

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 ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNCE
EĞİLİMLERİ İLE YANSITMA YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
UĞUR AYDEMİR

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MURAT KUL

BARTIN-2016

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 ÖĞRETMEN ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNCE
EĞİLİMLERİ İLE YANSITMA YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
UĞUR AYDEMİR

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MURAT KUL

BARTIN-2016

KABUL VE ONAY

Uğur AYDEMİR tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünce Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 20/09/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Getin YAMAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat KUL



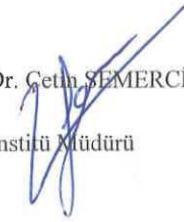
Üye : Yrd. Doç. Fatih YAŞARÖZK



Bu tezin kabulü Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Getin 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 Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünce Eğilimleri ile Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişkinin 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.

20/09/2016

.....
İmza

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın başlamasında ve yürütülmesinde gösterdikleri yakın ilgi, teşvik ve desteklerinden dolayı öncelikle tez yöneticiliğini üstlenen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat KUL'a, verilerin alınmasında emeği geçen merkez ve ilçelerdeki mevcut futbol kulüplerinin antrenörlerine ve ankete katılan sporculara teşekkürü bir borç bilirim.



UĞUR AYDEMİR

BARTIN-2016

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünce Eğilimleri İle Yansıtma Yetenekleri Arasındaki İlişki

Uğur AYDEMİR

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat KUL

Bartın-2016, Sayfa: X +57

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem gurubu, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören rastgele seçilmiş 217 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili bilgileri elde etmek için ise “Kişisel Bilgi Formu” doldurmuşlardır. Elde edilen bu bulguya göre kadın öğretmen adayların erkek adaylara göre daha yüksek yansıtma yeteneğine sahip oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca, kadın öğretmen adayların erkek adaylara göre daha yüksek sorgulayıcı ve etkili öğretim yansıtma düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Son olarak, spor yapma değişkenine göre yansıtma yeteneği ve yansıtıcı düşünme eğilimi temalarının puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yansıtma yetenekleri açısından incelenen değişkenler bakımından herhangi bir ilişki veya farklılık görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yansıtıcı Düşünme, Yansıtma Yeteneği

ABSTRACT

Master's Thesis

Relationship Between Physical Education and Sports Teacher Candidates' Reflective Thinking

Tendencies and Reflecting Abilities
Uğur AYDEMİR
Bartın University
Institute of Educational Sciences, Physical Education and Sport Teacher Department
Physical Education and Sport Teacher Department
Advisor: Assistant Professor Murat KUL
Bartın-2016, Page: X +56

Master's Thesis
Physical Education and Sports Teacher Candidates with Reflective Thinking Tendency of
Relationship Between Reflect Capabilities
Uğur AYDEMİR
Bartın University
Institute of Educational Sciences, Department of Physical Education and Sports Teaching
Thesis Advisor: Assistant Professor Murat KUL
Bartın-2016, Pp: X + 56

The aim of this study was to investigate the relationship between physical education teachers in reflective thinking tendency to reflect the capabilities of the candidates. In the survey, general survey method was used. It was selected by simple random sampling method. With simple random sampling method of sampling Bartın physical education and sports teacher candidates in the province were 217 teacher candidates. To determine their views on the reflective thinking skills of teachers in research data collection tool "Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Teachers" is used. In order to obtain information about the variables of the study, "Personal Information Form" were filled. According to obtained these findings can be said to have a higher reflectivity female teachers than male candidates. Also, female teachers in higher than questioning the candidates and female candidates say they have the tendency to think of effective teaching reflection. Finally, the ability to reflect variable according to sports and reflective thinking tendency theme of the points made by the average of the comparison t-test results in a statistically significant difference was found ($p > 0.05$). As a result, physical education and sports teachers of any relationship or difference is not seen in terms of the variables examined in terms of reflective thinking and mirroring capabilities of the candidates.

Keywords: Teacher, Reflective Thinking, Reflect Capability

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem	2
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırmanın Önemi	2
1.4 Sayıtlılar	2
1.5 Sınırlıklar.....	2
İKİNCİ BÖLÜM : LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	3
2.1 Yansıtıcı Düşünce.....	3
2.2 Süreç Olarak Yansıtıcı Düşünce	7
2.3 Sporda Yansıtıcı Düşünce	8
2.4 Model Olarak Yansıtıcı Düşünce	11
2.4.1 Jhon Dewey : Yansıtıcı sorgulama	11
2.4.2 Donald Schön: Eylemde yansıtma.....	12
2.4.3 Max Van Manen : Bilinçli akılcılık.....	13
2.4.4 Sparks-Langer ve diğerleri : Yansıtıcı pedagojik düşünme	14
2.4.5 Linda Valli : Öğretimin imgeleri.....	15
2.5 Yansıtma Alanları.....	15
2.5.1 Teknik alanda yansıtma	15
2.5.2 Uygulama alanında yansıtma	16
2.5.3 Eleştirel alanda yansıtma	17
2.6 Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar.....	17
2.6.1 Yansıtıcı günlükler	18
2.6.2 Amaçlı tartışma	19
2.6.3 Mikro öğretim.....	20

2.6.4 Portfolyo hazırlama	21
2.6.5 Gözlem ve seminer hazırlama	21
2.7 Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri	22
2.7.1 Teknik seviye	22
2.7.2 Bağlamsal seviye	23
2.7.3 Diyalektik seviye	24
2.8 Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri	25
2.8.1 Eleştirel düşünme	25
2.8.2 Problem çözme	26
2.8.3 Üstbilişsel düşünme	27
2.8.4 Yaratıcı düşünme	28
2.9 Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar	28
2.9.1 Yansıtıcı düşünme ve öğretmen adayları	28
2.9.2 Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM : YÖNTEM	31
3.1 Araştırmanın Konusu	31
3.2 Araştırma Modeli	31
3.3 Evren ve Örneklem	31
3.4 Verilen Toplanması	31
3.5 Verilerin Analizi	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	34
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	43
5.1 Tartışma ve Sonuç	43
5.2 Öneriler	47
KAYNAKÇA	48
EKLER	55
ÖZGEÇMİŞ	57

TABLolar LİSTESİ

Tablo No**Sayfa No**

1.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	34
2.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu	34
3.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu	35
4.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu	35
5.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu	36
6.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu	36
7.Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu	36
8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu	37
9.Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Temalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları	37
10.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	38
11.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmesine İlişkin T-Testi Sonucu	39
12.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	39
13.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	40
14.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	40
15.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu	41

16.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu..... 41

17.Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu..... 42



BÖLÜM I

GİRİŞ

“Yansıtıcı düşünme, zihinde bir konuyu ele almayı ve onu ciddi bir biçimde değerlendirmeyi içeren bir düşünme türüdür (Dewey, 1933).

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkiyi amacıyla yapılan araştırmanın birinci bölümünde giriş kısmı yer almaktadır.

Giriş bölümünde problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, 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 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 örnekleme, verilerin toplanması ve analizi gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümü üniversite öğretmen adaylarına uygulatılmış olan ölçek sonucundan elde edilen “bulgular” bölümüdür. Bu bölümde SPSS analizinden elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümü tartışma-sonuç ve önerilere ayrılmıştır. Bu bölümde ana bulguları ortaya koymak amacıyla, bulgular aktarılmış ve yayımlanmış diğer bilimsel çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Önerilerde belirlenen sorun alanlarına yönelik özgün çözüm önerileri getirilmiş ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

1.1 Problem

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki düzeyi belirleyerek, alanda yapılmış olan çalışmalar ile destekleyerek yeni çalışmalara ışık tutacak olması nedeniyle önemlidir.

1.4 Sayıtlar

- Veri toplama aracının tüm yetkileri kapsadığı ve görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu,
- Ölçme aracının yeteri kadar geçerli ve güvenilir olduğu,
- Katılımcıların ölçek sorularına doğru yanıt verdiği sayıtlı olarak kabul edilebilir.

1.5 Sınırlıklar

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yansıtıcı Düşünce

İnsanoğlunun yaşamı boyunca yaptığı başlıca eylemlerden biri olan düşünme, bilim insanları tarafından farklı unsurları temel alınarak tanımlana gelmiştir. Düşünmenin semboller içerdiği ve bu sembollerin evrensel olduğunu belirten Mead'e (1972) göre semboller, kullandıkları toplumun her bireyinde aynı yanıtı ortaya çıkarırlar. "Bu bir sandalyedir" önermesi ifade edildiğinde, o toplumda düşünen her bireyde birbirlerini izleyerek öğrendikleri sınırlandırılmış ve iyi tanımlanmış ortak bir yanıt oluşur. Düşünme, düşünenin dışında bir başkasında da daima aynı yanıtı ortaya çıkaran bir sembolü vurgular. Bu sembol temsil ettiği özelliklerle evrensel bir söylemdir. İnsanlar o sembolü kullandıklarında her zaman aynı yanıtla karşılaşacaklarını farz ederler. Bir kişi başkalarına söylediğini aynı zamanda kendisine söyler, aksi halde söylediği şey hakkında bir fikri olmaz.

Wittgenstein "düşünme" kelimesiyle bir grup etkinliği ya da o toplulukta belirli şartlar altında devam eden dil oyunlarını ifade etmektedir. Bu oyun, anlamları toplum tarafından oluşturulmuş ve kullandıklarında o dilin kullanıcıları arasında benzer yanıtlar ortaya çıkaran sembolleri değiştirerek, manipüle ederek oynanır. Bunun yanında katılımcılar şartların eşit olduğu ve toplumun diğer üyelerinin de bu sembollere kendileri gibi cevap verecekleri ön kabulünde bulunurlar. Düşünme etkinliği kabul edilen kurallara uyarak bir topluluğa dâhil olmayı kapsar, dolayısıyla ardından düşüncenin koşullarını düzenler ve kullanır (Haroutunian-Gordon, 1998).

Düşüncelerin, politikaların ve önerilerin değerleri, yararlılıkları, işlevsellikleri ve uyarlanabilirliklerinin belirlenmesi ilkesine dayanan Pragmatizm felsefesini benimseyen ve bu felsefi akıma özellikle eğitim konusunda önemli katkılar sağlayan Dewey (1998), düşünceyi insan yaşamının devamına ve insanın mutluluğuna katkı sağlayacak şekilde evrimleşmiş bir fonksiyon olarak değerlendirmekte, bir düşüncenin bilgiye dönüşebilmesi için eylemle sınanması gerektiğini ileri sürmektedir.

İnsan topluluğunun ihtiyaçları, toplumun gelişmesi ve kişinin topluma uyumu konularına odaklanan Dewey'in pragmatizm düşüncesi, bilgiyle eylem arasında süreklilik, bilmekle eylemde bulunmak arasında güçlü bir bağlılık düşüncesini kapsar (Hollins, 2010).

