



T.C.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ**

İbrahim TEKELİ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
OKul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİ

İbrahim TEKELİ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 01.07.2016 tarih ve 2016-149/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 04.08.2016 tarihinde tez savunma sınavı yapılan İbrahim TEKELİ'nin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri konulu tez çalışması Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY
(Tez Danışmanı)

Özlem Tagay

ÜYE : Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Perihan Ünüvar

ÜYE : Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Ümit Şahbaz

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 01/07/2016 tarih ve 2016-149/1 sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

İbrahim TEKELİ

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

İbrahim TEKELİ

Bu çalışmada, Isparta merkez ve ilçeleri ile köy ve kasabalarındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki liselerinin uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada, Isparta ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Isparta merkez ilçe, diğer ilçe merkezleri ile köy ve kasabalarındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki liselerinin uygulama anasınıflarında görev yapan toplam 155 okul öncesi öğretmeninden oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen, Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine bakılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mesleki kıdemlerine, sınıftaki öğrenci sayılarına, yaşlarına, medeni durumlarına, çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye, çalıştıkları okulların yerleşim yeri durumuna, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelelere, çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına, sınıflarında stajyer öğrencinin olup olmadığına, sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre yansıtıcı düşünme becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veriler SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences) 15.0'a girilerek, tek yönlü Anova, Kruskal Wallis H ve t-Testi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sınıftaki öğrenci sayıları, yaşları, medeni durumları, çalıştıkları okulların yerleşim yeri

durumu, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısı değişkenleriyle yansıtıcı düşünme eğilimi alt ölçekleri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyi ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda; sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin geldiği okul ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında, stajyer öğrencinin geldiği okula göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda; sınıflarında yemek, temizlik ve ya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığı ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında, sınıflarında yemek, temizlik ve ya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre açık fikirlilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Okul Öncesi Öğretmenleri.

ABSTRACT

Preschool Teachers' Reflective Thinking Levels

İbrahim TEKELİ

In this study, it has been examined whether reflective thinking levels of preschool teachers working in official kindergartens affiliated to Provincial Directorate of National Education in Isparta province and its districts, also in kindergarten classes of primary schools, and application kindergarten classes of vocational high schools vary significantly according to several variables.. In the study, descriptive research method was employed to determine levels of reflective thinking among preschool teachers working in the province of Isparta.

Study group of the research constitutes of a total of 155 preschool teachers working in official kindergartens affiliated to Provincial Directorate of National Education in Isparta province and its districts, also in kindergarten classes of primary schools, and application kindergarten classes of vocational high schools. In this research, Reflective Thinking Trend for Teachers and Pre-service Teachers (YANDE) Scale developed by Semerci (2007) was used as a data collection tool. In the research, preschool teachers' and teacher reflective thinking skills were reviewed using Reflective Thinking Trend Scale. Within the data obtained from personal information form, it was analyzed whether preschool teachers' reflective thinking levels and their reflective thinking skills vary significantly according to variables such as their seniority, number of student in the class, their ages, their marital status, socio-economic level of the school they work in, settlement status of the school they work in, faculties they graduate, number of preschool teachers at schools they work, presence of any trainee teachers in his/her classrooms, presence of any assistants working in jobs such as cleaning or other works. These data were entered into SPSS (The Statistical Package for the Social Sciences) 15.0, and they were analyzed using one sided Anova, Kruskal Wallis H and t-Test technique.

As a result of the research; there have not been found any significant relationships between preschool teachers' score averages in reflective thinking tendency sub-scale and variables such as professional seniority of preschool teachers, number of students in their classes, their ages, marital status, settlement status of schools they

work in, faculties they graduate and number of preschool teachers at schools they work.

According to the results obtained from the research, significant difference was found between preschool teachers' score averages from reflective thinking tendency scale and socio-economic level of schools they work in continuous and purposive thinking sub-dimension as per socio-economic level of school; between score averages from reflective thinking tendency scale and the school where the trainee comes in continuous and purposive thinking sub-dimension as per school of trainee; between score averages from reflective thinking tendency scale and presence of any assistant working in cleaning, cooking or other jobs in their classes in open-mindedness sub-dimension as per presence of assistants.

