gibb, A.A. (2000). *Enterprise In Education Educating Tommorrow's Entrepreneurs*, <http://www.enorssi.fi/testi/hankkeet/yrittajyyskasvatus/pdf/Gibb.pdf>, Erişim Tarihi: 13.03.2017
- Girgin, G. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KKTC-Milli Eğitim Dergisi*, (3), 1-12.
- Girişimcilik Raporu (2015)., <http://www.oka.org.tr/Documents/GirisimcilikRaporu.pdf>, Erişim Tarihi: 12.02.2017
- Göçmen, S. (2007). *İşletmelerde Girişimcilik Özelliğini Destekleyen Faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Gömleksiz, M., N. Ve Kan, A., Ü., (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme Ve Girişimcilik Becerilerini 206 Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13-15 Eylül 2006. Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Graham, G., Holt, S.A., Parker, M. (2001). *Children Moving: A Reflective Approach To Teaching Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.
- Gül, H. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Data Yayınları.
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme*. [dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile). adresinden, 17.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2014). *Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. F. Güneş). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Güney, S. (2008). *Girişimcilik Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular*, Üçüncü Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güney, S. (2008). *Girişimcilik Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular*, Üçüncü Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güreşçi, E. (2014). Girişimcilik Eğilimi Üzerine Bir Araştırma: İspir Hamza Polat MYO Örneği, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, (9:1), ss.23-38

- Güven, S. ( 2010). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Girişimcilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1).
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hamel, G. ve Prahalad, C., K., (1996). Geleceği Kazanmak, (Z. Dicleli, Çev.), İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Hasırcı, Ö.K., Sadık, F. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2)
- Hatton, N. and Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, *Teaching and Teacher Education* 11 (1): 33-49
- Hisrich, Robert D. ve Peters, Michael P. (1989). Entrepreneurship: Starting, Developing and Managing A New Enterprise, 2nd Edition, U.S.A., Irwin Inc.
- İbicioğlu, H., Taş, S. ve Özmen, H.İ. (2010). Üniversite Eğitiminin Girişimcilik Düşüncesinin Değişimine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), ss.53-74
- İmrek, A., İ. (2015). *Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık Nedir? Yaratıcı Düşünme Nedir?*:<http://www.inovasyonel.com/?Bid=958776>, Adresinden, 03.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- İrez G. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kale, M. (2011). Eğitimin Temel Kavramları, Eğitim Bilimine Giriş (Ed. E Karip). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler, Nobel Akademik Yayıncılık, 26 Basım
- Karip, E., vd., (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi
- Kaya, A. (2007). Bilişim ve İletişim Işığında Girişimcilik ve Kobi Yönetimi, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kaya, B. (2009). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ile Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre **İncelenmesi**. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. (yayınlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kaya, M.D., Güzel, D. ve Çubukçu, B.(2011). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin Araştırılması: Atatürk Üniversitesinde Bir Araştırma, *Kafkas Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), ss.76-89

- Kayalar, M. ve Ömürbek, N. (2007) “Girişimci Adaylarının Risk Almaya Yatkınlık Özelliğinin Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi” Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 21(1), ss.185-200.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 51-64.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Çalış, N. (2012,). *Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Bandırma İşletme Bölümü Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 17(2).
- Kızılkaya, G. (2009). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi. (Yayımlanmış Doktora Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- King, P.M. ve Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgement*: San Francisco:
- Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi, 18(1), 165.
- Korthagen, A. J. F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozak, M. ve Yılmaz, E.Gül (2010). Otel Yöneticilerinin İç Girişimcilik Algılamaları: Frigya Bölgesi Örneği”, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, C.21, S.1
- Kozan, S. (2007). Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Köstekçi, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.Bartın Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.Bartın
- Kuhn, D. (1990). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. New York
- Kurnaz A. (2013). Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kutaniş, R. ve Alpaslan, S.(2006). Girişimci Ve Yönetici Kadınların Profilleri Farklı Mıdır?, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2,s.139-153
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher.*Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lee, H. J. (2005), Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking, *Teaching and Teacher*, 21 (1), 699–715.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York.