Pragmatizm, birçok felsefe akımını bir araya toplamaya çalışan bir sentezdir. Bir otelin koridoru gibi, her odayla ilgisi vardır. Birbirine zıt felsefi akımların her birinde bir gerçeklik payı olduğunu kabul ederek onların yalnızca pratik değerlerini bir araya toplamaya çalışır (Bender, 2005).

Pragmatizm eylemin öğretiden, deneyimin sabit ilkelerden önce geldiğini, düşüncenin anlamının sonucundan, doğrunun da doğrulanabilirliğinden elde edildiği önermesini sunar. Pragmatist düşüncenin bir başka önemli ismi Peirce (1878) ise düşüncenin anlamını şu sözlerle ifade eder: "Bir düşüncenin anlamını açıklamak için onun hangi davranışı doğurduğunu bilmek gerekir. İşte o davranış, o eylem düşüncenin kendisidir".

Kişinin kendi zihinsel ve bilişsel durumu hakkında düşünme fikri Platon ve Aristoteles'in zamanına kadar dayandırılabilir. Locke. J. (1794) tarafından "kendi zihnimizi algılama/farkında olma" olarak ifade edilen yansıtmanın ve bu bağlamda yansıtıcı düşünmenin geleneksel köklerinin ilk olarak Platonik kuramda Sokratik sorgulama ve karşılıklı konuşma yapısında bulunduğu dair çeşitli görüşler bulunmaktadır (Haroutunian-Gordon, 1998; Brockbank ve McGill, 2007).

Platon değer yargularının insanın mantığı ile alakalı olduğunu ortaya koymaktadır. Sokratik sorgulama geleneği, tüm sorgulama ve öğrenmenin bilgi toplama ve bilgileri geri çağırma ile ilgili olduğunu ifade eder. Platon'un "Meno Dialogues/Meno Konuşması" bir kölenin bile uygun sorgulamayla cahillik ve saflıktan trigonometriyi öğrenir duruma getirilebileceği örneğini sunmaktadır (Waterfield, 2005).

Dewey (1998), bu problem durumunu resmetmek için üzerinde köprü olmamasına rağmen geçilmesi gereken hendek örneğini verirken, yansıtıcı düşünmeyi belirsiz bir problem durumunun çözümünü içeren bir düşünme şekli olarak tanımlar. Bu çözüm işlemi "bilimsel yöntemin izlenmesi" olarak ifade edilebilir.

Bir deneyim kişinin başkalarıyla etkileşimini içermiyorsa gerçek bir deneyim değildir. Bu etkileşim sadece bireyde bir değişime neden olmaz, sonuç olarak çevre ve toplumda da değişimi sağlar. Etkileşim deneyimin en önemli özgedir, ikincisi ise diğeriyle ayrılmaz şekilde bağlantılı olan sürekliliktir. Deneyimin sürekliliğinin taşıdığı anlam, her deneyimin daha önceki deneyimlerden bir şeyler alması ve kendinden sonra gelecek deneyimlerin niteliğini de bir şekilde değiştirmesidir. Etkileşim ve süreklilik birbirinden ayrı değildir, birbiriyle kesişirler ve bütünleşirler, kısacası bunlar deneyimin enlemsel ve boylamsal değerleridir (Dewey, 2007).

Rodgers (2002), etkileşim ve sürekliliği deneyimin x ve y eksenleri olarak görür. Etkileşim olmadan öğrenme, öğreneni asla temelden değiştirmez, verimsiz kalır.

Dewey (1998) ayrıca, yansıtıcı düşünme sürecini ve içerdiği öğeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Bir karışıklık, duraksama ve kuşku.

2. İleri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik araştırma ya da inceleme.

Dewey'e (1998) göre öğrenme, dolayısıyla eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme de temel olarak eğitimle ilgili olguları düşünme olarak tanımlanabilir. Bu düşünme şekli problemleri çerçeveleme (tanımlama ve düzenleme), akılcı seçimler yapabilme, beklenen ya da beklenmeyen sonuçları değerlendirme ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenme becerisiyle ilgilidir (Taggart, 1996).

Dewey (1998), öğrencilerin birebir yaşadığı deneyimler aracılığıyla daha başarılı olacağını belirtmiştir. 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 gerektirir. Farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmış olsa da yansıtıcı düşünmeyle ilgili tüm tanımlamaların ortak noktası üst seviye düşünme ve öğrenme içerdiğini vurgulamalarıdır.

Yansıtıcı düşünme problem çözmeyi kapsar, öğrencileri kendi ilgilerini sürdürmeye, çevreyi kontrol etme anlayışını oluşturmaya teşvik eder. Böylece öğrenciler plan yaparken ve deneyimlerini gözden geçirirken yordayıcı, analitik yeteneklerini, öğrenme sorumluluklarını seçimler yaparken özyönetim becerilerini geliştirme şansı yakalarlar (Epstein, 2003).

Problem çözme, diğerlerinin yaptıklarını kopya etme değil, aksine bütünüyle inançlar ve yetenekler yaratmadır (Shook, 2003). Dewey (2001) eğitimin doğrudan öğrenmeyi sağlamadığını, aksine yaratıcı problem çözme süreciyle dolaylı öğrenmeyi sağladığını ileri sürmektedir. Gelişen problem çözme ihtiyacının yaşam boyu sürmesi nedeniyle bireyler yaşam boyu eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim yaratıcı imgeler oluşturarak öğrencileri yaratıcı problem çözmeye hazırlar. Problem çözme eğitimin amacı olmalıdır. Problem çözme ve onun gelişimi uzun bir süreç olması nedeniyle de eğitim yaşam boyu sürmelidir.

Yansıtıcı düşünme, öğrencileri deneyimleri yoluyla öğrenmeye, yaptıklarının farkında olmaya, bunların üzerinde düşünmeye, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymaya, kendi yanlışlarını görüp

düzeltebilmelerine, eleştirel düşünmeye, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye teşvik eder (Tok, 2008).

Yansıtıcı düşünmenin amacı, bir durumu ya da bir problemi anlamak ve problemi çözüme kavuşturmadır. Bir yansıtıcı düşünme deneyiminin aşamaları ve taşıdığı özellikler şu şekilde sıralanabilir (Shook, 2003):

- Birey, tüm özelliği henüz belirlenmemiş ve tamamlanmamış bir durumda her şeyi birbirine karıştırdığı için karışıklık, karmaşıklık, şüphe duyar.
- Bir sezi, ele alınan unsurların belli sonuçları etkileyecek bir eğilimde olduğunu varsayan deneme özelliğinde bir yorumda bulunur.
- Problemi ilk elden tanımlayacak ve açıklayacak, tüm kazanılabilir düşüncelerin dikkatli bir araştırması ortaya konulur (inceleme, araştırma, sorgulama, analiz).
- Geçici hipotezi daha net ve daha belirgin hale getirmek için bu hipotez üzerinde çalışılır.
- Planlanan hipotez, olayların mevcut ilişkiler durumlarına uygulayan bir eylem planı olarak kabul edilerek; açıkça tahmin edilen sonucu ortaya çıkarmak için denemeler yaparak test edilir.

İdeal durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan öğretmen için hayati olan nokta, bir problem karşısında doğru davranışı, eylemi sergilemesini engelleyen sınırlandırıcı faktörlere izin verip vermemenin kendi elinde olduğunun farkına varabilmesidir. Rodgers (2002) diğer düşünme türlerinden ayırmak ve betimleyici bir tanımlama yapabilmek için yansıtıcı düşünmeyi dört temel kriterle açıklar:

1. Yansıtma, öğreneni bir deneyimden bir başkasına taşıyan anlam yaratma sürecidir. Bu süreç diğer deneyim ve fikirlerle bağlantı ve ilişkilerle derin bir anlama içerir. Bu öğrenmenin ve kişisel gelişimin sonuç olarak da toplumsal ilerlemenin sürekli olmasını mümkün kılan bir eylemdir.

2. Yansıtma, köklerini bilimsel sorgulamadan alan sistemli, disiplinli ve yoğun bir düşünme şeklidir

3. Yansıtma toplum içinde başkalarıyla etkileşim halinde gerçekleşmelidir.

4. Yansıtma kişisel ve toplumsal gelişime değer verilmesini gerektirir.

2.2 Süreç olarak yansıtıcı düşünce

Grubun 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 belirten King ve Kitchener (1994), yansıtıcı düşünme sürecini yedi aşamada açıklamaktadır.

1. 2. ve 3. Aşamalar (Yansıtıcı düşünme öncesi aşamalar): Bu dönemdeki bilgiler somut olarak karakterize edilir. Bu yüzden bu dönemlerde sonuca varmak için kanıtla gerek yoktur. 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 anlaşılmeden 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 yapılandırdığı bilgiler de dâhil olmak üzere tüm bilgiler araştırmaya, değerlendirmeye açıktır. Yeni bilgiler bu şekilde üretilir. Hiçbir şeyin durağan kalmasına izin verilmez. Rodgers (2002), yansıtma eylemini; tecrübenin edinilmesi, tecrübenin kendiliğinden oluşan yorumu, tecrübeden ortaya çıkan sorunun adlandırılması, adlandırılan sorunlar için çeşitli açıklamalar üretilmesi, açıklamaları tamamen gelişmiş varsayımlara dallandırma ve seçilen varsayımları sınama olmak üzere altı basamaklı bir süreç olarak tanımlarken Lee (2005), yansıtıcı düşünmeyi üç aşamalı bir süreç olarak incelemektedir:

1. Hatırlama (Recall-R1): Kişinin yaşadığı deneyimleri tanımlaması, açıklaması ve gözlemlendiği veya öğrendiği yolları taklit etmesidir.

2. Akla uydurma (Rationalisation-R2): Kişinin deneyimleri arasında ilişki kurması, karşılaştığı durumları akli ile yorumlaması ve bu durumların neden böyle olduğunu araştırması, tecrübelerinden genellemeler ve yol gösterici prensipler çıkarmasıdır.

3. Yansıtma (Reflectivity-R3): Kişinin deneyimlerini, gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanması, deneyimlerini farklı açılardan analiz etmesi ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin öğrencilerinin değerleri, davranışları ve başarıları üzerindeki etkisini ve nüfuzunu görebilmesidir (Lee, 2005).

2.3 Sporda Yansıtıcı Düşünce

Yansıtıcı düşünme uygulamalarının beden eğitimi alanındaki uygulanabilirliği ve yansıtıcı düşünme çalışmalarının beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisi üzerine yaptığı araştırmada Ballard (2006), yansıtıcı düşünme çalışmalarında kullanılan günlük yazma ve görüşme tekniklerinin beden eğitimi öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerisi kazandırdığını belirtmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimleri hakkında yaptıkları yansıtıcılar üzerine yapılan bir araştırmada değişime kapalı, tekdüze, yansıtıcı düşünmeyi benimsemeyen beden eğitimi öğretmenlerinin daha çok teknik becerilere odaklandıklarını, değişime açık, uyumlu, az da olsa yansıtıcı düşünme gereksinimi duyan ikinci grubun bir dereceye kadar teknik beceriler yanında okulla ilgili durumları sorguladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenliğe bağlılık gösteren son grubun ise teknik becerilerin öğretilmesinin yanında öğretime eleştirel bir bakış açısı ve yansıtma yoluyla öğrenmeye değer kattıkları vurgulanmıştır (Gore, 1990).

