



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

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gonca ÇAKIR BOZDEMİR

**TOKAT
Ocak, 2016**



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

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE
YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gonca ÇAKIR BOZDEMİR

Danışman: Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

**TOKAT
Ocak, 2016**

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 15/01/2016
Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Gonca ÇAKIR BOZDEMİR
İmza

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gonca ÇAKIR BOZDEMİR'in ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER adlı çalışması 15/01/2016 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Zehra NUR ERSÖZLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Doç. Dr. Adem İŞCAN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilginin edinimi ve kullanımının arttığı, bilgiye erişim yöntemlerinin tartışıldığı günümüzde, bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançların nasıl oluştuğu, inançların ve düşünme becerilerinin birbirini nasıl etkilediği tartışılmaktadır. İnançların üst düzey düşünme becerilerinden etkilendiği bilimsel birçok araştırmada ele alınmış ve eğitim sisteminde öğrenme sürecinin aktif üyeleri olan öğretmen ve öğrenciler üzerinde çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan Yansıtıcı Düşünmenin Epistemolojik İnançlar ile ilişkisinin olduğunu ve bu ilişkinin karşılıklı etkileşimini göstermek adına bu araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma, 279 öğretmen ile yürütülmüş ve birinci bölümünde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve, Türkiye ve yurt dışında yapılan çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına, beşinci bölümde tartışma ve son bölümde ise araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalıőmalarım boyunca, her zaman yanımda olan, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, yardım ve katkılarını sunan, büyük desteğini gördüğüm çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ'ye; yaşamımın her döneminde olduğu gibi bu aşamada da yanımda olduklarını hissettiren, her türlü manevi desteklerini hiç eksik etmeyen sevgili eşime ve aileme teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ÇAKIR BOZDEMİR, Gonca

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

Ocak 2016, xv + 73 sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler demografik bilgi formu ve iki farklı ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Birinci ölçek, Shommer (1990) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından çevrilerek geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan 35 maddeli 5'li likert tipi "Epistemolojik İnanç Ölçeği" dir. İkinci ölçek, Semeci (2007) tarafından geliştirilmiş 35 maddeli 5'li likert tipi "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" ölçeğidir. Son olarak araştırmacı tarafından öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek üzere "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilköğretim (ilkokul, ortaokul) ve ortaöğretim okullarında 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında çalışan 279 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde betimleyici istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayıları değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Basit regresyon analizi değişkenler arasındaki yordama ilişkilerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayıları ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere hesaplanmıştır. Son olarak bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova ve Post-Hoc LSD analizi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak üzere kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin düşünceleri, “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” inancını yordamakta; öğretimde sorgulamayı benimseyen öğretmenlerin düşünceleri “Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna” inancını yordamakta; öğretim sorumluluğunu alan, bilimde bilginin değişmezliğini savunan ve öğretimin gerekliliklerine ve mesleki yeterliliklerine göre eleştirilmeleri gerektiğine inanan öğretmenlerin düşünceleri “Tek bir doğrunun var olduğuna” inancını yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik İnançlar, Yansıtıcı Düşünme, Öğretmenler.



ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL
BELIEFS AND REFLECTIVE THINKING LEVELS****ÇAKIR BOZDEMİR, Gonca**

Master of Science, Education Programs and Teaching Science Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

January 2016, xv + 73 pages

In this research the relationships between teacher's epistemological beliefs and reflective thinking levels have been examined. Relational survey model has been used in the research. Data has been collected through the demographic information form and two different scales. The first scale was 35-item and 5 likert "Epistemological Beliefs Questionnaire" has been developed by Schommer (1990) and it is translated into Turkish and studied for its validity and reliability by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). The second scale was 35-item and 5 likert "Reflective Thinking Disposition Inventory" has been developed by Semerci (2007). Finally, "The Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the socio-demographic characteristics of teachers.

279 in-service teachers who worked in public schools in Çankaya district in Ankara between the academic years of 2014-2015 were the participants of this study.

In the data analysis the descriptive statistical techniques (frequency, percentage, mean, standard deviation) has been utilized. Pearson correlation coefficients have been used to show the correlations among the variables. Simple regression analysis has been used to determine regression between variables. Cronbach's Alpha coefficients have been calculated to determine the reliability of the scales used in the research. Finally independent sample t test, one way Anova and Post-Hoc LSD analysis have been used to present if there are significantly meaningful differences between the variables.

Research results revealed that teachers' thoughts predicted their beliefs of "The making an effort is essential to success"; teachers' thought which is adopted inquiry in

teaching predicted their beliefs of “The learning depends on the ability”; teachers’ thought which has the teaching responsibility and which advocates the constancy of knowledge in science and who believes that they need to be criticized according to teaching requirements and their professional competence predicted their beliefs of “The facts cannot be changed easily and they are unique.

Keywords: Epistemological Beliefs, Reflective Thinking, In-Service Teachers.



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi	3
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
Epistemolojik İnanç	6
Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler	7
Epistemolojik Gelişim Modelleri.....	8
Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli.....	8
Kadınların bilme yolları modeli.....	8
Tartışmacı usamlama modeli.....	9
Epistemolojik yansıtma modeli	9
Yansıtıcı yargı modeli.....	10
Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli	10
Epistemolojik İnançların Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi	12
Yansıtıcı Düşünme.....	13
Yansıtıcı Düşünme Modelleri.....	16

Dewey'in görüşü.....	16
Schön'ün görüşü	17
Kolb'un görüşü	17
Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri	18
Teknik yansıtma.....	18
Pratik yansıtma	18
Eleştirel yansıtma.....	18
Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları	19
Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	19
Yansıtıcı Düşünme ve Epistemolojik İnançlar	20
BÖLÜM III	23
YÖNTEM	23
Araştırma Modeli	23
Evren ve Örneklem	23
Ölçme Araçları.....	23
Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)	24
Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE).....	25
Veri Toplama Süreci	26
Verilerin Çözümlemesi	26
BÖLÜM IV	28
BULGULAR.....	28
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	28
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	30
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
BÖLÜM V	51
TARTIŞMA.....	51
BÖLÜM VI.....	56
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	64

Ek 1. “Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Arasındaki İlişkiler” Araştırma İzni Onayları	64
Ek 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği. 68	
Ek 3. Özgeçmiş	73



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmacıların Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Farklı Yaklaşımları	15
Tablo 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları	28
Tablo 3. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-testi	30
Tablo 4. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Analizi	31
Tablo 5. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Aralığı Aritmetik Ortalamaları	32
Tablo 6. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi	32
Tablo 7. Epistemolojik İnanç Ölçeği Anlamli Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti	33
Tablo 8. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Analizi.....	34
Tablo 9. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutlarının Hizmet Aralığı Aritmetik Ortalamaları	34
Tablo 10. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi	35
Tablo 11. Epistemolojik İnanç Ölçeği Anlamli Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti.....	36
Tablo 12. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları	37
Tablo 13. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi	38
Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Analizi	39
Tablo 15. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Aralığı Aritmetik Ortalamaları	39
Tablo 16. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi	40
Tablo 17. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Anlamli Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD	

Analizi Özeti	42
Tablo 18. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Analizi	43
Tablo 19. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Hizmet Aralığı Aritmetik Ortalamaları	44
Tablo 20. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi	44
Tablo 21. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Anlamlı Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti	46
Tablo 22. Epistemolojik İnanç Ölçeği İle Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Arasındaki Korelasyon	48
Tablo 23. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖÇBOİ) Alt Boyutu İle Regresyon Analizi.....	49
Tablo 24. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖYBOİ) Alt Boyutu İle Regresyon Analizi.....	49
Tablo 25. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” (TBDVOİ)Alt Boyutu İle Regresyon Analizi	50

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli.....	11
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

EİÖ	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
YANDE	: Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği
ÖÇBOİ	: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç
ÖYBOİ	: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç
TBDVOİ	: Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
SAD	: Sürekli ve Amaçlı Düşünme
AF	: Açık Fikirlilik
SEÖ	: Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim
ÖSB	: Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik
AR	: Araştırmacı
ÖİO	: Öngörülü ve İçten Olma
MB	: Mesleğe Bakış
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
Ss	: Standart Sapma
K	: Madde Sayısı
N	: Katılımcı Sayısı
t	: İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılığını Ölçen Test Kriteri
Sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
F	: Frekans
r	: Pearson Korelasyon
B	: Standart Olmayan Katsayı
Sh _B	: Standart Hata
β	: Regresyon Katsayısı
R ²	: Çoklu Korelasyon Katsayısı
%	: Yüzde Değeri
p=0.05	: % 95 Güven Sınırları İçerisindeki Anlamlılık Düzeyi
p=0.01	: % 99 Güven Sınırları İçerisindeki Anlamlılık Düzeyi
ANOVA	: Varyans Analizi
Post-Hoc	: Çoklu Karşılaştırma Testi
LSD	: En Küçük Anlamlı Fark Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilecektir.

Problem Durumu

Gelişen dünyanın, beraberinde getirdiği hızlı değişimler birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de kendisini göstermiştir. Bu değişimler arttıkça eğitim sisteminin planlanması, eğitim ve öğretimin amaçlarına büyük ölçüde önem kazandırmıştır. Eğitim ve öğretimde hedeflenen amaçlar, yeni hedefleri beraberinde getirmiş, bu hedeflerden doğan ihtiyaçlar, bilimsel bilgilerin nitelikli bir şekilde ön plana çıkmasında temel oluşturmuştur.

Eğitim ve öğretimde nitelikli bilgiye, amaçlara yönelik çabalar sonucunda ulaşılır. Emek harcayarak elde edilen, düşünme süreçleriyle yoğunlaşarak içselleştirilen bilgi, nitelikli bir inanç sistemiyle de bireyin bilgiyi zihnine yerleştirmesine ve dikkatini kontrol etmesine yardımcı olacaktır.

Izgar ve Dilmaç (2009)'a göre inanç, bireyin oluşturduğu zihinsel şemaları doğru kabul ettiği konular ve durumlara uyarlamasıdır. Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006)' e göre, oluşturulan zihinsel şemalarla düşüncenin niteliğini belirleyen etkenler ortaya çıkar. Bunlar; içinde bulunduğumuz sosyal guruplar, ekonomik koşullar ve dinsel inançlardır. Bu bağlam içinde toplumun batıl inançları, kalıplaşmış önyargıları gibi birçok edinilmiş düşünceler de vardır. Dolayısıyla, inançlar hem toplumun hem de bireylerin kültürel kimliklerinin oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır.

Hofer ve Pintrich (1997)'e göre, inançlar bireyin kendine özgü düşüncesinin merkezidir. Eğitim sürecinde bireyin kendine özgü oluşturacağı bir inanç sistemi, onun bilginin doğasına, nasıl yapılandırıldığına ve nelerden etkilendiğine ilişkin sorularıyla "Epistemolojik İnanç" kavramını oluşturur. Schommer (1990)'a göre epistemolojik inançlar, bilginin doğasına ilişkin inançlardır. Bu kavram eğitim sürecinin aktif parçaları ve bu süreçte aktif üyeler olan öğretmen ve öğrencileri doğrudan etkilemelidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabullerinin, diğer bir deyişle epistemolojik inançlarının, eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanacakları yöntem ve tekniklerinde, öğrencileriyle kuracakları iletişimin niteliğinde oldukça önemlidir.

Cevizci (2005) ve Deryakulu (2004a)' ya göre epistemolojik inançlar düşünmenin bir sonucudur ve bu yüzden bilişsel farkındalık becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu farkındalığın bireylerin kendi düşünme süreçlerini irdeleyerek, öğrenme şeklini seçmesini, dikkatini kontrol etmesini, yapacaklarını planlaması ve değerlendirmesini beraberinde getirdiği söylenebilir.

Bendixen ve Hartley (2003; akt. Başbay, 2013), olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlar için üst düzey düşünmeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Hofer (2004)' a göre üst düzey düşünme ve biliş kontrolü; planlama, strateji belirleme ve seçme, kaynakları biçimlendirerek tahsis etme ve iradeyi kontrolle ilişkilidir. Bu üst düzey düşünme biçimlerinin en önemlilerinden birinin yansıtıcı düşünme olduğu söylenebilir. Ünver (2011)'e göre yansıtıcı düşünme, öğrenme ve öğretme sürecinde yöntem ve seviyeye ilişkin olumlu ve olumsuz durumları belirleme ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.

Eğitimde yansıtıcı düşünen öğretmenler eleştiri ve değerlendirme yaparak düşüncelerini ifade edebilen, olayları derinlemesine inceleyerek, sonuçlarını görebilen, iradesini kontrol ederek inançlarını farkında olan ve düşüncelerini açıklayabilen, özgüvene sahip kişiler olmalıdır. Bu özellikleri taşıyan yansıtıcı düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde konu ile ilgili yeterli çalışma bulunmamasından ve elde edilecek bulgu ve sonuçlar neticesinde öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yönelik önemli katkıları olacağı düşünüldüğünden araştırmanın problemini, "Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem vb.) farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem vb.) farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Lewis (2004), öğretmenlerin uygulamaları üzerinde daha fazla kontrol kurabilmelerini sağlamaları için, üstü örtülü inanışlarının farkına varmalarının faydalı olacağını ifade ederek neyi neden yaptıkları üzerine odaklanmaya başlayınca, sınıflarında uyguladıkları müfredatı daha eleştirel bir gözle bakmaya başladıklarını düşünür. Bunun yanı sıra, öğrenme ve öğretme hakkında neye inandıklarının iyice anlaşılmasının, müfredatın karmaşıklığı içinde daha rahat yol almalarına katkı sağlayacağını belirtir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, onların öğretmenlik anlayışlarını, düşünme becerilerini ve dolayısıyla oluşturdukları eğitim-öğretim ortamını etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmalara Başbay (2013), İçen (2012), Güven ve Belet (2010), Kaleci (2012), Yılmaz (2014) örnek gösterilebilir. İçen (2012) ve Karataş (2011)' a göre öğretmenlerin toplumun sürekliliğini sağlayan bireyleri yetiştirdiği düşünülecek olursa; içinde bulunduğumuz yüzyılın gereklerini karşılayarak, çağdaş öğretim anlayışını benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilmesinin öneminin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin epistemolojik ve bilimsel inançlarıyla oluşturdukları eğitim-öğretim ortamı ve bu ortamın başarıya etkisinin de son derece önemli olduğu açıktır.

Bu araştırmada literatür taraması sonucu epistemolojik inançlar ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki olduğuna işaret eden bazı teorilere rastlanmış ve bu teoriler açıklanarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Baxter Magolda'nın Epistemolojik Yansıtma Modeli ile Van Manen'in Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri incelendiğinde belirlemiş oldukları kategoriler arasında bazı benzerlikler göze çarpmış ve bu benzerliklerin ilişkisel olarak birbirini tanımladığı ve etkilediği düşünülmüştür.

Baxter Magolda (1992) epistemolojik gelişim modelinde dört farklı epistemolojik yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yaklaşımlardan Geçiş kategorisindeki bireyler, bilginin bazı yönlerden kesin bazı yönlerden de kesin olmadığına inanarak

uzmanların her şeyi bilemeyeceğini kabul etmeye başlarlar. Bağımsız kategorisindeki bireyler, herkesin kendine ait görüşlerinin olabileceğine ve bilginin kesin olmadığına inanırlar. Bireyler bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına artık kendi düşüncelerinin de geçerli olabileceğine inanmaya başlarlar. Dalgıç (2011)' a göre Van Manen'in Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinden Pratik Yansıtımda, eğitim çıktıları ve sonuçları incelenirken hedeflerin uygunluğu sorgulanır, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek için öğretmen ve öğrenci davranışları incelenir. Bu düzeyde uygulamaların temelindeki teorilerin ve öğrenme çıktılarının neler olduğu, hedeflerin uygun olup olmadığı ile ilgili sorulara cevap aranır. Pratik düzeyde yansıtma, eğitimcilere sınıf uygulamalarının teorik temelleri, kavramları ve durumlarını anlayarak öğrenci gelişimine etkisini gösterir.

Yukarıdaki paragraf; bireylerin uzmanların görüşlerinin kesin doğrular olmadığına ve kendi düşüncelerinin de geçerli olabileceğine inanmaları, eğitim ortamında uygulamalarını değerlendirmelerini ve bu bağlamda hedeflerini sorgulamalarını gerektirir şeklinde yorumlanabilir.

Baxter Magolda (1992)' nin epistemolojik gelişim modelinin bağlamsal kategorisindeki bireyler, var olan bilgileri değerlendirmekte ve kendi bakış açılarını yapılandırarak oluşturmaktadırlar. Taggart ve Wilson (2005)' a göre Van Manen'in Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinden Eleştirel Yansıtımda, eğitsel değer ve uygulamalar arasındaki bağlantılar etik açıdan incelenir. Bu alanda düşünenlerin, yeniden yapılandırarak kendilerini ve durumları gözden geçirme becerisi gelişir; farklılıkları değerlendirme ve sorunları çözmek için girişimlerde bulunmada başarıları artar. Davranış ve eğitim programı çözümlene yaklaşımları ile durum çalışmaları eleştirel alanda yansıtıma katkıda bulunur.