Keywords:

Thinking, Reflective Thinking, Preschool Teachers.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
ÖNSÖZ.....	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Tanımlar.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Araştırmanın Önemi.....	6
BÖLÜM II	
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Düşünme.....	8
2.1.2. Düşünme Becerileri.....	10
2.1.2.1 Eleştirel Düşünme.....	11
2.1.2.2. Problem Çözme Becerisi.....	13
2.1.2.3. Yaratıcı Düşünme.....	15

2.1.2.4. Yansıtıcı Düşünme	17
2.1.3. Eğitimde Yansıtıcı Düşünme	21
2.1.4. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar	25
2.1.4.1. Öğrenme Yazıları	26
2.1.4.2. Kavram Haritası.....	27
2.1.4.3. Anlaşmalı Öğrenme.....	27
2.1.4.4. Kendini Değerlendirme	28
2.1.4.5. Soru Sorma	28
2.1.4.6. Kendine Soru Sorma	29
2.1.5. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Becerilerle İlişkisi	30
2.1.6. Okul Öncesi Eğitim.....	33
2.1.6.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	34
2.1.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme.....	37
2.2. İlgili Araştırmalar	40
2.2.1. Türkiye Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar	40
2.2.2. Türkiye'de Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	42
BÖLÜM III	
Yöntem.....	49
3.1. Çalışma Grubu.....	49
3.2. Veri Toplama Araçları	50
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.2.2. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)	51
3.3. Verilerin Analizi	52
BÖLÜM IV	
Bulgular ve Yorum	53
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	53

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1.Sonuçlar.....	79
5.2.Öneriler	81
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
5.2.3.Öğretmenlere Yönelik Öneriler	82
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	95
EK-1. Kişisel Bilgi Formu.....	95
EK-2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	97
ÖZGEÇMİŞ.....	98

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
MAKÜ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
SS	Standart Sapma
t	Test değeri
X	Aritmetik ortalama
YANDE	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Yansıtıcı Düşünme Tanımları.....	18
Tablo 2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutları	50
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Fakülte ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı ...	53
Tablo 4. Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri testi Sonuçları.....	54
Tablo 5. Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 6. Öğrenci Sayılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 7. Öğrenci Sayılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları ..	59
Tablo 8. Yaşa Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	61
Tablo 9. Medeni Durumlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları	63
Tablo 10. Okulların Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları	65
Tablo 11. Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları	67
Tablo 12. Mezun Olunan Fakülteye Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 13. Mezun Olunan Fakülteye Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 14. Çalıştıkları Okuldaki Okul Öncesi Öğretmen Sayısına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Sonuçları	72

Tablo 15. Sınıflarında Stajyer Öğrencisi Olup Olmadığına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları.....	74
Tablo 16. Sınıflarında Yemek, Temizlik veya Diğer İşlerde Çalışmak Üzere Görev Yapan Yardımcı Olup Olmadığına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları.....	76



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Düşünmenin Öğeleri.....	9
Şekil 2. Yansıtıcı Öğretim Süreci.....	23
Şekil 3. Yansıtıcı ve Biliş Ötesi Düşünen Öğrenci Davranışları	32



ÖNSÖZ

Bireyin hayatındaki ilk eğitim basamakları olan okul öncesi eğitim, birey de var olması istenilen kazanımlar açısından önemli zamanlardır. Çocukların zorunlu eğitim öncesi, eğitim alabileceği kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, gün içinde çeşitli faaliyetler düzenlemekte ve bu faaliyetlere katılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu faaliyetlerle düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisini ortaya koymaları, bu tez için çalışmaya sevk etmiştir. Eğitim ortamı içerisinde yer alan kişilerin görüşleri, olayları ve durumları eğitim adına değerli olduğunu bilmeleri açısından, son yıllarda adı daha sık duyulan yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, farkına varılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, giriş bölümü içerisinde araştırmanın problem, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayılılar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, kuramsal çerçeve ve aynı zamanda ilgili araştırmalara belirtilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise bulgular ve yorumlamalar, beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Öncelikle çalışmamda ve normal hayatta da yardımlarını, bilgisini, sabırlı kalarak nazik davranışlarını benden esirgemeyen, ayrıca çalışmamın her aşamasında emeği olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY'a çok teşekkür ederim. Sizi her zaman minnetle anacağım. Ayrıca bu çalışmada bana yardımcı olan başta eşim olmak üzere, herkese teşekkürlerimi bildirmek isterim.

İbrahim TEKELİ

BÖLÜM I

Giriş

1.1. Problem Durumu

Toplum içerisinde yaşayan bir varlık olan insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği; düşünme yeteneğidir. İnsanlar, gün içerisinde seçenekleri belirlerken, karar verirken ve problem çözerken düşünmektedirler. İnsanların düşünme yeteneği sayesinde hayatlarını daha anlamlı hale getirdikleri, aynı zamanda; olay, durum ve ilişkilere değişik açılardan bakabilme becerilerini kazandıkları bilinmektedir. İnsanlık tarihiyle eşdeğer bir tarihi olan düşünme faaliyetlerinin süreç içinde değişik şekillerde incelenip, yorumlandığı görülmektedir.