Tsangaridou ve O'Sullivan (1994), yansıtıcı eğitim stratejilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamaları üzerine yansıtma yapma becerileriyle ilgili olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bir başka çalışmalarında mikro öğretim, okul gözlemleri, özel olarak hazırlanmış sorular gibi yansıtıcı düşünmeyi geliştirici çalışmalarla beden eğitimi öğretmenlerinin daha analitik ve yansıtıcı olabileceklerini ayrıca yansıtıcı düşünmenin öğrenilebilir bir beceri olduğunu buradan elde edilen bilgilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceğini belirtmektedirler (Tsangaridou ve O'Sullivan, 1997).

Altı beden eğitimi öğretmen adayıyla gözlemler, video analizleri ve yansıtıcı bloglar kullanılarak yapılan ve on iki hafta süren bir başka çalışmada, yansıtıcı düşünme temelli beden eğitimi ve spor programlarının, önceki çalışmayı doğrular nitelikte, öğretmen adaylarına analitik tepkiler geliştirme konusunda katkı sağladığını ortaya konulmuştur (Crawford, O'Reilly ve Luttrell, 2011).

Katılımcılar ayrıca danışman geri bildirimlerinin doğrudan ve daha sık olması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programları kapsamında kendilerini gerçek bir öğretmen rolünde görebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. 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 sağlar. Öğretmen adayları rehberlik sürecinde kazandıkları yansıtma becerilerini öğretmenlik kariyerlerinde öğrencilerine etkili öğretim fırsatları sunma konusunda kullanabilirler (Napper-Owen ve McCallister, 2005).

Yansıtıcı düşünen öğretmen farklı durumlara özgü eğitim programları tasarlar ve uygular. Öğretmenler için yansıtıcı düşünmeyi gerekli kılan durumlar şu şekilde sıralanabilir (Graham, Holt ve Parker, 2001):

- Öğretmenlik değerleri; ideal olarak her beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine beden eğitiminin önemini vurgulamalı ve onların gelişimlerine uygun, etkin programlar tasarlamalıdır.
- Sınıf mevcudu; beden eğitimi öğretmenin uygun gözlem yapmasını, öğrencilerine geribildirimde bulunmasını zorlaştıran sınıf mevcutlarının olumsuz etkisi yansıtıcı düşünmeyle azaltılabilir.
- 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 interdisipliner bir bakış açısı ile hazırlamalıdır.
- Sahip olunan imkânlar; beden eğitimi öğretmeni spor salonunu 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.
- Disiplin; sınıftaki öğrencilerin etkin bir şekilde yönetilmesi önemli öğretmenlik becerilerinden biridir. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri için uygun atmosferi oluşturmalı ve bu atmosferin sürekliliğini sağlamalıdır.

- Okulun koşulları; okul bulunduğu sosyo-ekonomik çevreden etkilenen, yaşayan bir organizmadır. Okullar iyi bir eğitim için koşulları ne olursa olsun öğrencilerinin gelişimi için kendilerini adayan öğretmenlere gereksinim duyarlar.

2.4 Model Olarak Yansıtıcı Düşünce

2.4.1 Jhon Dewey : Yansıtıcı sorgulama

Yansıtıcı düşünme, Dewey (1998) tarafından herhangi bir düşünce ya da bilgi yapısının aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesi olarak tanımlanmaktadır. Onun tanımlaması deneyimlenmiş ya da başka bir ifadeyle test edilmiş inançlarla deneyimlenmemiş inançlar arasındaki farkın ayırt edilmesine, açık fikirlilik ve sorgulama alışkanlığının geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapar (Taggart, 1996).

Tüm bilme işlemi somut bir deneyimdeki problemlerle bağlantılıdır ve bu problemler yansıtma ihtiyacını yaratır. Problemler var olan inançlarla mücadele halindedir, bu nedenle yansıtıcı düşünmenin alt süreçleri tereddüt durumunu, aynı zamanda bu inancı doğrulamak ya da geçersiz kılmak için yapılan sorgulamaları içerir (Dewey, 1998).

Yansıtma bir sonucu kapsar, ardışık olaylar zinciri önceki eylemle bağlantılı, sonraki eylemi belirleyen döngüsel bir süreçtir. Yansıtıcı düşünen bireyler problem durumunu tanımlayarak, olası çözümleri, eylemleri, problem çözme sürecini ciddi bir şekilde tasarlayarak düşünürler. Dewey (1998) bu evreyi şu şekilde tanımlamaktadır:

- Zihni olası çözümlere yönelten öneriler.
- Bir problemin çözümlenebilmesi için hissedilen bir zorluk ya da belirsizlik durumunun doğrudan tecrübe edilerek akla yatkın hale getirilmesi, cevabının aranmak zorunda olduğu bir soru.
- Fikirlere öncülük yapması için bir önerinin diğerinin ardından kullanılması ya da bir gözlemi başlatması ve yönlendirmesi ve gerekli materyallerin toplanması için yapılan diğer uygulamalar.
- Düşüncenin ya da varsayımların zihinde detaylandırılması.
- Hipotezin belirlenmiş ya da hayal gücüne dayalı bir eylemle test edilmesi.

Yansıtıcı düşünen bir bireyin yaptığı eylem problemin çözümü için uygun değilse ikinci bir eylemi dener ya da yansıtıcı sürece geri dönerek olası çözümleri yeniden gözden geçirir. Dewey (1998) problemin tanımlanması ve düzenlenmesini ön yansıtma olarak kabul ederken problemin çözümünü yansıtma sonrası olarak değerlendirir. Esas hedef geçmiş deneyim ve önceki bilgilerle bağlantılı olarak problemin çözülmesidir.

Dewey (1998) anlamlı gözlemi desteklemiştir, ona göre gözlem bilinmeyi kontrol etmeyle ilgili aktif, tasarlanmış bir süreçtir. Gözlem geçmiş ve şimdi arasında bir bağlantı sunar. Problemin doğasını tanımlamaya, geçmiş deneyim ve önceki öğrenmelerle bağlantı kurmaya katkı sağlar. Gözlemlere varsayımsal sonuçların değerinin test edilmesiyle yardımda bulunulur. Deneyim, teori ve düşüncelerin temelinde çeşitli durumlardan oluşan gözlemlerin sonucudur.

Yansıtıcı düşünmeyi beslemek ve sürdürülebilir hale getirmek için üç özelliğin olması gerekir (Dewey, 1998):

- Bakış açısını farklılaştırmak, genişletmek için entelektüel farkındalığı artıran açık fikirlilik.
- Bir problemin çözümüne bağlılıkla sonuçlanan içtenlik.
- Çözümün kısa ve uzun vadeli etkilerini dikkate alan entelektüel sorumluluk.

İster aday, ister kadrolu bir öğretmen olarak öğretme etkinliğine başladığınızda, genellikle okulda önceden beri kullanılan öğretim yöntem ve stratejilerini devam ettirmeniz beklenir. İşte bu durumda, yansıtıcı düşünen bir öğretmen olarak sorulması gereken soru şu olmalıdır: “Öğretmenlik stilimi bulduğum ortamdaki beklenti ve inanışlara göre değiştirmeli miyim?” Yansıtıcı bir öğretmen olmak demek, eğitim öğretimle ilgili olaylar, yöntemler, teknikler konusunda daima açık fikirli olabilmek demektir. Yansıtıcı düşünen öğretmen durumunun niçin bu şekilde olduğunu sorgulamanın yanında nasıl daha iyi bir hale getirilebileceğiyle ilgili de kendine sorular sormalıdır (Grant ve Zeichner, 1984).

2.4.2 Donald Schön: Eylemde yansıtma

Schön (1983, 1987), yansıtıcı düşünmeyle ilgili çalışmalarında Dewey gibi problem çözme, sorgulama kavramlarını kullanmıştır. Onun farkı ve yansıtıcı düşünmeye yaptığı en önemli katkı, her türlü anlamının merkezine “eylemde yansıtma” ve “eylem üzerine yansıtma” kavramlarını getirmiş olmasıdır. Loughran (2002), Schön’ün yansıtma ve uygulama/eylem arasındaki ilişkiyi vurgulayan sunumuyla yeni bir akım başlattığını savunmaktadır. Schön’ün oluşturduğu bu kavram öğretmen yetiştirme programlarında mesleki yeterliliklerin gelişimi açısından bir hayli etkili olmuştur.

Schön (1987) öğretmenlerin mesleki bilgilerini kişisel içgörü ve mesleki uzmanlıkla (professional artistry) artırabileceklerini belirtmiştir. Mesleki uzmanlık problemi çerçevelemeyi ve doğaçlama yeteneğini içerir. Bu özellikler öğretmenlerin zaman zaman karşılaştıkları özel, belirsiz ya da çelişkili durumlarda gösterdikleri yeterlilikleri ifade eder.

Schön (1983) ayrıca, yansıtıcı uygulamanın değerler, bilgi, teori ve uygulamalar içeren bir değerlendirme sistemi içine gömülü olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre ahlak, çözümlerin ve olası uygulamaların incelenmesinde yer alan eğitimsel bir ölçüttür (Liston ve Zeichner, 1987).

Schön (1987) eylemde yansıtma ve eylem üzerine yansıtma dışında “eylemde bilme” kavramını da ortaya koymuştur. Bu kavram öğretmenin gün içinde karşılaşmak durumunda olduğu benzer durumlara, durumun gerçekten ne olduğunu bilmeden rutin eylemler dizisiyle tepki vermesi olarak tanımlanabilir. Beklenmedik bir şekilde oluşan problem durumu uygulamaları sekteye uğratarak, olumsuz etkiler. Bu tip bir durumla karşılaşan öğretmen, duruma en uygun tepkiyi eylemde yansıtma yaparak verebilir.

2.4.3 Max Van Manen: Bilinçli akılcılık

Van Manen (1977), Dewey’in (1998) ortaya koyduğu eğitim programının etkililiğiyle ilişkili olan bilimsel yöntemin kullanımını eleştirmiştir. Bu tarz bir modelin noksan yönü öğrencileri için faydalı, uğraşmaya değer, amaca yönelik deneyimler yerine, daha çok öğrenme çıktıları, başarının ölçülmesi ve eğitsel hedeflerin yönetimiyle meşgul olmasıdır. 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 tanımlanır (Burgess, 1999).

“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 öğretmenin 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 (Ballard, 2006). Öğretmen hedeflerle öğrenci, öğretmen davranışlarının ne şekilde bulunduğu konusunda çözümlenmede bulunur. İkinci seviyede genel anlayış ve iletişim üzerine vurgu yapan Van Manen (1977), bu seviyenin her şeye rağmen eğitsel deneyimin değerini belirlemede yeterli olmadığını iddia etmektedir.