Yukarıdaki paragraf ise; bireylerin bilgileri değerlendirirken bakış açılarını yapılandırma sürecine girmesi, durumları gözden geçirmesini ve çözümlene ile eleştirel yansıtmasını gerektirir şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda; yurt içindeki literatürde öğretmenlerin epistemolojik inançlarına, çeşitli düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine yönelik birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte (Örneğin; Ergüven, 2011; Güven ve Belet, 2010; Tican, 2013; Yılmaz, 2014) epistemolojik inançlar ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının önemli bulgular kazandıracığı düşünülmektedir. Yeni çalışmalara kaynak teşkil ederek önemli katkılar sağlayacağı

umulmaktadır. Araştırma bu eksikliğin giderilmesini sağlaması açısından önemlidir.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” nin öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” ölçeğinin, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014–2015 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Ankara ili, Çankaya ilçesindeki farklı ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışma grubunda kullanılan ölçeklerin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
4. Araştırma, çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Epistemolojik İnanç: Bireylerin; bilginin ne olduğuna, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin kişisel inançlarını içeren bir inanç türüdür (Deryakulu, 2004a).

Yansıtıcı Düşünme: Herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun hedeflediği sonuçlara ulaşmaya yardımcı olan bir bilgi yapısını aktif, dengeli ve dikkatli bir şekilde düşünmektir (Dewey, 1933; akt. Semerci, 2007).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Epistemolojik İnanç

Eroğlu ve Güven (2006, s. 295)' e göre bilginin ne olduğu konusu geçmişten günümüze kadar çeşitli alanlarda çalışan araştırmacıların ilgisini çekmiştir. İçinde bulunduğumuz çağ, teknolojinin ve bilgiye erişimin çok hızlı olduğu bilgi çağı ve yaşayan topluluklar da bilgi toplumu olarak anılmaya başlamıştır.

Hançerlioğlu (1993)' na göre dilimizdeki karşılığı “bilgibilim” olarak ifade edilen epistemoloji, Yunanca “episteme” (bilgi) kelimesi ile “logos” (bilim) kelimelerinin birleşiminden gelmektedir. Bilginin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe, epistemoloji olarak adlandırılmaktadır. Epistemoloji; bilginin ne olduğu, nasıl bir yapıya sahip olduğu, kaynağının ve sınırlarının neler olduğu, nasıl elde edildiği ile ilgilenmektedir. Bireylerin, epistemoloji ile ilgili inanışları, bilginin niteliği ve bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili düşünceleri epistemolojik inançlarını oluşturur.

Deryakulu (2004a, s. 259)' ya göre epistemolojik inançlar, en genel tanımıyla, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili kişisel inançlarıdır. Aksan ve Sözer (2007, s. 33)' e göre epistemolojik inançlar, bilginin nasıl kazanıldığı, bilginin kesinlik derecesinin ne olduğu, sınırları ve ölçütlerinin neler olduğu, eğitimde öğrencinin dışında gerçekleşen ve uzmanlar tarafından, öğrenciye öğretilen bir şey mi yoksa disiplin alanlarının etkileşimi ile mi elde edilen bir şey olduğu şeklindeki soruların cevaplarına ilişkin kişisel görüşleri yansıtmaktadır.

Schommer (1990)'a göre, epistemolojik inançları gelişmiş bireylerin akademik başarıları daha yüksektir. Dolayısıyla daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları, yeni öğrendikleri bilgileri ne kadar kavradıklarını ölçmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008, s. 699)' ya göre epistemolojik inançlar, bireylerin yeni öğrendikleri bilgileri kaydetme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, denetleme ölçütleri, ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir.

Deryakulu (2004b)' ye göre eğitimde inanç konusundaki yaklaşım, inançların davranışları yönlendiren bir faktör olarak düşünülmesi yönündedir. İnançların

değişebileceği düşünüldüğünde öğrencilerin daha verimli ve nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanabilir; akademik başarıları olumlu yönde artabilir ve yaşamlarının değişik zamanlarında da başarılı olmaları sağlanabilir. Öğretmenler açısından bakıldığında da öğretmenlerin daha karmaşık epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak mesleki ve kişisel gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirip, öğrencileri için daha nitelikli öğretim ortamları düzenleyebilirler.

Epistemolojik İnançların Oluşumunu Etkileyen Etmenler

Deryakulu (2004a, s. 268)' ya göre, epistemolojik inançlar, doğumla gelen değişmez bir özellik değil, zamanla değişebilen ve gelişebilen psikolojik bir yapıdır. Epistemolojik inançların gelişimi üzerinde etkili olan temel faktörler; zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak sayılabilir. Kesin olarak kanıtlanmamış olmasına rağmen, cinsiyetin ve öğrenim görülen alanın da epistemolojik inançların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Schommer (1990)' a göre üniversite öğrencilerinin aile yapıları ile eğitim yaşantılarının epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri vardır. Öğrencilere ailede sorumluluk verilerek düşüncelerini oluşturma yönünde desteklenen bireylerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Schommer (1998)' in yetişkinler üzerinde yaptığı başka bir araştırmasında; yetişkinlerin yaşları ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen sabit bir yetenek olmadığına, zamanla geliştirilip değişebileceğine daha güçlü biçimde inandıkları, eğitim düzeyi arttıkça bilginin daha karmaşık ve kesin değil, duruma göre değişebilen bir yapıda olduğuna daha güçlü biçimde inandıkları görülmüştür. Dolayısıyla yaşın öğrenme ile eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde belirleyici olduğu sonucundan, yaş ve eğitim düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jehng, Johnson ve Anderson (1993; akt. İçen, 2012, s. 30) eğitim düzeyi ve öğrenim görülen alanın epistemolojik inançlar üzerindeki etkisi ile ilgili yaptıkları araştırmalarında lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerinden, sosyal bilimler ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin ise fen bilimleri ve mühendislik alanlarında öğrenim görenlerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmışlardır.

Youn, Yang ve Choi (2001), kültürel yapının epistemolojik inançlar üzerindeki etkisi ile ilgili yaptıkları araştırmalarında, Güney Koreli ve ABD'li üniversite

öğrencilerinin epistemolojik inançları ile içinde yaşadıkları kültür karşılaştırılmış ve bireyci kültürel yapıya sahip ABD’li öğrencilerin ortaklaşacı kültürel yapıya sahip Güney Koreli öğrencilerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Epistemolojik inanç araştırmalarında kullanılan ölçeklerin kültürel bakımdan dil uyarlamasının yapılmasının da bu açıdan önemli olduğu söylenebilir.

Epistemolojik Gelişim Modelleri

Bu bölümde epistemolojik gelişimin ilerleyişini araştıran ve bu gelişimi açıklamaya çalışan modeller özetlenmeye çalışılmıştır.

Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli. Perry (1970, 1968; akt. Hofer ve Pintrich, 1997), erkek üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, üniversiteye ilk başladıklarında ve son sınıfa geldiklerindeki epistemolojik inanışlarını ölçerek bilginin doğası ve bilgiyi elde etmenin yolları hakkındaki düşüncelerinin değişimini ve gelişimini incelemiştir. Bu süreç içinde elde ettiği sonuçlardan öğrencilerin, bilginin mutlak, basit, kolay anlaşılır ve kendi aralarında ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip olduğu düşüncesinden, bilginin mutlak olmayıp, bireyler tarafından oluşturulan, göreceli ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşüncesine doğru bir değişim içerisinde olduklarını görmüştür. Elde ettiği sonuçlardan bireylerin epistemolojik gelişimlerini açıklayan bir model oluşturmuştur. Bu model dört düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzey, bilginin doğru ya da yanlış kabul edildiği ve doğru bilgiye ancak uzmanların sahip oldukları inancının benimsendiği *İkinci* düzeydir. İkinci düzey, bilginin kesin ve mutlak olmadığının fark edilmeye başlandığı, fakat dış dünyada değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanıldığı, daha sonra uzmanların bilgisinin bile kesin olamayacağını düşünüldüğü ve her bireyin kendi fikrini ortaya koymaya hakkının olduğunun düşünüldüğü *Çoğulcu* düzeydir. Üçüncü düzey, bir bilginin ya da fikrin eldeki bulgulara göre doğru ya da yanlış olabileceğinin kabul edildiği, bireyin kendini bir anlam ortaya çıkarabilen yetkide görmeye başladığı *Görececi* düzeydir. Dördüncü düzey ise, bilginin göreceliğinin kabul edilmesiyle birlikte daha esnek şartlarda belirli bir görüşe ya da bakış açısına güçlü biçimde inanan bireylerin oluşturduğu *Bağlılık* düzeyidir.

Kadınların bilme yolları modeli. Perry’nin erkeklerden oluşan örneklemeden elde ettiği sonuçların kadınları kapsamayacağını düşünen Belenky, Clinchy, Goldberger

ve Tarule (1986; akt. Brownlee, Boulton-Lewis ve Purdie, 2002) çoğunluğu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu kadınların epistemolojik inanışlarını inceleyerek bir model oluşturmuşlardır. Çalışma gruplarını kadınlar oluşturduğundan model “Kadınların Bilme Yolları Modeli” olarak adlandırılmıştır. Belenky ve arkadaşları Perry’nin açık uçlu sorularını kullanarak, kadınların nasıl öğrendikleri ve bildikleri, bilgilerini nasıl geliştirip değiştirdikleri ile ilgili görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde sorular ile birlikte çalışmaya katılan bireylerin kendi cümleleriyle tecrübelerini tanımlamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlardan, beş basamaklı bir sınıflandırma oluşturulmuştur. Sessizlik, Bilgi Alma, Öznel Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Yapılandırılmış Bilgidir. Whitmire (2003) bunları şu şekilde açıklamıştır. *Sessizlik* aşamasında kadınlar, bilginin mutlak olduğuna inanarak uzmanların söylediği her şeyi doğru kabul ederler ve kendilerini bilgi sahibi olmayan bireyler olarak görürler. *Bilgi alma* aşamasındaki kadınlar, her sorunun tek bir cevabının olduğuna, böylece bilginin doğru ya da yanlış olabileceğine inanırlar ve bilginin kaynağının kendileri dışında olduğunu düşünürler. *Öznel bilgi* sürecindeki kadınlar, kendilerini, tecrübe ve sezgilerini bilginin kaynağı olarak görmeye başlarlar. *İşlemsel bilgi* aşamasındaki kadınlar, kendi mantık yürütmelerini, eleştirel düşünme ve çözümlenmelerini kullanarak yaşadıkları tecrübeleri yorumlarlar. *Yapılandırılmış bilgi* konumundakiler ise bilginin, bilgiyi öğrenen kişi tarafından yapılandırıldığına inanırlar.

Tartışmacı uslamlama modeli. Kuhn (1991; akt. Hofer ve Pintrich, 1997) genç, yetişkin ve yaşlılık dönemlerindeki bireylerin bilgi ile inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını 3 basamakta incelemiştir. Bunlardan ilk basamak olan *Mutlakçılar*; uzmanların bilgisinin kesin doğru olduğuna inanarak bilgiyi mutlak ve kesin olarak düşünmektedirler. İkinci basamak olan *Çoğulcular*; uzmanların bilgisine, bilginin kesinliği veya mutlaklığı ile ilgili zaman zaman aralarında görüş ayrılığı olması nedeniyle kuşku ile yaklaşarak kendi duygu ve düşüncelerinin de uzmanlarınkı kadar mantıklı veya geçerli olabileceğini düşünmektedirler. *Değerlendiriciler* ise kesin ya da mutlak bilgi diye bir şeyin olmadığına, fakat uzman görüşlerinin kendi görüşlerinden daha doğru olabileceğine inanmakla birlikte her görüşün doğruluğunun ve geçerliliğinin diğer görüşlerde karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Epistemolojik yansıtma modeli. Baxter Magolda (1992) beş yıl süre ile eşit sayıdaki kadın ve erkek üniversite öğrencilerinden oluşan bir gurubun epistemolojik gelişimlerini incelemiş ve sonuçlarına dayanarak bir model geliştirmiştir. Bu modelde öğrencilerin bilginin ne olduğu ve bilmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili dört farklı epistemolojik yaklaşım sergilediklerini ortaya koymuştur.

Whitmire (2003) bu yaklaşımları şu şekilde açıklamıştır. *Mutlak* kategorisindeki bireyler, bilginin değişmez olduğuna ve uzmanların bildiklerinin doğru olduğuna inanırlar. *Geçiş* kategorisindekiler, bilginin bazı yönlerden kesin bazı yönlerden de kesin olmadığına inanarak uzmanların her şeyi bilemeyeceğini kabul etmeye başlarlar. *Bağımsız* kategorisindeki bireyler, herkesin kendine ait görüşlerinin olabileceğine ve bilginin kesin olmadığına inanmaktadırlar. Bireyler bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına artık kendi düşüncelerinin de geçerli olabileceğine inanmaya başlarlar. Son aşama olan *Bağlamsal* kategorisindeki bireyler ise var olan bilgileri değerlendirmekte ve kendi bakış açılarını yapılandırarak oluşturmaktadırlar.

Yansıtıcı yargı modeli. King ve Kitchener (1994) lise öğrencilerinden orta yaşlı yetişkinlere kadar uzanan yaş aralığındaki bireylerle 15 yıllık bir süreçte, sorun çözme üzerine düşünme biçimlerini belirlemeye çalışan araştırmaları sonrasında bireylerin epistemolojik gelişimlerini yedi basamağa ayırmışlardır.

King (2000) bu basamakları şu şekilde açıklamıştır. Bu modelin ilk üç basamağı bireyin *Yansıtma Öncesinde* olduğu evrelerdir. Buna göre, birinci evredeki bireyler, bilgilerin birey tarafından doğrudan gözlem yoluyla edinilebileceğine ve bilginin mutlak ve kesin olduğuna; ikinci evredeki bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna, ancak bilginin yalnızca doğrudan gözlem yoluyla değil, uzmanlardan da edinilebileceğine; üçüncü evredeki bireyler, uzmanlardan elde edilen bilgilerin mutlak ve kesin olduğuna, kişisel inançların ya da düşüncelerin ise kesin doğrular olamayacağına inanırlar. Dördüncü ve beşinci basamağı bireyin *Yarı Yansıtıcı* olduğu evrelerdir. Buna göre, dördüncü evredeki bireyler, bilginin asla mutlak ve kesin olamayacağına; beşinci evredeki bireyler, bilginin bireysel algılama ve değerlendirme kriterlerine bağımlılığı nedeniyle bağlama özgü ve öznel olduğuna inanırlar. Altıncı ve yedinci basamağı ise bireyin *Yansıtıcı* olduğu evrelerdir. Buna göre, altıncı evredeki bireyler, bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesiyle bireysel olarak yapılandırıldığına; yedinci evredeki bireyler, bilginin bireysel olarak araştırılması ve değerlendirilmesi süreciyle elde edildiğine inanmaktadırlar.

Schommer'in dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli. Schommer (1990) epistemolojik inançların bilgi ile ilgili tek boyuta ait inançlarla sınırlandırılmasının doğru olmadığını ifade etmektedir. Ona göre epistemolojik inançlar bilginin edinilmesi ve kullanılması sürecine ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği ile ilgili inançları da içermelidir. Deryakulu (2004a)' ya göre Schommer bu iddiasıyla epistemolojik inanç kavramını tek boyutlu bilgi anlayışından çok boyutlu bir sisteme doğru taşımıştır.

Schommer (1998) epistemolojik inançlarla ilgili çok boyutlu modelini geliştirirken Perry'nin çalışmasının yanı sıra Schoenfeld'in öğrenmeyle, Dweck ve Leggett'in zekâyla ilgili çalışmalarının sonuçlarını da değerlendirmiş ve "bilginin yapısı, kaynağı ve kesinliği ile öğrenme sürecinin hızı ve denetimi" ana çerçevesini belirlemiştir. Daha sonra bu ana boyutları içeren 63 maddelik epistemolojik inançlar ölçeği geliştirmiştir. Schommer (1990) bu yapının geçerliliğini sınamak ve öğrenme süreçleriyle ilişkilerini belirlemek amacıyla epistemolojik inançların; *Bilgi basittir, Bilgi kesindir, Öğrenme hemen gerçekleşir ve Öğrenme yeteneği doğuştandır* adını verdiği dört boyuttan oluştuğunu ve her bir boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur. Şekil 1'de Schommer (1990; akt. Deryakulu, 2004a, s. 267)'in dört boyutlu modelinde yer alan inanç boyutları verilmektedir.

Şekil 1. Schommer'in Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli



Schommer (1998)' a göre; *Basit bilgi boyutu* bilginin bağımsız parçalardan oluştuğu inancından, birbiriyle bağlantılı parçalardan oluştuğu inancı aralığında; *Kesin bilgi boyutu* bilginin değişmez olduğu inancından, bilginin değiştiği inancı aralığında; *Hızlı öğrenme boyutu* öğrenmenin hızlı ya da bir anda olduğu inancından, öğrenmenin süreç içinde gerçekleştiği inancı aralığında ve *Sabit beceri boyutu* ise öğrenme becerisinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olduğu inancından, öğrenme becerisinin değiştiği inancı aralığında anlaşılmaktadır. Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş yani olgunlaşmış, ya da gelişmemiş yani olgunlaşmamış inançlara sahip olabilmektedirler. Kısaca bireyler, hem bilginin kesin olduğuna inanırken, hem de karmaşık bir yapıya sahip olduğuna inanabilmektedirler. Başka bir deyişle herhangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak, diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemekte, boyutlar birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görebilmektedirler.

