

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNCE
ÜZERİNE BAKIŞ AÇILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Sibel ALP**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

Çanakkale - 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sibel ALP'e ait "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç Dr. Çiğdem SAHİN TAŞKIN (Danışman)

Üye

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Üye

Yrd. Doç Dr. Salih Zeki GENÇ

ÖZET

Araştırmanın genel amacı, İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açılarını belirlemektir. Betimsel nitelikteki bu çalışma öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ölçek olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada Çanakkale il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunda I. Kademedeki görev yapmakta olan 30 öğretmenle görüşülmüş ve görüşmelerden elde edilen veriler Grounded Teori yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak daha fazla örnekleme ulaşmak, araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla ölçek hazırlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan ölçek Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan 134 ilköğretim I. Kademe öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan ölçek sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek yoluyla toplanan veriler; frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı, istatistiksel testler ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen bulguların analizi sonucunda “*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri*” ve “*Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıkları*” olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmediklerini ancak, eleştirel düşünce ve problem çözme boyutlarıyla farkında olmadan da olsa kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi bilinçsiz olarak kullandıklarını göstermektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde etkili ve sistemli bir şekilde

kullanabilmeleri için bu alanda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen görüşmelerinin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla hazırlanan ölçek sonucunda elde edilen bulgularla görüşmelerden elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla beraber, İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceleri uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

SUMMARY

The general aim of the research is to determine the views of first stage teachers of primary education towards reflective thinking. This study, which is a scientific one, is consisted of two stages which are teacher interviews and criterion. At the first stage of the research an interview technique was used as a tool for collecting data. At this stage thirty teachers working at first step at four different school at the center of Çanakkale were interviewed and the data collected was analysed by using Grounded Theory method. As regards the findings obtained at the end of this analysis, a scale was prepared with an aim to reach more samples and increase the validity and the reliability of the research.

The scale which is the second stage of the research was applied to 134 primary education first stage teachers working at the center of Çanakkale. The data collected as a result of the center of Çanakkale. The data collected as a result of the criterion was analysed by using SPSS. The data collected through the criterion, was analysed by frequency and percent calculations. Whether there is a significant difference among the views of the teachers according to the difference of their sexes, educations, service years at their jobs and level of class they are educating were tested by statistical tests. The findings obtained were interpreted by being presented as tables.

As a result of analyse the findings obtained at the first stage of the research, two different categories have been developed, which are “Views of the Teachers on Reflecive Thinking” and “Views of the Teachers on Using Reflective Thinking in the Learning-Teaching Process”. It is observed that the teachers do not know reflective thinking as a term but they use it with critical thinking and solving problem dimension unconsciously. This situation shows that the teachers use the reflective thinking unconsciously. Thus, in-service and pre-service training are needed in this issue so that the teachers can gain their Professional development and use reflective thinking in the learning-teaching process efficiently and systematically.

It is observed that the findings obtained at the end of the criterion prepared to increase the validity and reliability of teacher interviews and the findings obtained from the interviews support each other. Besides, while no difference was found among the views of teachers about reflective thinking according to their genders, educational condition and level of the class they are educating, significant difference was found according to their service years in the job.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. YANSITICI DÜŞÜNCE	1
1.2. YANSITICI DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME.....	5
1.3. EĞİTİMDE YANSITICI DÜŞÜNCENİN ÖNEMİ	8
1.4.YANSITICI DÜŞÜNCE VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA BAĞLI OLARAK ÖĞRETMENİN DEĞİŞEN ROLÜ.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	14
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	14

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	17
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	19
2.3. SINIRLILIKLAR.....	20
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: VERİLERİN ANALİZİ VE YORUM

3.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ.....	24
3.1.1. Açık Kodlama.....	24
3.1.1.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri.....	25
3.1.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açılıarı.....	28
3.1.2.Eksensel Kodlama.....	42
3.1.3. Sonuç.....	45
3.2. ÖLÇEK VERİLERİNİN ANALİZİ.....	46
3.2.1. Katılımcı Özellikleri İle İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	47
3.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.....	49
3.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	61
3.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki.....	61
3.2.5. Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki.....	62
3.2.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki.....	63
3.2.7. Sonuç ve Tartışma.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR	66
4.2. ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	80
EK 1 : ARAŞTIRMA İZİNİ.....	81
EK 2 : ENSTİTÜ KURUL KARARI.....	82
EK 3 : VERİ TOPLAMA ARACI: GÖRÜŞME FORMU.....	83
EK 4 : GÖRÜŞME ÖRNEKLERİ.....	84
EK 5 : VERİ TOPLAMA ARACI: ÖLÇEK FORMU.....	104

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Birey Sayısı
X	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Statical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)

TABLO LİSTESİ

		Sayfa	No
Tablo 1:	Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri.....	27	
Tablo 2:	Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları.....	41	
Tablo 3:	Eksensel Kodlama.....	44	
Tablo 4:	Katılımcılara İlişkin Özellikler.....	48	
Tablo 5a:	Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.....	52	
Tablo 5b:	Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.....	56	
Tablo 5c:	Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.....	60	
Tablo 6:	Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	61	
Tablo 7:	Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz.....	62	
Tablo 8:	Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz.....	62	
Tablo 9:	Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz.....	63	

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada en etkili süreçlerden birisi yansıtıcı düşünce sürecidir. Yansıtıcı düşünce, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri gerektiren bilimsel bir süreçtir. Yansıtıcı düşüncenin eğitimde kullanılması öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarını sorgulama, kontrol etme ve ortaya çıkan problemleri etkili bir biçimde çözme fırsatı sağlamaktadır.

Eğitim sistemleri değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek, düşünen, problem çözen ve üreten bireyler yetiştirebilmek amacıyla sürekli olarak değiştirilmekte ve geliştirilmektedir. Bu değişim sürecinde eğitim programları, geleneksel anlayıştan uzaklaşarak, öğrenmeyi yaşamın bir parçası haline getiren, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, araştıran, sorgulayan ve çözüm üreten bireyler yetiştirmeyi esas alan anlayışlara doğru yönelmektedir. Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi ve eğitim programlarının istenilen nitelikte hizmet verebilmesi için, bu programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu değişim sürecine dahil olması, benimsemesi ve kendini profesyonel anlamda geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleğini sevmesi, araştırması, sorgulaması, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesi ve kendini mesleki bakımdan sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir.

Yansıtıcı düşünce, bilinçli ve sistemli olarak uygulanması gereken bir süreç olduğundan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi bilinçli olarak uygulamaları önem kazanmaktadır. Buradan hareketle gerçekleştirilen araştırmanın amacı; İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını ortaya koymaktır.

Araştırma sürecinde, çalışmamın planlanıp uygulanmasında ve değerlendirilmesinde bana sürekli rehberlik eden, her aşamada büyük katkı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a

sonsuz saygı ve minnet duygularımı sunarım. Ayrıca, araştırmamın çeşitli aşamalarında uzman gürüşüne başvurduğum Sayın Doç. Dr. Uğur ALTUNAY, Yrd. Doç. Dr. Derin YALAZ ATAY, Öğr. Gör. Zeynep İSKENDEROLU ÖNEL ve Öğr. Gör. Yasemin ABALI'ya teşekkür ederim.

Araştırmamın her aşamasında bana verdikleri destekten ve gosterdikleri sabırdan dolayı kardeşim Ayşe ALP, dostlarım Yrd. Doç. Dr. Aynur KONYALI, Coşkun KONYALI, Prof. Dr. Hüseyin EKİNCİ, Yrd. Doç. Dr. Neslihan EKİNCİ, Saadet ORBEYİ, Özge ÖZBEK, Mihrap EKMIŐOĐLU, Ali ÜLGER'e ve araştırmamın başlangıcından bitimine kadar maddi ve manevi olarak beni sürekli destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Sibel ALP
Çanakkale, 2007

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, yansıtıcı düşüncenin tanımı ve düzeyleri farklı araştırmacıların bakış açıları dikkate alınarak değerlendirilmiş olup; yansıtıcı düşünceyi geliştirme ve eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın amacı ve önemi yer almaktadır.

1.1. YANSITICI DÜŞÜNCE

Yansıtıcı Düşünce kavramı incelendiğinde, bu kavramın temellerinin pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey yansıtmanın gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümlenme yapmak gibi beceri ve nitelikler gerektirdiğini ifade etmektedir (Dewey 1952). Böylelikle, birey bilinmeyen bir durumla karşılaştığında bu duruma anlam vermekte ve eylemde bulunmaktadır. Bu özelliğiyle yansıtma bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime de yardım etmektedir. Dewey (1952) eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanması olduğunu, böylelikle, kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünce sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir.

Birçok araştırmacı Dewey'in (1952) yansıtma kavramını tekrar ele alarak yansıtmanın yansıtıcı düşünceye nasıl ve ne zaman dönüştüğünü açıklamaya çalışmıştır (Gelter 2003; Schön 1987). Gelter (2003), Dewey'in (1952) görüşünden yola çıkarak, yansıtıcı düşünce ile bireyin yaşantılarından elde ettiği deneyimleri,

zihninde oluşturduğu problemler ya da sorularla gözden geçirdiği söylenebilir. Böylelikle, düşünce davranışa dönüşmektedir. Schön (1987) de, Dewey'in (1952) yansıtma kavramını temel alarak düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Buna göre, düşünce bir sorgulama çemberini içerir. Sorgulama çemberi sorun yaratan bir durumun algılanmasıyla başlatılır. Bu fark edilen duruma yeni bir anlam yüklenir ve ortaya çıkarılan soruların analiz edilerek çözülmeye çalışılması yansıtma eyleminin oluşmasını sağlar. Schön (1987) yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak, *eylemde yansıtma (reflection-in-action)*, *eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action)* ve *eylem için yansıtma (reflection-for-action)* olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, o anda ve sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylemde yansıtmanın gerçekleştirilebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşünmektir. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Schön 1987). Bununla beraber, Dewey (1952) yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlarımıza şekil verdiğini vurgularken, Schön (1987) yansıtma düşüncesinin davranışlarımız üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

Schön (1987), yansıtmayı eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak kategorilere ayırırken Van Mannen (1992), yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir. Birinci düzeyi gösteren *teknik yansıtma (technical rationality)* bireyin günlük düşünce ve eylemlerini, kısmen rutin işlerini, sezgisel düşünceyi, aniden gelişen durumların yansımalarını ve onları nasıl geliştireceğini içermektedir. Cruickshank (1987'den aktaran; Morris 2000) bu tanımı birinin kendi öğretim uygulamasını analiz etme becerisi olarak ifade etmektedir. İkinci düzeyi ifade eden *bilinçli yansıtma (deliberative rationality)*'da öğretmenler öğretim programının ve

eğitimsel hedeflerin yeterliliğini de değerlendirmektedir. Bu uygulama düzeyinde, yansıtıcı düşüncüyü kullanan öğretmenler yalnızca öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yolları değil aynı zamanda yararlanılan yöntemleri de düşünmekte ve güncel sonuçları geliştirmek için tartışma becerisini kullanmaktadırlar (Van Manen, 1992). Üçüncü düzey ise *eleştirel yansıtma (critical rationality)*'dir. Bu düzey ilk iki düzeyin üzerine kurulmuştur. Van Mannen (1992) bu düzeyde yansıtmanın öğretmenler eğitimde etik, ahlak ve adalet gibi konuları sorguladığında ve demokratik bir toplumda okulların rolü hakkında tartışma başlattıklarında ortaya çıktığını belirtmektedir. Eleştirel alanda yansıtma daha geniş anlamda sosyal, tarihsel, politik ve kültürel koşullarda bireysel eylemlerin analizlerini saptamaktadır (Taggart ve Wilson 1997; Lee 2005).

Van Mannen'in (1992) bu hiyerarşisi birçok araştırmacının yansıtma ve yansıtıcı düşünce ile ilgili açıklamalarına temel oluşturmaktadır (Taggart ve Wilson 1997). Örneğin, Lasley (1992'den aktaran; Lee 2005) ve Taggart ve Wilson'un (1997) yansıtıcı düşüncüyü açıklarken ele aldıkları birinci düzey Van Mannen'in (1992) birinci düzeyindeki gibi teknik alanda yansıtmayı desteklemektedir. Bununla beraber, Vali (1990'dan aktaran; Taggart ve Wilson 1997) belirlediği hiyerarşide birinci düzeyde yansıtma olmadığını (non-reflective) ifade eder. Buna göre, teknik anlamda yansıtma ikinci düzeyde yer almaktadır. Ancak, yukarıda adı geçen araştırmacılar, eleştirel düzeyde yansıtma hakkında birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

Lee (2005) yansıtmayı üç düzeyde incelemektedir. Van Mannen'ı (1992) temel alan diğer araştırmacılardan farklı olarak; yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler; *geri çağırma (recall)*, *ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization)* ve *yansıtıcılık (reflectivity)*'tir. Geri çağırma düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. Ölçülü ve verimli hale getirme düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. Yansıtıcılık seviyesinde ise deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider (Lee 2005).

Yukarıdaki araştırmacıların yansıtma ve dolayısıyla yansıtıcı düşünceye ait belirledikleri ölçütlerin birbirlerinden ayrılan yönleri olmakla birlikte; bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması gibi özelliklerde birleştikleri görülmektedir. Blenky (1995'ten aktaran; Gelter 2003) yansıtıcı düşünce sürecinde ard arda gelen basamakları, öğrenenin somut bilgiye ulaşması, bilginin objektif ve subjektif şekilleri, bireysel deneyim ve diğer bireylerin deneyimlerini anlamaya çalışmak ve aktif bir şekilde yeni bilginin oluşmasına katkı sağlamak olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak, yansıtıcı düşünce öğretmenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını anlamalarına ve davranışlarının farkında olmalarını sağlayarak eğitim-öğretimdeki performanslarını arttırmalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı düşüncenin bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanında bir diğer boyutu da araştırmacılar tarafından problem çözme süreci olarak belirlenmiştir (Dewey 1952; Schön 1987; Zeichner ve Liston 1987). Dewey'e (1952) göre, bu anlamda yansıtıcı düşünce, uygulamacıların sorunlarına uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve tutarlı bir düşünme süreci anlamına gelmektedir. Bununla beraber, yansıtıcı düşünen birey öncelikle sorunu algılamalı, daha sonra sorunu çözmek için harekete geçmelidir. Sorun çözme aşamalarında izlenecek yol bir araştırma yaparken izlenecek aşamaları içermektedir (Farra 1988'den aktaran; Ünver 2003). Bir çok araştırmacının yansıtıcı düşünceyi problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak tanımladığı görülmektedir (Dewey 1952; Schön,1987; Campoy 2004). Problemi çözmeye veri toplamak, hipotezi test etmek ve yapılandırmak için tümdengelim süreci kullanılmaktadır. Bu bakımdan, yansıtıcı düşünce sorun çözme yaklaşımı olarak değerlendirilmekte ve bir araştırma sürecini gerektirmektedir.

Dewey (1952) gibi Morris de (2000) yansıtıcı düşüncenin var olan bir sorunun farkına varmayı gerektirdiğini belirtir. Bu durumda öğretmen

uygulamalarını tanımlar, sorgular ve kendini değerlendirme yoluyla analiz eder. Ayrıca; öğrenme hedeflerini gözden geçirerek yeniden planlar, düşünme ve soru sorma sayesinde performansını nasıl artırabileceğini belirler. Morris (2000) yansıtıcı düşüncenin bireylerin geçmiş deneyimleriyle şimdiki uygulamalarını birleştirerek ve gelecekteki fikir ve olayları tasarlayarak, içinde buldukları durumu daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade eder. Buradan hareketle, yansıtıcı düşünceye eğitim-öğretimde yer verilmesi öğretmenlerin durumu gözleyen, düşünen ve analiz eden, olaylara değişik bakış açılarıyla bakabilen kişiler olmasını sağlayacaktır. Böylelikle; öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini değerlendirerek, kendine özgü çözüm yolları geliştiren, duruma uygun olarak geliştirdiği ilkeleri uygulayıp yeniden gözden geçiren kişiler olacaktır (Senemoğlu 2003).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, yansıtmanın bir düşünme ve düşünceyi uygulamaya geçirme süreci olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme süreci, eğitimde öğretmenin sistematik bir şekilde hareket etmesini, sürekli olarak sorgulamasını, araştırma yapmasını ve çözüm üretmesini gerektirmektedir. Yansıtıcı düşünce, bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarlamalarına yardımcı olan bir süreçtir.

1.2. YANSITICI DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME

Bu bölümde yansıtıcı düşünceyi geliştirmede etkili olan faktörler açıklanacaktır. Yansıtma, bireyin hem profesyonel hem de günlük yaşamındaki eylemlerinde kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığından aktif bir çaba ve enerji gerektirmektedir. Bu özelliğiyle yansıtıcı düşünce günlük düşünce ve eylemlerden ayrılmaktadır. Yansıtıcı düşüncede zihin bir probleme odaklanarak bilinçli ve aktif bir sürece girer (Gelter 2003). Buradan hareketle; yansıtıcı düşüncenin bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özellik olduğu anlaşılmaktadır.

Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşüncenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda kişilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmalarının mümkün olmadığını belirtmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamalarında, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerinde destekleyici bir ortam gerekmektedir (Morris 2000). Bu destekleyici ortamın oluşabilmesinde eğitim sistemi, öğretim programları ve okul atmosferinin uygunluğu önem taşımaktadır.

Birçok araştırmacı, yansıtıcı düşüncenin geliştirilebilmesi için ortamın uygun olmasının yanında öğretmenin problem çözme süreçlerini kullanma becerisinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır (Zeichner ve Liston 1987; Pollard ve Tann 1996; Taggart ve Wilson 1997). Ayrıca, öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece öğrendiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı, bununla birlikte, verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Ayrıca, yansıtıcı düşünce, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedefleri belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir.

Ülkemizde 2005-2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen dolayısıyla öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde bulunduğu, bilgiye ulaştığı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik ettiği bir eğitim-öğretim anlayışının özelliklerini taşımaktadır (ttkb.meb.gov.tr). Yansıtıcı düşünce, yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Campoy 2004). Bu sebeple, yeni uygulamaya konulan ilköğretim programı öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir.

Birçok araştırmacı, öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitimleri sırasında, yansıtıcı düşünce konusunda eğitilmelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir (Zeichner ve Liston 1987; Gimenez 1999; Hoban 2000). Bu amaçla, eğitim fakültelerinin programlarında; öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planına ilişkin dönütler vermesi, öğretmen adaylarının ders planlarını

uyguladıktan sonra değerlendirmesi, amaçlı tartışmalar, günlük yazma, gelişim dosyası hazırlama, öğretmenlik uygulaması sırasında yapılan gözlemler gibi çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir (Morris 2000). Bununla beraber, Köksal ve Yıldırım (1999) hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce becerilerinin geliştirilmesinde portfolyo ve 3 R Modeli olarak da adlandırılan Tepki-Yansıtma-Yeniden Yapılandırma (Three-R Model; Reaction-Reflection-Reconstruction) sürecinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler. Yapılacak bu çalışmalarla hizmet öncesinde öğretmen adaylarının zamanla ve deneyim yoluyla yansıtma becerileri geliştirilebilmektedir.

Araştırmalar yansıtıcı düşüncenin gelişmesinin öğretmenin hem mesleki hem de kişisel anlamda kendini geliştirmesi ve diğer bireyler tarafından kabul görmesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler (Zeichner ve Liston 1987; Gelter 2003; Lee 2005). Morris (2000) öğretmenlerin özellikle iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmasının ve açık, güvenilir ilişkiler geliştirmelerinin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaları, yalnız kendi uygulamalarına farklı bir bakış açısıyla bakmayı değil, duruma göre önem kazanan konular üzerinde odaklanmayı sağlamalıdır. Bununla beraber, yansıtıcı düşünen bir öğretmen kendi görüşlerine ve uygulamalarına gelecek eleştirilere karşı açık düşünceli olmalıdır. Görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğini fark edebilmek için sürekli olarak kayıt tutmalı ve bu kayıtları gözden geçirerek değerlendirmelidir (Ünver 2003).

Araştırmalar, deneyimleri yazarak kaydetme, yazılanları tekrar okuma ve diğer bireylerle fikir alışverişinde bulunma gibi etkinliklerle öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak sorunlarını daha iyi fark ettiklerini ve daha etkili bir şekilde çözebildiklerini ortaya koymaktadır (Yinger ve Clark 1987'den aktaran; Morris 2000). Zeichner ve Liston (1987) öğretmenlere uygulamaları hakkında yazılar yazdırmanın yansıtıcı düşünce için anahtar strateji olduğunu belirtmektedir. Taggart ve Wilson (1997) yazma ve öğrenme arasında güçlü bir bağ bulunduğunu belirterek, günlük tutmanın hizmet içindeki öğretmenler üzerinde olduğu kadar öğretmen adayları için de yansıtıcı düşünceyi geliştirmede önemli etkisinin bulunduğunu söylemektedir. Bu yazılar sayesinde öğretmen, uygulamaları hakkında kendi kendine

sorular sorma, yazma, olaylar arasında bağlantı kurma gibi süreçlerden geçmektedir. Böylelikle, kendi uygulamalarının gelişmesine yardım etmekte, dolayısıyla, yansıtıcı düşünceyi geliştirmektedir.

Hotton ve Smith (1995), günlük tutma, grup tartışmaları, eylem araştırma projeleri (action research projects), durum çalışmaları (case studies) ve mikro öğretim uygulamaları (micro teaching) gibi birçok tekniğin birbirlerini desteklediğini, bu sebeple, yansıtıcı düşünceyi geliştirmesi bakımından bir arada kullanılması gerektiğini söylemektedir. Pollard ve Tann (1996) ise video kayıtları, günlük yazma ve gözlem yoluyla rehberlik etme gibi stratejilerin kullanımı sayesinde çevrenin sosyal ve politik gündemini anlama ve sorgulama yeteneğini de geliştirdiğini ifade etmektedir.

Yansıtıcı düşünme süreci incelendiğinde, öğretmenlerin içinde buldukları ortam kadar kendilerini ve mesleki performanslarını geliştirmeye istekli olmalarının son derece önemli olduğu görülmektedir. Böylelikle; yazma, grup çalışmaları, mikro öğretim gibi uygulamalar öğretmenlerde yansıtıcı düşüncenin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

1.3. EĞİTİMDE YANSITICI DÜŞÜNCENİN ÖNEMİ

Yansıtıcı düşünce tanımından hareketle; yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenlerin, problemleri algılayıp, tanımlayıp genelledikleri, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışlarını değiştirmek ve geliştirmek için de kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, yansıtıcı düşünen öğretmen öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergilemelidir (Gelter 2003; Lee 2005). Bu olumlu tutum mesleğinin gereklerini yapmasında öğretmeni harekete geçirecek bir unsur olmalıdır. Öğretmenler mesleğiyle ilgili kendini geliştirme sürecinde diğer meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdır. Uygulamalarındaki deneyimlerini paylaşmaları ve sürekli olarak fikir alışverişinde olmaları öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirmelerini, dolayısıyla, geliştirmelerini sağlamaktadır (Ünver 2003).

Yansıtıcı düşünce ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen adaylarının eleştirel yansıtmadan çok teknik alanda yansıtma daha fazla başarı elde ettiği görülmektedir (Zeichner ve Liston 1987; Gipe ve Richards 1992; Larrive 2000; Lee 2005). Eleştirel düzeyde ise, konuların kritik analizlerini ve bireysel yaşantılarına ait görüşlerini somutlaştırabilmektedirler (Morris 2000).

Yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde profesyonel gelişimi desteklemektedir. Böylelikle, kendi öğretim stillerini daha iyi anlayan öğretmenlerin sınıf içindeki başarıları daha da artmaktadır (Farrel 1998). Bu sebeple, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında yansıtıcı düşüncenin kullanımına yönelik eğitim almaları, profesyonel yaşamlarında etkili öğrenme-öğretme sürecini sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Yansıtıcı düşünce sorgulama, öz eleştiri yapma gibi nitelikleri içerir. Öz eleştiri yapmak öğretmenin yapması gereken günlük işlerin en önemli parçalarından biri olarak görülmektedir. Böylelikle; öğrenme-öğretme sürecinin güçlüklerini ve zayıflıklarını tanıyarak sistematik bir düşüncenin sağlanması, önceliklerin belirlenmesi, ders planlama ve değerlendirme için ölçütler belirleme yoluyla öğretim uygulamasının geliştirilmesi sağlanmaktadır (Kitson ve Merry 1997).