Antik Çağ Yunan felsefesi, tarihsel gelişim süreci içerisinde düşünme kavramının ilk defa incelenmesine tanıklık etmiştir. Antik Çağ Yunan filozoflarının öğrencilerin nasıl düşünceleri gerektiğinin önemiyle alakadar oldukları anlaşılmaktadır (Çubukçu, 2011). Platon'un, düşünme kavramıyla ilgili görüşleriyle karşılaşmış olmakla birlikte öğrencisi Aristo'nun Organon kitabında düşünmeyle ilgili bölümler dikkat çekmektedir.

Taylan (2014)'a göre Hristiyanlığın prensipleri ve dogmaları, filozofların hücumu sonrası Hristiyanlık, savunma durumunda kalınca kendi içerisinden bazı filozoflar çıkarmıştır. Düşünce tarihinde bu dönem; Hristiyan filozoflarının ikinci ve altıncı yüzyıllar arasında Hristiyan doktrinini temellerini kurarak felsefe ile din; ayrıca akıl ile dogma arasında uzlaşma yollarını aradıkları dönemdir. İslam dünyasında çeviri faaliyetlerinin, insanlığın kültür ve düşünce hayatındaki farklılıkların etkileşiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. İslam düşüncesi, sekizinci yüzyıldan on ikinci yüzyıl bitimine kadar kendinden önceki düşünce miraslarına kendi özgün özellikleriyle beraber, değerlerini de katarak, daha sonraki düşünce sistemlerine etki etmiştir. Hanedar ve Gümüş (2005)'e göre skolâstik görüşü yıkan Rönesans döneminde ise pozitif düşünce akımı ışığında düşünme kavramı üzerinde durulduğu ifade edilmektedir.

Düşünme, geçtiğimiz yüzyılda da bilim adamları tarafından ilgi konusu olmuş, düşünmede bilimsel yöntemlerden söz edilmiş ve günümüze kadar çok değişik şekillerde tanımlanmış gelmiştir. Altınörs (2010), Aristo'nun ruhun içsel konuşması ve dış konuşma kavramlarına değindiğinden bahsetmiş ve Aristo'nun düşünmeyi ruhun

kendisiyle karşılıklı konuşması olarak gördüğünü Platon'un da düşünmeyi benzer ifadelerle "iç konuşma", "insanın kendi kendisiyle karşılıklı konuşması" olarak tanımladığını belirtmiştir.

Aslan (1997), Farabi'ye göre eylem yaparak düşünme hali, akil olmaktır (Akt. Görkaş, 2003). Önemli bir düşünür olan Descartes, doğrudan doğruya müşahede edeceğimiz şekilde vukua gelen bütün şeyleri düşünmek sözüyle anlıyorum şeklinde, düşünmeyi ifade eder (Öktem, 1999). Semerci (2003), düşünmeyi, farkları ortaya çıkarmada, ayrıntıları incelemede, öğrenme uygulamalarında ve soyut olaylar gibi durumlarda kişinin gerçekleştirdiği bir davranış değişikliği olarak adlandırılabilirdiğini ifade etmektedir. Saban (2002)'a göre ise düşünme, mevcut bilgilerin daha ilerisine varmaktır.

Semerci (2003), çok farklı içeriği olan düşünme kavramının yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi birden çok yönünün var olduğunu söylemektedir. Ekiz (2006),'e göre Dewey, hem sıradan meydana gelen uygulamaları hem de pozitivist yaklaşımı eleştirerek bunlara bir alternatif olarak yansıtmayı geliştirmiştir. Pozitivist bilim adamlarının amacı bilimsel bilgi üretmek iken, yansıtıcı düşünmenin temel amaçlarından biri uygulamanın sistematik olarak anlaşılması ve geliştirilmesidir. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir konunun bağlantılı bir şekilde varılması gereken sonuçları için etkin, kararlı ve dikkatli bir biçimde üzerinde düşünülmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Düşünme becerilerinden birisi olan yansıtıcı düşünmeyi Ünver (2003) ise, bireyin her türlü durumu ortaya çıkarmaya ve problemleri çözmeye yönelik öğretme ya da öğrenme yöntemi, düzeyine ilişkin düşünme süreçlerinden geçirme olarak tanımlamaktadır.