Epistemolojik İnançların Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008, s. 700)' ya göre epistemolojik inançların, bireylerin davranışlarını açıklamada etkili oldukları düşünüldüğünde, özellikle yaşam boyu öğrenmenin öneminin arttığı bir dönemde öğretmenler üzerinde göze çarpması oldukça anlamlıdır. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri ile hem kendi yaşamlarını hem de öğrencilerinin öğrenmelerini etkiledikleri açıktır.

Deryakulu (2004b, s. 259)' ya göre son yıllarda bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik psikologlar ve eğitimciler tarafından ortaya çıkan bir ilgidir bahsedilebilir. Bunun nedeni, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde bireysel bir farklılık olarak kabul edilen epistemolojik inançların oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır.

Kaleci (2012) ve Taşkın (2012)'a göre bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların ve sergiledikleri davranışların altında sahip oldukları inançların yattığı söylenebilir. Bireylerin inançlarının, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisinin farklılığı, eğitimcileri birçok farklı kategorideki inançları öğrenme süreçleri açısından incelemeye sevk etmiştir. Öğretmenlerin inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri gibi birçok araştırma alanı bulunmaktadır. Öğretmenlerin düşünce yapılarının inançlarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde epistemolojik inançlarının ve düşünme becerilerinin eğitim ve öğretim yaşantılarına ve bu sürece etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Karhan (2007, s. 19)' a göre eğitim programlarındaki değişiklik ve yeniliklerin başarısında, öğrenme ve öğretme durumlarının planlanması, strateji, yöntem ve tekniklerin hangi amaçlarla kullandığı oldukça önemlidir ve bu durumda öncelikle öğretmenlerin inançlarını belirlemek sonrasında bu inançları olumlu yönde değiştirmek gereklidir.

Çelik (2006, s. 1-15)' e göre insan öğrenmesi ile ilgili farklı kuramlar sonucunda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerle birlikte öğretim tasarımlarında davranışçılıktan bilişselciliğe ve bilişselcilikten yapılandırmacılığa doğru bir değişim gerçekleşmiştir. Delice, Ertekin, Aydın ve Dilmaç (2009, s. 361-375)' a göre yapılandırmacı yaklaşımın, hem duyuşsal öğrenme ürünleri hem de üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu düşünüldüğünde, günümüzde etkisi daha fazladır. Temelde yaklaşımların epistemolojik inançlar üzerinde, yaklaşımların ve epistemolojik inançların da öğretim ve öğrenme üzerinde büyük etkisi

bulunmaktadır.

Meral ve Çolak (2009, s. 132)' a göre epistemolojik inançlar, öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi gibi alanlarda öğretmenlerin vereceği kararları etkiler. Karhan (2007, s. 18)' a göre epistemolojik inançlar, öğretmenlerin ders işleyişlerini, öğrenme-öğretme ortamlarını tasarlama şekillerini, ders programındaki değişiklikleri algılama durumlarını, değişen ders kitaplarını değerlendirme ölçütlerini ve bu tür eğitim malzemelerini kullanmalarını önemli derecede etkilemektedir.

Öğretmen eğitimindeki araştırmalar son yıllarda, öğretmenlerin öğretim becerileri ve sınıf içi davranışlarını incelemekten, düşünce becerileri ve inançlarını incelemeye doğru eğilim göstermiştir (Başbay, 2013; Aksan ve Sözer, 2007; Yılmaz, 2014). Eroğlu ve Güven (2006, s. 296)' e göre öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin epistemolojik inançlar, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını, etkili sınıf yönetimini ve öğrenmede belirlenen hedeflere ulaşılmasını sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinde büyük oranda etkilemektedir.

Izgar ve Dilmaç (2009, s. 437)'a göre eğitimde belirlenen hedeflere ulaşma ve verimi sağlamada sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkündür. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile sağlam bir etkileşim içinde olmalı ve bir bütünün parçalarını oluşturmalıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin anahtarı da öğretmendir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencileri çağın gerektirdiği donanıma uyacak şekilde yetiştirmeyi hedefleyen program değişikliklerini başarıyla uygulayabilmelerinin gerekli ve bu nedenle epistemolojik inançlarının belirlenerek geliştirilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Yansıtıcı Düşünme

John Dewey (1933; akt. Rodgers, 2002), “Nasıl Düşünürüz” adlı kitabında yaklaşık bir asır önce, nasıl düşündüğümüz kavramını açıklamıştır. Hayal gücü, bilinç akışı ve inançları içeren çeşitli modeller tanımlamıştır. Bu modellerden en çok ilgi çekenini de yansıtıcı düşünmedir.

Dewey (1933; akt. Semerci, 2007) yansıtıcı düşünmeyi; bir inanç ya da bilgiyi, hedeflerine ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, kararlı ve dikkatli bir şekilde düşünmeyi oluşturmak şeklinde tanımlamıştır.

Semerci (2007)'ye göre yansıtıcı düşünme; kuram ve uygulama arasında bağlantı işlevi gören, duyguların zihinsel işlemlere destek olduğu, kararlı ve etkin konsantrasyon ile her türlü sorunun çözülebildiği ve ortaya çıkan sonuçlardan tecrübe edinildiği bir düşünme şeklidir.

Dewey (1933; akt. Ünver, 2011) yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta özetlemiştir. Bunlar:

1. Görüşler arasında anlamlı ilişkiler vardır. Ardışıklık içeren görüşlerde bir görüş kendinden önceki görüşe dayanmaktadır.
2. Olgu ve olaylara ilişkin duygu ve inançlara önem verilir. Amaç, duygu ve düşünceleri olumlu halde geliştirmektir.
3. Yansıtıcı düşünme inancı bazı temellere dayanır. Düşünülen durumlar mantığa uygunluğuna göre kabul ya da reddedilir.
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın temellerine ilişkin bilinçli araştırmalar yapmayı gerektirir.

Lee (2005, s. 703) yansıtıcı düşünmeyi; hatırlama, akla uydurma ve yansıtma bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Hatırlama: Bireyin yaşadığı tecrübeleri tanımlayarak açıklaması ve gözlemlediği yani öğrendiği yolları taklit etmesidir.

Akla Uydurma: Bireyin kendi tecrübeleri ile karşılaştığı durumlar arasında ilişki kurarak yorumlaması, bu durumların nedenini araştırması, bu yolla genellemelere ulaşarak prensipler çıkarmasıdır.

Yansıtma: Bireyin tecrübelerini, gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanması, farklı açılardan analiz ederek birlikte çalıştığı meslektaşlarının ve öğrencilerinin değer, davranış ve başarıları üzerindeki etkisini görebilmesidir.

Yansıtıcı düşünme kavramı Dewey tarafından ortaya atıldıktan sonra değişik araştırmacılarca ele alınmış ve alınmaya devam edilmektedir. Her biri yansıtıcı düşünmenin farklı yönlerini ele alan bu araştırmacıların öne çıkanlarını Lee (2005) aşağıdaki Tablo 1'de özetlemiştir.

Tablo 1. Araştırmacıların Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Farklı Yaklaşımları

Kişi	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Deneyim Deneyimin kendiliğinden yorumlanması Deneyim dışında gelişen sorunun veya problemin adlandırılması Soru veya probleme olası açıklamalar üretme Bu açıklamaları dallandırarak hipotezler oluşturma Seçilen hipotezleri test etme
Schön (1987)	Yansıtıcı Yaklaşımı	Düşünme Eylem-içi yansıtma Problem durumu Problemin çerçevesini belirleme Deneme Sonuçları inceleme / gerçekleştirme
Pugach ve Johnson (1990)	İşbirliği Yapısı	Sorulara açıklık getirerek yeniden yapılandırma Problemi özetleme Genelleme ve öngörü Değerlendirme ve yeniden ele alma
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı İlerleyişi	Düşünmenin Başlangıç fikirler Konu üzerinde yansıtma yapma ve anlamaya çalışma Keşfetme İç gözlem Tam farkındalık
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı Modeli	Düşünme Gözlemleme Yansıtma Veri toplama Etik ilkeleri dikkate alma Karar verme Stratejileri ele alma Eylem
Lee (2000)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Problem bağlam / olay Problemi tanımlama veya yeniden tanımlama Olası çözümleri arama Deneyimleme Değerlendirme Kabul / ret
Rodgers (2002)	Dewey'in Aşamalarının Tekrar Organizasyonu	Deneyimleme Deneyimi tanımlama Deneyimi analiz etme Akıllı eylem / deneyim

Yansıtıcı Düşünme Modelleri

Yansıtıcı düşünmede temel olan görüşler aşağıda ele alınmıştır.

Dewey'in görüşü. Yansıtıcı düşünme geçmişine bakıldığında ilk önce en önemli isimlerinden biri olan John Dewey akla gelmektedir. Dewey "How We Think" adlı kitabında yansıtıcı düşünmenin felsefesini ve temellerini açıklamıştır. Dewey (1910; akt. Ersözlü, 2008)' e göre yansıtıcı düşünme, bir inancı oluşturan yapıyı aramak ve bu inancı desteklemek için yapının uygunluğunu sınamak ve incelemektir. Herhangi bir inancın ya da bilginin onu destekleyen temellerle elde edilen sonuçları ışığında; aktif, ısrarlı ve dikkatli düşünülmesi, yansıtıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. Ona göre inanç için sağlam temellere dayalı olarak bilinçli ve gönüllü bir çaba vardır.

Dewey'in yansıtıcı düşünme anlayışı beş aşamadan oluşur. Bu aşamaların belli bir sırayı takip etmesine gerek yoktur, hepsi birlikte yansıtıcı düşünmeyi şekillendirirler. Bunlar; varsayımlar, problem, hipotez oluşturma, düşünme ve test etmedir.

Varsayımlar; Farklı bir durumla karşılaşıldığında akla ilk gelen fikirlerdir. Bireyler, önyargıya kapılmadan durumları değerlendirmeyi ve sorgulamayı öğrenir.

Problem; Küçük parçaları değil bütünü görmek. Karışıklığı görebilmek eylemi daha iyi değerlendirmeyi ve düşünmeyi sağlar. Problem, düşüncenin sonucunu, sonuç ise düşünme sürecini etkiler.

Hipotez oluşturma; Hipoteze göre hareket etmek; gözlem yaparak, daha fazla bilgiyi değerlendirmeyi, deneysel olarak test edilme şeklini ve sonuçta hipotezin geçerliliğinin görülmesini sağlar.

Düşünme; Gerekli fikir bağlantılarını kurarak, deneyimlerde kullanılan hipotez, varsayım ve konu hakkındaki bilgileri ve düşünceleri geliştirmeye izin verir.

Test etme; Hipotezi ve sonucu deneyerek görme aşamasıdır. Bir karışıklığın çözümünü istemek, yansıtma sürecinde destekleyici ya da yol gösterici bir etmendir.

Rodgers (2002), Dewey'in yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılması için gerekli gördüğü dört ölçütü şu şekilde tanımlamıştır;

1. Yansıtıcı Düşünme, ilişkilerin daha derin bir anlayış ile öğrenilme sürekliliğini kılan, birey ve toplumun ilerlemesini sağlayan, gelecekteki deneyimlerine anlam verme işlemidir.
2. Yansıtıcı Düşünme, kökleri bilimsel araştırmalara dayanan, disiplinli, dikkatli ve sistemli bir düşünme şeklidir.

3. Yansıtıcı Düşünme, toplum içinde başkaları ile etkileşim içinde olmayı gerektirir.
4. Yansıtıcı Düşünme, kendinin ve başkalarının bireysel ve zihinsel gelişimine değer veren tutumları gerektirir.

Ersözlü (2008)' ye göre Dewey'in yansıtıcı düşünme yaklaşımı, bireyin herhangi bir durumda oluşan problemleri hissetmesiyle başlayarak içinde bulunduğu yaşantıları değerlendirmesi, zihinsel ve duygusal gelişimini anlamlandırmasını sağlayan bir süreç olarak düşünülebilir.

Schön'ün görüşü. Schön (1983; akt. Bakioğlu ve Dalgıç, 2014) düşüncenin eylemlerle anlam kazandığını ve davranışlar sonucu ortaya çıktığını savunarak yansıtıcı düşünmeyi, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamana göre üçe ayırır.

Eylem Esnasındaki Yansıtma: Alp ve Taşkın (2008) bu aşamayı şu şekilde açıklar; bireyin eylem anında karşılaştığı karışıklığa nasıl bir tepki verdiği hakkında düşünerek sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Bireyin o anda gerçekleştirebileceği yansıtma, yapılanları tekrar düzenleyebilmeye imkân sağlamaktadır. Eylem esnasında yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı karar verme gibi becerilere sahip olması gerekir. Bu nedenle, deneyimli bireylerin uygulayabilmesi daha kolaydır. Eylem esnasında sahip olunan bilgiler çözüm için yetersiz kalıyorsa birey, yansıtmayı yenileyerek farklı bir model geliştirme çabasına girer. Bu yeni modelde neyin farklı olduğunu belirler ve düşünme biçimini yeni modele uyum sağlayacak biçimde nasıl değiştireceğini tespit eder.

Eylem Hakkında Yansıtma: Karadağ (2010) bu aşamayı şu şekilde açıklar; bireyin eylem sonunda, geçmiş deneyimlerini ve bilgilerini kullanarak değerlendirmede bulunması ve tekrar düşünmesidir. Eylem hakkında yansıtma, bireysel bir etkinliktir ve birey sahip olduğu bilgilerle ortaya çıkan karışıklık ve beklenmeyen durumlara yönelik ne kadar başarılı olup olmadığını analiz eder.

Eylem İçin Yansıtma: Schön (1983; akt. Alp ve Taşkın, 2008; Karadağ, 2010)' a göre eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere kılavuzluk ederek yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır.

Kolb'un görüşü. Kolb temelde Dewey ve Piaget'in çalışmalarından fazlaca etkilenmiştir. Deneysel Öğrenme teorisini geliştiren Kolb, bu teoriyi bilginin tecrübe yoluyla oluşması olarak açıklar. Kolb (1984; akt. Bakioğlu ve Dalgıç, 2014)'a göre

öğrenme her zaman aynı şekilde olmaz, bir süreç içinde gerçekleşir. Bu sürecin ilk aşaması bireyin olayı tecrübe etmesi, ikinci aşaması yansıtıcı gözlem yapması, üçüncü aşaması ise birinci aşamanın aksine duygularından uzaklaşarak düşünce ve kavramlara odaklanıp teoriler oluşturmasıdır. Son aşama aktif öğrenme yani öğrendiklerini uygulama yoluyla deneme şansı bulduğu aşamadır. Bireyler bir hata meydana gelirse bu hataları üzerinde düşünmelidirler. Bu nedenle bu öğrenme teorisine deneyerek, hatta yaparak öğrenme de denilmektedir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Yansıtıcı düşünme düzeyleri ilk olarak Van Manen tarafından incelenmiş daha sonra birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Temelde araştırmaların birçoğunda 3 çeşit yansıtımdan bahsedilir. Teknik, Pratik ve Eleştirel yansıtma düzeyleri.

Teknik yansıtma. Taggart ve Wilson (2005)'a göre, teknik yansıtma eğitimi ve öğretimdeki hedeflerin teknik olarak uygulanması ve belirli yöntem ve tekniklerin seçilmesine odaklanılır. Bu düzeyde metod ile ilgili problemler ve hedeflere ulaşmak için teori geliştirme üzerinde durulur. Hedeflenen tekniklerin uygulanabilirliği, metotların hedeflere ulaşmadaki uygunluğu gibi nitelikler incelenir. Teknik yansıtma düzeyi eğitimciler için hedeflere ulaşmak için ders içeriklerinin ne kadar doğru seçildiği ve uygulandığı konularında fikir verir.

Pratik yansıtma. Dalgıç (2011)'a göre pratik yansıtma, eğitim çıktıları ve sonuçları incelenirken hedeflerin uygunluğu sorgulanır, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek için öğretmen ve öğrenci davranışları incelenir. Bu düzeyde uygulamaların temelindeki teorilerin ve öğrenme çıktılarının neler olduğu, hedeflerin uygun olup olmadığı ile ilgili sorulara cevap aranır. Pratik düzeyde yansıtma, eğitimciler için sınıf uygulamalarının teorik temelleri, kavramları ve durumlarını anlayarak öğrenci gelişimine etkisini gösterir.

Eleştirel yansıtma. Taggart ve Wilson (2005)'a göre, eleştirel yansıtma, eğitsel değer ve uygulamalar arasındaki bağlantılar etik açıdan incelenir. Öğretime ilişkin etik sorular sorulur (Ör, En iyi yaptığım şey nedir?). Bu alanda düşünenlerin, yeniden yapılandırarak kendilerini ve durumları gözden geçirme becerisi gelişir; farklılıkları değerlendirme ve sorunları çözmek için girişimlerde bulunmada başarıları artar. Davranış ve eğitim programı çözümlerine yaklaşımları ile durum çalışmaları eleştirel alanda yansıtma katkısında bulunur. Eylem araştırmalarına katılmak bu alanda

öğretmenlerin yansıtma yapmalarına yardımcı olabilir.

Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları

Yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılması ve açıklanabilmesi için bu süreç aşamalara ayrılarak incelenmiştir. Araştırmacılar değişik yönlerine açıklık getirerek farklı yansıtıcı düşünme aşamaları ortaya koymuşlardır. İlk olarak Dewey (1910; akt. Ersözülü, 2008) yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu beş aşama, *Varsayımlar, Problem, Hipotez oluşturma, Düşünme ve Test etmedir*. Bu aşamalar çalışmamızın “Yansıtıcı Düşünme Modelleri” bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Lee (2005) tarafından yapılan araştırmada yansıtma üç düzeyde incelemektedir. Van Mannen’ı temel alan diğer araştırmacılardan farklı olarak Lee; yansıtmanın bileşenlerinin; *Hatırlama, Akla Uydurma ve Yansıtma* olduğunu ileri sürmüştür. Bu bileşenler çalışmamızın “Yansıtıcı Düşünme” bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Rodgers (2002) ise temelde Dewey’in fikirlerini esas alarak, yansıtıcı düşünme sürecinin aşağıdaki dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir; *Deneyimleri anlamlandırma aşaması, Disiplinli ve sistemli düşünme aşaması, Toplumsal etkileşim (ortak öğrenme) aşaması, Tutumlar seti aşaması*. Bu aşamalar çalışmamızın “Yansıtıcı Düşünme Modelleri” bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Düşüncenin eylemlerle anlam kazandığını ve davranışlar sonucu ortaya çıktığını savunan Schön (1983; akt. Alp ve Taşkın, 2008) yansıtıcı düşünmeyi, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamana göre üçe ayırır; *Eylem Esnasındaki Yansıtma, Eylem Hakkında Yansıtma, Eylem İçin Yansıtma*. Bu aşamalar çalışmamızın “Yansıtıcı Düşünme Modelleri” bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bilgi çağında yaşadığımız günümüzde düşünme becerilerine sahip bireylerin artmasının gitgide önem kazandığı, öğretimde düşünmeyi öğrenme ve uygulamanın daha önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Bu nedenle düşünebilen, eleştirebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üretebilen ve ulaştığı bilgiyi uygulayabilen bireylerin yetişmesi amaçlanarak öğretmenlerin öğrencilerini bu hedeflere ulaştırabilmek için değişik eğitim programları hazırlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Alp ve Taşkın (2008)' a göre yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturan; eğitim amaçlarına uygun araç-gereç ve yöntemlerini sürekli olarak yenilemek, değerlendirmek ve yansıtıcı düşünmeyi kullanmak, öğretmenlerin kendilerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açık olup bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlar. Ünver (2003)' e göre öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak açık uçlu ve düşünmeye yönelten sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye olanak sağlamalıdır. Yansıtıcı eğitim sistemine göre, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyerek, öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, davranışlarının ayırımına vararak görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Bu durum onları, sürekli olarak düşünmeye, tek bir noktaya bağlı kalmadan farklı perspektiflerden bakmaya ve sonrasında kendi yaşadığı süreci gözden geçirerek yorumlamaya sevk etmektedir. Yorumlama ve değerlendirme sürecinde düşünme sürecinin geliştirilmesi için kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme formları, performans görevleri, akran ve grup değerlendirme, proje ödevleri ve diğer alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılarak hem yapılandırmacı görüşe uygun hem de yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler uygulanabilir. Bu yaklaşımlar ile öğretmen; öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına, ilgilerine ve yeteneklerine ilişkin bilgi edinerek, öğrenme sürecinde kendi kararlarını alma noktasında kendine güven duymasını sağlayabilir.

Bu bilgiler ışığında, yapılandırmacı yaklaşım içinde yer alan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Yansıtıcı Düşünme ve Epistemolojik İnançlar

Cevizci (2005) ve Deryakulu (2004a)' ya göre epistemolojik inançlar düşünmenin bir sonucudur. Bireylerin bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanan epistemolojik inançlar, bilişsel farkındalık becerileriyle yakından ilişkilidir.

Bendixen ve Hartley (2003; akt. Başbay, 2013) daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlar için daha çok üst düzey düşünmeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Epistemolojik inançları doğrudan etkileyen bu düşünme biçimlerinden en önemlilerinden birinin yansıtıcı düşünme olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ve düzeyleri ile epistemolojik inançları

arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile düşünme becerilerinin ilişkisini ve dolayısıyla oluşturdukları eğitim-öğretim ortamını nasıl etkilediğini göstermektedir (Örneğin; Başbay, 2013; Güven ve Belet, 2010; Yılmaz, 2014).

Bununla birlikte Yansıtıcı düşünme ile Epistemolojik inançları açıklayan teorisyenlerin modelleri karşılaştırıldığında aralarında bir ilişki olduğu saptanarak yorumlanınca bazı değerlendirmelere gidilebilir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili araştırmacılardan olan Lee (2005)'nin tanımladığı yansıtıcı düşünme boyutları ile Magolda (1992)'nin Epistemolojik Yansıtma Modeli arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Lee yansıtıcı düşünmeyi; hatırlama, akla uydurma ve yansıtma bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır. Magolda ise epistemolojik gelişimleri; mutlak, geçiş, bağımsız ve bağlamsal kategorilerine ayırmıştır.

Lee'nin hatırlama aşamasında birey yaşadığı tecrübeleri tanımlayarak açıklar ve gözlemlediği yani öğrendiği yolları taklit eder. Magolda'nın mutlak kategorisindeki bireyler, bilginin değişmez olduğuna ve uzmanların bildiklerinin doğru olduğuna inanırlar. Bu bağlamda bireylerin bilginin değişmeyeceğine ve doğru olduğuna inançları, onların gözlemlediği ve öğrendiği davranışları model alarak uzmanların fikirlerini benimsediklerini gösterir şeklinde yorumlanabilir. Lee'nin akla uydurma aşamasında birey kendi tecrübeleri ile karşılaştığı durumlar arasında ilişki kurarak yorumlar ve bu durumların nedenini araştırıp genellemelere ulaşır. Magolda'nın geçiş kategorisindeki bireyler, bilginin bazı yönlerden kesin bazı yönlerden de kesin olmadığına inanarak uzmanların her şeyi bilemeyeceğini kabul etmeye başlarlar. Bu bağlamda bireyler uzmanların her görüşünün doğru olmadığı inancıyla hareket ederek kendi tecrübelerinin karşılaştığı durumlarla ilişkisini aklına uygun hale getirmeye çalışır şeklinde yorumlanabilir. Lee'nin son aşaması olan yansıtma aşamasında birey, tecrübelerini gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanır. Farklı açılardan analiz ederek birlikte çalıştığı meslektaşlarının ve öğrencilerinin değer, davranış ve başarıları üzerindeki etkisini görmeye çalışır. Magolda'nın bağımsız ve bağlamsal kategorisindeki bireyler, herkesin kendine ait görüşlerinin olabileceğine ve bilginin kesin olmadığına, var olan bilgileri değerlendirme ve kendi bakış açılarını yapılandırarak oluşturmaya inanmaktadırlar. Bu bağlamda bireylerin bilginin değişebilirliğine olan inancıyla kendi fikirlerini oluşturması, tecrübelerini

değerlendirmesini ve çevresindekiler tarafından farklı açılardan algılanma şeklini görmesini sağlar şeklinde yorumlanabilir.

Aynı şekilde Lee (2005)'nin tanımladığı yansıtıcı düşünme boyutları ile King ve Kitchener (1994)' in Yansıtıcı Yargı Modeli arasında da benzer bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Lee'nin yansıtıcı düşünmeyi; hatırlama, akla uydurma ve yansıtma bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımladığından yukarıda bahsetmiştik. King ve Kitchener ise bireylerin epistemolojik gelişimlerini yedi evreden oluşan bir modelle açıklamıştır. Bu modelin ilk üç basamağı yansıtma öncesi, dört ve beşinci basamağı yarı yansıtıcı, altı ve yedinci basamağı ise yansıtıcı aşamayı tanımlamaktadır. Lee'nin hatırlama aşamasında birey yaşadığı tecrübeleri tanımlayarak açıklar ve gözlemlendiği yani öğrendiği yolları taklit eder demiştik. King ve Kitchener'ın ilk üç basamağından birincisi bireyin Yansıtma öncesinde olduğu evrede bireyler, bilgilerin doğrudan gözlem yoluyla edinilebileceğine ve bilginin mutlak ve kesin olduğuna inanırlar. Bu bağlamda doğruların gözlem yoluyla edinildiğine inanan bireyler tecrübelerinden ve gözlemlerinden öğrendiği düşünceleri taklit yoluna gider şeklinde yorumlanabilir. Lee 'nin akla uydurma aşamasında birey kendi tecrübeleri ile karşılaştığı durumlar arasında ilişki kurarak yorumlar ve bu durumların nedenini araştırıp genellemelere ulaşır demiştik. King ve Kitchener'ın dördüncü ve beşinci basamağı olan Yarı yansıtıcı evrelerde bireyler bilginin asla mutlak ve kesin olamayacağına, bilginin bireysel algılama ve değerlendirme kriterlerine bağımlılığı nedeniyle bağlama özgü ve öznel olduğuna inanırlar. Bu bağlamda bilginin öznel ve bireysel algılamaya bağlı olduğuna inanan bireylerin, düşüncelerinde kendi tecrübeleri ile genellemelere vardıkları söylenebilir. Lee'nin son aşaması olan yansıtma aşamasında birey, tecrübelerini gelecekteki bir durumu değiştirmek veya geliştirmek için kullanır ve farklı açılardan analizlerle birlikte çalıştığı meslektaşlarının ve öğrencilerinin değer, davranış ve başarıları üzerindeki etkisini görmeye çalışır demiştik. King ve Kitchener'ın altıncı ve yedinci basamağı olan Yansıtıcı evrelerde bireyler, bilginin farklı kaynaklardan edinilen verilerin değerlendirilmesiyle bireysel olarak yapılandırıldığına, bilginin bireysel olarak araştırılması ve değerlendirilmesi süreciyle elde edildiğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda bilginin birey tarafından yapılandırıldığı ve değerlendirildiğine inanan bireylerin, düşüncelerinde tecrübelerini gelecekteki durumlara uyarlamak için analiz ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Karasar (2012, s. 81)'a göre ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir.

Araştırmada ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu amaçla ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle 279 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma kapsamını 209 kadın ve 70 erkek öğretmen oluşturmuştur. İki adet ölçek ve kişisel bilgilerin bulunduğu form okullardaki öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Ölçme Araçları

Veri toplama aracı olarak; epistemolojik inançların belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 35 maddelik "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (EİÖ); yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş 35 maddelik "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" (YANDE) ölçeği ve öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Araştırmada, öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk Üniversite öğrencileri (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri) üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” (EİÖ) kullanılmıştır.

Özgün ölçek, “Öğrenme Yeteneği Doğustandır”, “Öğrenme Hemen Gerçekleşir”, “Bilgi Basittir” ve “Bilgi Kesindir” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu dört faktörlü yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 35’i olumlu (+), 28’i ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır.

Özgün ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre faktör yapısını bozan 25 madde ölçekten çıkartılmış ve kalan 35 madde ile “Epistemolojik İnanç Ölçeği” oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni ölçek “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖÇBOİ), “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖYBOİ) ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” (TBDVOİ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipi olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda 17’si olumsuz 1’i olumlu toplam 18 madde (1.-18. maddeler) bulunmaktadır. Ölçeğin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde (19.-26. maddeler) yer almaktadır. Ölçeğin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” alt boyutunda ise hepsi olumlu toplam 9 madde (27.-35. maddeler) bulunmaktadır. Değerlendirme yapılırken ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda, 17’si olumsuz, 1’i olumlu toplam 18 madde bulunmaktadır. Buradan alınacak en yüksek puan 90; en düşük puan ise 18’dir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda toplam 8 madde bulunmaktadır. Buradan alınacak en yüksek puan 40; en düşük puan ise 8’dir. Diğer alt boyut olan “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise toplam 9 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınacak en yüksek puan 45; en düşük puan ise 9’dur. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .74’tür. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir. Uyarlanan 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59 ve ölçeğin bütünü

için ise .71 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Bu çalışmada uygulanan EİÖ'ne ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" alt boyutunda .75, "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" alt boyutunda .60, "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" alt boyutunda .61 ve ölçeğin tümü için ise .78 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)

"Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" (YANDE) ölçeği, 599 denek üzerinde uygulanarak Semerci (2007) tarafından geliştirilmiştir. 599 katılımcının 456'sı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümlerindeki 960 öğrenci arasından seçilmiştir. Bu evrenin örnekleme oranı yüzde 47.5'tir. Deneklerin diğer grubunu ise Diyarbakır ili Çermik ilçesinde görev yapan toplam 194 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni arasından seçilen 143 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenin örnekleme oranı ise yüzde 71'tir.

YANDE ölçeği; alanyazın taraması ve madde havuzunun meydana getirilmesi, uzman görüşlerine başvurulması, uygulama işlemlerinin yapılması, faktör analizinin yapılması ve çok boyutlu ölçeğin temalarının belirlenmesi, faktörler arası korelasyonların bulunması, madde toplam korelasyonlarının bulunması, test tekrar test korelasyonunun hesaplanması, iki yarı puanları arasındaki korelasyonun belirlenmesi, benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve karşılaştırılması, iç tutarlılık kat sayısının hesaplanması aşamalarından geçilerek oluşturulmuştur. Alanyazın taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiş, bunun sonucunda 43 madde belirlenip madde havuzuna alınmıştır. Uzman ve öğrenci görüşlerinin alınmasından sonra 20 olumsuz ve 21 olumlu toplam 41 madde üzerinde fikir birliği sağlanmıştır. 41 maddelik ölçek 599 deneğe uygulanmış, veriler işleme konulmuştur. Veriler üzerinde yapılan faktör analizinde faktör yükleri 0.35in altında olan altı madde YANDE ölçeğine dahil edilmemiştir. Bunun yanında Bartlett testi değeri ve faktör analizinin uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595, $p < 0.05$)'dir. 35 maddelik ölçekte bulunan 7 alt boyuta verilen temalar aşağıda verilmiştir.

"Sürekli ve Amaçlı Düşünme" (SAD), toplam 7 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .794'tür. "Açık Fikirlilik" (AF), toplam 6 maddeden oluşan alt

boyutun güvenilirlik katsayısı .712'dir. "Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim" (SEÖ), toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .747'dir. "Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik" (ÖSB), toplam 5 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .776'dır. "Araştırmacı" (AR), toplam 6 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .742'dir. "Öngörülü ve İçten Olma" (ÖİÖ), toplam 4 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .668'dir. "Mesleğe Bakış" (MB), toplam 2 maddeden oluşan alt boyutun güvenilirlik katsayısı .357'dir. YANDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında madde toplam korelasyonlarının 0.308 ile 0.607 arasında değiştiği görülmüştür (Semerci, 2007).

Bu çalışmada uygulanan YANDE ölçeğine ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "Sürekli ve Amaçlı Düşünme" alt boyutunda .68, "Açık Fikirlilik" alt boyutunda .83, "Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim" alt boyutunda .77, "Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik" alt boyutunda .65, "Araştırmacı" alt boyutunda .71, "Öngörülü ve İçten Olma" alt boyutunda .82, "Mesleğe Bakış" alt boyutunda .32 ve ölçeğin tümü için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın kuramsal boyutu ilgili alan yazın taranıp değerlendirildikten sonra oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler, 2014- 2015 eğitim- öğretim yıllarında Ankara ili, Çankaya ilçesinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmış, elde edilen veriler kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma yöntemleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri görmek için pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmış ayrıca değişkenler arasındaki yordama ilişkilerini belirlemek için ise basit regresyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu araştırma içindeki güvenilirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach alpha katsayıları tekniği kullanılmıştır. Son olarak bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olup

olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova ve Post-Hoc LSD analizi teknikleri kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

“Epistemolojik İnanç Ölçeği” (EİÖ) alt boyutlarından “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖÇBOİ), “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖYBOİ) ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” (TBDVOİ) aldıkları puanlar üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin her bir alt boyuttaki epistemolojik inanç düzeyleri ve tüm boyutlardan elde edilen toplam epistemolojik inanç düzeyleri, hesaplanan aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ile Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları

EİÖ Alt Boyutları	\bar{X}	Ss	Epistemolojik İnanç Düzeyleri					
			Düşük (Gelişmiş)		Orta (Az Gelişmiş)		Yüksek (Gelişmemiş)	
			N	%	N	%	N	%
ÖÇBOİ (K=18)	63.67	8.19	35	12.50	190	68.10	54	19.40
ÖYBOİ (K=8)	21.60	4.74	23	8.20	185	66.30	71	25.40
TBDVOİ (K=9)	30.69	3.94	22	7.90	194	69.50	63	22.60
Toplam (K=35)	115.97	12.38	29	10.40	198	71.00	52	18.60

K: Madde sayısı = Toplam 35 madde; N: Katılımcı sayısı = 279

Ölçeğin ilk alt boyutu olan ÖÇBOİ alt boyutunda; \bar{X} =63.67, Ss=8.19 ve sınırlarının Min=55.48, Maks=71.86 olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerden alınan en düşük puan aralığında aritmetik ortalama 38, en yüksek puan aralığında aritmetik ortalama 81’dir.