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri takip edebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda izleyebilmeleri yansıtıcı düşüncenin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünce hem kuramsal, hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere yansıtıcı düşüncüyü kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok, 2002). Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünce, öğretmenin öğrenme-öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver 2003). Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenin eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirdiğini ve değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla beraber,

öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünciyi kullanan öğretmenin kendi görüşlerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açık olduğu ve bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirdiği belirtilmektedir (Pollard ve Tann 1997; Kitson ve Merry 1997; Taggart ve Wilson 1997; Lipman 2000; Morris 2000).

Bu özellikler; aynı zamanda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içindeki uygulamaları yorumlamalarını, uygulama sırasında aldıkları kararları etkileyen faktörleri bilinçli bir şekilde ifade etmelerini ve uygulamalarını sürekli geliştirme çabasında olmalarını gerektirmektedir (Atay 2002). Buna bağlı olarak, yapılandırmacı yaklaşım içinde yer alan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi, 2005–2006 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (www.meb.gov.tr). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Campoy 2004; Cornu ve Peters 2005). Bu yaklaşıma göre; öğrenen kişi merkezde olmalı ve kendi bilgilerini yapılandırmada aktif rol oynamalıdır (Senemoğlu 2003). Yürürlüğe giren yeni ilköğretim programında öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir yaklaşım temel alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ile yansıtıcı öğretmen özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında, yeni uygulamaya konulan ilköğretim programının yansıtıcı düşünciyi içeren öğretmen özellikleri içerdiği anlaşılmaktadır. Yeni ilköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin öğrenciyle birlikte kendilerini de değerlendirmesi sağlanmaktadır (ttkb.meb.gov.tr).

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda izleyebilmelerinde yansıtıcı düşüncenin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünce hem kuramsal hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere yansıtıcı düşünceyi kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok 2002).

1.4. YANSITICI DÜŞÜNCE VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA BAĞLI OLARAK ÖĞRETMENİN DEĞİŞEN ROLÜ

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşımın kavramsal temelleri açıklanarak bu yaklaşımda öğretmenin rolü tartışılacaktır. Yeni İlköğretim Programının uygulanmaya başlamasıyla birlikte daha fazla gündeme gelen yapılandırmacı yaklaşım Brooks ve Brooks (1993'ten aktaran; Hanley 1994) tarafından öğretimle değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kavram olarak tanımlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç temel görüş bulunmaktadır (Dougiamas 1998). Bilişsel yapılandırmacılar; bilginin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget'in teorisini temel almaktadırlar (Özden 2003). Piaget (1973), bilginin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığı görüşünü savunmaktadır. Piaget'e (1973'den aktaran, Matthews 2003) göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya çalışmakta ve eski bilgilerinin yeterli olmadığı durumlarda yeni durumu açıklayan bir kavram oluşturmaktadır. Birey içinde bulunduğu çevredeki diğer bireylerle, nesnelere, organizmalarla etkileşim kurarken kendi bilgisini sürekli olarak değerlendirmektedir (Hanley 1994). Kişi daha önce bilmediği bir durumu anlamlandırmak için sadece var olan bilgilerini kullanabilmekte ve yeni öğrenmeler, dış dünya ile etkileşim sayesinde önceki bilgilerin üzerine inşa edilebilmektedir (Aydın ve Balım 2005). Öğretim, yöntem ve teknikleri yönünden temelde bilişsel bir yaklaşıma sahip olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenenlerin önceden yapılanmış bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verdikleri, yeni bilgileri, var olanlarla bütünleştirdikleri bir süreçtir (Köseoğlu ve Kavak 2001).

Sosyal yapılandırmacılar ise, öğrenmede kültürün ve dilin önemli etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini temel almaktadırlar (Özden 2003). Vygotsky (1978'den aktaran, Matthews 2003), eğitimcileri çocukların diğer bireylerle nasıl iletişimde bulduklarını düşünmeye yöneltmiştir. Vygotsky'nin çalışmaları, sosyal ve bilişsel gelişimin birlikte oluştuğunu ve birbirleri üzerine inşa edildiklerini göstermektedir. Vygotsky'e (1978) göre dünyadaki bütün çocuklar ailelerinin, yaşadıkları toplumun, sosyo-ekonomik statülerinin, eğitimlerinin ve kültürlerinin özelliklerine göre biçimlenmektedirler (Matthews 2003). Piaget çocukların bilişsel gelişimini ön planda tutarken, Vygotsky ağırlığı sosyal gelişime vermektedir. Bununla beraber; Vygotsky çocukların bilişsel gelişimlerinin önemini kabul eder ancak bu süreçte psikolojik gelişim kadar sosyal çevreyle etkileşimin de önemli olduğunu belirtir.

Radikal yapılandırmacılık ise bireylerin olay ve nesnelerin anlamlarını; deneyimlerinin, inançlarının ve diğer ön yargılarının etkisinde yapılandığı, olay ve nesnelerin anlamlarının farklı bireyler tarafından aynı anlaşılamayacağı düşüncesini temel almaktadır (Dougiamas 1998). Radikal yapılandırmacılığın öncülerinden Von Glasersfeld (1995) bilgilerin bireysel olarak oluşturulduğunu ve hiç kimsenin bir bilgiyi mutlak doğru olarak tanımlayamayacağını, olay ve nesnelere anlamada bireysel deneyimlerin çok önemli rol oynadığı görüşünü savunmaktadır (Von Glasersfeld 1995).

Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık bazı noktalarda ayrılmakla beraber temelde bilginin öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı ve öğrenmede bireyin ön bilgileri, kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının önemli rol oynadığı görüşünde birleşmektedir (Özden 2003). Yapılandırmacı kuram, öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünün yanında, bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Akpınar ve Ergin 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi çözümlerini üretebilmelerini, aynı zamanda fikirlerini ve varsayımlarını ortaya koyabilmelerini,

özgüveni kazanmalarını sağlamakta ve tüm bunlar önceki bilgilerin üzerine yenilerini koyabilmek için fırsat yaratmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları bireylere ne öğretileneğinden çok bireylerin nasıl öğrendikleriyle ilgilenmektedir (Hanley 1994). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen yalnızca bilgiyi öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değil, öğrenciyi etkin kılarak yeni düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmaktır (Matthews 2003). Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerden günlük uygulamalarını olduğu gibi kabul etmeyerek deneyimlerini eleştirel bir gözle değerlendirmeleri, problem durumlarını fark ederek çözmek için harekete geçmeleri, böylelikle, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Campoy 2004). Bu da ancak öğretmenlerde yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır.

Yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri dikkate alındığında, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen özelliklerle paralellik gösterdiği görülmektedir. Yeni İlköğretim Programı incelendiğinde, geleneksel anlayıştan uzaklaşarak öğrenci merkezli bir anlayışın hakim olduğu, öğretmenin sadece rehber görevinde bu süreçte yer aldığı görülmektedir. Ayrıca; yapılandırmacı yaklaşımda süreci değerlendirmenin esas alındığı ve öğretmenlerden öğrencileri gözlemleyerek sürece yönelik olarak değerlendirmeleri beklendiği görülmektedir. Buradan hareketle, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle planlanan ve yürütülen bir süreç olarak görülmektedir. Değerlendirme yalnızca öğrenmenin sonunda yer almamakta, öğrenme süreci ile birlikte devam ederek öğretime yön vermektedir. Sonuç olarak, yansıtıcı düşünce yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin sahip olması, bununla birlikte öğrencilere de kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, Yeni İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerine sahip olmaları ve geliştirmeleri gerektirmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; İlköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını ve yansıtıcı düşünceyi eğitimde hangi boyutlarıyla kullandıklarını ortaya koymaktır. Araştırmada belirtilen amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramından ne anladıklarını ortaya koymak.
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi ne kapsamda kullandıkları konusundaki düşüncelerini ortaya koymak.
Yukarıdaki amaca bağlı olarak;
 - Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programının yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını ne ölçüde desteklediği konusundaki düşüncelerini ortaya koymak.
3. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanabilmeleri için onlara nasıl yardım edilebileceğini ortaya koymak.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarını objektif olarak değerlendirmeleri, eksikliklerini fark edebilmeleri ve problem durumlarını ortaya koyarak çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünce becerilerini ne ölçüde kullandıkları kendi ifadelerinden yola çıkılarak açıklanacaktır. Böylelikle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında yansıtıcı düşünce becerilerini geliştirmenin önemi ortaya konulacaktır.

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünce, öğretmenin öğrenme-öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver 2003). İlgili araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenin eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini

sürekli olarak gözden geçirdiğini ve değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla beraber, araştırmacılar öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceleri kullanan öğretmenin kendi görüşlerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açık olduğunu ve bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirdiğini belirtmektedir (Pollard ve Tann 1997; Taggart ve Wilson 1997; Morris 2000).

Bu özellikler; aynı zamanda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları yorumlamalarını, uygulama sırasında aldıkları kararları etkileyen faktörleri bilinçli bir şekilde ifade etmelerini ve uygulamalarını sürekli geliştirme çabasında olmalarını gerektirmektedir (Atay 2002). Buna bağlı olarak, yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yeri olan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

2005-2006 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (ttkb.meb.gov.tr). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon sürecidir. Bu yaklaşıma göre; öğrenen kişi merkezde olmalı ve kendi bilgilerini yapılandırmada aktif rol oynamalıdır (Cornu ve Peters 2005). Yürürlüğe giren Yeni İlköğretim Programında öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bir yaklaşım temel alınmaktadır.

Yeni İlköğretim Programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle, öğretmenin kendisini değerlendirmesi sağlanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşüncelere yönelik bakış açılarını ortaya koymaktır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Yeni İlköğretim Programının yapılandırmacı yaklaşımı temel alması ve dolayısıyla yansıtıcı düşünce ile ilgili bir takım öğretmen özellikleri içermesi nedeniyle; bu

çalışma Yeni İlköğretim Programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de ışık tutacaktır.

Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın çoğunlukla öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce hakkındaki düşünceleri ve yansıtıcı düşünceyi sınıflarında nasıl kullandıklarını inceleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren, örneklem ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilecektir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Deneme ve tarama modeli olarak iki gruba ayrılan araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook 1959; Aktaran; Karasar 2003).

Bu araştırmada betimsel bir model olarak kabul edilen tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar 2003). Bu araştırma İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını kendi ifadelerinden yola çıkarak tanımlamayı amaçlamaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları üzerine bakış açıları değerlendirilerek yansıtıcı düşünceyi hangi boyutlarıyla kullandıkları hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmış olacaktır.

Nitel araştırma, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu araştırma,

öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açılarını ortaya koymayı ve yansıtıcı düşünceyi ne ölçüde kullandıkları hakkındaki görüşlerini kendi ifadelerinden yola çıkarak incelemeyi amaçladığından nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Pajares (1992) insanların duygu ve düşüncelerinin doğrudan gözlenip ölçülmesinin mümkün olamayacağını; ancak insanların söylediklerinden, yapmaya çalıştıklarından anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik olarak duygu ve düşüncelerini alabilmek için görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden Grounded Teori kullanılmıştır. Strauss ve Corbin (1998) Grounded Teoriyi elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan kategorilerin ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Strauss ve Corbin'e (1998) göre teori araştırma süresince sistematik olarak toplanan ve analiz edilen verilerden elde edilmektedir. Bu metotta, bilgi toplama, analiz etme ve sonuç olarak oluşan teori birbiriyle ilişkili bir şekilde bir arada bulunmaktadır. Buna göre, araştırmacı araştırmaya zihninde bulunan bir teoriyle başlamaz. Teori araştırma için toplanan verilerin analizi sonucunda oluşur. Bu metodun temel özelliği araştırmacının yaratıcılığıdır. Analiz etme süreci, araştırmacı ve veri arasında karşılıklı etkileşimi içermektedir. Araştırmacı verileri eleştirel ve yaratıcı bir şekilde değerlendirdiğinden analiz etme ve teori oluşturma hem bilim hem de sanat olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı olabilmek için konu ile ilgili temel bilgilere sahip olmak gerekir. Ancak; bu bilgiler araştırmacının aklında kesin bir teori ile araştırmaya başlamasını gerektirmez. Teori verilerle etkileşim sonucunda oluşur.

Nitel araştırmalarda derinlemesine betimleme ve yorum yaparak genellikle kuram oluşturulurken nicel araştırmalarda nedenleri araştırarak genellemelere ulaşmak önemlidir (Tashakkori ve Teddlie 1998). Nicel araştırmaların özelliği ölçülebilmesi ve genelleştirilebilir olmasıdır. Birçok araştırmacı nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanılmasını desteklemektedirler (Bryman 1992, Brannen 1992, Tashakkori ve Teddlie 1998). Nitel ve nicel yaklaşımların amaca uygun olarak bir arada kullanılması araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttıran bir unsur

olarak görülmektedir. Brannen (1992) nitel ve nicel çalışmaların bir arada kullanıldığı araştırmaları üç grupta incelemektedir. Bunlar, nicel yaklaşıma öncelik verilen çalışmalar, nitel yaklaşımın baskın olduğu çalışmalar ve nitel-nicel çalışmaların eşit olarak yer aldığı çalışmalardır. Bu araştırmada, öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açılarını derinlemesine bir analiz yaparak incelemek amacıyla nitel yaklaşıma öncelik verilmektedir. Bununla beraber; öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açılarından ve uygulamaları hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak yansıtıcı düşüncenin sınıflarda ne kapsamda uygulandığını daha fazla sayıda öğretmene ulaşılarak incelemek amacıyla ise nicel yaklaşım, araştırmayı destekleyecek bir unsur olarak kullanılmaktadır.

Eğitim araştırmaları incelendiğinde araştırmacıların, geçerliği daha yüksek bulgulara ulaşmak amacıyla üçgenleme (triangulation) yöntemini kullandıkları görülmektedir (Bryman 1992). Üçgenleme, aynı konunun araştırılmasında verileri birden fazla kaynaktan toplayarak veya verilerin analizinde birden fazla metod kullanarak yapılan bir araştırma yöntemidir. Bu durum, araştırmacının konu ile ilgili daha geçerli ve daha güvenilir verilere ulaşılarak ayrıntılı bilgi edinmesini sağlamaktadır (Robson 1993). Bu araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımlar bir arada kullanılarak üçgenleme sağlanmıştır. Nitel bir veri toplama yöntemi olan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları ayrıntılı olarak değerlendirilerek yansıtıcı düşüncüyü hangi boyutlarıyla kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra; toplanan verileri daha fazla öğretmene ulaşılarak destekleyebilmek ve bu doğrultuda daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek amacıyla ise nicel bir araştırma yöntemi olan ölçek kullanılmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Nicel ve nitel araştırmalar farklı felsefi ve kuramsal temellere dayanmaktadır. Nitel araştırmalar konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaçladığından örneklem büyüklüğü çoğu zaman nicel araştırmalardaki büyüklüğe ulaşmamaktadır (Goetz ve LeCompte 1984; Aktaran; Şimşek ve Yıldırım 2005). Ancak, nitel araştırmalardan elde edilen sonuçlar farklı durumlara

uyarlanabilmektedir (Tashakkori ve Teddlie 1998). Nicel araştırmalarda ise, araştırmacı olay ve olgulara dışarıdan bakarak nesnel bir tavır geliştirmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005; Karasar 2003).

Bu araştırmanın I. aşamasındaki öğretmen gürüşmelerinin örneklemini, 2005-2006 Öğretim Yılında Çanakkale ilinde bulunan İlköğretim I. Kademe okullarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın II. aşamasında öğretmen gürüşmelerinden toplanan verileri daha fazla öğretmene ulaşarak destekleyebilmek amacıyla 134 öğretmene ölçek uygulanmıştır.

2.3. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada gürüşme ve anket olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen öğretmen gürüşmelerinde, öğretmenin gürüşmeye gönüllü olarak katılması, toplanacak olan verilerin geçerliği ve güvenilirliği bakımından oldukça önemlidir (Balcı 2004). Bu nedenle, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izin yazıları yazılmadan önce, gürüşme yapılacak öğretmenler ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların idarecileriyle informal olarak gürüşmeler yapılmıştır. Bu informal gürüşmeler aracılığıyla yapılacak olan araştırma hakkında bilgi verilmiş ve konunun önemi açıklanmıştır. Böylelikle, daha geçerli ve güvenilir bir araştırma yapabilmek için öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmış ve bu konudaki sınırlılıklar ortadan kaldırılmıştır.

Araştırmayla ilgili çalışmaların yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli iznin alınabilmesi amacıyla yapılan yazışmalarda araştırmaya katılacakların kimliklerinin saklı kalması hususunda istenen düzeltme sebebiyle araştırmaya planlanandan daha geç bir tarihte başlanmıştır. Bu durum çalışmanın zamanında tamamlanması ile ilgili sorunlara sebep olacağından araştırma önerisi tekrar gözden geçirilerek bu konudaki sınırlılık ortadan kaldırılmıştır. Yeniden düzenlenen araştırma önerisi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulmuş ve öneri yönetim kurulu kararıyla kabul edilmiştir (Bkz.Ek.2).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açıları kendi ifadelerinden yola çıkılarak incelendiğinden araştırmanın ilk aşamasında veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Görüşmeler yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Karasar 2003). Yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıt içermektedir. Yapılandırılmamış görüşme ise açık uçlu sorulardan oluşan, önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve doğal olarak yanıtlara ilişkin beklentinin bulunmadığı görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu araştırmada yer alan görüşme soruları yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorulacak sorular, önceden, ana hatlarıyla oluşturulmuş olsa da görüşme sırasındaki gelişmelere göre, bu sorulara bağılı farklı sorular da sorulabilmektedir. Böylelikle, araştırmacı hem sorulan sorulara cevap bulur hem de sorularla ilişkili olarak araştırma kapsamında konuyla ilişkili diğerk faktörleri de öğrenme fırsatı bulur.

Bu araştırmada, görüşme sorularının hazırlanması için konu ile ilgili literatür incelenmiş; bu alanda çalışan araştırmacılardan uzman görüşü alınmıştır. Soruların hazırlanması ve araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra öğretmenlerden randevu alınarak uygun oldukları gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş, yapılacak olan görüşmelerde kimliklerinin gizli tutulacağı ve toplanan verilerin araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı açıklanmıştır. Görüşmelerin akıcı bir biçimde geçmesi ve öğretmenler tarafından söylenenlerin eksiksiz bir biçimde not alınması için görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylelikle, hem görüşme süreci engellenmemiş hem de görüşme sonuçlarının ayrıntılı bir biçimde analizi için uygun veriler toplanmıştır. Görüşmeler

yaklaşık olarak 30-45 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olan görüşmeler; araştırmacı tarafından deşifre (transcribe) edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda daha çok öğretmene ulaşarak bulguları desteklemek amacıyla ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçek maddelerinin öğretim-öğrenme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılmasına yönelik ifadeler yer vermesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Karasar 2003). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, araştırma örneklemini dışında kalan gruplara ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe güvenilirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı yaklaşık olarak .93 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer ölçeğin güvenilirliği için oldukça iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan ölçek, daha sonra uzman görüşlerinin öneri ve eleştirileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek 2 bölüme ayrılmıştır. I. Bölümde kişisel bilgilere yönelik olarak hazırlanmış 4 soru, II. Bölümde ise öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecindeki uygulamalarına yönelik 30 madde bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

VERİLERİN ANALİZİ VE YORUM

Bu bölümde verilerin analizine ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşmelerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) Grounded Teori yaklaşımı kullanılmıştır. Strauss ve Corbin (1998) Grounded Teoriyi elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşma yöntemi olarak tanımlamışlardır. Bu yaklaşım, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan kategorilerin ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır.

Verilerin analizi 30 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin Grounded Teori ile analizi ve 134 öğretmene uygulanan ölçek sonucunda elde edilen verilerin SPSS paket programı kullanılarak yapılan analizi olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiştir. Veriler deşifre edilirken öğretmenlerin kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, analizde kolaylık sağlanması bakımından görüşme yapılan her öğretmen numaralandırılarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri deşifre edilirken anlam bütünlüğünü korumak ve farklı yorumlamaları engellemek amacıyla virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Örnek:

“Gözlem, gün içerisinde öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, etkinliklere katılımlarını, problem çıkıyorsa ki benim sınıfımda çok fazla var, onları birebir gidermemizi sağlıyor” Ö-2

Ölçek verileri ise yine araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS for Windows 12.0 programıyla gerekli istatistik işlemler yapılarak analiz edilmiştir.

3.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde açık kodlama ve eksensel kodlama olmak üzere iki aşama izlenmiştir. Açık kodlamada görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle oluşan kategoriler, alt kategoriler ve bu kategorilerin boyutları eksensel kodlamada tekrar ele alınarak incelenmiştir.

3.1.1. Açık Kodlama

Açık kodlama, verilerden hareketle kavramların tanımlandığı, alt kategorilerinin ve boyutlarının ortaya çıkartıldığı analitik bir süreçtir (Strauss ve Corbin 1998). Verilerin kodlanmasında anlamlı bütünler bölümlere ayrılır. Bu anlamlı bütünler verilen kodların farklı bölümlerde yer alan benzer kodlarla ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceğine bakılır. Grounded Teori yaklaşımında verilerin analizi sırasında, araştırmanın, araştırma sorularını ya da araştırmanın kavramsal çerçevesini sürekli olarak göz önünde bulundurması önemlidir (Strauss ve Corbin 1998). Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler satır satır incelenerek verilerde yer alan olgular araştırmanın amacına uygun olarak bir sözcük ya da sözcük grubu ile tanımlanarak kodlanmıştır. Böylelikle, ortaya çıkan kavramların detaylı ve kapsamlı bir biçimde anlaşılması ve diğer kavramlarla ilişkilerinin ortaya konulması amacıyla sorular sorularak karşılaştırılmalı analiz yapılmıştır. Mikro analiz adı verilen bu yöntem sayesinde veriler etkili bir şekilde analiz edilebilmiş, böylelikle, alt kategorilere ve bu kategorilerin farklı boyutlarına ulaşılmıştır.

Bütün veriler bu şekilde incelendikten sonra, benzer anlamlara sahip veriler, aynı kodlarla isimlendirilmiştir. Açık kodlama sonucunda iki ana kategori oluşmuştur:

1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri.
2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları.