Yıldız (2016)'a göre insanın gelişim koridorunun ilk adımlarında gerçekleştirilmesi gereken zihni bir eylem yansıtıcı düşünmedir. Toparlanacak olursa kişinin eylemleri üzerinde sistemli, bilinçli, aktifleşerek düşünmesidir. Bu şekilde insan ilk önce problemin farkına varacak daha sonra insanın yeni bir girişimle yoluna devam etmesidir. Ünver (2003)'e göre temel olarak sorun çözme, karar verme, araştırma ve değerlendirme kavramlarını yansıtıcı düşünme kavramını içermektedir. Algılanan bir sorunun çözüm yollarını araştırma, deneme, çözüme ulaşma yansıtıcı düşünme süreçleridir.

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört farklı şekilde oluşturduğunu söylemektedir:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir sıralanma göstermez; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır.
2. Yansıtıcı düşünmede olgu ve olaylara ilişkin duygu ve inanç formları üzerinde durulur. Bunlar duygu ve eğilimleri olumlu duruma getirerek, geliştirmeyi konu edinir.
3. Yansıtıcı düşünme, duygu ve inanç formlarını bazı temellere dayandırır. Üzerinde durulanlar mantık çerçevesinde durumuna göre kabul edilir. Durum mantık çerçevesinde olumlu koşullar barındırmıyorsa reddedilir.
4. Yansıtıcı düşünme bir duygu ve inanç formlarını doğasına, koşul ve şartlarına ve de dayandığı temellerine ilişkin çeşitli bilimsel yöntem süreçleri dâhilinde bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme sürecinde birçok kişinin etkin rol paylaşımları vardır. Öğretmen bu rol paylaşımlarında öne çıkmakla birlikte, sürecin diğer rolleriyle de kanal vazifesi gördüğü söylenebilir. Ekiz (2006)'e göre yansıtıcı düşünme ve öğretim son 20 yıldır öğretmen eğitimi ve öğretimde uluslararası bir yaklaşım olmuştur. Kavramın bu kadar konuşulmasının sebebi öğretmenlerin teknisyen olarak görülmesine tepki, akademik çevreler tarafından bilgiyi kullanan kişiler olarak görülmesi, eğitimde reformun uygulanması için merkezlerde hazırlanan model ve programlar üzerinde söz sahibi olmaması ve model ve programları olduğu gibi, öğretmenlerin yalnızca uygulama aşamasında var olan bireylerdir düşüncesine tepki oluşturmasındandır. Öğretmenleri yansıtıcı düşünmenin uygulayıcıları olarak görme; öğretmenlerin eğitim pratiklerine dair problemlerin farkına vararak, problemleri anlamlaştırması ve bu problemlere çözümler üreterek sonuca varması anlamını taşımaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinin özü, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaktır. Düşünme kavramı sayesinde yaşamamızı zeki bir birey olarak sürdürerek bilincimizi kontrol edebiliriz. Düşünme sayesinde bölümler halindeki edinilen bilgi birleştirilip bütünleştirilerek, fayda getirecek ortamlara uyarlanmaktadır (Saban, 2002).

Öğrenci kendi öğrenme hedeflerinin, yöntemlerinin, öğrenmesine ilişkin kararların sonuçlarının değerlendirilmesini yansıtıcı eğitim sistemlerinde belirlemektedir. Buna göre yansıtıcı öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerinde öğretim, geleneksel öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerine göre daha öğrenci merkezlidir (Ünver, 2003). İfadelerden anlaşılacağı üzere, eğitimde yansıtıcı düşünme ele alınınca hem öğretmen hem de öğrencinin kendi uygulamalarını, aynı

zamanda da karşılıklı olarak birbirlerinin uygulamalarını anlama ve etkileme sorumluluğu bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin çok önemli görevlerinden biride çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirmedir. Gagne ve Berlier (1998), Vygotsky'nin çocuğun, çevresindeki yetişkinlerle ve çocuklarla etkileşerek geliştirebileceği bir gelişmeye açık alan olduğunu söylemekte ve çocuğun gelişimini tam olarak sağlayabilmek için sistemli olarak daha karmaşık becerileri kazanmasına yol gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebepten bilişsel gelişimde kilit görevdeki öğretmen çocukla birlikte okulda çalışmalı ve çocukları gerektiği kadar bağımsız bırakılması gerektiğini belirtmektedir. (Genç ve Senemoğlu, 2001). Dolayısıyla öğretmen model ve programların her aşamasında yer alarak, bilgi ve becerinin referanslarından biri olmalıdır.