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 (Ballard, 2006). Yüksek seviyede açık fikirliliği, etik, ahlaki ve sosyal konulara verilen önemi vurgulayan (Collier, 1999) bu seviye bireyin özerkliğinin gelişimiyle birlikte yaşamdaki mutluluğunun artmasıyla örtüşmektedir. Bu eleştirel yaklaşım kişisel ve sosyal koşullar için gerekli olan anlayış, özgürlükçü öğrenme ve eleştirel bilincin gelişimine katkı sağlar.

Eleştirel yansıtma seviyesinde olan birey adalet, eşitlik, özgürlük duygularını benimser ve buna uygun eylemde bulunur (Van Manen, 1977).

2.4.4 Sparks-Langer ve diğerleri: Yansıtıcı pedagojik düşünme

Bu modelde araştırmacılar, önceki bölümde sözü edilen Van Manen'in Bilinçli Akılcılık modelinden etkilenmiş aynı zamanda Gagné'nin çalışmalarından faydalanmışlardır. Gagné (1968) öğrenmeyi birikimli bir süreç olarak ele almış ve sürece hiyerarşi kavramını eklemiştir. Bu önerme, bir becerinin bir seviyeden bir başka seviyeye pozitif transferini içerir. Gagné (1968), bireylerin öğrenme yollarının aynı olmadığı konusunda dikkatli olunması gerektiğini vurgularken hiyerarşinin tüm öğrenenler için en yüksek olasılıktaki en büyük transferi temsil ettiğini ifade eder. Bir başka deyişle öğrenme hiyerarşisi, öğrenenlerin birçoğunun en yüksek kapasitelerine ulaşmaları için gerekli olan ardışık becerileri tanımlamaktadır (Burgess, 1999).

Bu modelin öne sürdüğü üç tane varsayım bulunmaktadır (Burgess, 1999):

- Araştırmacılar yansıtıcı düşünme kapasitesini bireyin düşünceleri ile ilgili açıklamalarından değerlendirebilir.
- Prensipli düşünme bireylere iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkileri fark etmelerine imkân verir.
- Pedagojik dil, bireyin kullandığı uzmanlık içermeyen dilden daha üstündür. Çünkü pedagojik dil daha net bilgiler sunar ve karmaşık mesajlarla iletişim kurma gücü verir.

Taggart (1996), bu modelin yansıtıcı öğretim araştırmalarına önemli bir etkide bulunduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak hem ahlaki konularda prensipli hem de olgun bir düşünce tarzına sahip yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirmek, yansıtıcı öğretmen eğitim programlarının iki önemli hedefi olmalıdır (Burgess, 1999).

2.4.5 Linda Valli: Öğretimin imgeleri

Valli (1990) özünde hem yansıtıcı hem de eleştirel öğeler taşıyan moral yansıtmayı tercih yapma yaklaşımı olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımda yansıtma ahlaki yarguların, stratejik eylemlerin ve etik olarak önemli olan sonuçların farkındalığına ulaşan bir araçtır (Liston ve Zeichner, 1987). Ahlaki yansıtma yaklaşımı bilinçli yansıtma, ilişkisel yansıtma, eleştirel yansıtma olmak üzere üç yaklaşımı içinde barındırır. Bu yaklaşımların her biri, öğretmen adaylarına öğretim süreçleriyle ilgili ahlaki anlayışlar konusunda katkı sağlar ve eğitsel kararların kaçınılmaz olarak inançlara dayandığı varsayımında bulunur (Valli, 1990).

Bilinçli yansıtma eğitsel konular hakkındaki ahlaki kararların yoğun bir düşünme içermesi konusuna vurgu yapar. Bilinçli yansıtma yaklaşımını uygulayan biri için ahlaki olarak doğru olan akla uygun farklılıkları kabul ederken sağlam yargılarda bulunmaktır (Taggart, 1996).

Öğretmenler sosyal bir yapı olan okullarda ırk, cinsiyet, sınıf ayrımına yol açan fikirlere ve bu fikirlerin yeşermesine olanak tanımama konusunda ahlaki zorunluluk taşırlar. Valli'ye (1990) göre eleştirel yaklaşımın ilk amacı öğretmene baskın toplumsal düşüncenin dışına çıkabilme fırsatı sunmasıdır. İkinci amaç ise kişisel deneyimlerin ifade edilebilmesinin eğitimsel gerekliliğidir. Bu yaklaşımı kullanan öğretmenler baskıcı tutuma direnmek, adaletsiz yapıyı dönüştürmek için uygulamalarını ahlaki olarak değerlendirirler.

2.5 Yansıtma Alanları

Literatürde üç tip yansıtma alanının önemi dikkat çekmektedir.

2.5.1 Teknik alanda yansıtma

Eğitim sisteminde rutin olmayan problemlerle karşılaştıklarında henüz bu problemleri çözmeye yardımcı olabilecek modeller oluşturamadıkları için (Taggart ve Wilson, 2005) daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kullandıkları yansıtma türüdür (Ünver, 2003). Bu tür yansıtma yapılırken geçmiş yaşantılar referans ve kaynak olarak kullanılır ve ölçülebilen sonuçların yeterliliğine odaklanılır. Böyle bir yansıtma temel öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra diğer yansıtma alanlarının da habercisidir (Hatton ve Smith, 1995). Örneğin, “Omuriliğin yapısını anlatırken astığım uyarıcı pano çok iyi oldu. Öğrencilerin görsel yolla konuyu daha iyi kavramalarını sağladı...” şeklinde defterine not alan bir öğretmen, bir yöntemi deneyerek uygulamış ve olumlu dönüt almıştır (Ünver, 2003).

Taggart ve Wilson (1998)'a göre dersin amaçlarının net olması ve öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmek Ünver (2003)'a göre ise 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 genişletilebileceğinin altını çizmektedir.

2.5.2 Uygulama alanında yansıtma

Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin nedenleriyle sorgulandığı, eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaşılan çeşitli sorunların üstesinden gelmenin amaçlandığı yansıtma türüdür. Teknik

alandaki yansıtmanın aksine 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 (Taggart ve Wilson, 2005). 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).

Taggart ve Wilson (2005)’ a göre öğretmen adaylarının bu yansıtma alanındaki becerilerini geliştirmek için karşılaşılabilecekleri, eğitim ortamını etkileyebilecek, durumsal sınırlılıklar ve dış faktörler hakkında bilgi verilmeli, teori ve uygulama arasında bağ kurmalarını sağlamak için toplantılar yapılarak, bu sorun ve etmenler yansıtıcı düşünmeyi teşvik edici sorular sorularak tartışılmalıdır.

2.5.3 Eleştirel alanda yansıtma

Yansıtmanın en üst düzeyi olan eleştirel yansıtma, öğretmenlik uygulamalarında doğrudan veya dolaylı olarak karşı karşıya kalından etik ve ahlaki değerleri sorgulamayı içermektedir. Eğitim planlamaları ve uygulamaları ile ilgili sorunları daha çok değerler ve etik üzerinden ele alma, eğitimin yanında ekonomik siyasi ve sosyal konuları da irdelemedir. Eğitim ve öğretim eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların önyargısız bir şekilde ele alınmasıyla planlanır. 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). 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 grupla çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır (Ünver, 2003).

Taggart ve Wilson (2005)’a göre bu alanda yansıtma yapan öğretmen adaylarına; davranış ve eğitim programlarını çözümlene yaklaşımları ile durum çalışmalarının değerine karar verme

noktalarında destek verilmelidir. Belli aralıklarla yapılacak toplantılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetkinleşmesini sağlayacak konulara merkez tutulabilir.

2.6 Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar

Değişen Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenme uygulamaları mesleki eğitimini aldığı kurumla sınırlı değildir. Öğretmenlerin uygulamada bunu öğrencileriyle birlikte gerçekleştirebilmeleri için ilk etapta yaşam boyu eğitimi amaç olarak saptaması gerektiğine inanılmaktadır. Öğretmenler, yaşamı boyunca eğitimci rolünü kaybetmek istemiyorsa kendini dünyanın değişimine uydurmalıdır. Bunun için yansıtıcı düşünmeyi besleyen etkinliklerin arayışına girmelidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencisi olacaktır (Yorulmaz, 2006).

Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir:

- Öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
- Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi,
- Amaçlı tartışmalar,
- Günlük yazma,
- Gelişim dosyaları hazırlama,
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma,
- Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler (Ünver, 2003).

2.6.1 Yansıtıcı günlükler

Günlükler, öğrencilerin belirli konular ışığında yaşantılarını göz önünde tuttukları ortamdaki yansıtmanın yazılı bir formudur. Öğrenciler, günlükler aracılığıyla düşüncelerini ve yaşantılarını sıralayabilirler ve hizmete ilişkin öğrenmelerini iletilebilirler (Akt: Arslan, 2005).

Eğitsel amaçlı günlük tutmak öğrencinin öğrenme sürecinde neyi nasıl ve neden yaptığını görmesine olanak tanır ve problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olur. Bu şekilde günlük tutan öğrenciler kendi teori bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirip olumlu ve olumsuz yanlarını görecektirler (Burgess, 1999). Günlük yazmanın öğrencilere olduğu kadar öğretmenler için de faydaları vardır.

Öğrenciler için:

- Günlükler, tecrübeleri ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yarar.

- Günlükler, öğretmenler ile sürekli iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, kişisel olumlu ve olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- Günlükler, içsel diyaloga yardım eder.

Öğretmenler için:

- Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi içerisine açılan penceredir.
- Günlükler, öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Günlükler, öğretmen öğrenci arasındaki diyalogu sağlayan öğretim araçlarıdır (Yorulmaz, 2006).

Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencileri ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varacaklardır (Kırnık, 2010). Öğretmenler günlük tutarken, günlük yazmanın amacına ulaşması için şu soruları göz önünde bulundurmalıdır (Ünver, 2003):

- Seçtiğim konular öğrencilerim, okulun ders programı ve toplum için ne kadar uygundu?
- Konuların sıralamasını uygun yapabildim mi? Değilse, sıralamada hangi değişiklikleri yapmam gerekir?
- Hedef(ler)im öğrencilerim, öğretme-öğrenme ortamı ve toplum için uygun muydu?
- Öğretimim düzenli miydi? Ders planlarım ünite planımla uyumlu muydu? Gerçekleştirdiğim işlemler ve değerlendirmeler hedeflerimle tutarlı mıydı?
- Kullandığım yöntemler olabilecekleri kadar etkili miydi? Değilse, hangi yöntemler daha etkili olabilir?
- Kullandığım araç-gereçler konuyu tam olarak açıklıyor muydu?
- Konuyu hangi yöntemler ya da kaynaklar daha anlaşılabilir duruma getirebilir?
- Öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun duruma getirebilmem için başka bir yol var mı?