3.1.1.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri

İlköğretim I. Kademedeki görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yansıtıcı düşünce kavramının ne anlama geldiği sorulduğunda bir çok öğretmenin bu kavramı daha önce hiç duymadığı anlaşılmıştır:

“Daha önce hiç duymadım, bir bilgim yok” Ö-2

“ Ben yansıtıcı öğretimi ilk defa duydum” Ö-4

“Hayır biraz açar mısınız” Ö-8

“ Belki hep yapıyoruz da, tam olarak bilmiyorum, yansıtılmaktan geliyor olmalı” Ö-1

“Yansıtıcı düşünce kişinin düşüncelerinin bir başka kişi tarafından aksetmesi, yansımaya ben bu şekilde anlarım” Ö-21

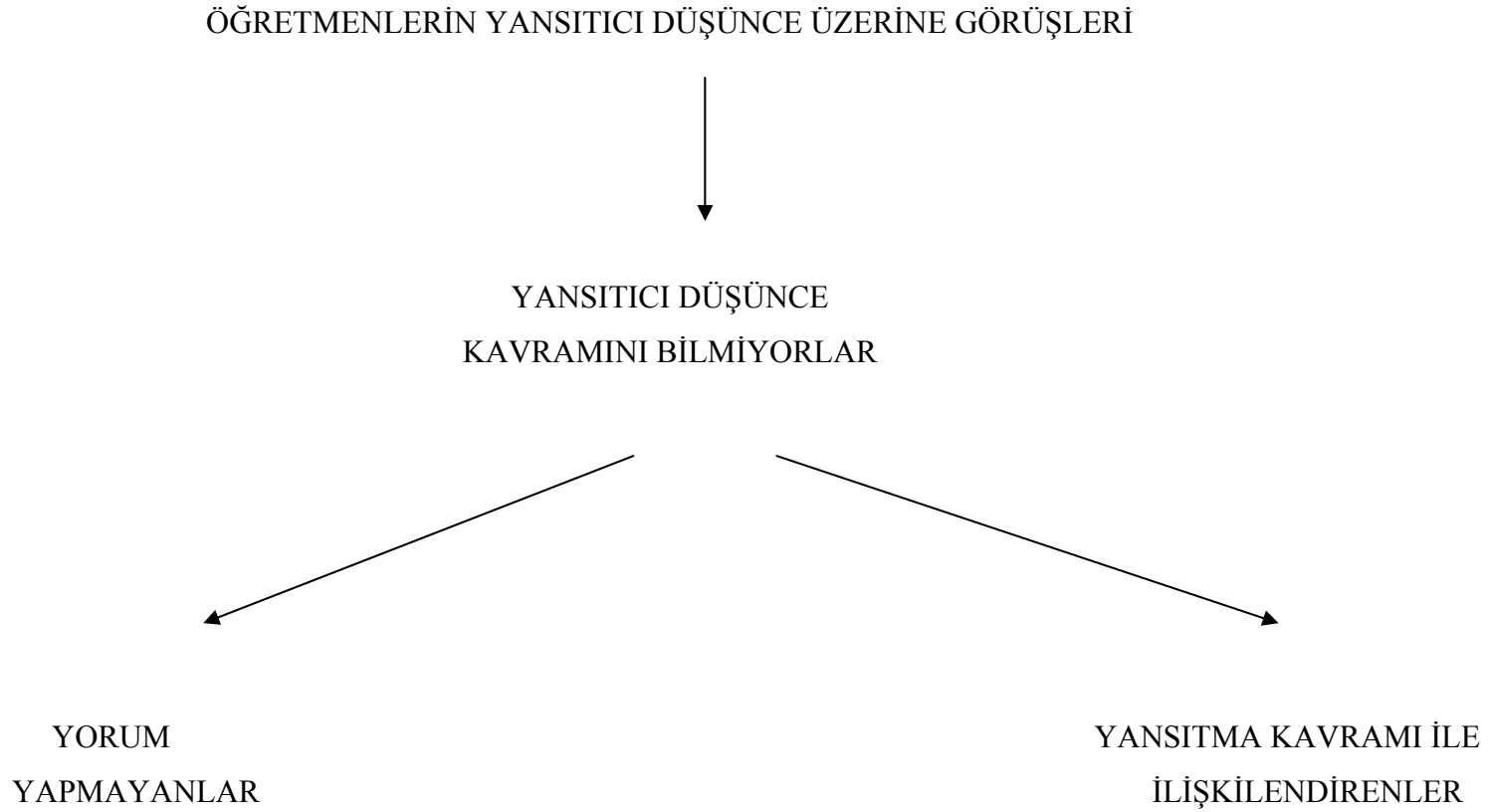
Yukarıdaki öğretmenlerden Ö-2, Ö-4 ve Ö-8’in açıklamaları incelendiğinde yansıtıcı düşünce kavramının ne anlama geldiğini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte; Ö-1 her ne kadar yansıtıcı düşünce kavramının ne anlama geldiğini bilmediğini söylese de yansıtıcı düşünceyi yansıtma kavramıyla ilişkilendirmiştir. Ö-21 ise Ö-1 gibi yansıtıcı düşünceyi yansıtma kavramıyla ilişkilendirerek kişinin düşüncelerinin yansıtılması olarak tanımlamıştır. Veriler yakından incelendiğinde; araştırmaya katılan birçok öğretmenin yansıtıcı düşünce kavramını doğrudan tanımlayamadıkları halde; kavramla ilgili yorumlarda buldukları görülmektedir. Bununla beraber, görüşmelerden elde edilen verilerden, araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramını doğrudan tanımlayamadıkları halde; sınıf içindeki uygulamaları hakkında bilgi verdiklerinde yansıtıcı düşünceyi zaman zaman kullandıkları anlaşılmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin tecrübelerini ve öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamaları açıklarken somut örnekler kullandıklarını,

uygulamayı teoriye dönüştürmekte zorlandıklarını ve araştırmacıların kullandıkları akademik kavramları kullanmadıklarını göstermektedir (Şahin 2002). Araştırmaya katılan bir öğretmen öğretmenlerin eğitimle ilgili yayınları takip etmediğini açıkça ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünce gibi eğitimle ilgili kavramlara yabancı olmalarının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir:

“Şunu yapmıyoruz, süreli yayınları takip etmiyoruz, bu Türkiye’nin bir gerçeği, öğretmen arkadaşlarım, istisnadır, süreli yayınları, eğitimle ilgili yayınları takip eden, bunu yapamıyoruz, bu büyük bir eksiklik, bu yapmamız gereken mesleğimizle ilgili önemli etkinliklerden bir tanesi olmasına rağmen bunu yapmıyoruz, bu Türkiye’nin genelindeki öğretmenlerde büyük eksiklik” Ö-19

Ö-19 öğretmenlerin akademik yayınları takip etmediklerini ve bunun aslında büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, akademik yayınları takip etmenin bir öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için yapması gereken en önemli etkinliklerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler yansıtıcı düşünceyle kavram olarak ilk defa karşılaştıklarından kavramı tanımlamakta zorlanmaktadırlar. Bununla beraber, bazı öğretmenlerin kavramla ilgili yorumlarda buldukları ve yansıtıcı düşünceyi açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Birkaç öğretmen yansıtıcı düşünceyi açıklamaya çalışırken yansıtma kavramından yola çıkmış ve bireyin düşüncelerinin yansıması olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki düşünceleri kategorisine ait alt kategoriler ve boyutlar Tablo 1’de gösterilmiştir:



Tablo 1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri

3.1.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açılı

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme ve problem çözme gibi boyutlarıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, Ö-2 öğrencilerin kullandığı ders kitaplarını eleştirirken Ö-18 ve Ö-15 uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programının uygulanabilirliğini eleştirmektedir:

“Türkçe kitaplarında konuları çok uzun tutmuşlar, metinler çok uzun, çocuk metnin başını anlıyor sonunu getirene kadar başını unutmuyor” Ö-2

“40’ar kişilik sınıflarda bu müfredatın uygulanması çok zor, böyle bir grup çalışması, etkinlikler var, bu etkinlikleri bir Hayat Bilgisi dersinde, bir Matematik dersinde müfredatın ruhuna uygun bir şekilde yaptığımızda, biz hangi sınıf öğretmeniyle konuşsak, tamamen öyle sınıftaki o kargaşa, gürültü, yani bakıyorsunuz ortama, hiç kimsenin hiçbir şey anlamadığı bir durum ortaya çıkıyor” Ö-18

“Bu ölçme-değerlendirme olayından ben çok da memnun değilim aslında, öğrencileri her yönüyle bütün olarak değerlendiriyorsunuz, ama ne yazık ki sınav sisteminde böyle değil, bu bizde hep bir çelişki yaratmıştır, hep bir soru işareti yaratmıştır, program değişikliği oldu değerlendirme farklı olacak yaparak yaşayarak öğrenmeye yöneliyoruz çocuğu ama, sınav değerlendirmeleri o şekilde olmadığından dolayı” Ö-5

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi Ö-2, Ö-18 ve Ö-5 Yeni İlköğretim Programı ile birlikte değişen ders kitaplarını ve programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde eleştirmektedirler. Ö-2 Yeni İlköğretim Programıyla birlikte değişen Türkçe kitaplarını metinlerin çok uzun olması nedeniyle eleştirmektedir. Ö-18 ise Yeni İlköğretim Programını kalabalık sınıflarda uygulayabilmenin oldukça zor olduğunu, programda önerilen etkinliklerin sınıfların kalabalık olması nedeniyle tam olarak amacına ulaşmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Ö-5 programı değerlendirme boyutuyla eleştirmektedir. Ö-5’e göre program ölçme-değerlendirme açısından sorunlar içermektedir. Yeni İlköğretim Programı her ne kadar öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeyi gerektirse de şu anda ülkemizde mevcut bulunan sınav sisteminde öğrenciler sonuca yönelik değerlendirilmektedir. Ö-5 bu durumun öğretmenlerin programı etkili bir biçimde uygulamalarını zorlaştırmakla beraber; öğrenme-öğretme sürecini de olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir.

Verilerden anlaşıldığı gibi, öğretmenler sınıf içindeki uygulamalarını anlatırken Yeni İlköğretim Programını farklı boyutlarıyla eleştirmektedirler. Eleştirel düşünce yansıtıcı düşüncenin en önemli süreçlerinden bir tanesi olarak görülmektedir. Eleştirel alanda yansıtma becerisine sahip öğretmenler öğrenme-öğretme durumlarını yeniden yapılandırmakta ve kendi uygulamalarını gözden geçirmektedirler (Van Manen 1992). Böylelikle, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarından ya da eğitim sistemindeki birtakım eksikliklerden dolayı meydana gelebilecek problemleri çözmek için girişimde bulunmaktadırlar (Ünver 2003).

Bu araştırmanın amacı Yeni İlköğretim Programını değerlendirmek olmamakla birlikte öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi ne kapsamda kullandıkları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlandığından, öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına yönelik değerlendirmeleri de dikkate alınmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, Yeni İlköğretim Programını tam olarak benimsemedikleri görülmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı eski programla karşılaştırıldığında, yeni programda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru değiştiği görülmektedir. Yeni İlköğretim Programının uygulamaya konulmasıyla birlikte öğretmenden öğrenciyi sınıf içinde ve dışında sürekli gözlemleyerek sürece yönelik olarak değerlendirmesi beklenmektedir (ttkb.meb.gov.tr). Ancak; görüşmeye katılan birçok öğretmen sınav sisteminden dolayı öğrencileri sınava yönelik olarak hazırlamak zorunda kaldıklarını ve sınıf içerisindeki uygulamalarında sürece yönelik değerlendirmelere çok fazla yer veremediklerini belirtmektedirler. Örneğin; Ö-13 Yeni İlköğretim Programının Milli Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği sınav sistemiyle örtüşmediğini ifade etmektedir:

“OKS’de benim karşıma çoktan seçmeli geliyorsa, bu tarama deneme sınavlarında çoktan seçmeli geliyorsa, Milli Eğitim seviye tespit sınavında aynısını kullanıyorsa ben tabi ki buna göre değerlendireceğim, onun dışındaki de bence oyunu kurallarına göre oynamamak olur, OKS’den geçemediğin zaman iyi bir yere ulaşma şansın var mı, yok, o zaman oyunu kuralına göre oynayacaksın” Ö-13

Ö-13 programın değerlendirme boyutunu eleştirerek öğrencileri mecburen çoktan seçmeli sorularla, sonucun ön planda olduğu bir değerlendirme anlayışıyla değerlendirmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Ö-13'e göre O.K.S. (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) devam ettiği sürece öğretmenlerin öğrencileri bu sınava yönelik olarak hazırlayacaklarını, bu durumun Yeni İlköğretim Programında önerilen değerlendirme yaklaşımıyla örtüşmediğini ifade etmektedir. Veriler detaylı olarak incelendiğinde, aslında bir çok öğretmenin değerlendirmenin sürece yönelik olması ve öğrencilerin bir bütün içerisinde değerlendirilmesi gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Ancak, öğretmenler mevcut sınav sisteminden dolayı öğrencileri çoktan seçmeli sınav tekniğine alıştırdıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler, Yeni İlköğretim Programını bu anlamda çok fazla dikkate almayarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri ailelerin beklentileri doğrultusunda sınava hazırladıklarını söylemektedirler. Bununla beraber, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinde problemleri fark etmede önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır:

“Değerlendirmenin sonuçlarını çok iyi analiz etmek gerekiyor, yani öğrenci konunun neresini anlamamış, bunu bulmak tespit etmek çok önemli” Ö-2

“7 tane soru soruyorsam, 25 tane soru soruyorsam bu soruların çetelesini tutarım kimler yapabilmiş, kimler yapamamış, hangi soru kaç öğrenci tarafından yapılabilmiş, daha sonra da bunların üzerinde yeniden çalışırım, hem kendimi değerlendirmiş olurum, hem öğrencilerin bilgilerini değerlendirmiş olurum, hem eksiklerimi görmüş olurum ve bunları tamamlama yoluna giderim, bu benim için daha geçerli oluyor”Ö-4

Ö-2 değerlendirme sonuçlarını iyi analiz etmenin ve eksiklikleri belirlemenin önemli olduğunu belirtirken Ö-4 öğrencileri değerlendirmenin sadece öğrencilerdeki eksikleri değil, öğretmenin kendisindeki bir takım eksiklikleri de anlamasını sağladığını, böylelikle, bu eksiklikleri tamamlamak için harekete geçtiğini ifade etmektedir. Dewey (1952), Farra (1988) ve Morris (2000) yansıtıcı düşüncenin var olan bir sorunu farkına varma sürecini içine aldığını belirtir. Bu durumda öğretmen

uygulamalarını tanımlar, sorgular ve kendini değerlendirme yoluyla analiz eder (Ünver 2003). Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerini ve dolayısıyla kendi uygulamalarını değerlendirmede açık uçlu soruların etkili olduğunu ifade ederken bazıları ise çoktan seçmeli soruların etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler çoktan seçmeli sorularla değerlendirmenin, hem daha az zaman aldığını hem de bu tip sorular sayesinde daha kapsamlı değerlendirme yapılabildiğini ifade etmektedirler:

“Çoktan seçmeli sorular, fakat ben yeterli olmadığını düşünüyorum, her dersten açık uçlu sorular sorarak 5- 10 soruluk sınav yapıyorum, o dersle ilgili, bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum, her dersin sonunda yapmaya çalışıyorum, çoktan seçmeli sınavlarda öğrencinin neleri anladığını tam olarak ölçemiyorsun, açık uçlu sorularda öğrenciler kendilerini daha iyi ifade ediyorlar bence” Ö-3

“Vallahi klasik (açık uçlu) sınav yapamıyoruz yani, klasik yazılı kalktı, çünkü okunması çok zor, ama diğer türlü cevap anahtarıyla çabucak değerlendiriyorsun, yani 5 dakikada değerlendirme yapabiliyorsun, ama klasik yazılarda çok zaman alıyor, eve de götürüyoruz bu sefer, evde de 2-3 saatimizi alıyor” Ö-11

“Farklı değerlendirme araçları, testleri kullanıyoruz, dergileri mesela şimdi yaprak testler her üniteyle ilgili, her konuyla ilgili testler tespit edilmiş, eksik görürsem tamamlama yoluna gidiyorum, ama klasik yazılı dediğimiz sistemde, ben öğrenciyi tam ölçebileceğimize inanmıyorum, sadece onun yararı kendini yazılı ifade edebilmek, orada yararı var yoksa ölçmede bana göre yararı yok, çünkü bütün soruları soramıyorsun o zaman, konunun belli bir yerini sorabiliyorsun, 5, 6 ya da 10 tane soru sorabiliyorsun, onun için testlerde değerlendirme bana göre daha iyi, ama klasik yazılının da işte dediğimiz diğer avantajlı tarafı var” Ö-12

Ö-3 çoktan seçmeli sınavların öğrencilerin hangi konuları anladığının anlaşılmasında yetersiz kaldığını, açık uçlu sorularda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiğinden eksikliklerin daha kolay fark edilebildiğini ifade etmektedir. Ö-11 ve Ö-12'nin açıklamaları incelendiğinde çoktan seçmeli sınavların değerlendirmede daha etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ö-11'e göre çoktan seçmeli sorularla yapılan değerlendirmeler çok fazla vakit almadığından daha çok tercih edilmektedir. Ö-12 ise çoktan seçmeli sınavlarda daha fazla soru sorabilmek mümkün olduğundan değerlendirmelerin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Veriler incelendiğinde, öğretmenler açık uçlu soruların hem cevaplandırılması hem de değerlendirilmesi zaman aldığından ve tüm konularla ilgili soru sorabilmek mümkün olmadığından çoktan seçmeli sorularla yapılan değerlendirmeleri daha çok tercih

ettiklerini belirtmektedirler. Ö-15 ise öğrencileri sadece sınav notlarına göre değerlendirmemek gerektiğini vurgulamaktadır:

“Sadece kağıtta yaptığı doğru ve yanlışlara göre değerlendirmiyorum, çocuğun sınıftaki, beş yıl mesela şu anda dörtleri okutuyorum, dört yıl boyunca çocuğu gözlemliyorum ben, o çocuğun ne yapabileceğini artık biliyorum, değerlendirmemi sadece verdiği yanıtlara göre yapmıyorum,”
Ö-15.

Ö-15 değerlendirmenin sadece sınava göre değil öğrenciyi süreç içerisinde gözlemleyerek yapılması gerektiğini vurgulamakta ve bu bakımdan Yeni İlköğretim programını desteklemektedir. Ö-15 bir öğretmenin öğrencisini iyi tanınması ve hangi soruya nasıl cevap verebileceğini bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmen değerlendirmeyi sadece öğrencinin sorulara verdiği cevaplara göre yapmamalı ve öğrenciyi süreç içerisinde sürekli olarak değerlendirmelidir. Aşağıdaki öğretmen ise öğrenme-öğretme sürecini yapılan sınavlarla değerlendirmenin yanında öğrencilerin görüşlerine de yer verdiğini ifade etmektedir:

“Bazen etiket gibi kağıt veriyoruz, ders hakkında görüşlerinizi yazın diyoruz, bunu sınıfta her zaman yapamıyoruz da kursta yapıyoruz, çok ilginçti diyor, ama bana söz hakkı düşmediğinden hoşuma gitmedi kızdım diyor, bazen diyor ki, güzeldi ama diyor, ben üzerime düşen görevi iyi yapmadığım için kendimi kötü hissettim diyor, kendini eleştiriyor, falan arkadaşına fazla söz verildi diyor, yani herkes kendine göre bir şey yazıyor”
Ö-13.

Ö-13 öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak olumlu ya da olumsuz eleştirilerini anlayabilmek amacıyla öğrencilerin görüşlerini yazmaları konusunda onlara fırsat verilmesi gerektiğini ve bunu öğrencilerine uyguladığını belirtmektedir. Böylelikle, öğrencilere daha kapsamlı değerlendirme fırsatı yaratırken öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında düşünmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu durum; yalnız öğretmenin değil öğrencilerin de öğrenme-sürecinde yansıtıcı düşünceleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ö-18 ise programı değerlendirme bakımından eleştirirken etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanabilmesinde fiziksel şartlar ve bütçenin önemli olduğunu belirtmektedir:

“Bu müfredatta hemen hemen her ders sonunda, belirli konulardan sonra öğrencilerin kazandıkları davranışlarla ilgili, işte, kısmen kazandı, tamamını kazandı, veya bu konuda eksiklikleri var tarzında yeni

programın içeriği bayağı bir geniş, ve bunları tam anlamıyla bu kalabalık sınıflarda yapabilmek için yani bir kere sınıfınızda bir tane fotokopi makinesi olacak, o formlardan hepsini, öğrencilere çoğaltması lazım, çok seri bir şekilde yapılan çalışmalar bittikten sonra bunların ne kadar kazanılıp kazanılmadığını, onları doldurmak, onları dosyalamak, bazılarını yapabilir, fakat müfredatta hemen hemen her konuda, her konu sonunda böyle bir gözlem şeyi var, ve Milli Eğitimin, işte, eğitim sitelerine, internete falan girdiğinizde öğretmenlerin genel olarak en büyük sıkıntısı, yani bizim bunları tamamlayabilmemiz için, bunları da yapabilmemiz için hiç sınıfta ders de işlemememiz lazım, mümkün değil”
Ö-18

Ö-18 Yeni İlköğretim Programında yer verilen etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygulamanın çok zor olduğunu ifade etmektedir. Yeni İlköğretim programında öğrencileri süreç içerisinde değerlendirmek amacıyla öğretmenlerden öğrencileri sürekli olarak gözlemleyerek gözlem formlarına kaydetmeleri beklenmektedir. Ancak; Ö-18 kalabalık sınıflarda bunu yapmanın öğretmen için çok zor olacağını belirtmektedir. Bu durum, Yeni İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde uygulanabilirliğinin mevcut sınav sistemi, ders kitapları gibi sebeplerle birlikte fiziksel şartlar ve olanaklara bağlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına yönelik bu gibi değerlendirmeleri eleştirel yansıtmaya örnek olarak verilebilir. (Van Manen 1992; Taggart ve Wilson 1997).

Görüşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin yalnız Yeni İlköğretim Programını değil kendi uygulamalarını da eleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel bir yetenek gerektiren resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerde yetersiz olduklarını vurgulamaktadırlar:

“Benim eksik hissettiğim yerler genelde müzik alanında, ona pek fazla yeteneğim yok” Ö-9

“Müzik dersinde kendimi yetersiz görüyorum” Ö-1

“Branş derslerinde yetersiz olduğumu görüyorum, bu da nedir, müzik, resim, beden eğitimi, iş eğitimi gibi derslerde yetersiz olduğumu düşünüyorum, okulda müzik dersinde öğrendiğimiz şarkılardan sonra bir enstrüman çalmayı öğrenemedim, bu benim için büyük bir eksiklik müzik yeteneğim olmadığı için yetersizim” Ö-6

“Ben müzik derslerinde kendimi iyi hissetmiyorum, müzik olayında baştan da iyi değildim” Ö-13

“Ben resim dersinde ve müzik dersinde çok zorlandığımı hissediyorum, onlarla ilgili kurslara çok katılmak istedim” Ö-16

Yukarıda ifadelerine yer verilen öğretmenler resim ve müzik gibi derslerde kendilerini yetersiz gördüklerinden bu derslerde verimli olamadıklarını vurgulamaktadırlar. Ö-16 resim ve müzik derslerinde zorlandığını ve bu nedenle bu derslerle ilgili olarak kurslara katılmak istediğini ifade etmektedir. Bununla beraber; bazı öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini telafi etmek için farklı yollar denedikleri görülmektedir:

“Bu işi iyi yapanları bulup geliyordum, köyde de olsa, kasabada da nerede olursa olsun, iyi müzik kim yaparsa, iyi enstrüman kim çalarsa, onları bulup sınıfa taşımayı, onlar bana gelemiyorsa ben onlara gidiyordum, ya da iyi yapan arkadaşla, mesela bu okulda iyi mandolin çalan arkadaş var, onunla müzik dersini hep değişmişizdir, ben onun resim dersini, o da resmi beceremiyor, ben iyi resim yaparım, resim konusunda iyiyimdir, o arkadaş ta iyi enstrüman çalıyor, değişiyoruz mesela,” Ö-13.

“Bu okulda da onu ben şöyle çözmeye çalıştım, bilmiyorum değil mi, okulda en iyi flüt öğretmen Hasan öğretmen var, onunla sınıfları değiştik, ben onun dersinden beden eğitimini aldım, o benim kine geldi flüt öğretti, ben bilmiyorum ama öğrencilerim biliyor şu anda, öyle bir telafiye gittik yani,” Ö-16.

Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yeterli gördükleri meslektaşlarından yardım alarak çözüm geliştirdikleri görülmektedir. Bununla beraber, yukarıdaki öğretmenlerin eksikliklerini telafi etme konusunda meslektaşlarıyla iletişime geçtikleri, ancak, kendilerini eksik oldukları alanda geliştirmeye yönelik olarak bir çaba harcamadıkları anlaşılmaktadır.