- Liston, D.P. ve Zeichner, K.M. (1987). Reflective Teacher Education And Moral Deliberation. *Journal Of Teacher Education*, 38(6), 2-8.
- Lounsbury M. (1998). Collevtive Entrepreneurship; The Mobilization of College and University Recyeling Coordinators. *Journal of Organizational Change Management*, 11(1), 51-52.
- Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). “Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance”, *Academy of Management Review*, 21(1), 135– 172.
- Marzano, Robert J. (2009) *Becoming A Reflective Teacher, The Classroom Strategies Series, Indiana, ABD*
- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB, (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
- MEB, (2015). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> adresinden 05.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2012). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Düşünme Becerileri Dersi Öğretim Programı*: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/> adresinden 16.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Meşe, T., (2012). *Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Moore, T.W. (2003). *Applying Cognitive Processes to Franchisees: The Use of Entrepreneurial Measures to Study Franchisee Response to Constraints*, Doctorate Dissertation, University of Cincinnati, 1-210.
- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım.1.Baskı
- Nebioğlu, D. (2004). *Beden eğitimi dersi genel esasları planlaması ve denetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teacher, *Education*, 117, 3; p. 401-408.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (2002). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Onay, M. ve Çavuşoğlu, S. ,(2010). İşletmelerde Girişimcilik Özelliğini Etkileyen Faktörler: İç Girişimcilik, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi, C.17, S.1.
- Ornstein, C. A. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı. Temeller, İlkeler ve Sorunlar*.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators*. 2nd edition. USA: Corwin Press, Inc.
- Özden, Y. (1997). *Öğretme ve öğrenme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 6(4).
- Öztürk, İ. (2008). İGİAD 2008 Girişimcilik Raporu, İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği, Yayın No.8, Raporlar:1, İstanbul.
- Öztürk, S. (2003). *Developing a reflective reading model*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. ve Özyakışır, D., *Mevzuat dergisi*, (Yıl: 8, Sayı: 94, 2005, Ekim) <http://www.mevzuatdergisi.com/2005/10a/01.htm>. Erişim Tarihi. 12.02.2017.
- Pan, V., L. Ve Akay, C. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences, 10(2).
- Plsek, p., E. (2017). Yaratıcı Düşünme. <http://www.directedcreativity.com/pages/WPM>.
- Saban, A. (2009). Öğrenme Öğretme Süreci: Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Saygın, O. (2015). Düşünce Becerisi. İstanbul: Karma Kitaplar.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı Düşünmenin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*. 6(2).
- Schaltegger, S.(2002). A Framework for Ecopreneurship; Leading Bioneers and Environmental Managers to Ecopreneurship, *Greener Management International*, No.38: 45-48
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. USA: Basic Books
- Schön, D.A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7 (3), 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin Görevi: Düşünmeyi Geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9( 1).
- Sevil Büyükalın Filiz), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sevim, S. (2013). Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle
- Sezer, C. (2013). Girişimcilik Kariyerine Yönelim Nedenleri Ve Girişimcilik Dersinin Etkisi Üzerine Bir İçerik Analizi: KTMÜ Örneği, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c.:2, s.4, ss..63-86
- Shook, R.J. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. (C. Türer, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitapevi.
- Soydan, M. (2008). "Girişimcilik Üzerine Temel Kavramlar", *Girişimcilik ve Kobiler Teori ve Uygulama*, Ed. B. Zafer Erdoğan, 1.Baskı, Bursa, Ekin Yayınevi
- Stephen L. and Anisya S. T., (2000). Culture and Entrepreneurial Potential. A Nine Country Study of Locus Control and Innovativeness", *Journal of Business Venturing*, 16(52).

- Sünbül, A. M. ve Kurnaz, A. (2012). Yansıtıcı düşünme ve öğretim. (Ed. Z. Kaya), Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A., M. Ve Yılmaz, E. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21). Konya.
- Şahin, M. (2011). Girişimcilik Bağlamında Eğitimin Sivilleşmesi Ve Girişimcilik Örneği Olarak STK'lar, Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), ss.121-132.
- Şahinel, S. (2011). *Eleştirel Düşünme*. (Ed. Özcan Demirel. Eğitimde Yeni Yönelimler). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013)., [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu\\_Kalkinma\\_Planı.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalkinma_Planı.pdf), Erişim Tarihi. 12.02.2017
- Taggart G.L. & Wilson A. P. (1998) Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 ActionStrategies. California: Corwin Press.
- Tağraf, H. ve Halis, M.(2008). Üniversitelerdeki Girişimcilik Eğitiminin “Girişimsel Öz Yetkinlik” Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 3(2), ss.91-104
- Tan, Ş. (2012). Öğretimde Ölçme Değerlendirme KPSS El Kitabı (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TDK (2017). 12 Şubat 2017 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK (2017). [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid), 12.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- TDK (2017). [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&gui](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&gui), 10.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- TDK,(2017).[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58fada05abf84.44593011](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58fada05abf84.44593011). Erişim Tarihi. 03.03.2017
- Tekin, M. ( 1999). Girişimcilik: Kendi İşini Kurma ve İşletme. Konya: Damla Ofset.
- Tekin, M. (2009). “Girişimcilik Hayallerin Gerçeğe Dönüşümü”. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- Tican, C. (2013). Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Titiz, M.T. (2002). Girişimcilik Rehberi. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tok, N, T. (2012). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*. (Ed. Ahmet Doğanay). Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Top, S. ve Sevensan, M. (2006). Girişimcilik Niyet Modelleri ve Kültürel Kimliğin Etkileri. *KÖK Araştırmalar Journal*, V. VIII, No 2.117-135.