2.6.2 Amaçlı tartışma

Tartışma yaklaşımı Jacobsen'e göre, diğer yaklaşımların kazandıramadığı sayısız fayda getirmektedir. Bunlar şöyle ifade edilmektedir:

1. Liderlik becerisini geliştirir.

2. Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
3. Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
4. Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
5. Çelişkileri uzlaştırır.
6. Yorumlama becerisini geliştirir.
7. Bireysel öğrenme gücü kazandırır.
8. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Yorulmaz, 2006).

2.6.3 Mikro öğrenim

Mikro öğretim yönteminin yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Yorulmaz, 2006);

- Mikro öğretim gerçek yaşantılar kazandırır,
- Mikro öğretim yöntemi uygulanması ile öğretim programı kontrol altına alınabilir,
- Belli hedeflerin gerçekleşmesini ön plana çıkartır,
- Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır,
- Sınırlı kaynaklarla daha geniş, daha denetimli deney yapma imkânı verir.

Mikro öğretim çalışması yapmak için şu adımlar izlenmelidir (Ünver, 2003):

1. Öğretmen adayı mikro öğretim çalışması yapacağı öğretmenlik becerisini seçer.
2. Bu beceriyi hangi konuyu işleyerek gösterebileceğine karar verir.
3. Mikro öğretim için dersten önce mikro öğretim planı yapar ve mikro öğretim uygulaması sırasında yararlanabileceği öğretme-öğrenme araç ve gereçlerini hazırlar.
4. Hazırlık yaptığı öğretim becerisini kendi sınıf arkadaşları ya da kendisinden daha alt sınıflardaki öğrencilerden oluşan 1-5 kişilik kümeye 5-20 dakika içinde sunar.
5. Bu esnada öğretmen adayının mikro öğretim uygulaması videokasete kaydedilir. Kamera kullanma olanağı yoksa sınıftaki 1-5 kişilik küme dışında kalan öğrenciler öğretmen adayının uygulamasını gözlemler ve gözlem sonuçlarını yazarlar.

6. Uygulamadan sonra videokaset izlenir ve uygulama ile ilgili değerlendirme yapılır. Kamera çekimi yapılmadıysa sırasıyla uygulamayı yapan öğretmen adayı, öğrenci rolündeki 1-5 kişilik küme, sınıftaki öteki öğrenciler ve öğretim elemanı uygulamaya ilişkin sözlü olarak dönüt verirler.

7. Bu uygulamadaki eksikleri gidermek veya yanlışları düzeltmek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Mikro öğretimde seçilmiş davranışı istenilen düzeye gelinceye kadar tekrar etme imkânı bulunduğu için öğretmen adaylarında istenilen becerilerin gerçekleşmesi imkânına sahiptir. Aday öğretmenlerin yeteneklerinin ortaya çıkması ve maksimum düzeyde gelişmesini sağlayan mikro öğretim yöntemine gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de layık olduğu değer verilmesi gerekmektedir (Yorulmaz, 2006).

2.6.4 Portfolyo hazırlama

Yapılan araştırmalarda gelişim dosyası hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinde birçok yarar sağladığı belirlenmiştir. Bunlar;

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme gereksinimi duyma,
- Uygulama, öğrenciler ve okullara ilişkin bilgi toplamaya istek duyma
- Üniversitede öğrenilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları anlamlı biçimde birleştirme,
- Kendi uygulamalarını değerlendirirken daha yansız ve dürüst olma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma,
- Kendi mesleki ilerlemelerini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme olarak sıralanabilir (Ünver, 2003).

2.6.5 Gözlem ve seminer çalışmalarına katılma

Bürokratik Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini sağlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarını gözleme uygulama öğretmenin sorumlulukları arasında sayılmaktadır (Ünver, 2003).

Öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapmaktadır. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme-öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılır. 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

kazanacaklardır. Bu uygulamada aday öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki bağlantıları görmesine yardımcı olunur. Alan çalışmaları teoriyi geliştirme ve uygulamayla ilgili eleştirel biçimde düşünme sürecidir. Öğretilenler anlar olarak tarif ettiğimiz öğrenme sürecine tecrübelerini getirerek mesleki hareketlerini kontrol edebilir ve uzmanlığını geliştirebilir. Donald Schon'ın belirttiği gibi uygulama tamamlandıktan sonra hareketlerimiz ve düşüncelerimiz üzerine yansıtma tanımı ile özleşmektedir (Yorulmaz, 2006).

2.7 Yansıtıcı Düşünme Seviyeleri

Taggart ve Wilson (2005), geliştirdikleri Yansıtıcı Düşünme Anketi'nde elde edilen puanlarla yansıtıcı düşünme seviyesini nicel olarak belirlemeye çalışmışlardır. Aynı zamanda ortaya koydukları üç seviyede (teknik, bağlamsal ve diyalektik) gösterilen temel davranışların taşıdığı özellikleri belirterek, bu nicel seviye belirleme işlemini nitel olarak destekleme gayreti göstermişlerdir.

2.7.1 Teknik seviye

Yansıtıcı düşünmenin ilk seviyesini temsil eden teknik yansıtma düzeyindeki öğretmenler, bir problemle karşılaştıklarında problemin çok boyutlu olmayan bir şemasını oluştururlar (Taggart ve Wilson, 2005). Birçok öğretmen doğrudan hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için belirlediği kısa vadeli hedeflere bağlı olarak öğretim sürecini planlar. Birçok öğretmen adayı, eğitsel problemlere karşı bu seviyede yansıtma yapma konusunda eğitilmişlerdir. Teknik seviyede yapılan yansıtmanın tümü belirlenen eğitim çıktılarına yöneliktir ve belirlenen hedeflere ulaşmak için uygun derslerin seçilmesi ve uygulanmasını içermektedir.

Öğretmen belirlediği hedeflere ne şüpheli bir yaklaşım gösterir ne de karşılaşılan durumun içeriği ve bağlamına yönelik bir tasarımda bulunur. Becerilerin başarıyla gerçekleştirilmesi ve teknik bilgi öncelikli ve önemli konulardır. Öğretmenler teorik gelişimle uygulama arasında bağlantı kurabilir, uyguladıkları etkinlikler ve hedefler arasındaki ilişkiyi belirleyebilirler, aynı zamanda aldıkları kararların geçerliliği için olası çözümlerin test edilmesine ve problemlerin çözümüne yönelik hareket etmek için gözlem yapmaya gereksinim duyarlar (Taggart, 1996).

Teknik seviyedeki öğretmenlere çalıştıkları eğitim kurumlarında sürekli deneyimler, gözlemsel öğrenmeler, üzerinde yoğun bir şekilde düşünülen problemler ve olası çözümlerinin tartışılabilirdiği uygun ortamlar sağlanmalıdır. Onlar için gayet net açıklamalarla çözüm uygulamalarının deneyimleyebilecekleri anlamlı etkinlikler önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi teknik seviyedeki öğretmen için alanda karşılaştığı problemler üzerine yansıtma yapabilme adına faydalı olacaktır (Taggart ve Wilson, 2005).

2.7.2 Bağlamsal seviye

Bağlamsal olarak ifade edilen yansıtmanın ikinci seviyesi, problemin altında yatan varsayımları aydınlatmak üzere detaylı bir hazırlığı, bunun yanında sınıf uygulamaları ve kullanılan stratejilerin sonuçlarına yönelik eğilimleri içerir (Van Manen, 1977; Collier, 1999). Van Manen (1977) pratik eylem olarak isimlendirdiği bu seviyeye fenomenoloji-yorumsal paradigma içinde yer verir.

Bu seviyede yansıtma yapan öğretmenlerin çıktılarında bir tanesi sınıf uygulamaları için içerik, bağlam ve teorik temelleri anlıyor olmaları, diğeri ise bu uygulamaları savunarak ve öğrencilerin gelişimiyle ilişkilendirmeleri olabilir. Bağlamsal seviyede yansıtma yapmanın göstergelerinden bir tanesi uygulamaları yorumlamak, teori ve uygulama arasındaki uygunluğu oluşturmaktır (Taggart, 1996). Teknik seviyenin yansıtıcı olmayan yapısında yer bulamayan problem durumları, bağlamsal seviyede dikkate alınmaya başlanır. Bağlamsal problemler kişisel önyargılardan sıyrılarak öğretmenin kendi inanç sisteminde sonuçlanır. Bunun yanında bağlamdaki durumlara bakılır artan pedagojik bilgi ve becerilerin temelini oluşturduğu uygulamalar sorgulanır.

Varsayımların, uygulama eğilimlerinin ve sonuçların açıklığa kavuşturulması, bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlerin uygulamalarını, eylem ve inançlarının sonuçlarını değerlendirme olanağı sağlar. Uygulamaların ve teorik bilgilerin artmasıyla, öğretmenler birbiriyle rekabet eden sonuçlar ve eylemler hakkındaki görüşleri sorgulamaya, rutin eylemleri ve el yordamıyla alınmış kuralları geliştirmeye başlarlar. Ayrıca kişisel ve çevresel etkileşimleri anlamak bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlerden göstermesi beklenen çıktılardan bir başkasıdır (Taggart ve Wilson, 2005).

Bağlamsal seviyede yansıtma yapan öğretmenlere etkili öğretimi olumsuz etkileyen durumsal baskılar ve dışsal etkenlerle ilgili bilgilendirme yapılmalıdır. İş arkadaşlarının desteği, olumlu tartışmalar, kavramlar, teoriler ve uygulamalar arasında köprüler kurulmasına olanak tanır. Olumlu ve zamanında verilen geri bildirimlerle yapılan sorgulamalar, yansıtma becerisinin geliştirilmesinde ayrıca kullanılabilir (Taggart ve Wilson, 2005).

2.7.3 Diyalektik seviye

Diyalektik seviye, öğretim uygulamalarıyla doğrudan bağlantılı olan ya da olmayan ahlaki ve etik konularla ilgilenmeyi içermektedir. Van Manen'in (1977) eleştirel yansıtma olarak belirlediği bu seviye, yansıtıcı düşünmenin en üst düzey seviyesidir. Bu seviyede öğretmenler öğretim planlamaları ve uygulamalarını ilgilendiren etik ve politik durumları dikkate alırlar. Collier (1999), bu seviyeyi “düşünceye dalmak” olarak ifade etmiştir.

Eşitlik, özgürlük, diğerlerini önemseme, adalet gibi kavramlar, müfredat programının planlanmasında kullanılır (Zeichner ve Liston, 1987). Öğretmenler kişisel önyargılardan tamamen arınarak bilginin değerinin ve sosyal şartların öğrencilere faydalı hale dönüştürülmesine odaklanırlar.

Savunulabilir kararlar verebilmek ve açık fikirlilikle bir olayı gözlemleyebilmek diyalektik seviyede yapılan yansıtmanın önemli birer göstergesidirler (Taggart ve Wilson, 2005). Schön (1983) yansıtıcı düşünmenin bilgi, teori ve uygulamanın dışında değerleri de içerdiğini belirtmiş, tüm bu öğelerin bireyin değer yargılarında köklerini bulduğunu vurgulamıştır. Eleştirel yansıtma eğitim sistemi içindeki yapısal çarpıklıkların yol açtığı olumsuzluk ve engellemelere maruz kalan eğitsel hedeflerin ve uygulamaların belirlenmesinde önem taşır. Bu tip durumlarla başa çıkılmasında kullanılan özgürlükçü stratejiler, eleştirel yansıtma ile gelişir (Taggart, 1996).

Eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenler arasındaki işbirliği, karşılıklı diyalog ile birlikte düşünme gibi uygulamalar karşıt fikirleri, farklı bakış açılarını anlamak için önem taşır. Bağlamsal seviyede yansıtma yapabilen öğretmenler, bağlamda yer alan birbiriyle ilişkili bilgi sistemlerini ve teorileri aramak ve analiz etmekle ilgilenirler. Bağlamın altında yatan varsayımların, normların ve kuralların eleştirel olarak sorgulanması, Dewey'in (1998) vurguladığı içsel bakış, açık fikirlilik, entelektüel sorumluluk bu seviyenin önemli çıktılarındandır. Öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinin ahlaki ve etik yönlerinin sorgulanması (Valli, 1990) yansıtmanın diyalektik seviyedeki üst düzey özelliklerindedir. Eylem araştırması diyalektik seviyedeki yansıtıcı düşünmenin çıktılarında bir tanesi olmalıdır (Taggart ve Wilson, 2005).

Farklı bakış açıları üzerine yansıtmanın yapıldığı, çeşitli faaliyetlerle konuların derinlemesine sorgulandığı sınıf uygulamaları, toplumsal boyuta taşınmalıdır. Bu seviyede dışsal standartlar ve şartlardan bağımsız özdeğerlendirme yapmak öğretmenlere kendini gerçekleştirme ve bağımsız iş yapabilme gücü kazandıracaktır. Öğretmenler uzmanlık bilgilerini ve yeteneklerini eylem durumlarını yeniden yapılandırarak geliştirirler. Bağlamsal seviyenin diğer olası çıktıları ise çelişkilerin sorgulanmasıyla yaşanan durumların tahlil edilmesi olarak ifade edilebilir (Taggart, 1996).

Diyalektik seviyede yansıtma yapabilen öğretmenlerin eylemlerinin değeri konusunda karar vermelerine yardımcı olan, müfredat programlarının analiz edildiği durum çalışmaları gibi kişisel gelişimlerine katkı sağlayan faaliyetler yapabilmeleri için imkânlar sunulmalıdır. Bu faaliyetler, öğretmenlerin yaşanan durumlara öncelikle öğrencilere en yüksek faydayı sağlayacak biçimde bakabilmelerine olanak tanıyan şekilde düzenlenmelidir. Diğer faaliyetler söylemler, öyküler anlatma yoluyla basmakalıp fikir ve önyargıların analizi yapmak olabilir. Bunun dışında önemseme ve ilgilenmenin duyuşsal öğelerini kullanmak, okul iklimindeki roller ve toplumsal roller üzerine yansıtma yapmak farklı etkinlikler olarak ifade edilebilir (Taggart ve Wilson, 2005).

2.8 Yansıtıcı Düşünme ile İlişkili Düşünme Becerileri

Yansıtıcı düşünme eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme ile ilişkilidir.

2.8.1 Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme bazen yüksek düzey düşünme, üretken düşünme, yansıtıcı düşünme, sorgulayıcı düşünme ya da mantık yürütme diye adlandırılır (Johnson, 1998). Dewey (1933, 1938) tarafından, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme ifadeleri bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar (King ve Kitchener, 1994). Bir Amerikalı felsefeci ve eğitimci olan Dewey modern eleştirel düşünmenin babası olarak kabul edilmektedir. Bu kavramı “yansıtıcı düşünme” diye adlandırmıştır (Fisher, 2001). Dewey, yansıtıcı düşünmeyi “bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınmasıdır” olarak tanımlamıştır (Dewey, 1933). Dewey’in yansıtıcı düşünme algılaması eleştirel düşünmenin pek çok önde gelen kuramcısını etkilemiştir (Fisher, 2008).

Yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin öncelikleri farklıdır. Eleştirel düşünmenin odaklandığı temel husus, bütün bilgilerin, fikirlerin, gözlemlerin, tartışmaların, olayların, iletişimlerin mantıklı bir biçimde değerlendirilmesidir. Yansıtıcı düşünmenin önceliği ise, bireyin deneyimleri üzerinde eleştirel bir şekilde düşünerek, problemi belirlemesi ve çözmesi, geleceğe yönelik olarak düşünce ve fikirlerini yeniden yapılandırmasıdır. Yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili olmakla beraber, bütünüyle benzedikleri de söylenemez. Yansıtıcı düşünülebilmesi için ilk önce eleştirel düşünme becerilerinin kullanılması gerekir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerileri çok önemlidir.

Yansıtıcı düşünmenin (Dewey, 1933) eleştirel düşünmeyi geliştirdiği düşünülmektedir. Bu, ne olup bittiği ile ilgili analizler yapma ve yargıya varma süreçlerini özellikle ifade eden eleştirel düşünmenin bir parçasıdır (Choy ve Oo, 2012). Yansıtıcı düşünme, gerçeklerin öğrenilmesini, fikirlerin anlaşılmasını, ilkelerin uygulanmasını, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içerir (Shermis, 1999). Yansıtıcı düşünen bir öğrenci; inceleme, açıklama, örgütleme, mantık yürütme, hipotez oluşturma, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme, genelleme becerilerini kullanarak eleştirel düşünür (Wilson ve Jan, 1993).

Yansıtma ile çıkarımda bulunma, varsayımın kabulü, tündengelim, yorumlama ve değerlendirme, eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı arasında var olan bağlantı özel olarak ölçülmemiştir (Kuiper ve Pesut, 2004). Kuiper ve Pesut’un belirttiği gibi, yansıtıcı düşünme sürecinde hangi eleştirel düşünme becerilerinin kullanıldığına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından farklı görüşler belirtilmediği için, literatürde yeterli bir bilgi yoktur. Yansıtıcı düşünme sürecinde, eleştirel düşünme becerileri kesinlikle gereklidir. Ancak, sadece eleştirel düşünme becerilerinin kullanılarak yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

2.8.2 Problem çözme

Psikologlar, bir problemi nerede olduğunuz ile nerede olmak istediğiniz arasında yer alan boşluk ya da bariyer olarak belirtmektedir (Halpern, 2003). Problem üç fikirden oluşmaktadır (1) problem şu haliyle bir durumdur, fakat (2) onun başka bir durumda olması istenmektedir ve (3) değişimi gerçekleştirmenin direkt ya da kesin açık bir yolu yoktur (Mayer, 1992). “Problem çözme ise, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmaktır” (Demirel, 2009). “Problem çözme, hangi eylemin var olan durumu daha iyiye doğru değiştireceğine karar vermek demektir” (Ruggiero, 2012).

Dewey’in problem çözme modeline dayalı olarak, çeşitli problem çözme aşamaları geliştirilmiştir. Bingham tarafından geliştirilmiş olan problem çözme aşamaları şöyledir:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak,
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
3. Probleme ilgili veri ve bilgileri toplamak,
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
5. Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek,
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve durumu uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Bingham, 2004).

2.8.3 Üstbilişsel düşünme

Üstbiliş, biliş ötesi, yürütücü biliş olarak adlandırılan “metacognition” kavramı “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Çakıroğlu, 2007). Üstbilişsel davranışın anahtarı, kişinin kendi düşünmesinin ve öğrenmesinin farkında olmasıdır. Üstbiliş kendi düşünme davranışının farkında olmak ve onu kontrol etmektir (Fogarty, 1994). İnsan olan ya da olmayan bir ortam ile her türlü bilişsel etkileşimde, çok çeşitli bilgi işleme aktiviteleri gerçekleşebilir. Üstbiliş ayrıca, aktif izleme ve sonuçta ortaya çıkan düzenleme ve genellikle bir amaca ulaşmak için bilişsel hedefler ile bağlantılı olarak bu süreçlerin uyumlu hale getirilmesini ifade eder (Flavell, 1976).

Üstbiliş özellikle önemlidir çünkü öğrenmeyi, anlamayı, akılda tutmayı ve öğrenilen şeyin uygulanmasını etkiler. Bunların yanında öğrenme verimliliğini, eleştirel düşünmeyi ve problem

çözmeyi de etkiler. Üstbilişsel farkındalık düşünme ve öğrenme süreçleri ve ürünleri üzerinde kontrolü mümkün kılar (Hartman, 1998).

2.8.4 Yaratıcı düşünme

Yaratıcılık, “yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2003). “Yaratıcı düşünme, benzersiz, faydalı ve daha fazla incelemeye değer olan fikirleri geliştirmek için kullanılan bilişsel bir süreçtir” (Chaffe, 2000).

Perkins’e (1991) göre, yaratıcı düşünmenin altı genel ilkesine göre şu kategoriler ortaya koyulabilir:

1. Yaratıcı düşünme, uygulama standartlarının yanı sıra estetiği de içermektedir. Yaratıcı insanlar orijinallik için çaba sarf ederler,
2. Yaratıcı düşünme, amaca ve sonuçlara dikkat atfetmeye bağlıdır,
3. Yaratıcı düşünme, akıcılıktan daha ziyade hareketliliğe bağlıdır,
4. Yaratıcı düşünme, kişinin yetilerinin merkezinden daha ziyade sınırlarında çalışmasına bağlıdır,
5. Yaratıcı düşünme, objektif olmak kadar sübjektif olmaya da bağlıdır,
6. Yaratıcı düşünme, dışsal motivasyondan daha çok içsel motivasyona bağlıdır.

2.9 Yansıtıcı Düşünceyi Geliştiren Yollar

2.9.1 Yansıtıcı düşünme ve öğretmen adayları

Yansıtmanın erdemleri sık sık öğretmen eğitim literatüründe övülmektedir ve öğretmen yetiştirme programlarının kavramsal çerçeveler için seçmiş oldukları temalar yansıtmanın önemini işaret etmektedir. “Yansıtıcı karar alıcı olarak öğretmen”, “yansıtıcı uygulamacı olarak eğitimci” ve “yansıtıcı problem çözücü olarak öğretmen” gibi temalar, yansıtmanın öğretmen eğitim alanında oynadığı rolü ortaya koymaktadır (Campoy, 2010). Yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmen eğitiminde giderek artan bir şekilde önem kazanmaktadır.

Dewey'e (1933) göre, "Biz tecrübeden bir şeyler öğrenmeyiz. Tecrübe hakkında yansıtma yapmaktan öğreniriz" (Kaywork, 2011). Başka bir deyişle, sadece tecrübe yaşamak öğrenmeyi sağlamaz. Tecrübelerimizden yansıtma yaparak daha iyi öğrenebiliriz. Öğretmen yetiştirme programlarında da, öğretmen adaylarına, sınıfta yapılan etkinlikler ve öğretmenlik uygulaması tecrübeleri süresince yansıtıcı düşünme becerisini kazanmalarını sağlanmalıdır.