Ö-15 ise öğretmen olmak için almış oldukları eğitimin yetersizliğinden bahsederek özellikle tecrübeli meslektaşlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek olmalarının önemini vurgulamıştır:

“Şimdi ilk başladığımızda acemiydik, ilk günler tek öğretmendim, ben yeni mezun olmuşum, hiçbir şey bilmiyordum yani, her şeyi yanlış yapmıştım ilk gittiğimde, planlama olsun her şeyi, çünkü o zaman bize yardımcı olacak bir yol gösterecek kimse yoktu okulda idareci olarak veya bizden daha tecrübeli bir öğretmen” Ö-15

Ö-15 öğretmen olmak için aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ve göreve ilk başladıklarında çok zorlandıklarını ifade ederken aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin desteğinin önemini vurgulamaktadır. Ö-15'e göre deneyim önemlidir ve bu nedenle deneyimli öğretmenlerle sürekli fikir alışverişinde bulunmak göreve yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Ö-4 ise kendisini yetersiz gördüğü alanla ilgili kendi eksikliklerini farklı yollarla telafi etmeye çalıştığını ifade etmektedir:

“Oldum olası sosyal derslerini sevmem, öğrencilere de bunu anlatmam gerekiyor, bu yüzden her akşam çalışır gelirim, sosyal bilgilere özellikle daha çok çalışırım, çünkü ben lisedeyken tarihten coğrafyadan çok çektim,” Ö-4.

Ö-4 Sosyal Bilgiler dersinde kendini çok yeterli bulmadığını, bu nedenle bu dersin hazırlığı için daha fazla zaman ayırarak bu eksikliğini telafi etmeye çalıştığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünceyle ilgili ifadeleri incelendiğinde hem eğitim sistemindeki hem de kendilerindeki bir takım eksiklikleri eleştirdikleri görülmektedir. Eleştirel düşünce öğretmenin hem kendinde hem de çevresinde meydana gelen olumlu ya da olumsuz durumları fark etmesini ve bunları çözme noktasında harekete geçmesini sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Wilson ve Jan 1993'den aktaran, Ünver 2003). Kendisini ya da çevresindeki bireyleri yapıcı bir şekilde eleştiren öğretmen aynı zamanda var olan bir problemi de ortaya çıkarmış olmaktadır. Öğretmenler programı uygulayan kişiler olarak programı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiklerinde, uygulama sırasında ortaya çıkan bir takım sorunları da ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerinde de birtakım eksiklikler olduğunu kabul ederek bu eksiklikleri giderme konusunda neler yaptıklarını ifade etmekte ve öğretmenlerin sürekli olarak gelişmeye açık olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin yanında yansıtıcı düşünmenin diğer bir boyutu olan problem çözme becerisini de

kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu problemi fark ederek çözüm üretmeye çalışmakta ve öğrencilerle ilgili problemleri çözmek amacıyla ailelerle iletişimin son derece önemli olduğunu belirtmektedirler:

“Problemi olan bir öğrenci varsa ki her sınıfta mutlaka 2-3 tane vardır, onların aileleriyle görüşme nerdeyse iki günde bir oluyor, annesiyle ayrı görüşüyorsunuz, babasıyla ayrı görüşüyorsunuz, kendisiyle ayrı görüşüyorsunuz, tabi ilk önce kendisiyle görüşüyorsunuz, sonra ailesini çağırıyorsunuz problemi tam olarak ortadan kaldırmadan o öğrenciyi tam olarak derse motive edemiyorsunuz, eğer problem ortadan kalkmıyorsa tam olarak o öğrenci pek de başarılı olmayabilir, bir de şunu söyleyeyim, eğer bir çocuğun davranışları bozulmaya başladıysa dersleri bozuluyor, dersleri bozulmaya başladıysa davranışları da bozulmaya başlıyor” Ö-4

Ö-4 sınıftaki bir öğrenciden ya da sınıfın genelinden kaynaklanan bir problemin tam olarak ortadan kaldırılamamasının öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkilediğini ve başarıyı düşürdüğünü ifade etmektedir. Bununla birlikte, çocuğun davranışlarının bozulmasının akademik başarısının düşmesine neden olduğunu belirtmektedir. Ancak, Ö-4 bu gibi sorunların çözümünde ailenin desteğini almanın ve aile ile sürekli olarak iletişim halinde bulunmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Yeni İlköğretim Programında da aileyi öğretimin bir parçası yapmak, böylelikle öğrencilerin performanslarını artırmak hedeflenmektedir (ttkb.meb.gov.tr). Bununla birlikte; Ö-18 öğrencilerin problemlerini fark ettiğinde öncelikle kendisinin çözmeye çalıştığını fakat, eğer bir sonuca varamıyorsa mutlaka çocukların aileleriyle görüştüğünü ifade etmektedir:

“Problemleri öğrencileri hemen görüyorsunuz, ilk etapta kendimiz çözmeye çalışıyoruz, eğer bir sonuç elde edemiyorsak velileri çağırıyoruz ve veliler gerçekten bize doğru bilgi aktardığında problemin en azından çözüm yolunu bulma yolunda çok büyük bir mesafe kaydedebiliyorsun, ama bazı velilerde tam olarak aile içindeki çocukla ilgili kendi anne, baba, gençler arasındaki durumu tam olarak bize açıklamıyor, açıklamadığı durumlarda da maalesef öğrencideki problemleri de çözemiyorsunuz” Ö-18

Ö-18; anne-baba ve öğrenciler arasındaki iletişimin önemine değinerek bu iletişim anne-babalar tarafından öğretime doğru aktarılmadığında öğrencilerin problemlerinin çözülemediğini vurgulamaktadır. Burada, öğrencinin okul dışındaki

yaşantısının öğretmene aileler tarafından objektif olarak aktarılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Bununla beraber; bir öğretmen problemlerin çözümünde öğretmenin aile ile iletişiminin yanında rehber öğretmen ile iletişiminin de önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir:

“Ailelerle periyodik olarak belli zamanlarda toplanıyoruz, bu toplantılar yetmediği zaman aileyi değişik ortamlarda yine çağırıyoruz, onunla görüşürüz, şimdiye kadar böyle bir şey yoktu, şimdi artık bizim rehber öğretmenlerimiz var, kendiniz sorunu çözemiyorsanız rehber öğretmenden yardım alıyorsunuz” Ö-9.

Ö-9 problemi çözmek amacıyla öğretmenlerin farklı yollar denediklerini, ailelerle sürekli iletişim halinde olduklarını ve bununla birlikte okuldaki rehber öğretmenle işbirliği içerisinde bulduklarını vurgulamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi ve çözülme noktasında harekete geçilmesi etkili bir öğretim için çok önemli görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini okulun dışında takip edebilmek amacıyla aileleri gözlemlemenin önemi üzerinde durmaktadır:

“Öğrencinin gelişimini takip ederken ailelerle sürekli görüşmek de çok önemli, toplantı çok sık yapıyoruz, aileler bana istedikleri her zaman ulaşabiliyorlar her yönden gözlemek gerekiyor, aileyi de gözlemek takip etmek gerekiyor.” Ö-3

“Sadece öğrenciyi gözlemek yeterli değildir, aileyi de gözleyeceksin, aileyi tanıyacaksın” Ö-1

Ö-3 ve Ö-1 aileyle sürekli iletişim halinde olmanın öğrenciyle ilgili problemlerin daha kolay ve daha etkili bir şekilde çözülmesine de yardımcı olduğunu söylemektedir.

Bir çok öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılabilecek problemleri fark etme ve çözüme öğrencileri iyi tanımanın öğretmen için çok önemli olduğunu belirterek öğrenciyi tanımada gözlemin önemli rolü olduğunu ifade etmişlerdir:

“Gözlem, gün içerisinde öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, etkinliklere katılımlarını, problem çıkıyorsa ki benim sınıfımda çok fazla var onları birebir gidermemizi sağlıyor” Ö-2

“Takip etmek için, çünkü bilemezsiniz 40 kişilik bir sınıfta, 45 kişilik bir sınıfta o gözlemi yapıp da notunu almadığınız zaman o çocuğun yıl sonunda ne yaptığını, hangi aşamaya geldiğini, gelişimini, yani artık biz bunu gözlüyoruz” Ö-19

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde meydana gelen problemleri çözüme ulaştırmalarında çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ö-2 öğrenciyi gözlemlemenin, öğrencinin hem dersteki durumunu hem de arkadaşlarıyla iletişimi takip edebilmede etkili bir yöntem olduğunu, dolayısıyla mevcut bulunan bir problemin daha kolay fark edilebildiğini ifade etmektedir. Ö-19 ise öğrenciyi gözlemlemenin önemi üzerinde durmakla birlikte, bu gözlemlerin sürekli olması ve mutlaka bir şekilde kaydedilerek saklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö-4 ise öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinin sağlanmasında gözlemin önemi üzerinde durmakta; bununla beraber, eskiden tuttıkları gözlem defterlerinin daha etkili olduğunu ifade etmektedir:

“5-6 yıl öncesine kadar öğrenci gözlem defteri tutuyorduk, daha sonra bunlar dosya haline gelmeye başladı, ama o dosyaları pek kullanamadık biz, şimdi zaman zaman özellikle bu temaların sonlarında öğrenciler için hazır gözlem formları var o gözlem formlarını dolduruyoruz, ama çok objektif olduğu söylenemez, o eskiden tuttuğumuz gözlem defterleri bizim daha çok işimize yarıyordu” Ö-4

Ö-4 Yeni İlköğretim Programında öğretmenlerin doldurması için hazırlanmış olan gözlem formlarının standart olduğunu ve öğretmenlere hazır olarak verildiğini, ancak, bu formların objektif olmadığını vurgulamaktadır. Eskiden tuttıkları gözlem defterlerini yeni gözlem formlarıyla kıyasladığında, eski gözlem defterlerinin öğretmenlerin daha çok işine yaradığını ve daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Veriler incelendiğinde, bir çok öğretmenin gözlemin çocukların gelişimlerini takip etmede, problemleri fark etme ve çözüme ulaştırmada önemli bir yere sahip olduğunu belirttiği görülmekle birlikte, gözlemleri kaydetmenin zor ve zaman ayrılması gereken bir iş olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, Ö-6'ya göre bu

kayıtlar düzenli olarak yapıldığında öğrencilerdeki gözden kaçan bazı gelişmeler de fark edilmiş olmaktadır:

“Öğrenci gözlem defterlerimiz var, öğrencideki gelişmeleri not edersek daha iyi hem bilgi olarak hem beceri olarak, zaman zaman bakıyorsun diyelim ki bir gelişme olmaz diye düşünüyorsun, ama bir dönem geliyor bir bakmışsın çocukta büyük bir atılım var, büyük bir gelişim var, yani benim öyle öğrencilerim var şu anda ben onların o seviyeye geleceğini düşünmemiştim, yani buradan şu, çocuk öğrenmeyi öğreniyor, nasıl öğreneceğini öğrendiği için kendi yaptığı çalışmalarla kendini geliştirebiliyor, benim hiç tahmin etmediğim öğrenciler çok iyi seviyelere geldiler, öğrencilerdeki gelişmeleri mutlaka ve mutlaka not etmek gerekiyor, her öğrenci için bir gözlem formu açmak lazım, gün gün tarih yazarak gelişmeleri hatta eksik yönlerini de yazmak lazım” Ö-6

Ö-6 bazı öğrencilerin zaman zaman hiç beklenmeyen gelişmeler gösterebildiklerini ve bunun da gözlemlerin kaydedilmesiyle birlikte daha rahat takip edilebildiğini vurgulamaktadır. Ö-6 bu kayıtlar sırasında tarih belirtmenin de önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, aşağıdaki öğretmenler; kaydedilen bu bilgilerin II. Kademe de öğrenim gören öğrencilerin dersine girecek olan öğretmenler açısından da çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerinin gelişimlerini kaydederek 5 yıl sonunda II. Kademe de görev yapan öğretmenlere vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır:

“O defterin hakikaten çok büyük önemi var, o defteri, çünkü, beş yıl tutup ikinci kademe ye geçtiği zaman çocuk, onu sınıf öğretmenlerine teslim etmek gerekir, çünkü sınıf öğretmenleri, ikinci kademenin öğretmenleri öğrencileri çok iyi tanıyamıyorlar, o gözlem defterleri onlara muazzam yol gösterici olur” Ö-20

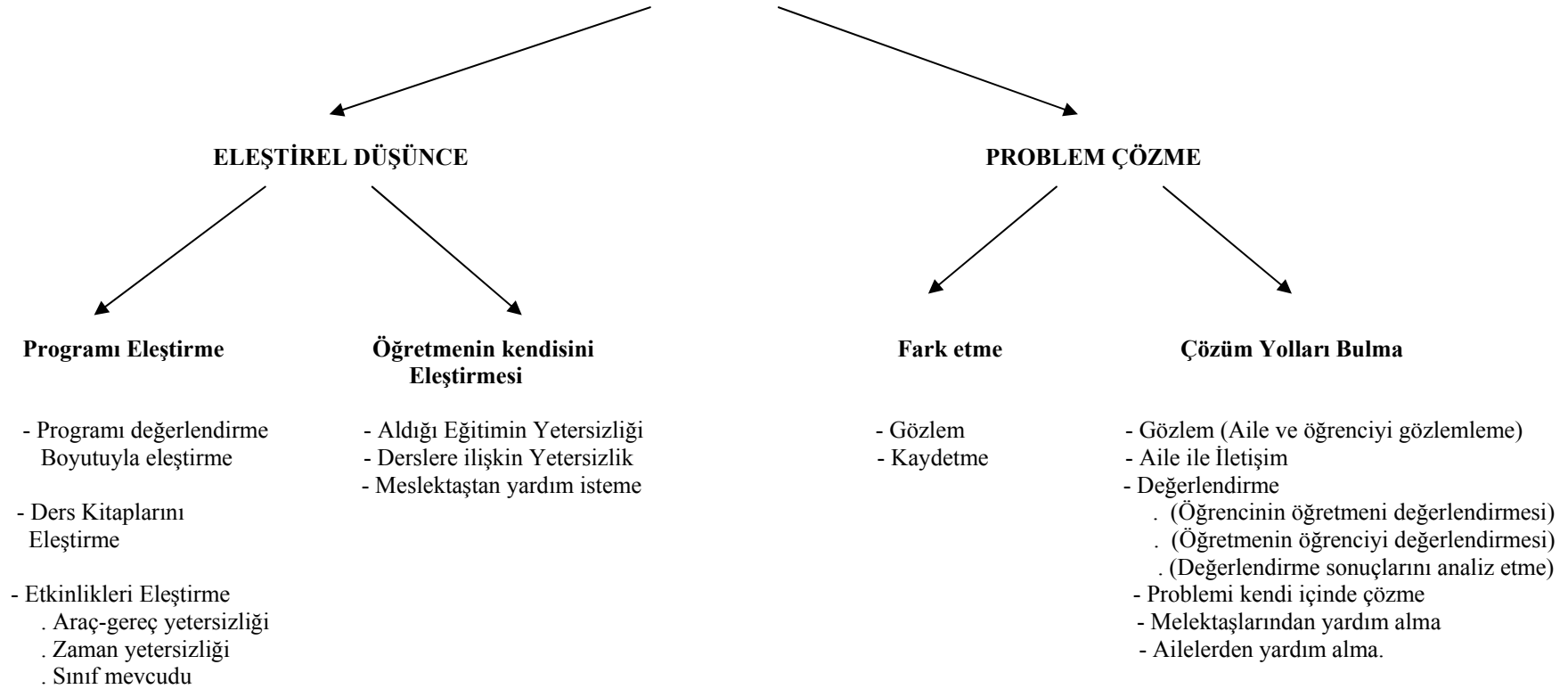
“Aslında çocuk 6. sınıfa devam ettiğinde sınıf öğretmenine vermek gerekiyor, daha önceki arkadaşlardan da, verdiğim defterlerden çok faydası oldu, çocukları daha kolay tanıdıklarını, çünkü bir branş öğretmeni haftada iki saat giriyorsa ne kadar tanıyabilir öğrencisini” Ö-5

Ö-20 ve Ö-5 tutulacak olan bu kayıtların sadece o yıl değil daha sonraki yıllarda öğrencinin derslerine girecek diğer öğretmenlerin, öğrenciyi tanıyabilmesi için de çok önemli olduğunu belirtmektedirler. I. Kademe de öğretmen sürekli olarak aynı sınıfa girdiği için öğrencileriyle iletişimi II. Kademe de ki öğretmenlere göre daha farklıdır. Dolayısıyla I. Kademe de öğretmenlerin öğrencilerini daha çok gözleyebilme ve daha iyi tanıyabilme şansları vardır. II. Kademe de her derse farklı

bir branş öğretmeni girdiğinden dolayı öğrencileri tanımak zaman alabilmektedir. Bu nedenle, Ö-20 ve Ö-5'e göre, I. Kademedeki öğrenciyle ilgili olarak tutulan kayıtlar II. Kademedeki öğrencinin dersine girecek öğretmenlere öğrenciyi tanıma sürecinde yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri halde, sınıf içindeki uygulamalarından bahsederken yansıtıcı düşünceyi bazı boyutlarıyla kullandıkları görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler uygulamaları hakkında bilgi verirken yansıtıcı düşünceyi kullandıkları ortaya çıksa da kavramı bilmiyor olmaları aslında yansıtıcı düşünceyi bilinçsiz kullandıklarını göstermektedir. Bu sebeple, öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmeli ve yansıtıcı düşünceyi sınıflarında daha etkili bir biçimde kullanmaları sağlanmalıdır. Açık kodlama sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılması kategorisine ait alt kategoriler ve boyutları Tablo 2'de görülmektedir:

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE YANSITICI DÜŞÜNCENİN KULLANILMASI ÜZERİNE BAKIŞ AÇILARI



Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları.

3.1.2. Eksensel Kodlama

Eksensel kodlama, kategoriler, alt kategoriler ve boyutlar arasında ilişki kurma sürecidir. Bu aşamada amaç kategorileri sistematik olarak tanımlayarak geliştirmektir. Eksensel kodlamada kategoriler olgularla ilgili olarak daha kesin ve eksiksiz bir biçimde açıklanarak alt kategorileriyle ilişkilendirilir. Eksensel kodlamanın amacı açık kodlamadan farklı olmasına rağmen izlenmesi gereken adımlar açık kodlamadan çok farklı değildir. Açık kodlamada analizi yapan çoğu zaman açık kodlama süresince oluşan kategorileri dikkate alarak aralarındaki ilişkileri bulmaya çalışır. Buradan hareketle, eksensel kodlama alt kategorilerin boyutları ve özellikleri ile ilişki kurulması olarak değerlendirilebilir.

Açık kodlama sonucunda; “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri” ve “Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları” olmak üzere iki ana kategori oluştuğu görülmektedir. Eksensel kodlama aşamasında bu iki kategori, bu kategorilere ait alt kategoriler ve boyutlar arasındaki ilişkiler yeniden gözden geçirilmiştir. Bu değerlendirme ile açık kodlama sonucunda oluşan iki temel kategori değişmemiş ancak bu iki kategoriye ait alt kategoriler ve boyutlar aralarındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenmiştir.

“Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine görüşleri” incelendiğinde yansıtıcı düşünce kavramını daha önce hiç duymadıkları ancak bazı öğretmenlerin kavramla ilgili yorumlarda buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik olarak eğitim almamış olmaları ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmiyor olmaları kavramı bilmemelerinin en önemli nedeni olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde ve göreve başladıktan sonra hizmet içinde almış olduğu eğitim, mesleki yeterliliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin profesyonel gelişimini sağlayabilmesi için hizmet öncesinde aldığı eğitimin yanında göreve başladıktan sonra da gelişmeye açık olması ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir. Bu duruma ait açıklamalar Tablo 3'teki gibi kategorize edilmiştir.

Açık kodlama sonucunda oluşan “Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları” kategorisine ait iki alt kategori: “Problem Çözme” ve “Eleştirel Düşünme” olarak belirlenmiştir. Eksensel kodlamada bu iki alt kategori yeniden ele alınarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin eleştirilerinin temelinde Yeni İlköğretim Programı ve uygulamada karşılaştıkları problemlerin bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlanabilmesi için programı uygulayan kişiler olarak öğretmenlerin programı benimsemeleri ve programın öğretmenden belediklerini tam olarak bilmeleri çok önemlidir. Yeni İlköğretim Programı kapsamında öğretmenden beklenen uygulamalar ve programın getirmiş olduğu etkinlikler, değerlendirme, gözlem ve konuya ayrılan zaman ile okulların fiziksel koşulları yansıtıcı düşüncenin uygulanmasını etkilemektedir. Bu duruma ait açıklamalar aşağıdaki gibi kategorize edilmiştir:

Kategoriler	Eksensel Detaylar	İçinde Bulunulan Şartlar	Olgular
Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri	Öğretmenin Aldığı Eğitim Eğitim İle İlgili Yayınları Gelişmeleri Takip Etme	Öğretmenin Profesyonel Gelişimi	Yansıtma Yansıtıcı Düşünce
Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları	Yeni İlköğretim Programı Kapsamında Öğretmenden Beklenenler Etkinlikler Zaman Fiziksel Koşullar Değerlendirme Gözlem	Yeni İlköğretim Programı Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci Sağlama	Problem Çözme Süreci Eleştirel Düşünme

Tablo 3. Eksensel Kodlama

3.1.3. Sonuç

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri” ve “Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açıları” olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik olarak hizmet içi eğitim almamış olmaları ve eğitimle ilgili yayınları takip etmemeleri nedeniyle kavramı bilmedikleri görülmektedir. Bununla beraber, Yeni İlköğretim Programı kapsamında öğretmenden yansıtıcı düşünce becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Ancak; öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde sınıfların kalabalık olması, zamanın ve okulun fiziksel koşullarının yetersiz olması nedeniyle programı etkili bir şekilde uygulayamadıkları, bu sebeple programı eleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, ayrıca, programı değerlendirme boyuna yönelik olarak da eleştirmektedirler. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri ancak, eleştirel düşünce ve problem çözme boyutlarıyla farkında olmadan da olsa kullandıkları görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde etkili ve sistemli bir şekilde kullanabilmeleri için bu alanda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

3.2. ÖLÇEK VERİLERİNİN ANALİZİ

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgilere yönelik olarak hazırlanmış 4 soru, 2. bölümde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış 30 madde bulunmaktadır. Uygulama sonucu elde edilen ölçek formlarından 134'ü değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada, elde edilen veriler SPSS veri analiz programı ile çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalarını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı, eğitim durumu ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenlerine göre, yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bununla beraber, cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1.00–1.50'a kadar “Hiç”

1.51–2.50'a kadar “Bazen”

2.51–3.50'ye kadar “Sık Sık”

3.51–4.00'a kadar “Her Zaman” olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3.2.1. Katılımcı Özellikleri ile İlgili Yüzde ve Frekans Dağılımına Ait Bulgu ve Yorumlar

Ölçek verilerinin analizinde ilk olarak, araştırma örneklemine dahil edilen 134 öğretmenin cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve görev yaptıkları sınıf düzeyi durumunu belirten yüzdeler ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi araştırma örneklemini oluşturan 134 öğretmenin 82'si (%61.2) kadın, 52'si (%38.8) erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 28 (%20.9) öğretmenin Eğitim Enstitüsü, 42 (%31.3) öğretmenin Eğitim Ön Lisans, 23 (%17.2) öğretmenin AÖF Lisans Tamamlama, 14 (%10.4) öğretmenin Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2), 13 (%9.7) öğretmenin Eğitim Yüksek Okulu ve 14 (%10.4) öğretmenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olduğu görülmektedir (Tablo 4). Araştırma kapsamında yer alan 134 öğretmenden 15 (%11.2) öğretmenin mesleki deneyiminin 1–10 yıl arasında, 29 (%21.6) öğretmenin mesleki deneyiminin 11–20 yıl arasında ve 90 (%67.2) öğretmenin mesleki deneyiminin, 21 yıl ve üzerinde olduğu yine Tablo 4'te görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların düzeyleri incelendiğinde ise; 14 (%10.4) öğretmenin 1. sınıf, 27 (%20.1) öğretmenin 2. sınıf, 29 (%21.6) öğretmenin 3. sınıf, 32 (%23.9) öğretmenin 4. sınıf ve 32 (%23.9) öğretmenin de 5. sınıf öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Cinsiyet		f	%
Kadın		82	61.2
Erkek		52	38.8
	Toplam	134	100
Eğitim Durumu			
Eğitim Enstitüsü		28	20.9
Eğitim Ön Lisans (2 yıl)		42	31.3
AÖF Lisans Tamamlama		23	17.2
Eğ. Fak. Lisans Tamamlama (2+2 yıl)		14	10.4
Eğitim Yüksek Okulu		13	9.7
Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği Programı		14	10.4
	Toplam	134	100
Mesleki Kıdem			
1 yıldan az-10 yıl		15	11.2
11–20 yıl		29	21.6
21 yıl ve üstü		90	67.2
	Toplam	134	100
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi			
1. sınıf		14	10.4
2. sınıf		27	20.1
3. sınıf		29	21.6
4. sınıf		32	23.9
5. sınıf		32	23.9
	Toplam	134	100

Tablo 4. Katılımcılara İlişkin Özellikler

3.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekte bulunan 30 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 5a, tablo 5b ve tablo 5c’de verilmiştir.