38-54 puan aralığında aritmetik ortalama Düşük (*Gelişmiş*), 55-70 puan aralığında aritmetik ortalama Orta (*Az Gelişmiş*), 71-81 puan aralığında aritmetik ortalama Yüksek (*Gelişmemiş*) inancı göstermektedir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖYBOİ alt boyutunda; \bar{X} =21.60, Ss=4.74 ve

sınırlarının Min=16.86, Maks=26.34 olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerden alınan en düşük puan aralığında aritmetik ortalama 9, en yüksek puan aralığında aritmetik ortalama 38'dir.

9-15 puan aralığında aritmetik ortalama Düşük (*Gelişmiş*), 16-25 puan aralığında aritmetik ortalama Orta (*Az Gelişmiş*), 26-38 puan aralığında aritmetik ortalama Yüksek (*Gelişmemiş*) inancı göstermektedir.

Ölçeğin üçüncü ve son alt boyutu olan TBDVOİ alt boyutunda; $\bar{X}=30.69$, $S_s=3.94$ ve sınırlarının Min=26.75, Maks=34.63 olduğu görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerden alınan en düşük puan aralığında aritmetik ortalama 16, en yüksek puan aralığında aritmetik ortalama 41'dir.

16-25 puan aralığında aritmetik ortalama Düşük (*Gelişmiş*), 26-33 puan aralığında aritmetik ortalama Orta (*Az Gelişmiş*), 34-41 puan aralığında aritmetik ortalama Yüksek (*Gelişmemiş*) inancı göstermektedir.

Ölçeğin ilk alt boyutu olan ÖÇBOİ alt boyutunda öğretmenlerin tümüne ait ortalama puanın 63.67 olduğu görülmektedir. Bu puan orta (az gelişmiş) inanç düzeyine karşılık gelmektedir. Yani, öğretmenlerin ortalama puanı, bu boyutta orta (az gelişmiş) inanca, epistemolojik inanç düzeyleri ise % 68.1 değeri ile orta (az gelişmiş) inanca sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan ÖYBOİ alt boyutunda da öğretmenlerin tümüne ait ortalama puanın 21.6 olduğu görülmektedir. Bu puan da bir önceki boyutta olduğu gibi orta (az gelişmiş) inanç düzeyine karşılık gelmektedir. Yani, öğretmenlerin ortalama puanı, bu boyutta da orta (az gelişmiş) inanca, epistemolojik inanç düzeyleri ise % 66.3 değeri ile yine orta (az gelişmiş) inanca sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ölçeğin üçüncü ve son alt boyutu olan TBDVOİ alt boyutunda ise öğretmenlerin tümüne ait ortalama puanın 30.69 olduğu görülmektedir. Bu puan da diğer iki alt boyutta olduğu gibi orta (az gelişmiş) inanç düzeyine karşılık gelmektedir. Yani, öğretmenlerin ortalama puanı, son boyutta da orta (az gelişmiş) inanca, epistemolojik inanç düzeyleri ise büyük çoğunluğunun % 69.5 değeri ile yine orta (az gelişmiş), % 7.9'unun düşük (gelişmiş), % 22.6'sının ise yüksek (gelişmemiş) inanca sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının tamamından elde edilen toplam ortalama puan 115.97'dir. Bu puan ölçekte orta (az gelişmiş) inanca karşılık gelerek, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinde % 71.0'lik bir değer ile orta (az gelişmiş) inanca sahip olduklarını göstermektedir.

Bu sonuçlardan öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin her üç alt boyutta da orta (az gelişmiş) olduğu ve aldıkları puanların da çok yakın olduğu görülmektedir. Fakat ÖÇBOİ alt boyutunda daha fazla öğretmenin az gelişmiş inanca sahip oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş ve Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem) farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Bağımsız T-Testi Sonuçları

Epistemolojik inançların ilk olarak, cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin puanları üzerinde bağımsız t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
ÖÇBOİ	Kadın	209	63.99	8.08	1.132	277	.259
	Erkek	70	62.71	8.51			
ÖYBOİ	Kadın	209	21.47	4.90	-.752	277	.453
	Erkek	70	21.97	4.25			
TBDVOİ	Kadın	209	30.73	3.93	.242	277	.809
	Erkek	70	30.60	4.02			
Toplam	Kadın	209	116.20	12.25	.537	277	.591
	Erkek	70	115.28	12.79			

*p < .05

Ölçeğin ÖÇBOİ alt boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (t=1.132; p>.05). ÖÇBOİ faktörüne göre bayanların ortalama puanı 63.99 iken erkeklerin puanı 62.71’dir.

Ölçeğin ÖYBOİ alt boyutunda bayanların puan ortalaması 21.47 ve erkeklerin puan ortalamasının 21.97 değeri ile benzerlik gösterdiği; aralarında anlamlı bir fark

olmadığı gözlemlenmiştir ($t=-.752$; $p>.05$).

Ölçeğin TBDVOİ alt boyutunda bayanların ortalama puanı 30.73 iken erkeklerin puan ortalaması 30.60 bulunmuştur. Bu boyutta da cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($t=.242$; $p>.05$).

Ölçeğin tüm alt boyutlarında bayanların ortalama puanı, 116.20 ve erkeklerin ortalama puanları 115.28 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta EİÖ' de cinsiyet değişkeni açısından kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t=.537$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Epistemolojik inançların ikinci olarak, yaşa göre değişip değişmediği incelenmiştir. EİÖ'nin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılıklarını incelemek amacıyla ANOVA ve Post-Hoc LSD analizi yapılmıştır. Buna göre, EİÖ alt boyut puanlarının ANOVA Analizi sonuçları Tablo 4'de ve EİÖ alt boyutlarının yaş aralığı aritmetik ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir. EİÖ'nin alt boyutlarında her yaş aralığının diğer yaş aralıklarından farkını detaylı görebilmek ve yorumlamak adına Post-Hoc LSD analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da , EİÖ'nin anlamlı farklılık gösteren alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 4. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Analizi

		Sd	F	p
ÖÇBOİ	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	3.288	.012*
	Toplam	278		
ÖYBOİ	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.681	.032*
	Toplam	278		
TBDVOİ	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	.682	.605
	Toplam	278		
Toplam	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.243	.065
	Toplam	278		

* $p < .05$

Tablo 5. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Aralığı Aritmetik Ortalamaları

EİÖ Alt Boyutları	Yaş Aralığı				
	20-30	31-40	41-50	51-60	61 ve üstü
ÖÇBOİ (\bar{X})	61.16	62.89	65.50	62.25	65.00
ÖYBOİ (\bar{X})	19.93	21.30	22.08	22.63	18.50
TBDVOİ (\bar{X})	31.22	30.89	30.55	30.40	27.50

Aritmetik ortalaması (\bar{X}) en yüksek olan *gelişmemiş* inanca; en düşük olan *gelişmiş* inanca karşılık gelmektedir.

Tablo 6. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi

	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P		Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P
		41-50	-4.34	.002*			41-50	-2.14	.007*
		51-60	-1.09	.517			51-60	-2.70	.006*
		61 ve üstü	-3.84	.510			61 ve üstü	1.44	.671
	31-40	20-30	1.74	.267		31-40	20-30	1.37	.133
		41-50	-2.61	.042*			41-50	-0.77	.296
		51-60	0.65	.687			51-60	-1.33	.155
		61 ve üstü	-2.10	.717			61 ve üstü	2.81	.406
	41-50	20-30	4.34	.002*		41-50	20-30	2.14	.007*
		31-40	2.61	.042*			31-40	0.77	.296
		51-60	3.25	.022*			51-60	-0.56	.499
		61 ve üstü	0.50	.930			61 ve üstü	3.58	.285
	51-60	20-30	1.09	.517		51-60	20-30	2.70	.006*
		31-40	-0.65	.687			31-40	1.33	.155
		41-50	-3.25	.022*			41-50	0.56	.499
		61 ve üstü	-2.75	.638			61 ve üstü	4.14	.223
	61 ve üstü	20-30	3.84	.510		61 ve üstü	20-30	-1.44	.671
		31-40	2.10	.717			31-40	-2.81	.406
		41-50	-0.50	.930			41-50	-3.58	.285
		51-60	2.75	.638			51-60	-4.14	.223
TBDVOİ	20-30	31-40	0.33	.670	Toplam	20-30	31-40	-2.78	.243
		41-50	0.67	.314			41-50	-5.81	.005*
		51-60	0.82	.322			51-60	-2.97	.245
		61 ve üstü	3.72	.193			61 ve üstü	1.33	.881
	31-40	20-30	-0.33	.670		31-40	20-30	2.78	.243
		41-50	0.35	.580			41-50	-3.03	.119
		51-60	0.49	.536			51-60	-0.19	.937
		61 ve üstü	3.40	.234			61 ve üstü	4.10	.642
	41-50	20-30	-0.67	.314		41-50	20-30	5.81	.005*

	31-40	-0.35	.580		31-40	3.03	.119
	51-60	0.14	.837		51-60	2.84	.188
	61 ve üstü	3.05	.280		61 ve üstü	7.14	.415
51-60	20-30	-0.82	.322	51-60	20-30	2.97	.245
	31-40	-0.49	.536		31-40	0.19	.937
	41-50	-0.14	.837		41-50	-2.84	.188
	61 ve üstü	2.91	.310		61 ve üstü	4.30	.629
61 ve üstü	20-30	-3.72	.193	61 ve üstü	20-30	-1.33	.881
	31-40	-3.40	.234		31-40	-4.10	.642
	41-50	-3.05	.280		41-50	-7.14	.415
	51-60	-2.91	.310		51-60	-4.30	.629

*p < .05

Tablo 7. Epistemolojik İnanç Ölçeği Anlamlı Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti

EİÖ Alt Boyutları	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P	EİÖ Alt Boyutları	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P
ÖÇBOİ	41-50	20-30	4.34	.002*	ÖYBOİ	20-30	41-50	-2.14	.007*
		31-40	2.61	.042*			51-60	-2.70	.006*
		51-60	3.25	.022*					

*p < .05

Ölçeğin ÖÇBOİ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=3.28$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. 20-30, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenler, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inanç düzeyine sahiptirler.

Ölçeğin ÖYBOİ alt boyutunda da ($F_{(4,274)}=2.68$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler, 41-50 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inanç düzeyine sahiptirler.

Ölçeğin TBDVOİ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=.682$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ölçeğin tüm alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde toplam ölçekte, ANOVA analizinde anlamlı bir farklılık bulunamazken, ($F_{(4,274)}=2.243$; $p>.05$), Post-Hoc LSD analizinde ($F_{(4,274)}=2.243$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Epistemolojik inançların son olarak, kıdeme göre değişip değişmediği incelenmiştir. EİÖ'nin ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıklarını incelemek amacıyla ANOVA ve Post-Hoc LSD analizi yapılmıştır. Buna göre, EİÖ alt boyut puanlarının ANOVA Analizi sonuçları Tablo 8'de EİÖ alt boyutlarının hizmet aralığı aritmetik ortalamaları Tablo 9'da verilmiştir. EİÖ'nin alt boyutlarında hizmet yılı aralığının diğer aralıklardan farkını detaylı görebilmek ve yorumlamak adına Post-Hoc LSD analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 10'da, EİÖ anlamlı farklılık gösteren alt boyut puanlarının hizmet aralığına göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 8. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Analizi

		Sd	F	p
ÖÇBOİ	Gruplar arası	4	9.038	.000*
	Grup içinde	274		
	Toplam	278		
ÖYBOİ	Gruplar arası	4	5.034	.001*
	Grup içinde	274		
	Toplam	278		
TBDVOİ	Gruplar arası	4	.989	.414
	Grup içinde	274		
	Toplam	278		
Toplam	Gruplar arası	4	6.789	.000*
	Grup içinde	274		
	Toplam	278		

*p < .05

Tablo 9. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutlarının Hizmet Aralığı Aritmetik Ortalamaları

EİÖ Alt Boyutları	Hizmet Aralığı				
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve üstü
ÖÇBOİ (\bar{X})	61.32	62.20	64.30	67.85	61.51
ÖYBOİ (\bar{X})	19.64	21.50	22.36	23.15	21.09
TBDVOİ (\bar{X})	31.64	30.60	30.90	30.35	30.44

Aritmetik ortalaması (\bar{X}) en yüksek olan *gelişmemiş* inanca; en düşük olan *gelişmiş* inanca karşılık gelmektedir.

Tablo 10. Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi

	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P		Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P
ÖÇBOİ	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-0.88	.669	ÖYBOİ	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-1.86	.129
		11-15 Yıl	-2.98	.088			11-15 Yıl	-2.72	.009*
		16-20 Yıl	-6.53	.000*			16-20 Yıl	-3.51	.000*
		21 ve üstü	-0.19	.888			21 ve üstü	-1.45	.072
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	0.88	.669		6-10 Yıl	1-5 Yıl	1.86	.129
		11-15 Yıl	-2.10	.340			11-15 Yıl	-0.86	.509
		16-20 Yıl	-5.65	.004*			16-20 Yıl	-1.65	.154
		21 ve üstü	0.69	.718			21 ve üstü	0.41	.720
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	2.98	.088		11-15 Yıl	1-5 Yıl	2.72	.009*
		6-10 Yıl	2.10	.340			6-10 Yıl	0.86	.509
		16-20 Yıl	-3.55	.028*			16-20 Yıl	-0.79	.411
		21 ve üstü	2.79	.076			21 ve üstü	1.27	.174
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	6.53	.000*		16-20 Yıl	1-5 Yıl	3.51	.000*
		6-10 Yıl	5.65	.004*			6-10 Yıl	1.65	.154
		11-15 Yıl	3.55	.028*			11-15 Yıl	0.79	.411
		21 ve üstü	6.34	.000*			21 ve üstü	2.06	.004*
21 ve üstü	1-5 Yıl	0.19	.888	21 ve üstü	1-5 Yıl	1.45	.072		
	6-10 Yıl	-0.69	.718		6-10 Yıl	-0.41	.720		
	11-15 Yıl	-2.79	.076		11-15 Yıl	-1.27	.174		
	16-20 Yıl	-6.34	.000*		16-20 Yıl	-2.06	.004*		
TBDVOİ	1-5 Yıl	6-10 Yıl	1.04	.321	Toplam	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-1.70	.589
		11-15 Yıl	0.73	.410			11-15 Yıl	-4.98	.063
		16-20 Yıl	1.29	.071			16-20 Yıl	-8.75	.000*
		21 ve üstü	1.19	.085			21 ve üstü	-0.45	.828
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-1.04	.321		6-10 Yıl	1-5 Yıl	1.70	.589
		11-15 Yıl	-0.31	.783			11-15 Yıl	-3.28	.332
		16-20 Yıl	0.25	.800			16-20 Yıl	-7.05	.018*
		21 ve üstü	0.15	.876			21 ve üstü	1.25	.670
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	-0.73	.410		11-15 Yıl	1-5 Yıl	4.98	.063
		6-10 Yıl	0.31	.783			6-10 Yıl	3.28	.332
		16-20 Yıl	0.56	.494			16-20 Yıl	-3.77	.126
		21 ve üstü	0.46	.563			21 ve üstü	4.52	.061
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	-1.29	.071		16-20 Yıl	1-5 Yıl	8.75	.000*
		6-10 Yıl	-0.25	.800			6-10 Yıl	7.05	.018*
		11-15 Yıl	-0.56	.494			11-15 Yıl	3.77	.126
		21 ve üstü	-0.10	.870			21 ve üstü	8.30	.000*
21 ve üstü	1-5 Yıl	-1.19	.085	21 ve üstü	1-5 Yıl	0.45	.828		
	6-10 Yıl	-0.15	.876		6-10 Yıl	-1.25	.670		
	11-15 Yıl	-0.46	.563		11-15 Yıl	-4.52	.061		
	16-20 Yıl	0.10	.870		16-20 Yıl	-8.30	.000*		

*p < .05

Tablo 11. Epistemolojik İnanç Ölçeği Anlamlı Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti

EİÖ Alt Boyutları	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P	EİÖ Alt Boyutları	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P	
ÖÇBOİ	16-20 Yıl	1-5 Yıl	6.53	.000*	ÖYBOİ	1-5 Yıl	11-15 Yıl	-2.72	.009*	
		6-10 Yıl	5.65	.004*			16-20 Yıl	-3.51	.000*	
		11-15 Yıl	3.55	.028*			21 ve üstü	16-20 Yıl	-2.06	.004*
		21 ve üstü	6.34	.000*						

*p < .05

Ölçeğin ÖÇBOİ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=9.038$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. Hizmet süresi; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 ve üstü olan öğretmenler, hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inanç düzeyine sahiptirler.

Ölçeğin ÖYBOİ alt boyutunda da ($F_{(4,274)}=5.034$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. Hizmet süresi; 1-5 yıl olan öğretmenler, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inanç düzeyine sahiptirler. 21 ve üstü hizmet süresi olan öğretmenler ise 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerden daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inanç düzeyine sahiptirler.