Yansıtıcı öğretmen eğitiminde, öğretmen adayları yansıtma vasıtası ile kendi tecrübelerine anlam verebilirler (Ramsey, 2010). Yansıtma, öğretmen adaylarının sorular sorma, eleştirme, değerlendirme v.b. şeyler vasıtası ile bilgiyi yapılandırmalarını mümkün kılar, hayal edilen görüşler ile öğretmenin gerçekleri arasında yer alan boşluğu kapatmada onlara yardımcı olur. Bu yüzden, öğretmen adaylarını eleştirel düşünme ve yansıtma üzerine odaklanan mesleki öğrenmeyi geliştirmek yardımı ile hazırlamak önemlidir (Lee, 2008). Öğretmen adaylarının uygulama tecrübeleri hakkında yansıtma yapabilecekleri, bilgi ve becerileri kazanacakları eğitimin bütünsel bir bakış açısını geliştirmeye gereksinimleri vardır. Bu fırsatları sunarken, öğretmen eğitimi eleştirel yansıtıcı uygulamacı olmanın öğretmen adayları için mesleki bir gereklilik olduğu inancını geliştirmelidir (Lambe, 2011).

Öğretmen yetiştirme programında, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaya koymaları konusunda çok önemli bir yer tutar. Bu süreç esnasında, adaylar ya bir kitaptaki aktiviteleri adapte ederek ya da kendi aktivitelerini tasarlayarak kendi öğretme aktivitelerini tasarlayabilirler. Öğretmenlik uygulaması, daha iyi öğretme ve öğrenme için pek çok kişisel sorgulama ve yansıtma olasılığı sağlar (Mok, 2010).

Smyth (1989) yansıtmayı uygulamaya çalışırken, öğretmen ve öğretmen adaylarının onları engelleyen ya da sınırlayan güçleri ortaya çıkarabilmeleri için, öğretme ile bağlantılı dört eylem biçimi ile iç içe olmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Bu "biçimlerin" temel özelliği dört aşamalı süreçtir ve bu süreçler bir dizi soruyla bağlantılıdır: (a) tanımlama (ne yaptığı), (b) bilgilenme (bunun ne anlama geldiği), (c) yüzleşme (nasıl bu hale geldiği) ve (d) yeniden yapılandırma (işleri nasıl daha farklı yapabileceği). Galvez-Martin, Bowman ve Morrison'a (1996) göre, yansıtıcı düşünme ile meşgul olmayı sağlayan bu türden fırsatlar öğretmen adaylarının teoriyi uygulama ile ilişkilendirmesinde yardımcı olur, onların içerikle öğrenme ve öğretme stillerini dengelemeye çalışmalarını mümkün kılar ve böylece gelişim için çabalarken kendi uygulama ve varsayımlarını sorgularlar.

2.9.2 Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin zaman alacağını ve bunun bazı bilişsel, bağlamsal ve etiksel konulara bağlı olduğunu farkında olan öğretmen eğitimleri, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeleri için tasarlanmış olan çeşitli aktiviteler sunar (Brown, 1999). Yansıtıcı düşünme kişi eğer bireysel düşünceler, duygular ve tecrübeler hakkında dürüst bir biçimde yazacaksa güven arz eden bir ilişki; fikirleri eleştirel olarak düşünecekse yeterli zaman; aktif katılım; kişinin kendisinin dahil olması ve adanmışlık gerektirir (Thorpe, 2004).

Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin şunlar olduğu söylenebilir:

- Yansıtıcı günlük
- İşbirliği
- Portfolyo
- Tartışma
- Mikro-öğretim
- Eylem araştırması
- Gözlem
- Durum çalışmaları
- Akran rehberliği
- Otobiyografi.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1 Araştırmanın Konusu

Bu çalışmanın konusu, Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerdeki yansıtıcı düşünce ve yansıtma eğilimi düzeyleri ile ilgili çeşitli değişkenler eşliğinde incelenmesidir.

3.2 Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile bazı değişkenler açısından kişisel özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için yapılan bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılan bir çalışmadır.

3.3 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem Bartın ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarından basit seçkisiz örneklem yöntemiyle 217 öğretmen adayı alınmıştır.

3.4 Verilen Toplanması

Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ile ilgili bilgileri elde etmek için ise öğretmen adaylar “Kişisel Bilgi Formu” doldurmuşlardır.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (Y)

Araştırmada tarama yöntemi doğrultusunda, Bartın ilindeki beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının YD becerilerine ilişkin görüşleri, veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından

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

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

Temaların açıklaması şöyledir:

- Sürekli ve amaçlı düşünme; yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi, eleştirel düşünmesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır.
- Açık fikirlilik; olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir.
- Sorgulayıcı ve etkili öğretim; eleştirel bakış açısına sahip olma, işbirliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar.
- Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik; yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması ve benzerleridir.

- Araştırmacı, bir problem çözücüdür, araştırma ruhuna sahiptir, objektif değerlendirme yapabilir ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenir.
- Öngörölü ve içten olma; yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyon sahibi yapması, öğrencilerle empati kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır.
- Mesleğe bakışta ise öğretmenliği sevmeye ve kendini değerlendirmede dürüst olmaya bakılmıştır. Bu temalar, alan yazındaki YD bilgileriyle hemen hemen örtüşmektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Semerci, 2007: 1351).

3.5 Verilerin Analizi

Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm Başkanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra ölçek formu, araştırmacı eşliğinde öğretmen adaylarından doldurmaları istenmiştir.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 paket programında yapılmıştır. Analizlerde uygun testin sečilmesinde normallik analizi sonucuna göre karar verilmiştir. Tanımlayıcı veri analizinde; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma analizlerinden yararlanılmıştır. Öęretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ile öz yeterlikler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla verilerin normal dağılımları dikkate alınarak, parametrik testlerden T testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkiyi değerlendirmede ise yine normal dağılım değerlendirmesi yapılarak Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında; “cinsiyet, yaş ve spor yapma durumu” değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yansıtma yeteneği ve yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Yansıtma Yeteneği	Erkek	142	42,80	6,85	-3,298	215	,001
	Kadın	75	45,77	5,10			

Tablo 1 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtma yeteneği puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(215)} = -3.298$; $p < 0.05$].

Tablo 2. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmeye İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Erkek	142	3,69	,72	-1,789	215	,075
	Kadın	75	3,87	,65			

Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 3. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Açık Fikirliliğe İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Açık Fikirlilik	Erkek	142	3,78	1,07	-3,067	215	,002
	Kadın	75	4,22	,85			

Tablo 3 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi temalarından “açık fikirlilik” puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(215)} = -3.067$; $p < 0.05$].

Tablo 4. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sorgulayıcı ve Etkili Öğretime İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	142	3,90	1,13	-2,754	215	,006
	Kadın	75	4,32	,97			

Tablo 4’e göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi temalarından “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(215)} = -2.754$; $p < 0.05$].

Tablo 5. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sorumluluğu ve Bilimselliğe İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Öğretim	Erkek	142	3,83	,87	-2,982	215	,003

Sorumluluğu ve Bilimsellik	Kadın	75	4,20	,88
----------------------------	-------	----	------	-----

Tablo 5'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi temalarından "öğretim sorumluluğu ve bilimsellik" puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(215)} = -2.982; p < 0.05$].

Tablo 6. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Araştırmacılığa İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Araştırmacı	Erkek	142	3,76	,84	-2,017	215	,065
	Kadın	75	4,00	,82			

Tablo 6'ya göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre "araştırmacı" puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 7. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Öngörülü ve İçten Olmaya İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Öngörülü ve İçten Olma	Erkek	142	3,94	1,04	-1,085	215	,279
	Kadın	75	4,10	1,06			

Tablo 7'ye göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre "ön görülü ve içten olma" puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleğe Bakışa İlişkin T-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	X	Ss	T	sd	p
Mesleğe Bakış	Erkek	142	3,79	1,24	-4,644	215	,000
	Kadın	75	4,54	,86			

Tablo 8'e göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi temalarından “mesleğe bakış” puan ortalamalarını karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(215)} = -4.644$; $p < 0.05$].

Tablo 9. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Temalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

	Yansıtma Yeteneği	Sür.ve amaçlı düşünme	Açık fikirlilik	Sorgu.ve etkili öğretim	Öğretim sor.vebil im.	Araştır.	Öngörülü ve içten olma	Mesleğe bakış
Yaş	r	-,055	-,011	-,068	-,031	-,004	-,022	-,078
	p	,416	,872	,319	,653	,950	,748	,252

Tablo 9 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “yansıtma yeteneği” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “sürekli ve amaçlı düşünme” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “açık fikirlilik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “sorgulayıcı ve etkili öğretim” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “araştırmacı” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “öngörülü ve içten olma” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 9'a göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “mesleğe bakış” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 10. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Yansıtma yeteneği	Evet	169	43,85	6,30	,096	215	,923
	Hayır	48	43,75	7,02			

Tablo 10 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “yansıtma yeteneği” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Sürekli ve Amaçlı Düşünmesine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Evet	169	3,75	,68	-,175	215	,861
	Hayır	48	3,77	,78			

Tablo 11 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Açık Fikirlilik	Evet	169	3,98	,99	1,305	215	,193
	Hayır	48	3,77	1,12			

Tablo 12 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “açık fikirlilik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 13. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Evet	169	4,10	1,05	1,514	215	,132
	Hayır	48	3,83	1,21			

Tablo 13 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 14. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Evet	169	3,97	,87	,282	215	,778
	Hayır	48	3,92	,94			

Tablo 14 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 15. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Araştırmacı	Evet	169	3,86	,84	,593	215	,554
	Hayır	48	3,78	,83			

Tablo 15 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “araştırmacı” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 16. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Öngörülü ve İçten Olma	Evet	169	3,97	1,09	-,737	215	,462
	Hayır	48	4,09	,87			

Tablo 16 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “öngörülü ve içten olma” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 17. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yansıtma Yeteneğine İlişkin T-Testi Sonucu

	Spor Yapma Durumu	n	X	Ss	t	sd	p
Mesleğe Bakış	Evet	169	4,06	1,16	,406	215	,685
	Hayır	48	3,98	1,22			

Tablo 17 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “mesleğe bakış” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

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

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda, adayların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin “açık fikirlik” alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ($p<0.05$); kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha açık fikirli olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ($p<0.05$); erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha az sorgulayıcı ve etkili öğretim uygulama eğiliminde oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ($p<0.05$); kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla öngörülü ve içten olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin “mesleğe bakış” alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaştığı ($p<0.05$); erkek öğretmen adaylarının mesleğe daha olumsuz baktıkları tespit edilmiştir.

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

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

gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılık belki her iki gruptaki çalışmaların örneklem kapsamlarının aynı olmamasından kaynaklanabilir.