Tablo 5a incelendiğinde “Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerimin öğrenme-gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %76.1’i “Her Zaman”, %23.9’u “Sık Sık” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmenlerin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.76’dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerinin öğrenme-gelişim düzeylerini her zaman göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

“Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum” maddesine ilişkin olarak ise öğretmenlerin %64.2’sinin “Her Zaman”, %31.3’ünün “Sık Sık”, %4.5’inin ise “Bazen” ifadesini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.60’dır. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerini her zaman göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

“Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerimin fikirlerini alırım” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %23.9’unun “Her Zaman”, %45.5’inin “Sık Sık”, %30.6’sının ise “Bazen” ifadesini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.93’tür. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerinin fikirlerini sık sık aldıklarını göstermektedir.

“Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %53’nün “Her Zaman”, %43.3’nün “Sık Sık”, %3,7’sinin “Bazen” ifadesini kullandığı

görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.49'dur. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını sık sık göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

“Öğrencilerime kendilerini değerlendirmeleri için fırsat veririm” maddesine ilişkin olarak ise öğretmenlerin %32,8 “Her Zaman”, %61,2 “Sık Sık”, %6 “Bazen” ifadesini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.27'dir. Bu bulgu öğretmenlerin sık sık öğrencilerine kendilerini değerlendirmeleri için fırsat verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerime arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat veririm” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %27.6'sının “Her Zaman”, %49.3'ünün “Sık Sık”, %21.6'sının “Bazen”, %1.5'inin “Hiç” ifadesini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.02'dir. Bu bulgu öğretmenlerin sık sık öğrencilerine arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %61.2'sinin “Her Zaman”, %38.1'inin “Sık Sık”, %0.7'sinin “Bazen” ifadesini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.6'dır. Bu bulgu öğretmenlerin her zaman öğrencilerine düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerime yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için fırsat veririm” maddesinde öğretmenlerin %45.5 “Her Zaman”, %49.3 “Sık Sık”, %5.2 “Bazen” ifadesini kullandıklarını görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.4'tür. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerine yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için sık sık fırsat verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerime öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk veririm” maddesinde ise öğretmenlerin %49.3 “Her Zaman”, %47 “Sık Sık”, %3.7 “Bazen” ifadesini

kullandıklarını görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.45'tir. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde sık sık sorumluluk verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerime bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat veririm” ifadesine bakıldığında öğretmenlerin % 38.1'inin “Her Zaman”, %53.7'sinin “Sık Sık”, %8.2'sinin “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.29'dur. Bu bulgu öğretmenlerin öğrencilerine sık sık bağımsız çalışabilmeleri için fırsat verdiklerini göstermektedir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerimin öğrenme-gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum.	102	76.1	32	23.9	-	-	-	-	3.76	0.43
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum.	86	64.2	42	31.3	6	4.5	-	-	3.6	0.58
Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerimin fikirlerini alırım.	32	23.9	61	45.5	41	30.6	-	-	2.93	0.74
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.	71	53	58	43.3	5	3.7	-	-	3.49	0.57
Öğrencilerime kendilerini değerlendirmeleri için fırsat veririm.	44	32.8	82	61.2	8	6	-	-	3.27	0.56
Öğrencilerime arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat veririm.	37	27.6	66	49.3	29	21.6	2	1,5	3.02	0.75
Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm.	82	61.2	51	38.1	1	0.7	-	-	3.6	0.5
Öğrencilerime yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için fırsat veririm.	61	45.5	66	49.3	7	5.2	-	-	3.4	0.59
Öğrencilerime öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk veririm.	66	49.3	63	47	5	3.7	-	-	3.45	0.57
Öğrencilerime bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat veririm.	51	38.1	72	53.7	11	8.2	-	-	3.29	0.61

Tablo 5a. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Tablo 5b’de “Sınıf içindeki uygulamalarımda öğrencilerimin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer veririm” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %35.8’inin “Her Zaman”, %56.7’sinin “Sık Sık”, %7.5’inin “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.28’dir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında sık sık öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer verdiklerini göstermektedir.

“Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlarım” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %32.1’inin “Her zaman”, %60.4’ünün “Sık Sık”, %7.5’inin “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.24’tür. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında sık sık öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağladıklarını göstermektedir.

“Öğrencilerimin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenlerim” maddesine ilişkin olarak ise öğretmen ifadelerinin %51.5’i “Her Zaman”, %32.8’i “Sık Sık”, %14.9’u “Bazen”, %0.7’si ise “Hiç” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması ise 3.35’tir. Bu bulgu öğretmenlerin sık sık öğrencilerinin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenlediklerini göstermektedir.

“Öğrencilerimin kullandığım öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat veririm” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %21.6’sının “Her Zaman”, %44.8 “Sık Sık”, %29.9’unun “Bazen”, %3.7’sinin ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.84’tür. Bu durum öğretmenlerin sık sık öğrencilerin öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat verdiğini göstermektedir.

“Dersin sonunda değerlendirme yaparım” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %38.1’inin “Her Zaman”, %52.2’sinin “Sık Sık”, %9,7’sinin “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin

aritmetik ortalaması 3.28'dir. Bu bulgu öğretmenlerin sık sık dersin sonunda değerlendirme yaptıklarını göstermektedir.

“Değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanım” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %18.7'sinin “Her Zaman”, %51.5'inin “Sık Sık”, %28.4'ünün “Bazen”, %1.5'inin ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.87'dir. Bu durum öğretmenlerin değerlendirme yaparken sık sık açık uçlu sorulara yer verdiklerini göstermektedir.

“Değerlendirmelerde çoktan seçmeli sorular kullanım” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %16.4'ünün “Her Zaman”, %54.5'inin “Sık Sık”, %28.4'ünün “Bazen”, %0.7'sinin ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.86'dır. Bu bulgu öğretmenlerin değerlendirme yaparken sık sık çoktan seçmeli sorulara yer verdiklerini göstermektedir.

“Dersin sonunda öğretimim ile ilgili düşüncelerimi yazırım” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %4.5'inin “Her Zaman”, %20.9'unun “Sık Sık”, %65.7'sinin “Bazen”, %9'unun ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.20'dir. Bu bulgu öğretmenlerin dersin sonunda öğretimleriyle ilgili düşüncelerini bazen yazdıklarını göstermektedir.

“Dersin sonunda öğretimimle ilgili olarak öğrencilerimin düşüncelerini alırım” maddesine bakıldığında öğretmenlerin %9'unun “Her Zaman”, %34.3'ünün “Sık Sık”, %47.8'inin “Bazen”, %9'unun ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.43'tür. Bu durum öğretmenlerin bazen dersin sonunda öğretimleriyle ilgili olarak öğrencilerinin düşüncelerini aldıklarını göstermektedir.

“Yaptığım değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemimden kaynaklanan sorunları tespit ederim” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %26.1’inin “Her Zaman”, %59’unun “Sık Sık”, %14.9’unun ise “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.11’dir. Bu bulgu, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler sonunda kullandıkları öğretim yönteminden kaynaklanan sorunları sık sık tespit ettiklerini göstermektedir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sınıf içindeki uygulamalarımda öğrencilerimin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer veririm.	48	35.8	76	56.7	10	7.5	-	-	3.28	0.59
Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlarım.	43	32.1	81	60.4	10	7.5	-	-	3.24	0.58
Öğrencilerimin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenlerim.	69	51.5	44	32.8	20	14.9	1	0.7	3.35	0.76
Öğrencilerimin kullandığım öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat veririm.	29	21.6	60	44.8	40	29.9	5	3.7	2.84	0.8
Dersin sonunda değerlendirme yaparım.	51	38.1	70	52.2	13	9.7	-	-	3.28	0.63
Değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanırım.	25	18.7	69	51.5	38	28.4	2	1.5	2.87	0.71
Değerlendirmelerde çoktan seçmeli sorular kullanırım.	22	16.4	73	54.5	38	28.4	1	0.7	2.86	0.68
Dersin sonunda öğretimim ile ilgili düşüncelerimi yazarım.	6	4.5	28	20.9	88	65.7	12	9	2.2	0.66
Dersin sonunda öğretimimle ilgili olarak öğrencilerimin düşüncelerini alırım.	12	9	46	34.3	64	47.8	12	9	2.43	0.77
Yaptığım değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemimden kaynaklanan sorunları tespit ederim.	35	26.1	79	59	20	14.9	-	-	3.11	0.63

Tablo 5b. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Tablo 5c'de "Tespit ettiğim problemleri çözmek için alternatif çözüm önerileri geliştiririm" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %34.3'ünün "Her Zaman", %56'sının "Sık Sık", %9.7'sinin "Bazen" ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.24'tür. Bu bulgu, öğretmenlerin tespit ettikleri problemleri çözmek için sık sık alternatif çözüm önerileri geliştirdiklerini göstermektedir.

"Her öğrencimin gelişimini gözlem defterine/gözlem formuna kaydederim" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %32.1'inin "Her zaman", %40.3'ünün "Sık Sık", %26.9'unun "Bazen", %0.7'sinin ise "Hiç" ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.03'tür. Bu bulgu, öğretmenlerin her öğrencinin gelişimini sık sık gözlem defterine/gözlem formuna yazdıklarını göstermektedir.

"Öğrencilerimin aileleriyle görüşme fırsatım oluyor" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin % 56'sının "Her zaman", %34.3'ünün "Sık Sık", %9'unun "Bazen", %0.7'sinin ise "Hiç" ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.45'tir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerinin aileleriyle sık sık görüşme fırsatı bulduklarını göstermektedir.

"Öğretimimle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri dikkate alırım" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %41'inin "Her Zaman", %32.8'inin "Sık Sık", %23.1'inin "Bazen", %3'ünün ise "Hiç" ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.11'dir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretimleriyle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri sık sık dikkate aldıklarını göstermektedir.

"Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi meslektaşarımla paylaşırım" maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %47.8'inin "Her Zaman", %42.5'inin "Sık Sık", %9.7'sinin "Bazen" ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.38'dir. Bu bulgu, öğretmenlerin

öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini sık sık meslektaşlarıyla paylaştıklarını göstermektedir.

“Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığım problemleri çözmek için meslektaşarımla fikir alışverişinde bulunurum” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %50.7’sinin “Her Zaman”, %40.3’ünün “Sık Sık”, %9’unun ise “Bazen” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.41’dir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için sık sık meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını göstermektedir.

“Meslektaşarımlın öğretim etkinliklerini gözlemlerim” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %23.9’unun “Her Zaman”, %52.2’sinin “Sık Sık”, %20.9’unun “Bazen”, %3’ünün ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.97’dir. Bu bulgu, öğretmenlerin meslektaşarımlın öğretim etkinliklerini sık sık gözlemlediklerini göstermektedir.

“Meslektaşarımlın, öğretim etkinliklerimi gözlemlemesine fırsat veririm” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %27.6’sının “Her Zaman”, %52,2’sinin “Sık Sık”, %17,2’sinin “Bazen”, %3’ünün ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 3.04’tür. Bu bulgu, öğretmenlerin meslektaşarımlına sık sık öğretim etkinliklerini gözlemlemeleri için fırsat verdiklerini göstermektedir.

“Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi yazarak kaydederim” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %6.7’sinin “Her Zaman”, %14.9’unun “Sık Sık”, %61.9’unun “Bazen”, %16.4’ünün ise “Hiç” ifadesini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.12’dir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini bazen yazarak kaydettiklerini göstermektedir.

“Eğitimle ilgili yayınları takip ederim” maddesi incelendiğinde օđretmenlerin %17.2’sinin “Her Zaman”, %51.5’inin “Sık Sık”, %30.6’sının “Bazen”, %0.7’sinin ise “Hiç” ifadesini kullandıkları gօrlmektedir. օđretmenlerin bu maddeye ilişkin ifadelerinin aritmetik ortalaması 2.85’tir. Bu bulgu, օđretmenlerin eğitimle ilgili yayınları sık sık takip ettiklerini gօstermektedir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Tespit ettiğim problemleri çözmek için alternatif çözüm önerileri geliştiririm.	46	34.3	75	56	13	9.7	-	-	3.24	0.61
Her öğrencimin gelişimini gözlem defterine/gözlem formuna kaydedirim.	43	32.1	54	40.3	36	26.9	1	0.7	3.03	0.78
Öğrencilerimin aileleriyle görüşme fırsatım oluyor.	75	56	46	34.3	12	9	1	0.7	3.45	0.68
Öğretimimle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri dikkate alırım.	55	41	44	32.8	31	23.1	4	3	3.11	0.86
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	64	47.8	57	42.5	13	9.7	-	-	3.38	0.66
Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığım problemleri çözmek için meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	68	50.7	54	40.3	12	9	-	-	3.41	0.65
Meslektaşlarımla öğretim etkinliklerini gözlemlerim.	32	23.9	70	52.2	28	20.9	4	3	2.97	0.76
Meslektaşlarımla, öğretim etkinliklerimi gözlemlemesine fırsat veririm.	37	27.6	70	52.2	23	17.2	4	3	3.04	0.75
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi yazarak kaydedirim.	9	6.7	20	14.9	83	61.9	22	16.4	2.12	0.76
Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	23	17.2	69	51.5	41	30.6	1	0.7	2.85	0.7

Tablo 5c. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

3.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olup olmadığı sınınamak istenmiştir. Bu amaçla ölçek maddelerinden elde ettikleri puan ortalamalarına t testi uygulanmıştır. Sınama sonuçları Tablo 6'de bulgular olarak gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Cinsiyet	N	X	S	sd	t değeri	p
Kadın	82	3.15	.28	132	0.36	.71
Erkek	52	3.12	.39			

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki düşünceleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(132)}=0.36$, $p>.05$]. Bu bulgu, erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin bu süreçteki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri yanıtların puan ortalamaları arasında bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

3.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F-Oranı	p
Gruplar Arası	0.377	5	7.531	0.677	.642
Grup İçi	14.238	128	.111		
Toplam	14.615	133			

Tablo 7'den anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(5-128)} = .677, p > .05$]. Bu bulgu eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

3.2.5. Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F-Oranı	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.799	2	0.4	3.79	.025	21 yıl ve üstü-11-20 yıl
Grup İçi	13.815	131	.105			
Toplam	14.615	133				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-131)} = 3.79, p < .05$]. Bulunan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin ($X=3.19$) görüşlerinin, 11–20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere ($X=3.00$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

3.2.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F-Oranı	p
Gruplar Arası	.393	4	9.81	.89	.472
Grup İçi	14.222	129	.11		
Toplam	14.615	133			

Tablo 9’den anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(4-129)} = .89, p > .05$].

3.2.7. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik görüşlerinin, 11–20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar mesleki deneyimin yansıtıcı düşüncenin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulamakta ve bu sonucu desteklemektedir (Van Manen 1992, Taggart ve Wilson 1997). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkında eğitim almamış oldukları ve yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmiyor olmaları dikkate alındığında, bu öğretmenlerin yansıtıcı düşünce sürecinin bir parçası olan uygulamaları bilinçsiz de olsa sınıflarında kullandıklarını ifade etmeleri, tecrübeleri sonucunda bu uygulamalara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bununla beraber, göreve yeni başlayan öğretmenler kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürebilmek ve deneyimlerini artırmak amacıyla, yeni bilgileri almaya daha açıktır (Facione ve Giancarlo 2000). Ancak; hizmet yılları ile yansıtıcı düşünceyi uygulamalarına yönelik düşünceleri arasındaki bu farkın, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ve yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik eğitim almamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sebeple, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce, görev yapmakta olan öğretmenlere de hizmet içinde, yansıtıcı düşünceyi uygulamaya yönelik etkili bir eğitim verilmedi.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgunun öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ve yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik eğitim almamış olmalarından ve yansıtıcı düşünceyi farkında olmadan kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi sınıflarında uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ülkemizde yansıtıcı düşünceye yönelik yapılan araştırmaların sınırlı

olduğu dikkate alındında, yansıtıcı düşünce konusunda eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlere yönelik bir karşılaştırma bulunmamaktadır. Yansıtıcı düşünceye yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi sonrasında uygulamalarındaki değişiklikler incelenerek aralarında fark olup olmadığı ortaya konulabilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yansıtıcı düşünce uygulamaları hakkındaki görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde görüşme ve ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açılarına ilişkin araştırma bulguları değerlendirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.1. SONUÇLAR

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunun yansıtıcı düşünce kavramını bilmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi kullanmaya yönelik eğitim almamış olmaları, eğitimle ilgili gelişmeleri ve yayınları takip etmemeleri yansıtıcı düşünce kavramına uzak olmalarının temel nedeni olarak gösterilebilir. Bununla beraber; öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramını bilmedikleri halde öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarından bahsederken, yansıtıcı düşünceyi eleştirel düşünce ve problem çözme boyutlarıyla kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; öğretmenler 2005-2006 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programını uygulamada karşılaştıkları problemleri vurgulayarak programı, etkinlikler, değerlendirme, zamanın ve okulların fiziki koşullarının yetersizliği gibi konularda eleştirmektedirler. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde meslektaşlarını, öğrencilerini, öğrencilerin ailelerini gözlemleyerek ve onlarla sürekli iletişim halinde olarak problemleri daha kolay fark ettiklerini, böylelikle daha etkili bir şekilde çözebildiklerini vurgulamaktadırlar. Bu durum; öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde bilinçsiz de olsa kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında ölçme-değerlendirmenin önemi üzerinde ayrıntılı olarak durdukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler değerlendirme sonuçlarını iyi analiz etmenin sadece öğrencilerdeki eksikleri değil, öğretmenin kendisindeki bir takım eksiklikleri de anlamasını sağladığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerini ve dolayısıyla kendi uygulamalarını değerlendirmede açık uçlu soruların etkili olduğunu, açık uçlu sorularda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiğinden eksikliklerin daha kolay fark edilebildiğini ifade etmektedir. Bununla beraber; çoktan seçmeli sorularla yapılan değerlendirmeler çok fazla vakit almadığından ve ülkemizde yapılan sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanıldığından öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir.

Öğretmenlerin programa yönelik eleştirilerinin yanında kendi uygulamalarını da eleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler kendilerinde birtakım eksiklikler olduğunu kabul ederek bu eksiklikleri giderme konusunda neler yaptıklarını ifade etmekte ve öğretmenlerin sürekli olarak gelişmeye açık olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel yetenek gerektiren resim, müzik gibi derslerde yetersiz olduklarını vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmenlerin eksikliklerini telafi etme konusunda meslektaşlarıyla iletişime geçtikleri, ancak kendilerini geliştirmeye yönelik bir çaba harcamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü bilinçli ve sistemli olarak kullanmaları profesyonel gelişimi etkilediğinden, öğretmenlerin bu alanda alacakları eğitimin kendilerini geliştirmeleri konusunda destek sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin yanında yansıtıcı düşüncenin diğer bir boyutu olan problem çözme becerisini de kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre, öğrenciden ya da sınıfın genelinden kaynaklanan bir problemin tam olarak ortadan kaldırılamaması, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkilemekte ve başarıyı düşürmektedir. Öğretmenler gözlemin, çocukların gelişimlerini takip etmede, problemleri fark etme ve çözüme ulaştırmada önemli bir yere sahip olduğunu belirtmekle birlikte, gözlemleri kaydetmenin zor ve

zaman ayrılması gereken bir iş olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler problemleri fark etme ve çözme konusunda meslektaşlarıyla ve öğrencilerin aileleriyle iletişimin önemi üzerinde durmaktadırlar.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularla ölçek bulguları karşılaştırıldığında büyük bir kısmının paralellik göstererek birbirini desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin ölçekteki ifadeleri incelendiğinde; öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin öğrenme-gelişim düzeylerini ve önceki deneyimlerini her zaman göz önünde bulundurdukları görülmekte ve görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerini desteklemektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını “sık sık” göz önünde bulundurduklarını, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerin fikirlerini “sık sık” aldıklarını ve yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için “sık sık” öğrencilerine fırsat verdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde “sık sık” bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat ve sorumluluk verdiklerini ifade etmektedirler. Sınıf içindeki uygulamalarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere “sık sık” yer verdiklerini, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağladıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine “sık sık” fırsat verdiklerini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenler dersin sonunda “sık sık” değerlendirme yaptıkları ve değerlendirmelerde bazı öğretmenlerin açık uçlu soruları, bazı öğretmenlerin ise çoktan seçmeli soruları daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Dersin sonunda öğretmenler öğretimleri ile ilgili düşüncelerini “bazen” yazdıklarını, “bazen” de öğrencilerinin düşüncelerini aldıklarını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak görüşmelerde de öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin görüşlerine yer verdiğini ve düşüncelerini yazdığını ifade etmektedir.

Öğretmenler yaptıkları değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunları “sık sık” tespit ettiklerini ifade etmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, öğretmenlerin özellikle değerlendirmenin önemi üzerinde durdukları ve değerlendirme sonuçlarının etkili bir

şekilde analiz edilmesiyle, öğrenme-öğretme sürecindeki eksikliklerin daha net bir şekilde ortaya çıkarılabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin tespit ettikleri problemleri çözmek için “sık sık” alternatif çözüm önerileri geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bu sonuca paralel olarak görüşmelerde de öğretmenler karşılaşılan problemlerin mutlaka çözülmesi gerektiğini, aksi takdirde bu problemlerin öğrenme-öğretme sürecini olumsuz bir şekilde etkileyeceğini ifade etmektedirler.

Öğretmenler, her öğrencinin gelişimini “sık sık” gözlem defterine/gözlem formuna kaydettiklerini belirtmektedirler. Görüşmelerde ise öğretmenler bunun yapılması gerektiğini kabul etmekte ancak kalabalık sınıflarda bunun her zaman mümkün olmadığını vurgulamaktadırlar.

Öğretmenler öğrencilerinin aileleriyle “sık sık” görüşme fırsatı bulduklarını ve öğretimleriyle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri “sık sık” dikkate aldıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler görüşmelerde de aileyle iletişimin üzerinde durmakta ve problemleri çözmeye ailelerin çok etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla beraber, aileyi iyi tanımanın problemleri fark etmede ve çözmeye çok önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini “sık sık” meslektaşlarıyla paylaştıklarını ve karşılaştıkları problemleri çözmek için meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler görüşmelerdeki ifadelerinde meslektaşlarıyla iletişimin ve meslektaş desteğinin üzerine durmakta ve öğretmenin profesyonel gelişiminde bunun önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğretmenler, meslektaşlarının öğretim etkinliklerini “sık sık” gözlemlediklerini ve öğretim etkinliklerinin gözlemlenmesine fırsat verdiklerini ifade etmektedirler. Görüşmelerde ise, öğretmenler meslektaşlarının öğretim etkinliklerini

gözlemlesinin önemini kabul etmekle birlikte bunu sınıfta yapma imkanlarının çok fazla olmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini “bazen” yazarak kaydettiklerini belirtmektedirler. Görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin deneyimlerini yazmanın önemini savunmakla birlikte bunu bazen yaptıklarını her zaman yapmanın mümkün olmadığını ifade etmektedirler.

Yansıtıcı düşüncenin bilinçli ve sistemli olarak uygulanması gereken bir süreç olduğu dikkate alınır, bulguların değerlendirilmesi sonucunda, yansıtıcı düşüncenin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığı söylenebilir.