- Tukey, J. W. (1949). Comparing individual means in the analyses of variance. *Biometrics*, 5, 99- 114.
- Tunç, B. (2007). İşletmelerde Yaratıcılık Yenilikçilik Girişimcilik Yönetimi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, H. (2013). *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması Gereken Beceriler*. (Ed. Hasan Şeker). Program Geliştirme Kavram ve Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜSİAD (2003). Türkiye’de Girişimcilik, TUSİAD Basın Bülteni, TS/BAS/03-018.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (Çevrimiçi) <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, 10 Şubat 2017.
- TÜSİAD, (2002).Türkiye’de Girişimciliği Etkileyen Faktörler. Türkiye’de Girişimcilik Dergisi, 12 (340).
- Uluyol, O. (2013). Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimlerinin Belirlenmesi: Gölbaşı Meslek Yüksekokulu Örneği, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 6, Sayı: 15.
- Ünver, G. (2003). Yansıtıcı Düşünme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı Düşünme*. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ürper, Y. (2015). *Girişimcilik Kavramı, Çeşitleri ve Girişimcilikte Etik*. (Ed. Yılmaz Ürper. Girişimcilik ve İş Kurma). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. Çağdaş Eğitim Dergisi, 331, 17-24.
- Valli, L. (1990). Teaching As Moral Reflection: Thoughts On The Liberal Preperation of Teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED344853.pdf> ,Erişim Tarihi: 01.04.2017
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways Of Knowing With Ways Of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Wilson, J. & Jan, L. W. (1993). Thinking forthemselves: Developing strategies for reflective learning. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Wilson, J. P. (2008). *Reflecting-on-the-future: A chronological consideration of reflective practice*. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2).
- Yanpar, Y., T. Ve Duban, N. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, (2).
- Yetim, A., A. Ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki Ve Kişisel Nitelikleri. *Gazi üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 12 (2).
- Yıldız, S. Ve Kapu, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi’nde Bir Araştırma. Kafkas Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 3(3).
- Yolcu, İ. (1991). Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri ve Önemi, 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, s.69-72, İzmir

- York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghere, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Zeichner, M. K. ve Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ,  
<https://socialjusticepsu.wikispaces.com/file/view/zeichner1.pdf>, Erişim Tarihi: 21.04.2017



## EKLER: Anket ve Ölçek İzinleri

### Ek 1: Anket

#### BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU'NDA OKUYAN ÖĞRETMAN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ İLE YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli Öğretmen Adayı;

' BESYO'da Okuyan Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bilimsel araştırma kapsamında görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma 3 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm Kişisel Bilgileri, 2. Bölüm Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği' ni ve 3. Bölüm ise Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinden oluşmaktadır. Hazırlanan anket sonunda elde edilecek veriler yalnızca akademik amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. İsteğiniz halinde çalışma sonuçları tarafınıza gönderilecektir. İlginiz ve Katıldığınız İçin Teşekkür Ederim..

(ANKET)

Sadık ADATEPE  
Bartın Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### I. Bölüm: ( Kişisel Bilgiler)