Yapılan araştırmaya göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre “araştırmacı” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre “ön görülü ve içten olma” puan ortalamalarında karşılaştırmaya ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Araştırmadan elde edilen başka sonuçlara göre ise, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “yansıtma yeteneği” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “sürekli ve amaçlı düşünme” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “açık fikirlilik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “sorgulayıcı ve etkili öğretim” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “araştırmacı” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “öngörülü ve içten olma” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş değişkeni ile “mesleğe bakış” arasındaki karşılaştırmaya ilişkin yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, yansıtıcı düşünmenin deneyimle doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yaşanmışlıklarının çokluğunun yansıtıcı düşünmeyi artıracığı beklenir. Elde edilen sonuç, bireylerin ilköğretim ve ortaöğretimde yansıtıcı düşünmeye yönelik yeterli derecede eğitim almadıklarından kaynaklanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaş ile yansıtıcı düşünce eğilimleri arasındaki ilişki aranmıştır. İlgili literatürde yaşa ilişkin bulgular kısıtlı olduğundan

öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin yapılmış çalışmalar ile karşılaştırıldığında: Kıdeme ilişkin bulgular öğretmenler arasında manidar bir fark olmadığı yönündedir. Yapılan diğer çalışmalarda (Dolapçioğlu 2007; Aslan 2009; Demiralp 2010) genel olarak anlamlı fark yokken bazı durumlarda yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı belirtilmiştir. Ancak kıdem yılının fazlalaşmasıyla mesleğe olan hâkimiyetin ve deneyimlerin artacağı göz önüne alındığında tecrübeli öğretmenlerin daha çok yansıtıcı davranışta bulunması beklenebilir. Bu sonuçların, araştırma grubumuzun yaş seviyeleri dikkate alındığında, çalışmamız ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre ise; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “yansıtma yeteneği” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “sürekli ve amaçlı düşünme” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “açık fikirlilik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “sorgulayıcı ve etkili öğretim” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “araştırmacı” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “öngörülü ve içten olma” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının spor yapma değişkenine göre “mesleğe bakış” puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

5.2 Öneriler

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

1. Fakülte ve Yüksekokullarda “Düşünme Becerileri” ile ilgili olarak ayrıca bir ders bulunmamaktadır. Bu yüzden, düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir ders seçmeli de olsa öğretmen yetiştirme programında yer alabilir.
2. Öğretmen yetiştirme programında yer alan, özel öğretim yöntemleri dersinde, yansıtma düşünme becerilerinin geliştirilmesine uygun ortamlar hazırlanarak yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir çalışma yapılabilir.
3. Fakülte ve Yüksekokullarda, öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünmeyi uygulama düzeyleri belirlenebilir ve buna yönelik olarak yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili olarak eğitimler verilebilir.
4. Yansıtıcı düşünmeye ilişkin çalışmalar, farklı gruplar ve farklı örneklem grubu üzerinde uygulanarak bu tür çalışmalar tekrarlanabilir.
5. Mezun öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalara da yer verilebilir.

KAYNAKÇA

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

Arslan, B. (2005). Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

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.

Bingham, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi(Çev: A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Brockbank, A. ve McGill, I. (2007). Facilitating Learning in Higher Education. New York: Open University Press.

Brown, D. (1999). Promoting reflective thinking: Preservice teachers' literacy autobiographies as a common text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 402-410.

Burgess, J.M.C. (1999). Reflections Of Student Teachers: Comparisons Among Five Models Of Reflective Thought. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of North Carolina.

Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: Clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *SRATE Journal*, 19(2), 15-22.

Chaffee, J. (2000). *Thinking critically*(Sixth edition). Boston: Houghton Mifflin.

Choy, S. C. and Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.

Collier, S.T. (1999). Characteristics Of Reflective Thought During The Student Teaching Experience. *Journal Of Teacher Education*, 50(3)173-181.

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.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21–27.

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. (2003). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme(5. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1933). *How we think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Heath and Company.

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.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık

Dolapçioğlu, S.D. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Duban, N. ve Yelken T.Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2,343 – 336.

Durdukoca, Ğ. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 357-374.

Epstein, A.S. (2003). How Planning And Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. <http://journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Reflection.pdf> web adresinden 15.05.2016 tarihinde edinilmiştir.

Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.

Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognitive reflection*. Palatine, III: IRI/Skylight Publishing.

Gagné, R. (1968). Learning Hierarchies. *Educational Psychologist*, 6, 1-9. http://iceskatingresources.org/chapter_2.pdf web adresinden 15.10.2016 tarihinde edinilmiştir.

Galvez-Martin, M. E., Bowman, C. and Morrison, M. (1996). A longitudinal study on reflection of preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting the Mid-Western Educational Research Association, Chicago. ERIC Databaseden 10 Mart 2016 tarihinde erişildi.

Gedik, H., Akhan, N. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/2, 113- 130.

Gore, J. (1990). Pedagogy As Text In Physical Education: Beyond The Preferred Reading. D. Kirk ve R. Tinning (Edt). *Physical Education, Curriculum, And Culture: Critical Issues In The Contemporary Crisis* (101-138). London: Falmer.

Graham, G., Holt, S.A., Parker, M. (2001). *Children Moving: A Reflective Approach To Teaching Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.

Grant, C. ve Zeichner, K.M. (1984). On Becoming A Reflective Teacher. *Preparing For Reflective Teaching*. http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Grant_and_Zeichner.pdf web adresinden 14.02.2009 tarihinde edinilmiştir.

Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*(Fourth edition). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Hatton, N. ve Smith, D. (1995) Reflection In Teacher Education: Towards Definition And Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Haroutunian-Gordon, S. (1998). A Study Of Reflective Thinking: Patterns In Interpretive Discussion. *Educational Theory*, 48(1), 33-58.

Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 1-3.

Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.

Hollins, M. (2010). *The Self In Action*. R.S. Peters (Edt). John Dewey Reconsidered. (36-47).

Johnson, B. E. (1998). *Stirring up thinking*. Boston: Houghton Mifflin.

Kaywork, J. L. (2011). *Analyzing student teacher reflective practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey.

Kılınç, H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kırnık, D. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

King, P., Kitchener, K. (1994), “Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults”, <http://www.myunion.edu> Erişim Tarihi 01.04.2016

Kuiper, R. A. and Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381-391.

Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers’ reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87-100.

Lee, H-J. (2005). Understanding And Assessing Preservice Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715. <http://gsueds2007.pbworks.com/f/preservice%2520reflection.pdf> adresinden 04.07.2016 tarihinde edinilmiştir.

Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117–139.

Liston, D.P. ve Zeichner, K.M. (1987). Reflective Teacher Education And Moral Deliberation. *Journal Of Teacher Education*, 38(6), 2-8.

Locke, J. (1794). *The Works Of John Locke, Volume I.* [Elektronik Versiyon] London: Princeton Theological Seminary - Speer Library.

Loughran, J.J. (2002). Effective Reflective Practice In Search Of Meaning In Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition.* New York: W. H. Freeman and Company.

Mead, H.G. (1972). *Mind, Self And Society.* Chicago: The University Of Chicago Press (Eserin İlk Basım Tarihi 1934).

Mok, I. A. C. (2010). Towards a reflective practice: The case of a prospective teacher in Hong Kong. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 25-39.

Napper-Owen, G. ve McCallister, S. (2005). What Elementary Physical Education Student Teachers Observe And Reflect Upon To Assist Their Instruction, *Physical Educator*, 62(2), 76-68.

New York: Routledge. Bender, M.T. (2005). John Dewey'in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 13-19.

Perkins, D. N. (1991). What creative thinking is. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*(Rev. ed. Vol 1, 85-88). Alexandria, VA: ASCD.

Pierce, C.S. (1878). How To Make Our Ideas Clear?. *Popular Science Monthly*. 12, 286-302.

Ramsey, S. J. (2010). Making thinking public: Reflection in elementary teacher education. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 205–216.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey And Reflective Thinking. *Teachers College Record*. 104(4) 842-866.

Ruggiero, V. R. (2012). *The art of thinking. A guide to critical and creative thought*(Tent edition). New York: Longman.

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

Shermis, S. S. (1999). *Reflective thought, critical thinking*. ERIC Databaseden 5 Ocak 2013 tarihinde erişildi (ED436007).

Shook, R.J. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri*. (C. Türer, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitapevi.

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

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

Taggart, G.L. (1996). *Reflective Thinking: A Guide For Training Preservice And Inservice Practitioners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kansas State University.

Taggart, G.L. ve Wilson, A.P. (2005). *Promoting Reflective Thinking In Teachers: 50 Action Strategies*. California: Corwin Press.

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

Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3) 557-568.

Tsangaridou, N. ve O'Sullivan, M. (1997). The Role Of Reflection In Shaping Physical Education Teachers' Educational Values And Practices. *Journal Of Teaching In Physical Education*. 17, 2-25.

Tsangaridou, N. ve O'Sullivan, M. (1994). Using Pedagogical Reflective Strategies To Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching In Physical Education*, 14(1) 13-33.

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

Valli, L. (1990). *Teaching As Moral Reflection: Thoughts On The Liberal Preperation Of Teachers*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED344853.pdf> web adresinde 01.02.2016 tarihinde edinilmiştir.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways Of Knowing With Ways Of Being Practical. Curriculum Inquiry, 6, 205-228.

Waterfield, R. (2005). Plato: Nemo and Other Dialogues. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, J. and Jan, L. W. (1993). Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning. Australia: Eleanor Curtin Publishing. Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EK

1. Cinsiyet : Erkek () Kadın ()
2. Yaşınız :
3. Sınıf : 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()
4. Babanızın Eğitim Durumu : Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
5. Annenizin Eğitimi Durumu : Okuryazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
6. İş Deneyiminiz : Hiç çalışmadım () 1-6 Ay () 7-11 Ay () 1-3 Yıl () 3 yıldan fazla ()
7. Ailenizin Aylık Geliri (TL) : 0-1.000 () 1.001-4.000 () 4.000 ve üzeri ()
8. Spor yapıyor musunuz?
(Haftada en az 3 gün 30'a : Evet () Hayır ()
Dakika)
9. Aktif olarak yaptığımız
Spor branşı :
10. Spor Yılı (Ne kadar :
Süredir spor yapıyorsunuz?)

	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
--	----------------------------------	------------------	-------------------------	--------------------	------------------------	---------------------



1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem	1	2	3	4	5
2	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 kazanımları (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	İş birliği 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 sanatımın 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

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Uğur AYDEMİR

Doğum yeri ve tarihi : 01.06.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Devam ediyor

Bildiği Yabancı diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : 5th International Conference On Science Culture And Sport

Milli Sporcuların Serbest Zaman Değerlendirme Durumlarının Bazı Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi

İş Deneyimi

Stajlar : Sakarya Elit Akademi Spor Kulübü

Projeler ve kurslar :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-posta adresi :ugur__aydemir@hotmail.com

Tarih :20.09.2016