4.2. ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde yansıtıcı düşüncüyü bazı boyutlarıyla kullandıkları ancak, kavramı bilmedikleri için sistemli ve bilimsel bir süreç izlemedikleri görülmektedir. Yansıtıcı düşüncenin, amaçlı ve sistemli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin amacına ulaşabilmesi için, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü bilinçli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri amacıyla yansıtıcı düşünce ile ilgili seminerler ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Ayrıca; ölçek verilerinde de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki hizmet yıllarının yansıtıcı düşünce üzerine bakış açılarını etkilediği düşünüldüğünde verilecek olan hizmet içi eğitimde bu durumun dikkate alınması gerekmektedir. Buradan hareketle; göreve yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin içerik olarak farklı olması gerekmektedir.

Görüşme ve ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda, yansıtıcı düşüncenin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin görev yaptığı okulların koşullarının önem taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle, okulların fiziki donanımları öğretmenlerin yansıtıcı düşünce uygulamalarını destekleyecek şekilde

düzenlenmelidir. Bununla beraber; öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü kalabalık sınıflarda uygulayabilmeleri zor olduğundan sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular yansıtıcı düşüncenin uygulanmasında okul yöneticileri ve öğrencilerin ailelerinin desteğinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; yönetici, öğretmen, öğrenci, aile ve tüm okul personeli arasında güçlü bir bağ oluşturulmalıdır. Yansıtıcı düşüncenin gelişmesinde okul yönetiminin önemi göz önünde bulundurularak, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları incelenebilir. Böylelikle, öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamak amacıyla okul yöneticilerine düşen görevlerin ne olduğu ve ne kapsamda uygulanabileceği ortaya konulabilir.

Bu araştırmada, örneklemin büyük bir çoğunluğunu 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sebeple, yansıtıcı düşünce üzerine yapılacak diğer çalışmalarda, İlköğretim I. Kademedeki görev yapacak olan öğretmen adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açıları araştırılabilir. Böylelikle, öğretmen adayları, göreve yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı düşünce uygulamaları karşılaştırılarak deneyimin yansıtıcı düşünce üzerine etkisi ortaya konulabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, Yeni İlköğretim Programının, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açıları değerlendirilirken Yeni İlköğretim Programı'na yönelik değerlendirmeleri de dikkate alınmıştır. Ancak; bu araştırmanın amacı uygulamaya konulan programı değerlendirmek olmadığından Yeni İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılmasını ne kapsamda desteklediği etraflıca incelenmemiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, yansıtıcı düşüncenin etkili bir biçimde uygulanabilmesinde Yeni İlköğretim Programının rolü detaylı bir şekilde incelenebilir. Böylelikle; Yeni İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin

uygulanmasını ne kapsamda desteklediği ortaya konularak öğretmenlerin yansıtıcı düşünce uygulamalarını geliştirmek amacıyla yeni bilgiler elde edilebilir.

Ayrıca, bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve ölçek kullanıldığından, araştırma bulguları, yalnızca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda gözlem tekniği kullanılarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

AKPINAR, Ercan ve ERGİN, Ömer

- 2005 “Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü.”
İlköğretim-Online. Temmuz, 4(2), 55-64

ALTINOK, Hülya

- 2002 “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları.”
Eğitim Araştırmaları Dergisi. Ağustos, (7)8, ss.66-73.

ARSLANTAŞ, Hatice

- 2003 “Yansıtıcı Öğretime Genel Bir Bakış.” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**,
Yaz 2003, (10)12, ss.47-55.

ATAY, Derin

- 2002 “Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması.”
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz 2002, 9 (36),
ss.508-527.

AYDIN, Güliz ve BALIM, Ali Günay

- 2005 “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler
Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi.” **Ankara Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**. (38)2, ss.145-166.

BALCI, Ali

- 2004 **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. PegemA
Yayıncılık. Ankara.

BRANNEN, Julia (ED.)

- 1992 **Mixing Methods: Qualitative and Quantitative
Research**. Aldershot: Avebury.

BRYMAN, Alan

- 1992 **Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on Their Integration. In: J. Brannen (Ed.) Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research**, Aldershot: Avebury.

BROCKBANK, Anne

- 2005 **Reflective Learning in Practice**. Gower Publishing Limited, VT, USA.

BROOKFIELD, Stephen

- 1995 **Becoming A Critically Reflective Teacher**. Jossey-Bass, San Francisco.

CAMPOY, Renee

- 2004 **Case Study Analysis in The Classroom; Becoming a Reflective Teacher**. Sage Publications.

CORNU, Rosie Le ve PETERS, Judy

- 2005 "Towards Constructivist Classrooms: The Role of The Reflective Teacher." **Journal of Education Enquiry**, (6)1, 50-64.

DEWEY, John

- 1952 **How We Think**. Great Books in Philosophy. Prometheus Books. Buffalo, New York.

DOUGIAMAS, Martin

- 1998 "Journey into Constructivism",
<<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>>, 21/02/2007

EKİZ, Durmuş

- 2006 “Self-Observation and Peer-Observation: Reflective Diaries of primary Student-Teachers”. **Elementary Education Online**, 5(1), ss.45-57.

FACIONE, Peter A. ve GIANCARLO, Carol A.

- 2000 “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill.” **Informal Logic**, (20)1, 21-29.

FARREL, Thomas

- 1998 “Reflective Teaching The Principles and Practice.” **Reflective Teaching Forum**, 36(4), ss. 10-17.

GENÇ, Bilal

- 2004 “The Nature of Reflective Thinking and Its Implications for In service Teacher Education”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(1), ss.235-243.

GELTER, Hans

- 2003 “Why is Reflective Thinking Uncommon?” **Reflective Practice**, 4(3), ss. 337-344.

GIMENEZ, Telma

- 1999 “Reflective Teaching and Teacher Education Contributions from Teacher Training.” **Londra University. Linguagem & Ensino**, 2(2), ss. 129-143.

GIPE, Joan ve RICHARDS, Janet

- 1992 “Reflective Thinking And Growth In Novices’ Teaching Abilities”
Curriculum&Instruction, 86(1), ss. 52-57.

HOBAN, Garry

- 2000 “Using a Reflective Framework to Study Teaching-learning Relationships.” **Reflective Practice**, 1(2), ss. 165-182.

HOTTON, Neville ve SMITH, David

- 1995 “Reflection in Teacher Education Towards Definitions and Implementation.” **Teaching and Teacher Education**, 11(1), ss.39-49.

KARASAR, Niyazi

- 2003 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

KITSON, Neil ve MERRY, Roger

- 1997 **Teaching in Primary Classroom: A Learning Relationship**.
Routledge:USA.

KÖKSAL, Dinçay ve YILDIRIM, Ali

- 1999 “Developing Student Teacher’s Reflective Skills Through Their Portfolios” **Challenges for Language Teachers Towards the Millenium. First International ELT Research Conference**, (27-29 Mayıs), Çanakkale. ss. 153-159.

KÖSEOĞLU, Fitnat ve KAVAK, Nusret

- 2001 “Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım.”
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), ss. 139-148.

LARRIVE, Barbara

- 2000 “Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher.” **Reflective Practice**, 1(3), ss. 293-307.

LEE, Hea-Jin

- 2005 “Understanding and Assesing Preservice Teachers’ Refeective Teaching.” **Teaching and Teacher Education**,(9)21, ss. 699-715.

LIPMAN, Matthew

- 2000 **Thinking in Education**. Cambridge Universty Press, UK.

MATTHEWS, William J.

- 2003 “**Constructivism in The Classroom: Epistemology, History and Empirical Evidence**” *Teacher Education Quarterly*, Summer, ss. 51-64

MORRIS, Joanne B.

- 2000 “Reflective Thinking in Early Childhood Education.” Faculty of Education Memorial Univeristy of Newfoundland, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÖZDEN, Yüksel

- 2003 **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

PAJARES, Frank

- 1992 “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”, **Review of Educational Research**, 62 (3), ss. 317-328.

POLLARD, Andrew ve TANN, Sarah

- 1996 **Reflective Teaching in The Primary School, A Hand Book for The Classroom**. Cassel Education, Continium International Publishing Group.

PORTER, Leon K.

- 1998 “Critical Reflection Thinking in Euclidean Geometry: for Grade Nine Mathematics Students.” Faculty of Education Memorial University of New Foundland, Yayınlanmamış Doktora tezi.

ROBSON, Colin

- 1992 **Real World Research**, Blackwell Publishers Ltd, Oxford.

SAHİN, Çiğdem

- 2002 “Teachers’ Beliefs and Practices in The Teaching of Literacy and Numeracy at Key Stage 2: With Particular Reference to Questioning”, University of Bath, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

SCHÖN, Donalt

- 1987 **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.** Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers.

SENEMOĞLU, Nuray

- 2003 “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler.” **SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(5), ss.154-193.

STRAUSS, Anselm ve CORBIN, Juliet

- 1998 **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory.** SAGE Publications International Educational and Professional Publisher. London.

HANLEY, Suzan

- 1994 “On Constructivism”,
<<http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Constructivism/txt>>,
06/01/2007

TASHAKKORI, Abbas ve TEDDLIE, Charles

- 1998 **Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches.** SAGE Publications International Educational and Professional Publisher. London.

TAGGART, L. Germanie ve WILSON, Alfred

- 1997 **Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies.** Corwin Press Inc. California.

ÜNVER, Gülsen

- 2003 **Yansıtıcı Düşünme,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

VAN MANEN, Max

- 1992 **The Tact of Teaching: Meaning of Pedogojical Thoughtfulness.** Althouse Press, Canada.

VON GLASERSFELD, Ernst

- 1995 **Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning.** Falmer Press:London.

YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan

- 2005 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Seçkin Yayıncılık. Ankara.

ZEICHNER, Kenneth M ve LISTON, Daniel Patrick

- 1987 “Teaching Student Teachers to Reflect.” **Harvard Educational Review**, 57, ss. 23-48.

<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48> 05.02.2007

EKLER**EK – 1 : ARAŞTIRMA İZNİ****EK – 2 : ENSTİTÜ KURUL KARARI****EK – 3 : VERİ TOPLAMA ARACI: GÖRÜŞME FORMU****EK – 4 : GÖRÜŞME ÖRNEKLERİ****EK – 5 : VERİ TOPLAMA ARACI: ÖLÇEK FORMU**

EK - 1

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-771 / 2439
Konu : Araştırma İzni

06/06/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

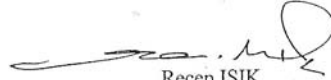
İlgi : 23.05.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00.290-775/3562 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sibel ALP'in "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları ve Yansıtıcı Düşüncenin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Çanakkale İli sınırları içerisindeki I. Kademe öğrenci ve öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa - 53 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Recep IŞIK
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-4 Sayfa)

EK – 2

T.C.
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
 Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.E1.00.00/290/5910

05.10.2006

KONU : Tez Projesi değişikliği.

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Yüksek Lisans Öğrencisi Sibel ALP'in tez konusunda değişiklik yapılması Enstitü Yönetim Kurulumuzun 20.09.2006 Tarih ve 21/23 sayılı toplantısında görüşülmüş ve alınan karar aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yrd.Doç.Dr.Mehmet SAHİN
 Enstitü Müdürü

KARAR :21/23- Enstitü Yönetim Kurulunun 23.02.2006 tarih ve 4/4 sayılı kararı ile tez projesi uygun bulunan İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Sibel ALP'in, Anabilim Dalı Başkanlığının 11.09.2006 tarih ve 454 sayılı yazısı doğrultusunda tez konusunun aşağıda belirtilen şekilde değiştirilmesine oy birliği ile karar verildi.

ESKİ TEZ KONUSU : İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları ve Yansıtıcı Düşüncenin Öğrenci Başarısına Etkisi.

YENİ TEZ KONUSU : İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları

EK – 3

GÖRÜŞME FORMU

1. Öğretmenlik mesleğine ilk başladığınız dönem ile şimdiki döneme baktığınızda kendinizde profesyonel açıdan bir değişiklik görüyor musunuz? Açıklar mısınız.
2. Bir öğretmen olarak kendinizde yeterli ve yetersiz gördüğünüz özellikler nelerdir? Kendinizi yetersiz gördüğünüz konularda eksikliklerinizi telafi etmek için neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirmenin rolü sizce nedir? Açıklar mısınız?
4. Sınıfınızın öğrenme-öğretme sürecini değerlendirirken hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?
5. Öğrencileriniz sizle ve dersinizle ilgili görüş bildirme hakkına sahipler mi? Evet ise bu ne şekilde ve ne sıklıkta yapılıyor?
6. Hiç başka bir öğretmenin dersini izlediniz mi? Ne amaçla....
7. Sizin dersinizi başka bir öğretmen ya da öğretmen adayı izledi mi?
8. Sınıf içerisinde öğrenciyi gözlemlemenin öğretmene sizce katkısı nedir? Gözlemlerde izlediğiniz herhangi bir metot var mı?
9. Öğrencilerinizin gelişimlerini hangi sıklıkta ve ne şekilde kaydediyorsunuz?
10. Öğrencilerinizin gelişimleri ve problemleri ile ilgili olarak ne sıklıkta aileleriyle görüşüyorsunuz? Bu görüşmelerin yararlı olduğuna inanıyor musunuz?
11. Yansıtıcı öğretimle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı ya da bu konuyla ilgili bir yayın okudunuz mu? Evetse, katıldığınız eğitimler ne zaman, kimler tarafından düzenlendi ya da okuduğunuz yayınlar nelerdir?
12. Bu konuda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK – 4

GÖRÜŞME ÖRNEKLERİ

5. ÖĞRETMEN

S: Öğretmenlik mesleğine ilk başladığınız dönem ile şimdiki dönem arasında kendinizde ne gibi değişiklikler görüyorsunuz, kaç yıllık öğretmensiniz,

Ö-5: Tabii ki çok şey değişti 31. yılımı bitiriyorum işte tamamlıyorum, 75 yılı mezunuyum, öğretmen okulu mezunuyum, tabi o zamanlar o yıllarda genellikle ben kırsal kesimde çalıştım köylerde çalıştım, o zamanlarda yokluk daha fazlaydı, bütün araç-gereçlerimizi biz kendimiz hazırlardık daha sonra, şimdilerde her şey önümüze hazır geliyor, tabi o zamanın çocuklarıyla şimdiki çocuklar arasında da çok fark var daha bilinçli çocuklar, taşımali kırsal kesimden geldiklerinden o kadar çok gelişme demeyeyim de, fark var, ama çok değil, yani merkezdeki öğrencilerle bizim öğrencilerimiz arasında biraz farklılık olur, o da ne anlamda olur kaynak eksikliğinde, bilgiye başvuramıyor, işte bilgisayar, internet olayından uzak oluyor çocuklar, dolayısıyla o anlamda biraz eksiklik var, ama yine de çok farklı öğrenciler şimdi nasıl diyeyim, eskiden ne söylerse, öğretmen ne derse o olurdu, şimdi hayır demesini biliyor çocuklar, eleştirmeyi biliyor, yetiştirilme tarzlarından da bizimde eğitime bakış açımızın farklılığından da kaynaklanıyor tabi, biraz da tabi eskiden gördüğümüz şekilde öğretmenini dinlemesi gerekirdi, saygı göstermesi gerekirdi, gene tabi saygı gösterir de bunda bir zorlama olmadan eskiden zorluyormuş gibi değil de aileden gelen şey de öyleydi, eti senin kemiği benim, çocuğu okula gönderdim tüm sorumluluk, şimdi öyle değil, şimdi çocuğun kişiliğini korumaya yönelik, çocuğun sorumluluğunu alıyor artık, çocuğuna da daha çok sahip çıkıyorlar, takip ediyorlar, toplantılara daha çok katılıyorlar, tabi kendimizi meslek açısından da bunca yıl insanı çok değiştiriyor,

S: Tabii deneyim var,

Ö-5: Deneyimler artıyor, şimdi geriye baktığımda örneğin eski yıllarda dayak olayı yapmadım değil, yaptım ama pencereye dönüp kendim de ağladığımı biliyorum, yani o dönemleri geçirdik, bu da işte yetiştirme tarzımız büyüklerimizden de gördüğümüz öyleydi, gerektiğinde o yapılabilmeli diye bildiğimizden ya da o şekilde

yetiştirildiğimizden onları yaptık zamanında, tabi zamanla yanlış olduğunu anlıyor insan,

S: Tabi önemli olanda yanlış olduğunu fark edebilmek,

Ö-5: Tabi en güzel gelişmelerden birisi o, çok yaptım mı hayır, bir iki defa yaptım ama o da yetiyor işte uykularınıza giriyor, dedim ya işte çocuk orada üzülürken arkamı dönüp kendim de ağladığımı biliyorum ona göstermeden, belli etmeden, çünkü ben kendi öğrencilerimden de biliyorum, özellikle okula, öğretmene düşkün olan çocuklarda bu çok olumsuz etki yapar, o nedenle yapmamaya özen gösterdim, çok bağırırım gerektiğinde çok bağırırım, öyle bir bağırırım ki çocuklar şöyle bir irkilir, ya da biriyle konuşurken normal konuşuyorsam bir yükseltirim sesimi kendine gelir yan taraftaki toparlanır, öbürü de beni dinlemiyorsun diye tepki gösterir arkadaşına, yani o şekilde gelişmelerimiz oldu, tam olarak belki çalıştığımız ortamın, hani dedim ya taşınmalı öğrencilerle köyden kente göç eden, kırsal kesimden göç eden aile çocukları olduğundan dolayı bu elektronik eşyalara fazla yönelim, özellikle bilgisayar açısından internet açısından fazla yok, benim de işin açıkçası ilgim olmadı, işin kötü yanı ben bilgisayar kursuna ilk giden öğretmenlerden, iki sene de bilgisayar öğretmenliği yaptım,

S: Ama herhalde çok fazla ilgi yok,

Ö-5: Yok o zaman yeni yeni başladığından dolayı zaten bütün okullarda bilgisayar odaları oluşturuldu, benim görev yaptığım okulda 12 tane bilgisayar vardı, sabah öğle diye ikili öğretim vardı, eğitim öğretim sabahki öğrenciler öğleden sonra geliyorlar, öğlenciler sabahtan geliyorlar ders dışı etkinlik gibi ama çocuklar koşarak geliyorlardı, şimdi o kursta biz ne öğrendik açmasını kapamasını, yani çok güzel bilgiler öğrendik ama o iki yıl içerisinde çocuklara bir şeyler verirken kendimi de yetiştirdim, bir de çocuklar büyük bir zevkle geldiler, şeye geliyorlardı derslere de, en azından bilgisayarı görürdü çocuklar görmüşlerdi, kullanmaya herkese ikişer kişi bazen üçer kişi, işte yan yana oturttururduk bilgisayarın tuşlarını, ne işe yaradığını yani çocukların bir ön bilgileri oluşmuş durumdaydı, işte bazı yöneticilerin kendi düşünceleri sonra bazı idareciler ne düşündüler bilmiyorum, bu şey gibi hani her öğretmen, kendi işini yapsın diye bu bilgisayarları kaldırdılar, o bilgisayar odaları da mezarlığa döndü, bilgisayar mezarlığına, çocuklar yoksun kaldı, bir de o olaydan sonra bilgisayardan koştum, ben evimde bilgisayar var kullanmak istemiyorum,

uzaklaştım, yani gerçekten evde bilgisayar var, modeli de eskidi artık gerçi ama, bir daha o aynı tadı bulamadım ben, çok güzel bir şeyler yaparken niye engellendik diye kendi kendime küstüm belki de, ne kadar iyi oldu onu da bilmiyorum, onun dışında nasıl diyeyim, elektronik eşyalardan sınıflarımızda televizyonumuz var, onları kullanıyoruz eğitimde, cd lerimiz var, derslerle ilgili mümkün olduğunca özellikle ilk kademedede daha çok olduğundan, onlardan da çok eğitime katkıda, özellikle şeyde ana derslerde, Türkçe matematikte pek olmuyor da sosyal bilgilerde, ondan sonra iş eğitiminde, bazen matematikte, fen bilgisinde ya bunlardan da çok yararlanıyoruz, onlardan da kullanıyoruz, ilerde de bir bilgisayar odası olursa belki ben de tekrar kalır mıyım kalmaz mıyım bilmiyorum, ama çalışmaya devam edersem belki tekrar bilgisayarı kullanmaya,

S: İyi de olur hocam, çünkü çocuklarınızı siz daha iyi tanıyorsunuz sizin vermeniz çok daha farklı olur,

Ö-5: Mutlaka ama şey de var, bu işi gerçekten bilgisayar öğretmenliği de var artık biliyorsunuz, bölümü açıldı, onlara da bırakabiliriz biz bunları, onlara bizden çok daha iyisini öğretirler iletişim anlamında ben bilgisayar kullanmayı kendim tekrar ele alabilirim, bir şeyler öğretebilirim ama onlar ilmini öğretirler, ben ne olur pratik,

S: Belki pratik yapmış olursunuz,

Ö-5: Bilgisayar kullanmayı , tanıtımını falan onlar daha iyi öğretirler, çocuklarımız öğrensinler etsinler, bunun dışında artık şimdi kabulleniyorum, kesinlikle kabul ediyorum öğretmenlik çok zevkli bir meslek ama öğrenciler bizden önde gidiyor,

S: Çok teşekkür ederim hocam aslında bu iki soruya cevap vermiş oldunuz, öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirmenin rolü nedir, öğretmen değerlendirmeyi nasıl görüyor,

Ö-5: Şimdi değerlendirme bütün ilköğretimde, diyelim ilköğretim I. Kademedede değerlendirmede çocuğu bütün olarak görmek gerekir, bir öğrencim var örnek olarak onu söyleyeyim sesi çok güzel, nota bilgisi çok fazla verilmiyor tabii ki I. Kademedede ama, ne verirseniz alıyor, çok güzel şarkı söylüyor, korolara giriyor çocuk, müzikten hep 5 alır kahroluyor resimden niye 5 alamıyorum diye, o kadar, yeteneği o kadar çocuğun, resimden bu bunu yapamıyor, ne yapıyorsunuz, bu çocuk beden eğitiminde şöyle, resimde şöyle, yani bu bunu yapamıyor da bundan olumsuz alsın

diyemiyorsunuz o zaman, ne yapıyorsunuz bir bütün olarak, diğer derslerdeki bilgisine de bakıyorsunuz, ama davranış da çok etkilidir çocuklarda değerlendirmede,

S: Yani hocam çocuk yeteneği kadar kendini ne kadar aşılıyor mı,

Ö-5: Evet, evet şimdi bende bir öğrenci var okuma yazmayı çok geç öğrendi, ben o çocuğu değerlendirirken, geçen bir şiir yazdırdım anneler günüyle ilgili, herkes derste şiir yazdı annesine, dedim Pazar günü annenize verirsiniz, annenizin anneler gününü kutlarsınız dedim ben şimdi, yazdılar o da yazmış, sürekli aynı sözcükleri tekrar etmiş ama arkalarında birkaç değişiklik de yapmış, anneler günün kutlu olsun anneciğim, anneciğim seni çok seviyorum, bunun gibi, yani ama yazmış,

S: Emek harcamış yani,

Ö-5: Emek harcamış, şimdi öbür tarafta da dereceye giren çocuklar var, birinciliği ikinciliği olan öğrenciler var, onların şiirini değerlendirirken farklı düşünürüm, o aynı şeyleri tekrarlayarak da olsa yazan öğrencininkini farklı değerlendiririm, bu öğrencinin bir adım atması onun beş adım atmasıyla aynı kefeye konur, konulmalıdır daha doğrusu, yani şimdi şöyle 100 üzerinden değerlendirirsek öbür öğrencinin 100 alması gerektiği şekilde yazmasını beklerken, bu kırıklık yazarsa bu öğrenci 80 almalı, çünkü o kendine göre bir çaba göstermiş, hep şey örneğini veririm ben onlara tavşanla kaplumbağa hikayesi, tavşanın çok uyanık olduğu kadar çaba da göstermesi gerekir, çaba göstermiyorsa da onun cezasını almalı, ama kaplumbağa yavaş, ağır ama sürekli çabılıyor, sürekli bir çabası var, biraz yol katedebiliyorsa senin kadar değerlendirilmeli o da, bunu çocuklara da anlatıyorum, itiraz da etmiyorlar, bazen şey de yapıyorlar, araştıranlar edenler, arkadaşımın bu öğrenci böyle olmuştur, ben 93 aldım bu puanımı nereden kırdın, 97 aldı 3 puanım nereden kırıldı, öbür arkadaşım benden eksik yazmış ona 20 vermişsiniz, bana neden eksik, 3 puanım nereden kırıldı öğretmenim diye soruyor yani bunu eskiden yapamazdı çocuklar, biz öğrenciyken de yapamazdık, işte bu karşılaştırmayı yapıyorum, arkadaşımın çabası 100 üzerinden 70 ile değerlendirilirken onunki 100 üzerinden 100 ile değerlendirilir,