1. Cinsiyetiniz: 1 Erkek 2 Kadın  
2. Yaş grubunuz: 1 17 yaş altı 2 18-20 yaş 3 21-23 yaş 4 24-26 yaş 5 26 yaş üstü  
3. Sınıf Düzeyiniz: 1 2 3 4  
4. İkamet Yeriniz: 1 Köy 2 Belde 3 İlçe merkezi 4 İl merkezi  
5. Babanızın Eğitim Durumu: 1. Okuryazar değil, 2. İlkokul, 3. Ortaokul, 4. Lise, 5. Ön lisans, 6. Lisans, 7. Lisansüstü  
6. Annenizin Eğitim Durumu: 1. Okuryazar değil 2. İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Ön lisans 6. Lisans 7. Lisansüstü  
7. Girişimcilik dersi/ eğitimi aldınız mı: 1 Evet 2 Hayır  
8. İş deneyiminiz: 1 Hiç çalışmadım, 1. 1-6 Ay, 2. 7-11 Ay, 3. 1-3 Yıl, 4. 3 Yılden fazla  
9. Mezun olduğunuz Lise: 1 Anad. Öğretmen L. 2 Anadolu L. 3 Fen L. 4 Genel L. 5 Meslek L. 6 Diğer  
10. Ailenizin aylık geliri: 1 0-1000, 2 1001-1500, 3 1501-2500, 4 2501-3000, 5 3001 ve üstü

#### II. Bölüm (Üniversite Öğrencileri Girişimcilik Ölçeği)

Soruları dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Çok sık
(X) işareti kullanarak belirtiniz. Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız.						
<b>MADDELER</b>						
1.	İşimde geçmiş performansımın daha iyi olabilmek için daha çok çaba harcamaya çalışırım.					
2.	Görevimin son derece zor olduğu zamanlarda elimden gelenin en iyisini yaparım.					
3.	İstedğim şeyi elde ettiğim zaman bunun sebebini genellikle kendi yeteneklerim olduğu düşünürüm.					
4.	İşlerimde kendi kararlarım etkilidir.					
5.	Kendi işimi kurabilirim.					
6.	İşten zorunlu olarak ayrılırsam işle ilgili kendime seçenekler oluşturabilirim.					
7.	Zor durumlarda seçenekler oluşturabilirim.					
8.	Farklı insanlarla dostluklar kurabilirim.					
9.	Denemediklerimi denemekten çekinmem.					
10.	Kendimde farklı işler yapabilecek enerjiyi hissedirim.					
11.	Arkadaşlarıma değişik iş projelerden söz ederim.					
12.	Yeteneklerimi uygulayabilecek alanlar oluştururum.					
13.	Arkadaşlarımdan gelen bazı projelere katılmaktan çekinmem					
14.	Hayatımı dış etkenlere bırakmam					
15.	Kararlarımla hayatımı şekillendirebileceğimi düşünüyorum.					
16.	Risk almaktan çekinmem					
17.	Geleceği görerek ona dönük hazırlıklar yapabilirim.					
18.	Yeni bir şeyleri denememe imkân veren projeler üzerinde çalışmayı severim.					
19.	Eski fikirlere ve uygulamalara meydan okumayı ve daha iyilerini araştırmayı severim.					
20.	Yeni bir perspektiften bakmama imkân sağlayan proje ve işlerle uğraşırım.					
21.	Geçmişte başkaları tarafından kullanılmamış yeni yöntemlerle çalışmayı denerim.					
22.	Yeterli çabayla, her türlü sorunu ortadan kaldırebiliriz.					
23.	Yaptığım planları yürütebileceğimden çoğunlukla eminimdir.					
24.	Yeni bir durum ve uygulamaya adapte olmakta sorun yaşamam.					
25.	Üzerinde çalıştığım bir konuda hata yapmaktan çekinmem.					

26.	Her işin bir riski vardır. İşimde her türlü riski göze alabilirim.					
27.	Başarıyı sağlayacak uygun yöntem ve tekniklerin arayışı içerisindeyimdir.					
28.	Karşıma çıkan fırsatları değerlendirebilirim.					
29.	Elimdeki kaynakları bir araya getirerek verimliliğe dönüştürebilirim.					
30.	İşimde ve çalışmalarımdaya ortaya çıkan değişimlere açıgımdır.					
31.	İşimi severek ve azimle yaparım.					
32.	İşimde yaratıcılık yönüm güçlüdür.					
33.	İşimi gerçekleştirirken, herhangi bir ekip ya da kişiyle çalışabilirim.					
34.	Bir işte ya da uygulamada liderliği ele almaktan çekinmem.					
35.	İş konusunda gelecekle ilgili etkili kararlar alabilirim.					
36.	Farklı işlere yönelik motivasyonum ve eğilimlerim güçlüdür.					