Ölçeğin TBDVOİ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=.989$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ölçeğin tüm alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde toplam ölçekte, ($F_{(4,274)}=6.789$; $p<.05$) hizmet süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 ve üstü olan öğretmenlerin, hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük (gelişmiş) epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

“Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” (YANDE) ölçeği alt boyutlarından, “Sürekli ve Amaçlı Düşünme” (SAD), “Açık Fikirlilik” (AF), “Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim” (SEÖ), “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik” (ÖSB), “Araştırmacı” (AR), “Öngörülü ve İçten Olma” (ÖİO), “Mesleğe Bakış” (MB)” aldıkları puanlar üzerinde betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin her bir alt boyuttaki yansıtıcı düşünme düzeyleri ve tüm boyutlardan elde edilen toplam yansıtıcı düşünme düzeyleri, hesaplanan aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ile Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Ortalamaları

YANDE ölçeği Alt Boyutları	\bar{X}	Ss	K	\bar{X} / K	Ss / K
SAD	29.69	3.38	7	4.24	0.48
AF	28.18	2.54	6	4.69	0.42
SEÖ	23.61	1.94	5	4.72	0.38
ÖSB	21.80	2.88	5	4.36	0.57
AR	26.36	3.24	6	4.39	0.54
ÖİÖ	17.58	2.64	4	4.39	0.66
MB	8.56	1.45	2	4.28	0.72

K: Madde sayısı = Toplam 35 madde

Her bir alt boyut farklı madde sayılarından oluştuğu için Aritmetik ortalama ve Standart sapma değerleri madde sayılarına bölünerek daha gerçekçi sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu sonuçlara göre, tüm puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ($\bar{X}/K=4.72$), SEÖ alt boyutunda çıkarken; en düşük puan ($\bar{X}/K=4.24$), SAD alt boyutunda çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin aldıkları puanların, MB alt boyutunda daha fazla farklılaştığı gözlenirken ($Ss/K=0.72$), SEÖ alt boyutunda ($Ss/K=0.38$) daha homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş ve Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem) farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Bağımsız t-Testi Sonuçları

Yansıtıcı düşünme düzeylerinin ilk olarak, cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin puanları üzerinde bağımsız t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
SAD	Kadın	209	29.97	3.34	2.299	277	.022*
	Erkek	70	28.90	3.42			
AF	Kadın	209	28.24	2.55	.695	277	.488
	Erkek	70	28.00	2.52			
SEÖ	Kadın	209	23.62	1.98	.064	277	.949
	Erkek	70	23.60	1.87			
ÖSB	Kadın	209	21.91	2.79	1.075	277	.283
	Erkek	70	21.49	3.14			
AR	Kadın	209	26.46	3.12	.844	277	.399
	Erkek	70	26.09	3.59			
ÖiO	Kadın	209	17.73	2.50	1.527	277	.128
	Erkek	70	17.17	3.01			
MB	Kadın	209	8.65	1.35	1.752	277	.081
	Erkek	70	8.30	1.72			
Toplam	Kadın	209	156.58	13.13	1.608	277	.109
	Erkek	70	153.54	15.25			

*p < .05

YANDE ölçeğinin SAD alt boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.29$; $p<.05$). Bayanların ortalama puanı 29.97 iken erkeklerin puanı 28.90 olarak bulunmuştur. Bu boyutta kadınlar erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır.

YANDE ölçeğinin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

YANDE ölçeğinin tüm alt boyutlarında bayanların ortalama puanı, 156.58 iken erkeklerin ortalama puanları 153.54 olarak bulunmuştur. Sonuçta YANDE ölçeğinin cinsiyet değişkeni açısından kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($t=1.608$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin ikinci olarak, yaşa göre değişip değişmediği incelenmiştir. YANDE ölçeğinin tüm alt boyutlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılıklarını incelemek amacıyla ANOVA ve Post-Hoc LSD analizi yapılmıştır. Buna göre, YANDE ölçeği alt boyut puanlarının ANOVA Analizi sonuçları Tablo 14’de, YANDE ölçeği alt boyutlarının yaş aralığı aritmetik ortalamaları Tablo 15’de

verilmiştir. YANDE ölçeğinin alt boyutlarında her yaş aralığının diğer yaş aralıklarından farkını detaylı görebilmek ve yorumlamak adına Post-Hoc LSD analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 16’da, YANDE ölçeği anlamlı farklılık gösteren alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Analizi

		Sd	F	p
SAD	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	3.702	.006*
	Toplam	278		
AF	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	1.051	.381
	Toplam	278		
SEÖ	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	0.972	.423
	Toplam	278		
ÖSB	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	4.398	.002*
	Toplam	278		
AR	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.276	.061
	Toplam	278		
ÖiO	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.002	.094
	Toplam	278		
MB	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	.808	.521
	Toplam	278		
Toplam	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.915	.022*
	Toplam	278		

*p < .05

Tablo 15. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Aralığı Aritmetik Ortalamaları

YANDE ölçeği Alt Boyutları	Yaş Aralığı				
	20-30	31-40	41-50	51-60	61 ve üstü
SAD (\bar{X})	29.69	28.98	30.45	28.61	27.50
AF (\bar{X})	28.18	28.01	28.41	27.65	30.00
SEÖ (\bar{X})	23.42	23.66	23.79	23.20	24.50

ÖSB (\bar{X})	21.24	20.94	22.52	21.43	24.00
AR (\bar{X})	25.59	26.05	26.92	25.97	29.00
ÖİO (\bar{X})	17.22	17.20	18.06	17.11	18.50
MB (\bar{X})	8.55	8.42	8.54	8.75	10.00

Aritmetik ortalaması (\bar{X}) en yüksek olan yüksek düzeye; en düşük olan düşük düzeye karşılık gelmektedir.

Tablo 16. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi

	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P		Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	P
SAD	20-30	31-40	0.71	.269	AF	20-30	31-40	0.17	.734
		41-50	-0.76	.175			41-50	-0.23	.588
		51-60	1.08	.119			51-60	0.52	.321
		61 ve üstü	2.19	.361			61 ve üstü	-1.82	.322
	31-40	20-30	-0.71	.269		31-40	20-30	-0.17	.734
		41-50	-1.47	.005*			41-50	-0.40	.321
		51-60	0.37	.577			51-60	0.36	.480
		61 ve üstü	1.48	.535			61 ve üstü	-1.98	.278
	41-50	20-30	0.76	.175		41-50	20-30	0.23	.588
		31-40	1.47	.005*			31-40	0.40	.321
		51-60	1.84	.002*			51-60	0.76	.090
		61 ve üstü	2.96	.213			61 ve üstü	-1.58	.382
	51-60	20-30	-1.08	.119		51-60	20-30	-0.52	.321
		31-40	-0.37	.577			31-40	-0.36	.480
		41-50	-1.84	.002*			41-50	-0.76	.090
		61 ve üstü	1.11	.643			61 ve üstü	-2.34	.203
	61 ve üstü	20-30	-2.19	.361		61 ve üstü	20-30	1.82	.322
		31-40	-1.48	.535			31-40	1.98	.278
		41-50	-2.96	.213			41-50	1.58	.382
		51-60	-1.11	.643			51-60	2.34	.203
SEÖ	20-30	31-40	-0.23	.537	ÖSB	20-30	31-40	0.30	.588
		41-50	-0.36	.269			41-50	-1.28	.007*
		51-60	0.22	.580			51-60	-0.19	.750
		61 ve üstü	-1.07	.446			61 ve üstü	-2.76	.176
	31-40	20-30	0.23	.537		31-40	20-30	-0.30	.588
		41-50	-0.13	.670			41-50	-1.58	.000*
		51-60	0.46	.240			51-60	-0.48	.391
		61 ve üstü	-0.84	.549			61 ve üstü	-3.05	.133
41-50	20-30	0.36	.269	41-50	20-30	1.28	.007*		
	31-40	0.13	.670		31-40	1.58	.000*		
	51-60	0.59	.086		51-60	1.10	.027*		

		61 ve üstü	-0.71	.610			61 ve üstü	-1.47	.464
	51-60	20-30	-0.22	.580		51-60	20-30	0.19	.750
		31-40	-0.46	.240			31-40	0.48	.391
		41-50	-0.59	.086			41-50	-1.10	.027*
		61 ve üstü	-1.30	.358			61 ve üstü	-2.57	.209
	61 ve üstü	20-30	1.07	.446		61 ve üstü	20-30	2.76	.176
		31-40	0.84	.549			31-40	3.05	.133
		41-50	0.71	.610			41-50	1.47	.464
		51-60	1.30	.358			51-60	2.57	.209
	20-30	31-40	-0.46	.461		20-30	31-40	0.02	.967
		41-50	-1.33	.015*			41-50	-0.84	.059
		51-60	-0.39	.564			51-60	0.11	.839
		61 ve üstü	-3.41	.143			61 ve üstü	-1.28	.501
	31-40	20-30	0.46	.461		31-40	20-30	-0.02	.967
		41-50	-0.87	.088			41-50	-0.86	.039*
		51-60	0.07	.909			51-60	0.09	.864
		61 ve üstü	-2.95	.203			61 ve üstü	-1.30	.492
	41-50	20-30	1.33	.015*		41-50	20-30	0.84	.059
		31-40	0.87	.088			31-40	0.86	.039*
		51-60	0.94	.096			51-60	0.95	.040*
		61 ve üstü	-2.08	.365			61 ve üstü	-0.44	.816
	51-60	20-30	0.39	.564		51-60	20-30	-0.11	.839
		31-40	-0.07	.909			31-40	-0.09	.864
		41-50	-0.94	.096			41-50	-0.95	.040*
		61 ve üstü	-3.02	.195			61 ve üstü	-1.39	.465
	61 ve üstü	20-30	3.41	.143		61 ve üstü	20-30	1.28	.501
		31-40	2.95	.203			31-40	1.30	.492
		41-50	2.08	.365			41-50	0.44	.816
		51-60	3.02	.195			51-60	1.39	.465
	20-30	31-40	0.13	.652		20-30	31-40	0.63	.810
		41-50	0.01	.977			41-50	-4.80	.036*
		51-60	-0.20	.511			51-60	1.17	.678
		61 ve üstü	-1.45	.169			61 ve üstü	-9.58	.328
	31-40	20-30	-0.13	.652		31-40	20-30	-0.63	.810
		41-50	-0.12	.602			41-50	-5.43	.012*
		51-60	-0.33	.262			51-60	0.54	.842
		61 ve üstü	-1.58	.134			61 ve üstü	-10.21	.295
	41-50	20-30	-0.01	.977	Toplam	41-50	20-30	4.80	.036*
		31-40	0.12	.602			31-40	5.43	.012*
		51-60	-0.21	.421			51-60	5.97	.012*
		61 ve üstü	-1.46	.162			61 ve üstü	-4.78	.621
	51-60	20-30	0.20	.511		51-60	20-30	-1.17	.678
		31-40	0.33	.262			31-40	-0.54	.842
		41-50	0.21	.421			41-50	-5.97	.012*
		61 ve üstü	-1.25	.236			61 ve üstü	-10.75	.273
	61 ve üstü	20-30	1.45	.169		61 ve üstü	20-30	9.58	.328

31-40	1.58	.134	31-40	10.21	.295
41-50	1.46	.162	41-50	4.78	.621
51-60	1.25	.236	51-60	10.75	.273

*p < .05

Tablo 17. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Anlamlı Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti

YANDE ölçeği Alt Boyutları	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	p	YANDE ölçeği Alt Boyutları	Yaş Aralığı	Yaş Grubu	Ortalama Fark	p
SAD	41-50	31-40	1.47	.005*	ÖSB	41-50	20-30	1.28	.007*
		51-60	1.84	.002*			31-40	1.58	.000*
							51-60	1.10	.027*
AR	41-50	20-30	1.33	.015*	ÖİÖ	41-50	31-40	0.86	.039*
							51-60	0.95	.040*

*p < .05

YANDE ölçeğinin SAD alt boyutunda ($F_{(4,274)}=3.702$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler; 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden, daha yüksek SAD düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin AF, SEÖ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4,274)}=1.051$; $p>.05$ ve $F_{(4,274)}=.972$; $p>.05$).

YANDE ölçeğinin ÖSB alt boyutunda ($F_{(4,274)}=4.398$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler; 20-30, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden, daha yüksek ÖSB düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin AR alt boyutunda ANOVA analizinde ($F_{(4,274)}=2.276$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamazken, Post-Hoc LSD analizinde ($F_{(4,274)}=2.276$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek AR düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin ÖİÖ alt boyutunda ANOVA analizinde ($F_{(4,274)}=2.002$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamazken, Post-Hoc LSD analizinde ($F_{(4,274)}=2.276$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek ÖİÖ düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin son alt boyutu olan MB alt boyutunda ($F_{(4,274)}=.808$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

YANDE ölçeğinin tüm alt boyutlarına birlikte bakıldığında ($F_{(4,274)}=2.915$)

$p < .05$) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin; 20-30, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden, daha yüksek yansıtıcı düşünme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Bulgular-Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin son olarak, kıdeme göre değişip değişmediği incelenmiştir. YANDE ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıklarını incelemek amacıyla ANOVA ve Post-Hoc LSD analizi yapılmıştır. Buna göre, YANDE alt boyut puanlarının ANOVA Analizi sonuçları Tablo 18’de, YANDE ölçeği alt boyutlarının hizmet aralığı aritmetik ortalamaları Tablo 19’da verilmiştir. YANDE ölçeğinin alt boyutlarında hizmet yılı aralığının diğer aralıklarından farkını detaylı görebilmek ve yorumlamak adına Post-Hoc LSD analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de, YANDE ölçeği anlamlı farklılık gösteren alt boyut puanlarının hizmet aralığına göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Analizi

		Sd	F	p
SAD	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	7.414	.000*
	Toplam	278		
AF	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	3.111	.016*
	Toplam	278		
SEÖ	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	3.116	.016*
	Toplam	278		
ÖSB	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	6.397	.000*
	Toplam	278		
AR	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	4.486	.002*
	Toplam	278		
ÖİO	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.751	.029*
	Toplam	278		
MB	Gruplar arası	4		
	Grup içinde	274	2.917	.022*
	Toplam	278		

	Gruplar arası	4		
Toplam	Grup içinde	274	6.026	.000*
	Toplam	278		

*p < .05

Tablo 19. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutlarının Hizmet Aralığı Aritmetik Ortalamaları

YANDE ölçeği Alt Boyutları	Hizmet Aralığı				
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve üstü
SAD (\bar{X})	29.56	27.90	29.75	31.20	28.87
AF (\bar{X})	28.16	27.05	28.42	28.85	27.79
SEÖ (\bar{X})	23.50	22.80	23.84	24.13	23.32
ÖSB (\bar{X})	20.62	20.00	21.93	22.63	22.06
AR (\bar{X})	25.34	25.00	26.30	27.42	26.33
ÖİO (\bar{X})	17.12	16.35	17.69	18.22	17.52
MB (\bar{X})	8.72	7.65	8.63	8.41	8.77

Aritmetik ortalaması (\bar{X}) en yüksek olan yüksek düzeye; en düşük olan düşük düzeye karşılık gelmektedir.