S: Evet bu bilinci çocuklara vermek gerekiyor, eğer verilmezse o zaman negatif yönde bir etkisi olur, iyi de yapsam kötü de yapsam arkadaşıma da 5 veriyor bana da 5 veriyor,

Ö-5: O şekilde bir de dediğim gibi, örneklerde söylediğim gibi her çocuk matematikten başarılı olamaz ki, yapamıyor işte çocuk kaldırıyorum, 3 ile 5i topla

diyorum çocuğa yapamıyor, şimdi ne yapayım ben onu kaldırıp da bir problem çözdüremem ki, yapabileceği gibi mesela sayma sayılarını saydırıyorum, ya da şununla şunu topla diyorum, onu da o şekilde ödüllendirmek gerekir cesaret vermek gerekir, şimdi bir okulistik denemesinin sonuçlarını değerlendiriyoruz geçen gün Soner artık ne kadar anlayarak yanıtlamış 31 tane doğru, okuma yazmayı geç öğrenen öğrencim işte, onun için çok büyük bir başarı bu, sürekli parmağı havada, yanıtlarını alalım diye, sürekli parmak kaldırıyor konuşmak için, o cesaret verdi ona, anlatımlarda çok güzel yazmasa da onu onurlandırmak, sınıf arkadaşları da bunu kabul etmişlerdir ama, onların da onurlandırması çok önemli, çocuğa bir güven gelmeye başladı, böyle daha bir dik oturuyor sınıfta, ben de kalkayım ben de yapayım, yanlış ta söylese kalkayım istiyor çocuk yani, işte değerlendirmeyi yaparken bunları göz önüne almak gerekiyor, bütün olarak düşünmek gerekir, çünkü ikinci kademeye geçtiğinde branş öğretmenlerinin hepsi kendi dersinde benim dersim önemli değer vermek zorunda,

S: Belki de değer veriyordur yeteneği yoksa,

Ö-5: Bizde öyle değil ilköğretimin I. Kademesinde değerlendirme bu şekilde,

S: Peki hocam branş öğretmenleri geliyor demiştiniz onda da aynı sorun çıkıyor mu değerlendirmede,

Ö-5: Onlar da yine aynı düşüncede olabiliyor bazen ama, biz öğretmenlerle sürekli iletişim halindeyiz, ben şimdi merak ederim öğretmen değerlendirme yaptığında, branş öğretmeni arkadaşım değerlendirme yaptığında hangi öğrencim kaç puan almış diye merak ederim, bakarım, özellikle yabancı dilde çok zorlanıyor çocuklar, şimdi onda bakıyorsunuz diyelim ki benim derslerimin hepsinde 5 başarılı ya da iyiden aşağı notu yok, bir bakıyorsunuz o dersten 1, burada bir gariplik var, ya öğretmenle konuşuyoruz farklı bir yöntem mi uygulayacak, çocukların seviyesini mi farklı değerlendiriyor, nerede bir hata varsa ortak bir şeye varıyoruz, çözüme ulaşıyoruz bu şekilde,

S: Hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz,

Ö-5: Bu ölçme-değerlendirme olayından ben çok da memnun değilim aslında, bu değerlendirme sisteminden, neden değilim, çünkü bu değerlendirme sisteminde hani çocuğun el becerilerine bakıyorsunuz, davranışlarına bakıyorsunuz, her yönüyle bütün olarak değerlendiriyorsunuz, ama ne yazık ki sınav sisteminde böyle değil, bu

bizde hep bir çelişki yaratmıştır, hep bir soru işareti yaratmıştır, işte bu değerlendirme, bu ölçme değerlendirmelere yöneldiğimizde onları da göz önüne almak zorunda kalıyoruz, ezbere mi dayanıyor, eskiden de yazılı anlatıma, unutturmak zorunda kalıyoruz, ben şimdi klasik yazılı bir tane yaparsam test 5 tane 6 tane yapıyorum her gün,

S: O tekniğe alıştırmak zorunda kalıyorsunuz,

Ö-5: Zorunlusun, çünkü klasik sorulmayacak bu çocuklara, ne yapacağız o zaman, ne soruluyorsa ne isteniyorsa onları da vermeye çaba gösteriyoruz, program değişikliği oldu değerlendirme farklı şeyler olacak yaparak yaşayarak öğrenmeye yöneltiyoruz çocuğu ama, sınav değerlendirmeleri o şekilde olmadığından dolayı, onların istediği şekilde, sınavların istediği şekilde de yapmak zorunda kalıyoruz,

S: Tabi siz istediğiniz kadar süreci değerlendirin sınav sistemi farklı,

Ö-5: Bundan ben çok memnun değilim aslında, çok memnun değil, hiç memnun değilim ama büyüklerin de söylediği gibi sistem böyle, onların da yapacağı bir şey yok, ama o zaman sistem neyi istiyorsa o şekilde yapmak gerekir, ölçme araçlarında da dediğim gibi işte derse katılımı, araç- gereç getiriyor mu, bu benim için çok önemlidir ona çok dikkat ederim, ödevlerini çok sık ödev kontrolü yapmam, zaten o sürekli mümkün olmaz,

S: Zaman kaybı mı oluyor,

Ö-5: Zaman kaybı da oluyor, ödevleri kendileri için yapacaklarını söylerim, her zaman söylediğim şey budur, ama aniden hiç beklemedikleri bir anda ödev kontrolü yaparım, zaten o da yetiyor yapanlarda onlar anlamadan, değerlendirirken de ödevlerin yapılıp yapılmadığını kontrol etmiş oluyorum,

S: Evet zaten çocuk konuyu anlıyorsa, ilgi gösteriyorsa ödevini yapıyordur, aslında hocam bu soruya da cevap vermiş oldunuz, çocuklar çok rahat, eskisi gibi değil, eleştirebiliyorlar,

Ö-5: Ah, tabi tabi...

S: Size yönelik eleştirilerini söyleyebiliyorlar mı, siz mesela çocuklar bu konuyu anladınız mı diye sorunca ne cevap veriyorlar,

Ö-5: Biz biraz daha geri planda kaldık, kalmaya çabalıyoruz daha doğrusu, çocuk aracıyla gereciyle, kaynaklarıyla geliyor sınıfa, arada girmiyor muyuz giriyoruz, o klasik şeyden hemen de kopmuş değiliz, onları hazırlıyorlar sunuyorlar ediyorlar,

bilmiyorum benim sınıfım mı öyledir çok rahat konuşabiliyorlar, çok rahat eleştirebiliyorlar beni, hata kesinlikle kabul etmezler, davranışlarımda da bir yanlışlık olsun söylerler, öğretmenim bize böyle diyorsunuz ama siz de böyle yapıyorsunuz, çok rahat söyleyebiliyorlar, hatta geçen gün birine bozuldum bile, tamam özgürlük verdik ama bu kadar da değil diye tepkimi de gösterdim, şaka yollu gösterdim ama, fazla mı özgürlük verdik, demokrasiyi fazla mı uyguluyoruz diye düşündüğüm de oluyor, ama rahatça söyleyebiliyorlar, değerlendirmelerde haklarını arıyorlar, tahtaya kaldırırken söz hakkı verirken hep aynı kişilere söyletiyorsunuz, yazdırıyorsunuz, gibi tepkilerini çok rahat yapabiliyorlar, o konular da özgürler, yapmalılar da,

S: Sizi başka bir öğretmen ya da öğretmen adayı, öğretmen adayı biliyorum stajyer öğretmenler geliyor, onlar sizi izliyorlar, 31 yıllık öğretmenlik hayatınızda başka bir öğretmen arkadaşınız sizin dersinize girdi mi ya da siz başka bir öğretmen arkadaşınızın dersini izlediniz mi,

Ö-5: Daha önce çalıştığım yerlerde de burada da aynı şeyi yaptım, şimdi benim müziğe yeteneğim var, ilgim de var yeteneğim de var, bunu uyguladık ta erkek arkadaşım vardı o da beden eğitimine yatkındı, okul idaresini de bilgilendirmiştik bu konuda ayarlamıştı, ben onun müzik derslerine girerdim, o da benim beden derslerime girerdi, bazen de fen ve sosyal bilgilerde eğer deney falan yapılacaksa, ya da bir yere gezi, inceleme gezisi falan yapılacaksa işbirliği yapardık, zaman zaman mesela ben hazırlamışım dır deneyi yapmışım dır, onun çocuklarını davet ederim, ya da işte ben yaparım aynı deneyi onlar da görürler, ya da onlar yaptıysa biz gideriz, o şekilde yapılıyor yani, yaparız da, zaman zaman oluyor, böyle birbirimize yardımcı oluyoruz, hala da deneylerde mesela her şeyi uygun yapıyorsunuz ama siz başarılı olamayabiliyorsunuz, mesela mikroskopta inceliyorsunuz, çocuğa işte şeyi hatırlatıyorsunuz, kültür, onlar da işte gözle görülmeyen canlıları işliyorlar, yok, bazen çıkmaya biliyor, sonra diğer arkadaşlarla konuşunca yaptım deneyi çok güzel oldu diyor, bizde bakalım sizinkine diyoruz, bu şekilde yardımlaşmalarımız oluyor, özellikle bu fen bilgisi derslerinde ya da diğer anlatım derslerinde, matematikte, kafamızın takıldığı bir şeye, bazen öyle bir takılıyorsunuz ki, problemin çözümü olmuyor, olabiliyor böyle, ne yapıyoruz o zaman birbirimizden destek alıyoruz, yardımlaşma olayı olumlu çok da verimli olur, özellikle zümre öğretmenlerinin

anlaşması çok önemlidir, paylaşım çok önemlidir, mesela farklı bir değerlendirme şeyi bulmuştur,

S: Ve işe yaradığını düşünüyor,

Ö-5: Evet birbirimizle paylaşıyoruz, bak ben böyle bir şey buldum diye, istersen sen de değerlendir sen de yap,

S: Peki hocam öğrenciyi gözlemlemenin sizce katkısı nedir,

Ö-5: Şimdi öğrenciyi gözlemek çok zevkli bir şey, o gelişimi, davranışlarını, hele böyle sınıf öğretmenlerinin özelliğinden mi bilmiyorum, sınıf dışındaki gözlemler de önemlidir, çünkü sınıf içindikileri zaten yapıyorsunuz, daha kontrollü, ama dışarıdakiler, onlar seni görmeyecek ama, gayet doğal işte arkadaşıyla konuşması davranışları, her şekilde ama, onları gözlemek, bunları kayıt olarak, bu gözlemleri kaydediyoruz ama daha sonra bunları ne yapacağımız bilemiyoruz, ama tabii özelliği olan öğrenciler ne bileyim gelişimlerinde problemleri olan ya da büyük sorunlar yaşayan öğrencilerin belki alınabilir, genel olarak hepsini, gözlem defterlerim vardı benim, ama daha sonra ne yapacağım ben onları, ama bu gözlem dosyaları çok sınırlıdır, onlarda da var bazı şeyleri ama, evet hayır gibi ama sınırlı oluyor, diğer türlü duygularınızı da katabiliyorsunuz,

S: Anladığım kadarıyla gözlem formlarındansa not olarak gözlem defterine kaydetmek daha iyi oluyor diyorsunuz,

Ö-5: Evet, gözlem defteri daha yararlı oluyor,

S: Belki de siz tekrar dönüp baktığınızda alamıyorsunuz, tam olarak burada ne demek istemiştiniz,

Ö-5: Evet, aslında çocuk 6'ncı sınıfa devam ettiğinde sınıf öğretmenine vermek gerekiyor, branş öğretmenlerine bir ön bilgi veriyor çocuklar hakkında, daha önceki arkadaşlardan da verdiğim defterlerden çok faydası oldu, çocukları daha kolay tanıdıklarını, çünkü bir branş öğretmeni haftada iki saat giriyorsa ne kadar tanıyabilir öğrencisini, biz sabahtan akşama kadar birlikteyiz, her sorununu biliyoruz, herkesle ilgili bilginiz olabiliyor, daha sonraki yıllarda da arkadaşlara öğrencilerimizle ilgili yardımcı oluyoruz, öğrencilerimiz II. Kademeye geçtiğinde de, takip ediyoruz, olabildiğince,

S: Aileleriyle ne sıklıkta görüşüyorsunuz,

Ö-5: Şimdi ben kendi adıma konuşsam veli toplantılarım çok iyi oluyor

S: Geçen hafta galiba veli toplantısı yapıyordunuz,

Ö-5: Yok o başka bir toplantı, okul aile birliğinin toplantısı, sınıf anneleriyle yapmıştık, bir velim var okuma zorluğu çeken öğrencimin annesi hiç daha okula gelmedi, onun dışında diğer veliler geliyor, o an toplantıya gelemese bile daha sonra mutlaka ulaşıyor, telefonlarımızın hepsi birbirimizde vardır, evimde var cep telefonum da var ailelerde, bir sorun olduğunda mutlaka ararlar, benim öğrencilerim asla devamsızlık yapmazlar, ya da hastadır, çok özel bir işi vardır, akşamdan bana telefon eder, benim haberim olur, izinli sayarım ben öğrencimi, devamsızlık yoktur, veli toplantılarına mutlaka gelirler, gelemiyorlarsa daha sonrasında gelirler, iletişimimiz her zaman var, hiçbir sorun yaşamayız, ben zaten birinci sınıftan bu yana gelen öğrencilerim var da, o velilerime söylediğim şudur, aile sorununuza varana kadar, ev içinde olan sorunları, çocukla ilgili kardeşleri arasındaki sorunları ben bilmek zorundayım, beni kardeş olarak kabul edeceksiniz, bana anlatacaksınız onları, evde sorunlarınız olabilir, bu çocuğa yansır ben onu bilmem, o zaman ne yaparım ben çocuğa tepki gösteririm, ilgisizsin, ilgilenmiyorsun diye,

S: Belki de başka bir nedeni vardır,

Ö-5: Genellikle öyle oluyor zaten, başka nedenler oluyor, onları ben bilirse, çocuğa daha farklı davranırım, anlayışım değişik olur, bunları ben bilirse çocuğun yanlış davranışlarının nedenlerini de çözerim, kimseye de söylemeyiz konuştuklarımızı, zaten öğretmen sırdaş olmak zorunda, ben gidip bana anlatılanları başka birine anlatsam bir daha o velinin hayatta öğretmene güveni olmaz,

Ö-5: Şimdi bu yansıtıcı dediğin derdimizi alma gibi bir şey mi oluyor, ya da kendimizi başkasının yerine koyma gibi mi, daha önce hiç duymadım,

13. ÖĞRETMEN

S: Öğretmenlik mesleğine başladınız ilk dönem ile şimdiki döneme baktığınızda kendinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir,

Ö-13: İlk başladığımızda sadece o yılı düşünüyorduk, bu yıl ne yaparım, ne olur, şimdi o yıldan bu güne baktığımda mesela öğrencileri alırken daha birinci sınıfta nasıl sona götürürüz, nasıl hedefe götürürüz, hatta şu an beşten çıkartıyoruz, altı, yedi, sekizde de nasıl onları denetleyebiliriz, kontrol edebiliriz, yani en büyük gelişim bir kere orada var, yeni başladığımızda önümüze bakmayı, mesela ben ilk başladım, 1-2 okuttum birleştirilmiş sınıflarda, sadece birlere okuma yazma öğreteyim, ikilere okuma-yazmanın dışında toplama çıkarma öğreteyim, sadece bu seneyi, ikinci seneyi bir sonraki sene düşünürüm diye hesaplıyordum,

S: Hocam kaç yıllık öğretmensiniz,

Ö-13: 27 yıl oldu benim,

S: Ne mezunusunuz hocam,

Ö-13: Eğitim enstitüsü mezunuyum,

S: Bu 27 yıl boyunca ben kendimi hala şu konuda yetersiz görüyorum dediğiniz bir özelliğiniz var mı hocam,

Ö-13: Var mesela ben müzik derslerinde kendimi iyi hissetmiyorum, müzik olayında baştan da iyi değildim, iyi değildim derken, bu işi iyi yapanları bulup geliyordum, köyde de olsa, kasabada da nerede olursa olsun, iyi müzik kim yaparsa, iyi enstrüman kim çalarsa, onları bulup sınıfa taşımayı, onlar bana gelemiyorsa ben onlara gidiyordum, ya da iyi yapan arkadaşla, mesela bu okulda iyi mandolin çalan arkadaş var, onunla müzik dersini hep değişmişizdir, ben onun resim dersini, o da resmi beceremiyor, ben iyi resim yaparım, resim konusunda iyiyimdir, resim konusunda öğrencilere bir şeyler verdiğimi düşünüyorum, o arkadaş da iyi enstrüman çalıyor, değişiyoruz mesela, 1-2-3-4'e kadar hep değiştik,

S: O şekilde telafi etmeye çalışıyorsunuz yani,

Ö-13: Evet, güzel sanatlar lisesindeki müdür arkadaşı getirip ben burada resim dersine sokuyorum, veya kulak eğitimi, çocuklarımızda mesela müzik kulağı var mı, yok mu, ben anlamıyorum, ama anlayan adamı bulup geliyorum,

S: Hocam öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirmenin rolü nedir sizce, değerlendirme nasıl olmalı,

Ö-13: Değerlendirme çok önemli de, değerlendirmenin kıstasları koyarken ve neyle kıyasladığımız bence çok önemli, diyelim ki bu gün ben bunları bunları verdim, bunları bunları geri istiyorum dedim, ders sonunda değerlendirme yaptım, evet istediğimi geri aldım dedim, bence değerlendirme başarılı gözüküyor, diyelim ki bir ay sonra başka bir ölçüt buldum kendime, dedim ki, en az yanlış yapanlarla en çok doğru yapanlar arasından bir seçme, ona göre farklı bir değerlendirme yaptım, bir ölçüt belirledim, sınıfa verdiklerimle geri istediklerime bakıyorum iyi örtüşüyor, ama en son arenaya çıktığımızda benim öğrencilerim onlarla rekabet edemiyorsa benim yaptığım değerlendirmenin bana göre hiçbir anlamı yoktur, yani orada bir şekilde ben olmalıyım,

S: Yani kriterler önemli diyorsunuz değerlendirmede,

Ö-13: Yani dün mesela OKS sınavı oldu beğenirsin ya da beğenmezsin, kabul edersin ya da etmezsin, ama kıstas bu, OKS den geçemediğin zaman iyi bir yere ulaşma şansın var mı, yok o zaman oyunu kuralına göre oynayacaksın, çok önemli değil bence, önemli olan neticeye götürüp götürmediği, sonuca götürüyor mu götürmüyor mu, bence önemli olan o, yani mesela sen 10'a kadar rakamları saymayı öğrettin, fasulyeyle öğret, nohutla öğret, neyle öğretirsen öğret, oyunla öğret, istersen adam saydır, istersen sınıfa 10 tane civ civ getirirsin hayatında unutmaz, yaparsın falan filan, değerlendirmeyi de yaparsın, değerlendirme de iyi, ama sen işin sonucuna bak, deneme sınavı sonucu geldiği zaman, ya da mesela Türkiye çapında bir sınav geldiği zaman mesela okulistiğe giriyoruz, okulistik sınavları var, öğrenci sınıfta belki çok iyi oluyor ama öğrenci o sınıfa geldiğinde, okulda ellinci oluyor, sınıfın iyisi oluyor ama orada ellinci oluyor, ama bir öğrenci var sınıfın birincisi okul birincisi, sınıfta iki okulda iki, sınıfta üç okulda üç, o zaman demek ki doğru yoldasın,

S: Hocam hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz,

Ö-13: Az önce söylediklerimle bir kere paralel olması açısından eğer ben OKS de benim karşıma çoktan seçmeli geliyorsa, bu tarama deneme sınavlarında çoktan seçmeli geliyorsa, Milli Eğitimin seviye tespit sınavında aynısını kullanıyorsa ben tabi ki buna göre değerlendireceğim, onun dışındaki de bence kurallara, yani oyunu kurallarına göre oynamamak olur, kompozisyonu nasıl yazdırıyorum, Türkçe öğretmenleri bize kızar mesela, klasik yapmıyorsunuz kompozisyon yazmaya geldi

mi öğrenci yazamıyor, bu öğrencide okuma, anlama, kavrama, işte Türkçeyi iyi kullanma, benzer birikimler varsa bunlar aktarır, bilgisayarın mikrofonunu alsın okusun, klavyeyle yazsın, bir şekilde yazar yani, şimdi hangi şeyde kompozisyon yazılmasını istiyorlar ki, OKS’de kompozisyon yazdırmayacaklar, OKS’de giriş, gelişme, sonuç bölümünü istiyorlar, yukarıdaki metnin sonucu ne olabilir diyor, yaz demiyor ama, yazılmıştan arattırıyor, biz de ona göre arattıracağız, bizim oynadığımız oyunun kuralı bu,

S: Anladım, yani siz bizden ne bekleniyorsa biz onu vermek durumundayız diyorsunuz,

Ö-13: Milli Eğitim bir kere seviye tespit sınavı yaptı, soruları işte arkadaşlarla baktık, farklı bir şey yok ki, doldurmalı var mıydı, burada 100 metreye göre bir atleti çalıştırdın, burada 200 metreye göre çalıştırdın, burada 1000 metreye göre çalıştırdın, burada da 75 metreye göre çalıştırdın, geldin bunların hepsini 200 metrede yarıştırdın, 1000 koşanlara bu az gelir, 75 e göre çalışanlara çok gelir, 200’e göre çalışanlara her halde en iyi onlara gelir,

S: Hocam bu arada gözlemler hakkında ne düşünüyorsunuz, öğrenciyi gözlemek,

Ö-13: Sınıf öğretmenleri zaten öğrenciyi her dakika, her saniye gözlemler, soru sorarsın gözlemlersin, çocuklar çalıştınız mı dersin gözlemlersin, sınıfa girersin nasılsınız bakalım dersin gözlemlersin, zaten biri ayağını yere vuruyorsa, sürtüyorsa ya da sırayı tıngırdatıyorsa o zaten rahatsızlık verir gözlemek durumundasın, zaten burası üniversite kampüsü değil ki, 300-500 kişi yok, zaten 25 kişi var bizim zaten,

S: Sürekli bir aradasınız,

Ö-13: Tabi normalin dışında bir gürültü bir şey olsa onun biz kaynağını bulmak zorundayız bulmazsak zaten o dersi sürdüremeyiz, bir şekilde o konsantrasyonu sağlamak zorundayız,

S: Peki hocam bir yerlere kaydediyor musunuz önemli gelişmeleri,

Ö-13: O konuda, bizden birileri istemiyor istemiyor, sonra birileri birden öyle bir istiyor ki, önceden mesela hiç yoktu, şimdi bir gelmiş 20 tane birden form dolduruyoruz, doldurmuyoruz, açıkçası dolduran olduğunu da zannetmiyorum, çünkü o formları o şekilde ideal bir şekilde doldurmaya hiçbir öğretmenin zamanı yetmez, eğer Milli Eğitimin bize gönderdiği kıstaslara göre değerlendirme formları diğer formlar, zannetmiyorum bir tane öğretmen, üniversitede stajyer öğretmendir

örnek bir tane yapar, özel okulda bilmem ne öğretmenidir o da göstermelik bir tane yapar yani, yoksa işini kaybedecektir onun için yapar, bizim için sorun olmuyor zaten bir çocuğun annesi nerede çalışır, babası nerede çalışır, yetim midir, dul mudur, evli midir, boşanmış mıdır, yani bilmediğimiz bir şey yok ki,

S: Yani öğrenciyi zaten tanıyorsunuz da, dönem içerisinde ya da yıl içerisinde ilk beş yılda sizle birlikte, öğrencideki problemleri kaydetmeye yönelik,

Ö-13: Ondan bizde vardı daha önceden, mesela öğrenci gözlem defterlerimiz vardı, oraya biz yazardık, mesela nedir gözlerinde sorun vardır, benim var eski defterim isterseniz göstereyim, gözünde takma protez göz var, ailesinden başka kimse bilmiyor, beş yıldır sınıfa geliyor, hala kimse bilmiyor, yanındaki arkadaşları bilmiyor, bazı şeyler vardır, onları yazarız, buradan çıkarttılar bizi şeye klişeye döndürdüler çarpı, artı, eksi falan, hani sizin anketler var ya işi oraya çevirdiler, gözlem formları, anne-baba problemi varsa ben oraya yazarım, kilo problemi varsa yazarım, dersle ilgili problemi, ya da halk oyunlarına yönlendirilmişse onu oraya yazarım, baskete yönlendirilmiştir vardır, tek çocuk olmasından kaynaklanan problemleri vardır bu konuda anneye babaya bir tavsiyede bulunmuşuzdur, birine yönlendirmişizdir, işte rehberlik araştırma ya da rehber öğretmene ya da ne bileyim, İngilizce kursuna yazılmıştır, orada onların hepsi yazar, bizden istendiği zaman biz oradan çıkartırız, ama sen bunları al bu klişe şeylere dök dersin onları dökemeyiz, nasıl döneceğiz, yani çok çeşitli şimdi alevi öğrencim var benim din kültürü dersinde ben onu gözlemliyorum, öğrencinin tepkileri var, hangi forma yazacağız bunu sizde böyle bir form var mı, yok,

S: Ama tabi kendi yorumlarınızı ...