### III. Bölüm: (Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği)

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız. Her maddedeki ifadeye katılıp katılmadığınızı, uygun olan kutuya ifadenin uygun numarasını yazınız. Soruları dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu (sayının üzerini) (X) işareti kullanarak belirtiniz. Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız.		1. Hiç Katılmıyorum.	2. Çoğunlukla Katılmıyorum.	3. Orta Katılmıyorum.	4. Çoğunlukla Katılıyorum.	5. Tamamen Katılıyorum.
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	1	2	3	4	5
2	Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem	1	2	3	4	5
5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim	1	2	3	4	5
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	1	2	3	4	5
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
8	Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	1	2	3	4	5
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	1	2	3	4	5
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim	1	2	3	4	5
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	1	2	3	4	5
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	1	2	3	4	5
17	İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	1	2	3	4	5
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	1	2	3	4	5
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	1	2	3	4	5
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	1	2	3	4	5
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	1	2	3	4	5
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	1	2	3	4	5
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.	1	2	3	4	5
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	1	2	3	4	5
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	1	2	3	4	5
32	Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenliği sevmiyorum.	1	2	3	4	5
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	1	2	3	4	5

## EK-2: GİRİŞİMCİLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Google

Gmail

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (1)

Notes

Personal

Oturum aç

Oturum açtığınızda Google'daki Hangouts'ta da oturum açmış olursunuz  
Daha fazla bilgi edinin

Ölçek Kullanım İzni Hk.

sadık adatepe  
Merhaba Ercan Hocam, Ben Sadık Adatepe. Bartın Üniversitesi,Eğitim Bilimleri ...

ERCAN YILMAZ <eyilmaz@konya.edu.tr>  
Alıcı: bana

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilediği ile

----- Orijinal Mesaj -----  
Kimden: "sadık adatepe" <sadikadatepe@gmail.com>  
Kime: [eyilmaz@konya.edu.tr](mailto:eyilmaz@konya.edu.tr)  
Gönderilenler: 18 Temmuz Salı 2017 13:42:13  
Konu: Ölçek Kullanım İzni Hk.

Yanıtlamak veya Yönlendirmek için burayı tıklayın

15 GB'lık kotonun 0,01 GB'ı (%0) kullanılıyor  
[Yönet](#)

[Şartlar](#) - [Gizlilik](#)

## EK-3: YANDE ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gmail



17 ileti dizisinden 1.



E-POSTA YAZ

Ölçek Kullanım İzni Hk.

Gelen Kutusu x



Gelen Kutusu

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Notes

Personal

Travel



Oturum aç

Oturum açtığınızda Google'daki Hangouts'ta da oturum açmış olursunuz  
[Daha fazla bilgi edinin](#)



sadik adatepe

22:20 (53 dakika önce) ☆

Merhaba Çetin Hocam, Ben Sadık Adatepe. Bartın Üniversitesi,Eğitim Bilimleri ...



Çetin SEMERCI <csemerci@bartin.edu.tr>

22:21 (51 dakika önce) ☆

Alıcı: bana

Sadık Bey merhaba,  
YANDE ölçeğini bilimsel atıf verme kuralları içinde kullanabilirsiniz. Sevgi ve saygılar.  
Prof.Dr. Çetin SEMERCI  
Bartın Üniversitesi

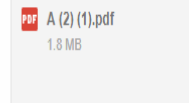
**Kimden:** "sadik adatepe" <sadikadatepe@gmail.com>

**Kime:** "Çetin SEMERCI" <csemerci@bartin.edu.tr>

**Gönderilenler:** 13 Kasım Pazartesi 2017 22:20:11

**Konu:** Ölçek Kullanım İzni Hk.

...



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Doğum Tarihi : 09.06.1979

Doğum Yeri : Erzurum

Medeni Durum: Evli ve 1 Çocuklu

### **Eğitim Bilgileri**

2015-... Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı (Tezli ) Yüksek Lisans

1999-2003 Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu /Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

1996–1999 Sakarya İmam Hatip Lisesi

### **İş Denevimi**

2017 - ... Sakarya İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi – Müdür Yardımcılığı İdari Görevi

2012 – 2017 Sakarya İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi – Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

2009 – 2012 Sakarya Adapazarı Şehit Lokman Eker İlköğretim Okulu - Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

2008 - 2009 Ordu İli Gürgentepe Cumhuriyet İlköğretim Okulu - Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

### **İletişim**

E-Posta Adresi : [adatepesadik@hotmail.com](mailto:adatepesadik@hotmail.com) & [sadikadatepe@gmail.com](mailto:sadikadatepe@gmail.com)

Telefon Numarası : 0 506 307 81 66

**Tarih** :