Tablo 20. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi

	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P		Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P
SAD	1-5 Yıl	6-10 Yıl	1.66	.054	AF	11-15 Yıl	6-10 Yıl	1.11	.095
		11-15 Yıl	-0.20	.786			11-15 Yıl	-0.26	.638
		16-20 Yıl	-1.64	.005*			16-20 Yıl	-0.69	.127
		21 ve üstü	0.69	.226			21 ve üstü	0.37	.399
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-1.66	.054	AF	11-15 Yıl	6-10 Yıl	-1.11	.095
		11-15 Yıl	-1.86	.044*			11-15 Yıl	-1.37	.054
		16-20 Yıl	-3.30	.000*			16-20 Yıl	-1.80	.004*
		21 ve üstü	-0.98	.222			21 ve üstü	-0.74	.229
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	0.20	.786	AF	11-15 Yıl	6-10 Yıl	1.37	.054
		6-10 Yıl	1.86	.044*			16-20 Yıl	-0.43	.412
		16-20 Yıl	-1.44	.032*			21 ve üstü	0.63	.211
		21 ve üstü	0.88	.178			21 ve üstü	0.63	.211
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	1.64	.005*	AF	11-15 Yıl	6-10 Yıl	1.80	.004*
		6-10 Yıl	3.30	.000*			16-20 Yıl	-0.43	.412
		11-15 Yıl	1.44	.032*			21 ve üstü	1.06	.006*
		21 ve üstü	2.33	.000*			21 ve üstü	1.06	.006*
21 ve üstü	1-5 Yıl	-0.69	.226	AF	11-15 Yıl	6-10 Yıl	0.74	.229	
	6-10 Yıl	0.98	.222			16-20 Yıl	-0.37	.399	

		11-15 Yıl	-0.88	.178		11-15 Yıl	-0.63	.211	
		16-20 Yıl	-2.33	.000*		16-20 Yıl	-1.06	.006*	
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0.70	.169		1-5 Yıl	0.62	.400	
		11-15 Yıl	-0.35	.418		11-15 Yıl	-1.32	.035*	
		16-20 Yıl	-0.64	.066		16-20 Yıl	-2.02	.000*	
		21 ve üstü	0.18	.597		21 ve üstü	-1.44	.003*	
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0.70	.169		6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0.62	.400
		11-15 Yıl	-1.05	.055		11-15 Yıl	-1.94	.014*	
		16-20 Yıl	-1.34	.006*		16-20 Yıl	-2.64	.000*	
		21 ve üstü	-0.52	.268		21 ve üstü	-2.06	.003*	
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	0.35	.418		11-15 Yıl	1-5 Yıl	1.32	.035*
		6-10 Yıl	1.05	.055		6-10 Yıl	1.94	.014*	
		16-20 Yıl	-0.29	.467		16-20 Yıl	-0.70	.226	
		21 ve üstü	0.53	.175		21 ve üstü	-0.12	.826	
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	0.64	.066		16-20 Yıl	1-5 Yıl	2.02	.000*
		6-10 Yıl	1.34	.006*		6-10 Yıl	2.64	.000*	
		11-15 Yıl	0.29	.467		11-15 Yıl	0.70	.226	
		21 ve üstü	0.81	.005*		21 ve üstü	0.58	.173	
	21 ve üstü	1-5 Yıl	-0.18	.597		21 ve üstü	1-5 Yıl	1.44	.003*
		6-10 Yıl	0.52	.268		6-10 Yıl	2.06	.003*	
		11-15 Yıl	-0.53	.175		11-15 Yıl	0.12	.826	
		16-20 Yıl	-0.81	.005*		16-20 Yıl	-0.58	.173	
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	0.34	.685		1-5 Yıl	6-10 Yıl	0.77	.266
		11-15 Yıl	-0.96	.176		11-15 Yıl	-0.58	.325	
		16-20 Yıl	-2.09	.000*		16-20 Yıl	-1.11	.020*	
		21 ve üstü	-0.99	.073		21 ve üstü	-0.40	.379	
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0.34	.685		6-10 Yıl	1-5 Yıl	-0.77	.266
		11-15 Yıl	-1.30	.148		11-15 Yıl	-1.35	.070	
		16-20 Yıl	-2.43	.002*		16-20 Yıl	-1.88	.004*	
		21 ve üstü	-1.33	.088		21 ve üstü	-1.17	.069	
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	0.96	.176		11-15 Yıl	1-5 Yıl	0.58	.325
		6-10 Yıl	1.30	.148		6-10 Yıl	1.35	.070	
		16-20 Yıl	-1.12	.088		16-20 Yıl	-0.53	.329	
		21 ve üstü	-0.03	.962		21 ve üstü	0.18	.738	
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	2.09	.000*		16-20 Yıl	1-5 Yıl	1.11	.020*
		6-10 Yıl	2.43	.002*		6-10 Yıl	1.88	.004*	
		11-15 Yıl	1.12	.088		11-15 Yıl	0.53	.329	
		21 ve üstü	1.09	.024*		21 ve üstü	0.70	.076	
	21 ve üstü	1-5 Yıl	0.99	.073		21 ve üstü	1-5 Yıl	0.40	.379
		6-10 Yıl	1.33	.088		6-10 Yıl	1.17	.069	
		11-15 Yıl	0.03	.962		11-15 Yıl	-0.18	.738	
		16-20 Yıl	-1.09	.024*		16-20 Yıl	-0.70	.076	
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	1.07	.005*		1-5 Yıl	6-10 Yıl	6.27	.075
		11-15 Yıl	0.08	.795		11-15 Yıl	-3.59	.229	
		16-20 Yıl	0.31	.236		16-20 Yıl	-7.87	.001*	
		21 ve üstü	-0.05	.839		21 ve üstü	-1.66	.474	

Toplam

6-10 Yıl	1-5 Yıl	-1.07	.005*	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-6.27	.075
	11-15 Yıl	-0.99	.016*		11-15 Yıl	-9.86	.009*
	16-20 Yıl	-0.76	.035*		16-20 Yıl	-14.14	.000*
	21 ve üstü	-1.12	.002*		21 ve üstü	-7.93	.016*
11-15 Yıl	1-5 Yıl	-0.08	.795	11-15 Yıl	1-5 Yıl	3.59	.229
	6-10 Yıl	0.99	.016*		6-10 Yıl	9.86	.009*
	16-20 Yıl	0.22	.452		16-20 Yıl	-4.28	.120
	21 ve üstü	-0.13	.643		21 ve üstü	1.93	.472
16-20 Yıl	1-5 Yıl	-0.31	.236	16-20 Yıl	1-5 Yıl	7.87	.001*
	6-10 Yıl	0.76	.035*		6-10 Yıl	14.14	.000*
	11-15 Yıl	-0.22	.452		11-15 Yıl	4.28	.120
	21 ve üstü	-0.36	.100		21 ve üstü	6.21	.002*
21 ve üstü	1-5 Yıl	0.05	.839	21 ve üstü	1-5 Yıl	1.66	.474
	6-10 Yıl	1.12	.002*		6-10 Yıl	7.93	.016*
	11-15 Yıl	0.13	.643		11-15 Yıl	-1.93	.472
	16-20 Yıl	0.36	.100		16-20 Yıl	-6.21	.002*

*p < .05

Tablo 21. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Anlamlı Farklılık Gösteren Alt Boyut Puanlarının Hizmet Aralığına Göre Post-Hoc LSD Analizi Özeti

YANDE ölçeği Alt Boyutları	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	p	YANDE ölçeği Alt Boyutları	Hizmet Aralığı	Hizmet Süresi	Ortalama Fark	P
SAD	16-20 Yıl	1-5 Yıl	1.64	.005*	AF	16-20 Yıl	6-10 Yıl	1.80	.004*
		6-10 Yıl	3.30	.000*			21 ve üstü	1.06	.006*
		11-15 Yıl	1.44	.032*					
		21 ve üstü	2.33	.000*					
SEÖ	16-20 Yıl	6-10 Yıl	1.34	.006*	ÖSB	11-15 Yıl	1-5 Yıl	1.32	.035*
		21 ve üstü	0.81	.005*			6-10 Yıl	1.94	.014*
							16-20 Yıl	1-5 Yıl	2.02
AR	16-20 Yıl	1-5 Yıl	2.09	.000*		21 ve üstü	6-10 Yıl	2.64	.000*
		6-10 Yıl	2.43	.002*			1-5 Yıl	1.44	.003*
		21 ve üstü	1.09	.024*			6-10 Yıl	2.06	.003*
MB	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-1.07	.005*	ÖİO	16-20 Yıl	1-5 Yıl	1.11	.020*
		11-15 Yıl	-0.99	.016*			6-10 Yıl	1.88	.004*
		16-20 Yıl	-0.76	.035*					
		21 ve üstü	-1.12	.002*					

*p < .05

YANDE ölçeğinin tüm alt boyutlarında ($F_{(4,274)}=6.026$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

YANDE ölçeğinin SAD alt boyutunda ($F_{(4,274)}=7.414$; $p<.05$), hizmet süresi 16-

20 yıl olan öğretmenler, diğer hizmet yılları olan öğretmenlerden daha yüksek SAD düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin AF alt boyutunda ($F_{(4,274)}=3.111$; $p<.05$), hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler, 6-10 yıl, 21 ve üstü yıl hizmeti olanlardan daha yüksek AF düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin SEÖ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=3.116$; $p<.05$), hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler, 6-10 yıl, 21 ve üstü yıl hizmeti olanlardan daha yüksek SEÖ düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin ÖSB alt boyutunda ($F_{(4,274)}=6.397$; $p<.05$), hizmet süresi 11-15, 16-20 yıl, 21 ve üstü yıl olan öğretmenler, 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmeti olanlardan daha yüksek ÖSB düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin AR alt boyutunda ($F_{(4,274)}=4.486$; $p<.05$), hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler; 1-5 yıl, 6-10 yıl, , 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerden daha yüksek AR düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin ÖİÖ alt boyutunda ($F_{(4,274)}=2.751$; $p<.05$), hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler; 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek ÖİÖ düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin son alt boyutu olan MB alt boyutunda ($F_{(4,274)}=2.917$; $p<.05$), 1-5 yıl, 11-15, 16-20 yıl, 21 ve üstü yıl hizmet süresi olan öğretmenler, 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerden daha yüksek MB düzeyine sahiptirler.

YANDE ölçeğinin tüm alt boyutlarına birlikte bakıldığında ($F_{(4,274)}=6.026$ $p<.05$) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. 16-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerin, 1- 5 yıl, 6-10 yıl, 21 ve üstü yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu oluşturmaktadır. İlk olarak öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon sonuçlarında bakılmış; Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Epistemolojik İnanç Ölçeği İle Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Arasındaki Korelasyon

		ÖÇBOİ	ÖYBOİ	TBDVOİ	SAD	AF	SEÖ	ÖSB	AR	ÖİÖ
ÖYBOİ	r	.458**								
	p	.000								
	N	279								
TBDVOİ	r	.140**	.086							
	p	.010	.075							
	N	279	279							
SAD	r	.376**	.066	.096						
	p	.000	.136	.055						
	N	279	279	279						
AF	r	.198**	-.021	.018	.487**					
	p	.000	.365	.382	.000					
	N	279	279	279	279					
SEÖ	r	.175**	-.137*	.000	.455**	.702**				
	p	.002	.011	.498	.000	.000				
	N	279	279	279	279	279				
ÖSB	r	.277**	.032	-.037	.467**	.418**	.387**			
	p	.000	.296	.269	.000	.000	.000			
	N	279	279	279	279	279	279			
AR	r	.325**	.028	.098	.527**	.511**	.487**	.687**		
	p	.000	.323	.052	.000	.000	.000	.000		
	N	279	279	279	279	279	279	279		
ÖİÖ	r	.353**	.035	.125*	.554**	.435**	.412**	.555**	.720**	
	p	.000	.280	.019	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	279	279	279	279	279	279	279	279	
MB	r	.127*	-.109*	.230**	.307**	.300**	.258**	.320**	.435**	.605**
	p	.017	.035	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	279	279	279	279	279	279	279	279	279

*p < .05; **p < .01

EİÖ'nin kendi alt boyutlarından ÖÇBOİ alt boyutu ile ÖYBOİ ve TBDVOİ alt boyutları arasında ($r=.458$, $r=.140$) $p<.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. ÖYBOİ alt boyutu ile TBDVOİ boyutu arasında korelasyon bulunamamıştır.

YANDE ölçeğinin kendi alt boyutlarından SAD alt boyutunun; AF, SEÖ, ÖSB, AR, ÖİÖ, MB alt boyutları arasındaki korelasyonun ($r=.487$, $r=.455$, $r=.467$, $r=.527$, $r=.554$, $r=.307$) $p<.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

EİÖ'nin ÖÇBOİ alt boyutu ile YANDE ölçeğinin SAD, AF, SEÖ, ÖSB, AR, ÖİÖ alt boyutları ile arasındaki ($r=.376$, $r=.198$, $r=.175$, $r=.277$, $r=.325$, $r=.353$) $p<.01$

ve MB alt boyutu ile arasındaki korelasyonun ($r=.127$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

EİÖ'nin ÖYBOİ alt boyutu ile YANDE ölçeğinin SEÖ ile MB alt boyutları arasındaki korelasyonun ($r=.137$, $r=.109$) $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

EİÖ'nin TBDVOİ alt boyutunun YANDE ölçeğinin ÖİÖ alt boyutu ($r=.125$) $p<.05$ ve MB alt boyutu ile arasındaki korelasyonun ($r=.230$) $p<.01$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

İkinci olarak Öğretmenlerin Epistemolojik inançlarının, yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmış, sonuçları Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25'de açıklanmıştır.

Tablo 23. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖÇBOİ) Alt Boyutu İle Regresyon Analizi

YANDE ölçeği Alt Boyutları	B	Sh _B	β	t	p
SAD	.611	.173	.252	3.541	.000**
AF	-.040	.263	-.013	-.154	.878
SEÖ	-.213	.334	-.051	-.638	.524
ÖSB	.101	.218	.036	.464	.643
AR	.214	.238	.085	.898	.370
ÖİÖ	.722	.289	.233	2.493	.013*
MB	-.691	.389	-.123	-1.776	.077

* $p < .05$; ** $p < .01$; $R^2 = .187$

Tablo 24. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” (ÖYBOİ) Alt Boyutu İle Regresyon Analizi

YANDE ölçeği Alt Boyutları	B	Sh _B	β	t	p
SAD	.148	.107	.105	1.382	.168
AF	.197	.163	.105	1.209	.228
SEÖ	-.699	.206	-.286	-3.385	.001**
ÖSB	.020	.135	.012	.145	.885
AR	.057	.147	.039	.388	.698
ÖİÖ	.245	.179	.137	1.370	.172
MB	-.659	.241	-.202	-2.741	.007**

** $p < .01$; $R^2 = .072$

Tablo 25. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” (TBDVOİ)Alt Boyutu İle Regresyon Analizi

YANDE ölçeği Alt Boyutları	B	Sh _B	β	t	p
SAD	.120	.088	.103	1.360	.175
AF	-.059	.135	-.038	-.436	.663
SEÖ	-.129	.171	-.064	-.758	.449
ÖSB	-.290	.112	-.212	-2.602	.010**
AR	.190	.122	.156	1.564	.119
ÖİÖ	-.050	.148	-.034	-.340	.734
MB	.668	.199	.246	3.359	.001**

**p < .01; R² =.085

YANDE ölçeğinin SAD ile ÖİÖ alt boyutlarının EİÖ'nin ÖÇBOİ alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak p<.01 ve p<.05 önem düzeyinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir.

YANDE ölçeğinin SEÖ ile MB alt boyutlarının EİÖ'nin ÖYBOİ alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak p<.01 önem düzeyinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir.

YANDE ölçeğinin ÖSB ile MB alt boyutlarının EİÖ'nin TBDVOİ alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak p<.01 önem düzeyinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Epistemolojik İnanç Ölçeğinde öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri az gelişmiştir. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda diğer iki boyuttan (Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç) daha fazla öğretmenin az gelişmiş inanca sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrenme üzerinde zihinsel süreçlerden yani çabalayarak öğrenmeden etkilendiğine inandıklarını açıklamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Belet ve Güven (2011), Aypay (2011), Demir ve Doğanay (2009), Biçer, Er ve Özel (2013), Taşkın (2012), Yılmaz (2014), İçen (2012), Kaleci (2012) araştırmaları ile paralellik göstermektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin cinsiyete göre değişiminde; kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeninin çalışmamızda farklı sonuçlara ulaşmadığını yani hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yakın epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Karhan (2007) ve İçen (2012) ile paralellik göstermekte, Yılmaz (2014) , Kaleci (2012), Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) ile çelişmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin yaşa göre değişiminde; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin öğrenmede çabanın ve yeteneğin daha fazla etkisinin olduğuna inandıklarını ve orta yaşlı öğretmenlerden daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Yılmaz (2014) ile paralellik göstermekte, Deryakulu (2004b) ile çelişmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin kıdeme göre değişiminde; 1-5, 6-10, 21 ve üstü hizmeti olan öğretmenlerin, hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenler ile meslekte son yıllarını yaşayan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, görev sürelerinin ortasında olan öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu,

öğrenmede yeniliklere daha açık oldukları, çabayla yeteneğin geliştirilebileceğine ve bilginin aktif öğrenilmesinde düşünme süreçlerinin çeşitliliğine inanan öğretmenler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Yılmaz (2014) ve Başbay (2013) ile paralellik göstermekte, İçen (2012) ile çelişmektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri; Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim alt boyutundan en yüksek, Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutundan en düşük çıkmıştır. Bu durum, öğretmenler yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde eleştirel ve verimli öğretimin daha fazla etkisi olduğunu, sürekli ve amaçlı düşünmenin ise yansıtıcı düşünme sürecinde daha az dikkate alınan faktörler olduğunu düşünmektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Duman (2009) ile paralellik göstermekte, Karadağ (2010) ve Üstün (2011) ile çelişmektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin cinsiyete göre değişiminde; Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutunda kadınlar erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Diğer alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğe tüm alt boyutlarıyla birlikte bakıldığında, cinsiyet değişkeni açısından kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeninin çalışmamızda farklı sonuçlara ulaşmadığını yani hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yakın yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Ergüven (2011) ve Güvenç (2012) ile paralellik gösterirken, Aslan (2009) ile çelişmektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin yaşa göre değişiminde; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-30, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları yani yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, orta yaşlı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin genç ve daha ileri yaşlarda olan öğretmenlerden daha gelişmiş olduğunu göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Ergüven (2011) ve Üstün (2011) ile çelişmektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin kıdeme göre değişiminde; 16-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerin 1-5, 6-10, 21 ve üstü yıl hizmeti olan öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları yani yansıtıcı düşünme

düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum, yaş değişkeninde olduğu gibi orta yaşlı yani mesleklerinin verimli olan olgunlaşma dönemindeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, meslekte yeni ve son yıllarına yaklaşan öğretmenlerden daha gelişmiş düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; Aslan (2009), Üstün (2011), Kılınç (2010), Rogers (2002) ve Karadağ (2010) ile paralellik gösterirken, Ergüven (2011) ve Güvenç (2012) ile çelişmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği arasındaki korelasyon analizi sonucunda;

- Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu durum, yansıtıcı düşünme ve öğrenmede çabaya olan inanç arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret eder. Yani öğrenme ve bilgi edinimi çabayla gerçekleşir ve bu çabaya olan inanç üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmeyle doğrudan ilgilidir. Yansıtıcı düşünen sorgulayıcı eğitimcilerin öğrenmenin çabayla gerçekleşebileceğine inançları yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Buğday (2010) da yaptığı araştırmasında, üniversitede öğrenim aşamasında bulunan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlardaki bilginin doğasını gerçek yaşama yansıtma eğiliminde olmalarının hem kendilerinin bilgiye yaklaşımları hem de öğretim üyelerinin epistemolojik inançları açısından önem taşıdığını düşünmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu; Aksan ve Sözer (2007) ile Başbay (2013)'ün araştırmalarında problem çözme ve eleştirel düşünmeyle ilgili sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilerek yorumlanmıştır.

- Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ile Mesleğe Bakış alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu durum, eğitimde verimli öğretimin sorgulayarak eleştirel düşünmeyle geliştirilebileceğini düşünen, mesleğini severek yapan ve öğretmenlik mesleğinin kişisel niteliklerinin olması gerektiğine inanan, teorik ve pratik

bileşenlerini bilerek, uyguladığını düşünen öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Griffith ve Frieden (2000) de yaptıkları araştırmalarında, yansıtmanın anlamayı kolaylaştırdığını ve öğrenme için yeni yollar deneyerek danışma yeteneğini arttırdığını savunmuşlardır.

- Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Öngörülü ve İçten olma ile Mesleğe Bakış alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu durum, önyargıdan uzak bilimde tek bir doğrunun varlığına inanan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme sürecinde sahip olmaları gereken öğretmen niteliklerinin bütününde genel mesleki kriterlerin değişmez olduğunu düşündükleri, eğitimde doğruların kolayca değişebileceğine inanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği arasındaki regresyon analizi sonucunda;

- Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sürekli ve Amaçlı Düşünme ile Öngörülü ve İçten olma alt boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, hedef belirleyip bu amaca uygun aktif düşünen ve düşüncelerinde ileriye görebilen öğretmenlerin öğrenmenin çabayla gerçekleşebileceğine olan epistemolojik inançlarını olumlu etkilemiştir, yani sürekli ve amaca uygun, bilgi sahibi olarak düşüncelerini yönlendiren öğretmenlerin, öğrenmenin başarmak için gayret etmek gerektiğine olan inançlarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tsai (2007) de yaptığı araştırmasında yapılandırmacı eğilimli öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarına ve bilimsel kavramları uygulamalarına daha çok odaklandıklarını görmüştür.

- Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ile Mesleğe Bakış alt boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, eğitimde verimli öğretimin sorgulayıcı düşünmeyle geliştirilebileceğini, mesleğini severek yapan

ve bu meslekte belirli mesleki ve kişisel özelliklerin olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

- Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ile Mesleğe Bakış alt boyutunun Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretim sorumluluğunun bilincinde olan, öğrenmede bilimin açıkladığı gerçeklerin bilimsellik çerçevesinde kolay değişmediğini savunan ve öğretmenliğin gerektirdiği mesleki ve kişisel nitelikler çerçevesinde değerlendirilmesinin sağlıklı olacağını düşünen öğretmenlerin epistemolojik inançlarının; doğruların kişilerden, durumlardan veya olaylardan etkilenmeyen, gerçek doğruların tek olduğuna dair inançlarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Schommer'ın araştırmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Schommer ve Hutter (1995; akt. Shommer, 1998) yetişkinlerin epistemolojik inançlarının düşünme biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Schommer (1993; akt. Cano, 2005; Deryakulu, 2004)'a göre epistemolojik inançlar öğrenme sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler ya da öğrenme yaklaşımları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir ve bu da dolaylı olarak akademik başarıyı etkilemektedir. Bu bağlamda Belet ve Güven (2011)' e göre epistemolojik inançların gelişimi, bireylerin kullanacakları bilişüstü stratejilerle artarak öğrenmede daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Bendixen ve Hartley (2003; akt. Başbay, 2013) de benzer şekilde daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlar için üst düzey düşünmeye ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla Epistemolojik inançları doğrudan etkileyen bu düşünme biçimlerinden en önemlilerinden birinin yansıtıcı düşünme olduğu düşünülmektedir ve araştırmanın bu bölümüne bu ilişki alanyazın desteğiyle tartışılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmamız Ankara ili, Çankaya ilçesinde görev yapan toplam 279 öğretmen üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinde öğretmenlerin epistemolojik düzeyleri incelendiğinde; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutunda Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutlarından sayıca daha fazla öğretmenin az gelişmiş inanca sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenmenin yetenekten çok çabayla gerçekleşebileceğine ve bilimde her durumda tek bir doğrunun olmadığına inandıklarını göstermektedir. Düzey olarak gelişmiş yani orta düzeyde epistemolojik inançlarda oldukları görülmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; tüm alt boyutlarında cinsiyetlerine göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin yaşa göre değişimi incelendiğinde; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin kıdeme göre değişimi incelendiğinde; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutlarında 1-5, 6-10, 21 ve üstü hizmeti olan öğretmenlerin, hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri incelendiğinde; Sorgulayıcı ve Etkili

Öğretim alt boyutundan en yüksek, Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutundan en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; sadece Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutunda kadınlar erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bu sonuç, kadınların yansıtıcı düşünme sürecinde düşünmenin amaca yönelik ve sürekli olması gerektiğine erkeklerden daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer alt boyutların hepsinde cinsiyet değişkeni açısından kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin yaşa göre değişimi incelendiğinde; Açık Fikirlilik, Mesleğe Bakış, Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer alt boyutlara bakıldığında, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-30, 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları yani yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin kıdeme göre değişimini incelendiğinde; tüm alt boyutlarında çoğunlukta 16-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerin 1-5, 6-10, 21 ve üstü yıl hizmeti olan öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları yani yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği arasındaki ilişki, yapılan korelasyon analizi sonucunda incelendiğinde; Epistemolojik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim, Mesleğe Bakış alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin son alt boyutu olan Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Öngörülü ve İçten olma ile Mesleğe Bakış alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği arasındaki ilişki, yapılan regresyon analizi sonucunda incelendiğinde; Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sürekli ve Amaçlı Düşünme ile Öngörülü ve İçten olma alt boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim ile Mesleğe Bakış alt boyutlarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeğinin Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik ile Mesleğe Bakış alt boyutunun Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç alt boyutu üzerinde anlamlı katkısının olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına ulaşılmıştır. Bu ilişkide epistemolojik inançlar; öğrenmenin çabayla, yetenekle geliştirilebileceğine ve doğruların her durumda geçerli olmadığına işaret ederken, yansıtıcı düşünme düzeyleri; mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşıyan, açık fikirli, öngörülü, içten ve sorumluluk sahibi; eğitimde araştırmacı, sorgulayıcı ve bilimsellik ilkelerine uygun, verimli öğretimi sağlamaya yönelik düşünceleri işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin düşünme biçimlerinin epistemolojik inançları üzerinde, epistemolojik inançlarının da düşünme biçimleri üzerindeki etkisini göstermektedir.

Yani öğretim amaçlarına uygun bilgi sahibi olan öğretmenlerin düşünceleri, öğrenmenin başarmak için gayret etmek gerektiğine olan inançlarını, eğitimde etkili öğretimin sorgulayıcı düşünmeyle geliştirilebileceğini düşünen öğretmenlerin, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarını, öğretim sorumluluğunun bilincinde olan, öğrenmede bilimin açıkladığı gerçeklerin bilimsellik çerçevesinde kolay değişmediğini savunan ve öğretmenliğin gerektirdiği mesleki ve kişisel nitelikler çerçevesinde değerlendirilmesinin sağlıklı olacağını düşünen öğretmenlerin, doğruların çeşitli durumlar ve koşullar altında dahi değişmeyeceğine yani tek olduğuna dair inançlarını etkilediği söylenebilir.

Çalışmamızın sonunda yapılacak uygulamalara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur;

Uygulamaya yönelik öneriler;

- İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yansıtıcı düşünmeyi ve epistemolojik inançları geliştirici, etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Yansıtıcı düşünmenin öğretmenlere kazandırılması, epistemolojik inançları ile koordinasyonu sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim kursları verilebilir.
- Öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olması için düşünme süreçlerinin nasıl yapılandırılacağı ve ne şekilde yönlendirilebileceği üzerine konferanslar düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Eğitim ortamında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ve epistemolojik inançlarını etkileyen etmenler üzerine uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Epistemolojik inançlar ve yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeklerinin alt boyutlarının her biri ile ilgili bağlantı sağlanarak ayrı ayrı uzun süreli gözlemler ve çalışmalar yapılabilir.
- Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Eğilim ölçeği kullanılarak farklı branşlarda ve illerde araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmaların benzer sonuçlara ulaşım sağlayacağı görülebilir.

KAYNAKÇA

- Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşüncüyü geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 178, 311-320.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1), 31-50.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 1-15.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Buğday, G. (2010). *Yüzüncü yıl üniversitesi öğretim üyelerinin bilimsel epistemolojik inançlarının nitel modellemesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 38, 169.
- Belet, Ş. D. ve Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(1), 51-57.
- Biçer B. ve ark. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9(3), 229-242.
- Brownlee J., Boulton-Lewis G. ve Purdie N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2, 1-16.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*. 75, 203-221.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedefleri belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.
- Delice, A., Ertekin E., Aydın E. ve Dilmaç B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilimsel inanışları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6, 1.

- Demir, Ö.ve Doğanay, A. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Epistemolojik İnançlara Ve Kalıcılığa Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(37), 54-68.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş.(2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi : Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması .*Eurasian Journal of Educational Research*. 18, 57-70.
- Deryakulu, D. (2004a). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Editör). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 259-289). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deryakulu, D. (2004b). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.38, 230-249.Ankara.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2 (8), 111- 125.
- Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *International Educational Technology Conference*.
Web:<http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc> adresinden alınmıştır.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ve Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 295-313.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Elazığ.
- Griffith, B., ve Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*. 40 (2), 82-93.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişbilgilerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*. 9 (1), 361–378.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hofer B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*. 39(1), 43-55.

- Hofer, B., ve Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 67(1), 88-140.
- Youn, I., Yang, K. Ve Choi, I. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: Investigating factors affecting the development of South Korean high school students. *Asia Pacific Education Review*. 2(1), 10-21.
- Izgar, H., ve Dilmaç, B. (2009). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. Web:http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HIZGAR-BDILMAC .PDF adresinden alınmıştır.
- İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel Yayınevi.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.
- Kılınç, H. H.(2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- King, P. M.ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, P. (2000). Learning to make reflective judgments. *New Directions For Teaching And Learning*. 82, 15-26.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*. 21(1), 699-715.
- Lewis, N. S. (2004). The intersection of post-modernity and classroom practice. *Teacher Education Quarterly*. 31(3), 119-134.
- Magolda, B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender- related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Josey Bass.

- Meral, M, ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27,129-146.
- Oksal A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 (2), 371-381.
- Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*. Teachers College Record.
- Semerci, Ç. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(3),1351-1377.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*. 68, 551-562.
- Shommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Education Psychology*. 82 (3), 498-504.
- Taggart, G. L. Ve Wilson, A.P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. SAGE Publications.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (19), 273-285.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Tsai, C.C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı Düşünme. Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*. 25, 127-142.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

EKLER

Ek 1. “Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” Araştırma İzni Onayları

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/03/2015-12551



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığı

Sayı :75987002-302.08.01/

Konu :Gonca ÇAKIR BOZDEMİR
Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 129901068 nolu yüksek lisans öğrencisi Gonca ÇAKIR BOZDEMİR' in, Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ danışmanlığında hazırlanmış olduğu; "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara İli Çankaya İlçesindeki Farklı (İlk, Orta ve Lise) okullarda 2014-2015 öğretim yılında, 15.04.2015-30.04.2015 tarihleri arasında araştırma yapmak için düzenlenmiş olduğu İzin Talep Formu ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Anabilim Dalı Başkanı

EKLER :

- 1- Araştırma Uygulama İzin Talep Formu
- 2- Uygulama Formları

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2015-12963



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :75987002-044/

Konu :Gonca Çakır BOZDEMİR
araştırma izni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, 18/03/2015 tarihli ve 12551 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 129901068 numaralı yüksek lisans öğrencisi Gonca ÇAKIR BOZDEMİR'in, Doç.Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ danışmanlığında hazırlamış olduğu "**Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**" konulu tez çalışması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara İli Çankaya İlçesindeki farklı (İlk, Orta ve Lise) okullarda 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında 15.04.2015 -30.04.2015 tarihleri arasında araştırma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. Adem İŞCAN
Enstitü Müdürü

EK :
ilgi yazı ve ekleri (6 sayfa)

20/03/2015 Mem.

: N.KARSLIĞİL

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat:1
Tel: 3562521616 Faks: 2521609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik ađ: http://ebilen.gop.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: N.Karslıgil Memur



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4653751
Konu: Araştırma izni

05.05.2015

ÇANKAYA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gaziosmanpaşa Üniversitesinin 26/03/2015 tarihli ve 4090 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Gonca ÇAKIR BOZDEMİR' in "**Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiler**" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Anket formu (4 sayfa)

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78520003/605.99/4833087

08.05.2015

Konu: Araştırma İzni -

Gonca ÇAKIR BOZDEMİR

İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.

b) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04/05/2015 tarih ve 14588481/605.99/E.4653751 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Gonca ÇAKIR BOZDEMİR'in "Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri ilişkileri" başlıklı araştırması kapsamında ilçemize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket yapması İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İlgi(b) yazısı gereğince uygun görülmüştür.

Anket formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi(a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

M. Zeki DUMLUPINAR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek :

1- İlgi(b) yazı. (1 sayfa)

2- Uygulama Örnekleri. (4 sayfa)

Dağıtım : Tüm Resmi İlkokul, Ortaokul ve Lise Müdürlüklerine.

Ek 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bu ölçekler, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bulgularının geçerliliği ve güvenilirliği için, vereceğiniz cevapların samimi olması gerekmektedir. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ
GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Gonca ÇAKIR BOZDEMİR
GOP Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz

(1) K (2) E

2-Yaşınız

(1) 20 - 30 (2) 31 - 40 (3) 41 - 50 (4) 51 - 60 (5) 61 ve üstü

3-Meslekteki Hizmet Süreniz

(1) 1-5 Yıl (2) 6-10 Yıl (3) 11-15 Yıl (4) 16-20 Yıl (5) 21 ve üstü

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)

Soru No	Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan duruma X işareti koyunuz. <u>Lütfen boş madde bırakmayınız.</u>	1. Hiç katılmıyorum	2. Çoğunlukla katılmıyorum	3. Kısmen katılıyorum	4. Çoğunlukla katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer veririm.					
2	Kendimi öğretim hedeflerinin ışığında eleştirel düşünürüm.					
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.					
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.					
5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.					
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.					
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.					
8	Öğretim kazanımlarını (hedef davranış) gözden geçirmem.					
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.					
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.					
11	Öğrencilerimin bireysel gelişimlerinden sorumlu değilim.					
12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.					
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.					
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.					
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.					
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.					
17	İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.					
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.					
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.					
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.					

Soru No	Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan duruma X işareti koyunuz. <u>Lütfen boş madde bırakmayınız.</u>					
		1. Hiç katılmıyorum	2. Çoğunlukla katılmıyorum	3. Kısmen katılıyorum	4. Çoğunlukla katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.					
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.					
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.					
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.					
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.					
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.					
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.					
28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.					
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.					
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.					
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüstüm.					
32	Öğretim uygulamalarıyla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.					
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.					
34	Öğretmenliği seviyorum.					
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.					

Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)

Soru No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1	2	3	4	5
2	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	1	2	3	4	5
3	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	1	2	3	4	5
5	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	1	2	3	4	5
6	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1	2	3	4	5
7	Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	1	2	3	4	5
8	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	1	2	3	4	5
9	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	1	2	3	4	5
10	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	1	2	3	4	5
11	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1	2	3	4	5
12	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1	2	3	4	5
13	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1	2	3	4	5
14	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1	2	3	4	5
15	Doğru (gerçek) değişmezdir.	1	2	3	4	5
16	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
17	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1	2	3	4	5
18	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	1	2	3	4	5
19	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	1	2	3	4	5
20	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	1	2	3	4	5

Soru No	Maddeler	Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle katılıyorum
21	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1	2	3	4	5
22	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
23	Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	1	2	3	4	5
24	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	1	2	3	4	5
25	Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	1	2	3	4	5
26	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	1	2	3	4	5
27	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	1	2	3	4	5
28	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1	2	3	4	5
29	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	1	2	3	4	5
30	Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
31	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
32	Bir ders kitabını anlamının gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	1	2	3	4	5
33	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1	2	3	4	5
34	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	1	2	3	4	5
35	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	1	2	3	4	5

Ek 3. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Gonca ÇAKIR BOZDEMİR
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 11.03.1985 / Diyarbakır
İletişim Bilgileri	Tel: 0 530 208 07 85 E-posta: goncaacakir@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2000-2003 Dr. Binnaz EGE-Dr. Rıdvan EGE Anadolu Lisesi Lisans: 2003-2007 Kırkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2008-2014: Milli Eğitim Bakanlığı Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Malhun Hatun İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2014-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Mehmet Hikmet Ayberk İlkokulu Sınıf Öğretmeni