Ö-13: Ama benim defterime ben yazıyorum, yani benim ki ne olmuş, protez takma gözü var, arkadaşlarının bilmesini istemiyorum, öğrencinin beş yıl ben bunu gözlemlemişim kimse bunu bilmiyor, var mı sizin formlarda bunu yazacağımız bir yer yok, ama tabi ki gözlem defteri tut, evet tutulması lazım çünkü her şeyi aklında tutamazsın, ben sınıftan çıktığım zaman sana devrederim o defteri, imza atarız, alırsın tarih koyarız deriz bu tarihte bana aitti, bundan sonra faydası olacaksa sana ait, ya da dosya halinde olsun fotokopi çekeriz biri sende kalsın, biri bende kalsın yarın birgün bir tartışma olursa, ona katılırım onu kabul ederim, ama sen böyle her dersten sonra

bir form, sınavdan sonra form, değerlendirmeden sonra on tane form, her yazılıdan sonra form, bunlar yapılacak şeyler değil yani olmaz,

S: Peki hocam öğrencileriniz sizi değerlendiriyorlar mı, yada öğretmenim biz burayı anlamadık ya da şöyle anlatın gibi fikirlerini söylüyorlar mı,

Ö-13: Yani o tamamen size bağlı, mesela bazen dersinizi yaparsınız, şöyle yapıyoruz bazen etiket gibi kağıt veriyoruz, ders hakkında görüşlerinizi yazın diyoruz, bunu sınıfta her zaman yapamıyoruz da kursta yapıyoruz, arkadaşın öğrencileri de bana geliyor, ben her matematik kursundan sonra birer tane veriyordum öğrencilere, yazıyordular, sonra onları beraber okuyorduk, isterlerse, yani zaman problemi yoksa, mesela burada getirip koyuyorlar, karıştırıyoruz, isim falan yok zaten, sonra veriyorum birisi açıyor okuyor veya ben okuyorum, o iyi bir şey yani yapılması gereken bir şey, kamuoyu yoklaması gibi,

S: Evet belki öğrenci kalkıp söylemiyor ama yazarak,

Ö-13: Çok ilginçti diyor, ama bana söz hakkı düşmediğinden hoşuma gitmedi kızdım diyor, bazen diyor ki , ilginç güzeldi ama diyor, ben üzerime düşen görevi iyi yapmadığım için diyor kendimi kötü hissettim diyor, kendini eleştiriyor, öğretmeni eleştiriyor, falan arkadaşına fazla söz verildi diyor, yani her kes kendine göre bir şey yazıyor, eğer o öğrencinin bir zaafı varsa ve öbür derste onu telafi edebilmişse, özellikle o ders öyle bir şey yapmayacak olsanız bile o öğrenci diyor ki illa yapılması gerekiyor, mutlaka yapalım hocam haksızlık oluyor diyor, yani böyle bir şey de var, bazen sözlü yapılabilir, işte öğretmen öksürüyor mu, fazla mı öksürüyor, ne yapıyor, fazla mı saçını elliyor, kaşını kirpiğini elliyor, kalemi sıraya mı vuruyor, gelip senin sıranın üzerine mi oturuyor, Ali'nin yanına oturuyor da senin yanına oturmuyor sen gıcık mı kapıyorsun, kızıyor musun, seviniyor musun, tabi bunları ara sıra yapıyoruz, ama bunlar düzenli değil, tabi bunlar bizim de havamıza öğrencinin de havasına suyuna göre olan şeyler, mesela o dediğim anket kağıtları saklanabilir, tarih konur, o şekilde saklanabilir, veya ilginç olanları saklanabilir, mesela çok iyi çok güzel demiş, at, klasik olanları at, ilginç olanları sakla, onları sonra değerlendirirsin,

S: Hocam öğretmenlik hayatınız boyunca sizin dersinizi izlemeye gelen öğretmen arkadaşlarınız oldu mu, gözlem amaçlı,

Ö-13: Oldu, oldu,

S: Sizce bunun avantajları ya da dezavantajları nelerdir,

Ö-13: Şimdi biz köylerde gayri resmi izlemeye gelen arkadaşlarımız oldu, onların yani yararlandığını düşünüyorum, çünkü onlar belli bir amaç için geliyorlar, genellikle matematikte sorunları oluyordu, matematik izlemeye geliyordu, veya ne bileyim dil bilgisi ile ilgili sorunu oluyordu onu nasıl kavratığımızı ne yaptığımızı,

S: Yani fikir alışverişi gibi,

Ö-13: Tabi fikir alışverişi, onlar da nasıl oluyordu, şimdi biz gittiğimiz yerde kıdemli oluyorduk, onlar da bizim okulda ya da komşu okulda genç arkadaşlar, geliyorlardı, abi kardeş çerçevesinde geliyorlardı, bizde kalıyorlardı, gelip seyrediyorlardı, ertesi gün, ertesi gün mesela diyordu abi bu gün kesirleri anlatır mısın, o gün onun için kesirleri anlatıyorduk falan,

S: Hocam ailelerle görüşmeler hangi sıklıkta oluyor,

Ö-13: Vallahi şimdi sınıfta iyiyseniz, sınıfınız da iyiye, velilerle de aranız kesinlikle iyi oluyor, bu son dönemde benim bu okulda pek bir tane, yani beş yılda bir tane sorunum oldu, ne oldu ikinci sınıfta benim sınıfıma geldi, bir sene benim sınıfımda kaldı, beslenme notunu mu temizlik notunu mu beğenmedi aldı gitti öğrencisini, oldu bir tane olmadı değil, ama şimdi onun dışında ekonomiden kaynaklanan bazı şeyler var, arkadaşım mesela veli toplantısı yapıyor, çağırıyor, para isteyeceksen gelmiyorlar,yani o sınıfta eğitim-öğretim olmadı mı, gerçekten okulun en iyi sınıflarından birisi ama, eğer iyi destekleselerdi çok daha iyi şeyler olabilirdi, belki öğretmenin sınıfa giriş isteği daha değişik olacaktı ne bileyim, veya böyle oldu mu nasıl oldu bilemiyorum ama, desteklenen her çalışma daha başarılı olur yani, ne oldu öğrencilerle öğretmenin arasında gelişti bazı şeyler, veliler o arkadaşın sınıfında mesela sahnede yok, üç dört tane vardı yaramaz numaralar, aldılar gittiler, gelenler daha iyi oldu, hiç olmadı bir şeyler öğrenmek istedi, desteklenmesi gerekiyor,

S: Hocam son olarak bir soru daha sormak istiyorum, yansıtıcı düşünce kavramını daha önce hiç duydunuz mu,

Ö-13: Hayır daha önce hiç duymadım, bilmiyorum ne anlama geldiğini,

20. ÖĞREMEN

S: Öğretmenlik mesleğine ilk başladığınız döneme şöyle bir gidelim, kaç yıl oldu hocam,

Ö-20: 20. yılımı bitirdim,

S: Ne mezunusunuz,

Ö-20 : Erzincan Eğitim Yüksek Okulu,

S: Eğitim Yüksek Okulu, şimdi o yıllardan bu yıllara geldiğinizde neler değişti,

Ö-20: Şimdi bir kere eğitimde okurken, okulda okurken tamamen bize teorik bilgilerin verildiğini gördük yıllar geçince, ve o teorik bilgileri pratiğe uygulamak ve öğretmenlik mesleğinin meslek olarak ne demek olduğunu anlıyorsun yıllar geçtikçe,

S: Deneyim,

Ö-20: Tabi deneyim kazanıyorsun, bakış açın daha bir farklılaşıyor, daha pratikleşiyorsun, bir konuyu çocuğa anlatırken onun anlayabileceği seviyeye inebiliyorsun, ilk tabi yeni mezun olduğumuzda ilk zorlandığımız konu oydu, çocukların seviyesine inebilmek, küçük çocukların seviyesine inebilmek, onların anlayacağı şekilde anlatmak, bir de çok daha farklı yöntem denemen gerektiğini öğreniyorsun, tek bir yöntemle ya da belirli kalıplarla değil de çocukların bulunduğu çevreye göre, onların kapasitesine göre, algılama güçlerine göre, çok daha farklı yöntemler denemeye başlıyorsun, çok yöntem kullandığın zaman başarıyı yakalıyorsun,

S: Hocam hala kendinizi yetersiz gördüğünüz birtakım özellikler var mı,

Ö-20: Mutlaka, asla hiçbir zaman kendimi tamam ben öğretmen oldum, ben dört dörtlük öğretmenim, hiçbir zaman demedim, mümkün değil bunu söylemek, sanıyorum ben 30. yılımda da çalışıyor olsam tamam ben her şeyimle dört dörtlük öğretmenim asla diyemem, hala çok eksiklerimin olduğunu düşünüyorum ve bunu tamamlama gayretindeyim,

S: Tabi bunun farkında olmak çok önemli,

Ö-20: Tabi tabi ben bunu bir tek öğretmenlik mesleği için değil tüm meslekler için aynı şeyi düşünüyorum, her sene insan kendisini yenilemeli, yeniliklere ayak uydurabilmeli ve mutlaka kendi muhasebesini yapabilmeli, kendi kendini mutlaka sorgulamalı öğretmen, insan olarak bir kere sorgulamalıyız kendimizi ki aşama kaydedelim, yoksa tamam ben her şeyimle dört dörtlüğüm, başarıyı sağladım,

efendim çocuklarımdaki davranış değişiklikleri çok olumlu yönde, ben mükemmelim artık demek en büyük hata bence,

S: Kendini aşmada,

Ö-20: Tabii aşmalı ve gelişen teknolojiye, çağa mutlaka ve mutlaka öğretmen ayak uydurmalı, öyle geri kalmış köhne bilgilerle ya da köhne tavır ve tutumlarla sınıfın kapısından girmemeli,

S: Peki değerlendirme nasıl olmalı sizce,

Ö-20: Öğrenci değerlendirmesi mi,

S: Evet,

Ö-20: Şimdi öğrenci değerlendirmesinde her şeyden önemlisi benim için çocuğun sınıf içindeki aktivitesidir, ben bir dersi işlerken o çocuğun söz alması, dersi dinlemesi ve ondan sonra söz alması bana soru sorması bile o çocuğu değerlendirmemde bir etkidir, çocuğun soru sorması bile o çocuğun, bırakın benim sorduğum soruya doğru cevap vermesi, o çocuğun bana soru sorması bile benim değerlendirmem için çok etkilidir, ilk dediğim gibi sınıf içindeki etkinliği çocuğun, ondan sonra ben sadece testle değerlendirmeye çok karşıyım, bu çocuğun bilgisini becerisini ortaya döken sırf test değerlendirmesi, bilgisini becerisini ortaya döken bir değerlendirme değil bence, kısa cevaplı sorularla, nokta doldurmalarla, doğru yanlış seçenekli olan sorularla, çoktan seçenekli sorularla ve kendisini ifade edecek klasik sınavlarla, çocukların değerlendirilmesi, ama dediğim gibi ilk önce sınıf içindeki çocuğun aktivitesi, değerlendirmemde en büyük önem budur benim,

S: Peki gözlem nasıl olmalı,

Ö-20: Şimdi şöyle, sınıf mevcutlarınız 20, 25 olsa öğrencinin bütün gözlemlediğiniz davranışlarının not edilmesinden yanayım ki ben bunu Kalkım'da çalışırken, İntepe'nin Yeni Mahalle köyü'nde çalışırken az mevcudumuz vardı, Ömer Mart'a da ilk geldiğimde sene 27 mevcudum vardı, o zaman gözlem defteri tutuyordum ve inanın o gün, çocuğun kafasında bir bit mi bulmuşum, onu bile tarihiyle not edebiliyordum, ya da işte o gün o çocuk altına mı kaçırmış, onu ben tarihiyle not edebiliyordum, eğer mevcutlar az olduğu takdirde bu gözlem defterinin, mükemmel bir gözlem defteri tutulabiliyor, fakat şu an bu kadar kalabalık sınıflarda ve Milli Eğitim'in bize yüklediği kırtasiye fazlalığında bu tarz öğrenci gözlemine tutmamız çok zor, fakat bununla birlikte o tarz bir gözlem defteri, detaylı bir gözlem defteri

tutamamakla birlikte bazı formlar var, Türkçe dersi beceri formu, matematik dersi beceri formu gibi bunlarda bir gözleme dayalı konular oluyor, işte onda ne oluyor sadece yazmıyoruz da, yok her zaman, zaman zaman, sıklıkla falan gibi seçenekler var onlara çarpı koyarak bir değerlendirme yapıyoruz, ama dediğim gibi eğer sınıf mevcutları az olmuş olsa ki benim mesela sınıf teftişlerinde müfettişlerin çok beğendiği bir defter oluyordu o, o kadar güzel her öğrenci için üç sayfa falan ayırabiliyordum, bir sene boyunca ay ay, hatta ilk seneler ilk mezun olduğum zamanlar Kalkım'da her hafta her öğrenci için görüş yazıyordum, bir haftalık o öğrencimle ilgili görüşlerimi yazıyordum, ondan sonra işte merkeze gelince mevcut biraz daha kalabalıklaşınca bunu aylık olarak tutmaya başladım,

S: Belki de deneyim arttıkça,

Ö-20: Aslında var ya o defterin hakikaten çok büyük önemi var, o defteri çünkü beş yıl tutup ikinci kademeye geçtiği zaman çocuk onu sınıf öğretmenlerine teslim etmek gerekir, çünkü sınıf öğretmenleri, ikinci kademenin öğretmenleri öğrencileri çok iyi tanyamıyorlar, o gözlem defterleri onlara muazzam yol gösterici olur, şimdi ben bu sene sekizinci sınıftaki öğrencilerim vardı, onlar altıncı sınıfa geldiği zaman o tarz bir gözlem defteri artık tutamamıştık, çünkü mevcut 47, 52 mevcutlar, mümkün değildi onu tutmak, fakat bütün ikinci kademenin öğretmenlerine her öğrencimle ilgili çok detaylı sözlü bilgiler verdim, onlara da diyordum, benim mezun ettiğim her hangi bir öğrencimle ilgili her hangi bir sorun yaşıyorsanız mutlaka benimle bir konuşun, çünkü o çocuğun ailesiyle ilgili mutlaka bir sorunu vardır, veya işte fiziksel yaşadığı, ruhsal yaşadığı bir problem vardır, onları ben size anlatayım diyordum, onlar da bu konuda benimle çok güzel diyaloga geçtiler ve ben her öğrencim hakkında detaylı bilgiyi verebilmişim,

S: Evet hocam bir de velilerle iletişim, nasıl olmalı, biliyorum birinci sınıfta çok güzel bir iletişim vardı, bu hala devam ediyor mu, nasıl velilerin ilgisi,

Ö-20: Tabi benim 20 yıllık öğretmenlik hayatımda ilk etapta ilk başarmak istediğim şey öğrencilerimin beni sevmesini sağlamak, ondan sonra başarmak istediğim de benim öğrencimin ailesinin bir ferdi olarak kendimi kabul ettirmektir, velinin ailesinin bir ferdi olabilmektir, işte bu da veliyle öğretmen arasındaki diyalogun çok sıkı olmasından yana olduğum için, ben veliyle çok sıkı bir diyaloga girersem öğrencime o kadar fazla yardımcı olabilirim, işte bunun için de kendimce

pek çok taktikler deniyorum, yapıyorum, mesela işte birinci sınıfta onar kişilik veli gruplarıyla toplantılar yaparak daha detaylı konuşmak için, bir de mesela bu sene de yaptığım bir çalışma vardı veli diyalogunda, ben akşamları anne ve babanın, çünkü biz bunu Türk toplumunda genellikle anneler çocukların eğitiminde ön planda ve toplantıya anneler fazla geliyor, halbuki eğitime-öğretime babayı mutlaka katmak zorundayız, şunu gözlemledim 20 yıllık öğretmenliğimde, eğer öğrencimle anne-baba eğitim-öğretimde birlikte ilgileniyorsa, o çocukla çok daha sağlıklı bir eğitim-öğretim dönemi geçirdiğimi gözlemliyorum, çok daha başarılı, çok daha sağlıklı eğitim-öğretim dönemi geçiriyor öğrencilerim, bu yüzden mesela bu sene yaptığım taktikte, gece annenin babanın evde olduğu zamanda, ev gezmeleri yaptım, ilk önce psikolojik olarak bazı sorunlarını hissettiğim, mesela tırnak yeme gibi sorunu olan, işte efendim sınav stresi yaşayan öğrenciler, bunlara öncelik vererek ilk önce onların ailelerine giderek anne-baba evde olduğu zaman, çocuk da evde, zaten çocuk benim onların evine gitmemden muazzam bir keyif alıyordu, öğretmenim bize geliyor, bir de anne-baba, hiç babasını görmediğim çocuklar vardı mesela, baba ne oldu mecbur kaldı benimle görüşmeye ve çocuğunun problemlerini öğrenmeye, hiç haberi olmayanlar vardı mesela çocuğunun bazı problemlerinden, hiç haberi olmayan baba vardı, anne vardı, ben o gece gezmeleriyle muazzam bir sonuç elde ettik biz, olumlu sonuç elde ettik biz, mesela bir öğrencim vardı, ana sınıfında başlamış çocukta okula gitmeden önce istifra etme, kusma, hiçbir rahatsızlığı yok, kusma ana sınıfındayken başlamış, bunu biz, 1. ve 2. sınıfta da bunu yaşadı o çocuk, özellikle sınav yapacağım zaman çok başarılı olmasına rağmen, kusuyordu çocuk, onların ailesiyle başlamış oldum, ve muazzam sonuç aldım, ve şu anda çocuk ne kusuyor, ne bir sınav stresi, ne okula gelme stresi, harika başarılar aldık, ve veli öğretmen diyalogunun çok sıkı ve bir samimi hava içerisinde olmasından yanayım, yani öğretmen o seviyeyi sınırı ayarlayarak, güzel ve samimi ilişkiler kurmak zorunda,

S: Tabi hocam ilk önce bir problemi çözmek istiyorsak ilk önce onu fark etmek gerekiyor, yani baba problemi fark etmeli ki ondan sonra,

Ö-20: Şimdi bazı yaptığımız veli toplantısında bazı veli çekiniyor çocuğunun problemini anlatmaya, ama evdeki özel görüşmelerimde evde yaşadığı ya da benden, arkadaşlarından, okuldan kaynaklanan bütün sorunları çok açıklıkla konuşabildik, ben çünkü onlara bu rahatlığı verdim, dedim ki, çocuğunuz şunu yapmalısınız, bunu

yapmalısınız, şöyle çalıştırmalısınız, şöyle davranmalısınız, desteklerde bulunuyorum, şimdi benim buraya gelmemin sebebi, evlerine gitmemin sebebi, siz benden ne bekliyorsunuz, çocuğunuzun benle ilgili yaşadığı her hangi bir problem var mı, bu problemi söylemekte asla çekinmeyeceksiniz, çünkü ben bunu özellikle soruyorum ki, sizin çocuğunuza nasıl yardımcı olabilirim, ve çok açıklıkla her şey konuşulabildi, çünkü o dört duvarın arasında kaldı o konuştuklarımız, mesela aile problemi yaşayan velilerim, maddi sıkıntı yaşayan velilerim, bunların hepsi ortaya çıktı ve çocuktaki davranış bozuklukları veya başarıdaki eksikliğin nereden kaynaklandığı, sorun ortaya çıktı, zaten ilk önce önemli olan sorunu bulmaktır, biz sorunu bulduk ve ondan sonra da çözümlenmek çok güzel oldu, kolay oldu,

S: Evet, aileyle iletişimin de önemi ortaya çıkıyor böylece, peki hocam yansıtıcı düşünceyi daha önce hiç duydunuz mu,

Ö-20: Hayır duymadım, bir bilgim yok

EK – 5 ÖLÇEK

Değerli öğretmenler,

Bu ölçek; İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgilere yönelik olarak hazırlanmış 4 soru, 2. bölümde ise öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinizi paylaşabileceğiniz 30 madde bulunmaktadır.

Araştırmanın başarıyla sonuçlandırılması; siz değerli öğretmenlerin, ölçek sorularını tarafsız ve doğru olarak cevaplandırmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen soruları dikkatle okuyunuz ve size uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz. Ölçek sorularını cevaplandırırken her bir madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Ölçekte kimliklerinizi ortaya çıkaracak hiçbir ifadeye yer verilmemiştir. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmaya sağlayacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Sibel ALP (Yüksek Lisans Öğrencisi)

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

I. BÖLÜM (Kişisel Bilgiler)

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
2. En Son Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu :
- Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Önlisans (2 yıl)
 AÖF Lisans Tamamlama (2+2 yıl)
 Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2 yıl)
 Eğitim Yüksek Okulu
 Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı (belirtiniz).....
 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
 Yüksek Lisans (belirtiniz).....
 Doktora Programı (belirtiniz).....
 Diğer (belirtiniz)
3. Meslekteki Hizmet Yılıınız: 1–10 yıl 11- 20yıl 21 yıl ve üstü
4. Şu An Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf
 4. Sınıf 5. Sınıf

II.BÖLÜM

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Hiç
1. Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerimin öğrenme-gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum.				
2. Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum.				
3. Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerimin fikirlerini alırım.				
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.				
5. Öğrencilerime kendilerini değerlendirmeleri için fırsat veririm.				
6. Öğrencilerime arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat veririm.				
7. Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm.				
8. Öğrencilerime yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için fırsat veririm.				
9. Öğrencilerime öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk veririm.				
10. Öğrencilerime bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat veririm.				
11. Sınıf içindeki uygulamalarımda öğrencilerimin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer veririm.				
12. Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlarım.				
13. Öğrencilerimin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenlerim.				
14. Öğrencilerimin kullandığım öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat veririm.				
15. Dersin sonunda değerlendirme yaparım.				
16. Değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanırım.				
17. Değerlendirmelerde çoktan seçmeli sorular kullanırım.				
18. Dersin sonunda öğretimim ile ilgili düşüncelerimi yazarım.				
19. Dersin sonunda öğretimimle ilgili olarak öğrencilerimin düşüncelerini alırım.				
20. Yaptığım değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemimden kaynaklanan sorunları tespit ederim.				
21. Tespit ettiğim problemleri çözmek için alternatif çözüm önerileri geliştiririm.				
22. Her öğrencimin gelişimini gözlem defterine/gözlem formuna kaydederim.				
23. Öğrencilerimin aileleriyle görüşme fırsatım oluyor.				
24. Öğretimimle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri dikkate alırım.				
25. Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.				
26. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığım problemleri çözmek için meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.				
27. Meslektaşlarımla öğretim etkinliklerimi gözlemlerim.				
28. Meslektaşlarımla, öğretim etkinliklerimi gözlemlemesine fırsat veririm.				
29. Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi yazarak kaydederim.				
30. Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.				