Çocukların doğrudan öğrenip, düşüneceklerinin öğretilmesi gerçekleşmez. Çocukların öğrenme uygulamalarında öğrenme ve onu da içine alan her şeyin üzerine akıl yürütmenin belirli yollarını geliştirmenin gelişmekte olan çocukla, içinde yaşadığı toplumun yetişkinleri arasındaki her türlü sosyal etkileşimin vasıtasız bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Çoğu zaman çocukların okul binasının haricinde, dışarıda oynarken, sorular sorarken, deney yaparken, gözlem yaparken, iletişimde bulunurken ve çevrelerindeki dünyayı anlamaya çalışırken çoğu şeyleri kendiliklerinden öğrendikleri de bir gerçek olarak durmaktadır. Diyaloglar, uyarılar, ipuçları, öneriler, aile toplantıları, paylaşılan öneriler, gelişmekte olan çocuğun öğrenme ve anlamasının sosyal etkileşimle genişletildiği, yön verildiği bağlamlardır (Wood, 2003). Özetle; yansıtıcı düşünme, eğitim ve öğretimin bir süreç olduğundan yola çıkılarak, bu süreç içerisinde karşılaşılan güçlükler karşısında hem öğretmen hem de öğrencilerin hedefe ulaşmada kullanabilecekleri önemli bir yol göstericidir.

Bu çalışma ile amaçlanan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Okul öncesi dışındaki diğer branşlarda Yorulmaz (2006), İnönü (2006), Dolapçioğlu (2007), Meral (2009), Aslan (2009), Karadağ (2010), Üstün (2011), Ergüven (2011), yansıtıcı düşünmeyle ilgili öğretmen görüşleri yer almakla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen verilerle konuya farklı bir boyut kazandırarak

eğitimcilere, eğitim denetçilerine ve ebeveynlere ipuçları vermeye çalışmaktır. Ayrıca öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.3. Alt Problemler

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri;

1. Mesleki kıdemlerine,
2. Sınıftaki öğrenci sayılarına,
3. Yaşlarına,
4. Medeni durumlarına,
5. Çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo ekonomik düzeye,
6. Çalıştıkları okulun yerleşim yeri durumuna,
7. Öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere,
8. Çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmeni sayısına,
9. Sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin geldiği okula
10. Sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Tanımlar

Düşünme: Bilişsel ve duyuşsal davranış alanlarını kapsayan bilgi, kavrama, uygulamadan oluşan zihnin en alt düzeyinden analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan en üst düzeyindeki davranış çeşitliliğiyle kendini gösteren yönlerden oluşan bir faaliyettir (Semerci, 2003).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin her türlü durumu ortaya çıkarmaya ve problemleri çözmeye yönelik öğretme ya da öğrenme yöntemi, düzeyine ilişkin düşünme süreçlerinden geçirmedir (Ünver, 2003).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim 0-72 aylık yaş grubu aralığındaki çocuklara, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, çocuğun gelişim seviyelerine uygunluk taşıyan, yaratıcılık gelişimi başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa milletinin ve yakın çevresinin sosyal-kültürel değerleriyle evrensel değerlerini birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaç edinen, planlı, isteğe bağlı bir davranış kazandırma sürecidir (Turan, 2004).

1.5. Sınırlılıklar

1) Bu araştırma; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Isparta merkez ve ilçeleri ile köy ve kasabalarındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki liselerinin uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin YANDE ölçeğinin ölçtüğü yansıtıcı düşünme boyutlarıyla sınırlıdır.

2) Yansıtıcı düşünme; ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Sayılılar

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine sunulan ölçekleri gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi eğitim ayrı bir önem kazanmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim; anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ve uygulama sınıflarında verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gün içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının yürürlüğe koyduğu program dâhilinde çeşitli etkinlikler

düzenlenmektedir. Güne başlama etkinlikleriyle başlayan, bir eğitim programı Türkçe, Müzik, Oyun Etkinlikleri, Hareket Etkinliği, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Fen ve Matematik etkinliğiyle devam etmekte ve Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan değişik etkinlikler süreci içerisinde düşünme faaliyetlerine yer verilmektedir.

Çocuklar okul öncesi dönemde keşfederek, araştırarak, soru sorarak, karşılaştırma yaparak ve zıtlıklar bularak mantıksal düşünmenin temellerini atarlar. Bu süreçte çocuklara en önemli katkıyı sağlayacak olanlar okul öncesi öğretmenleridir. Bu araştırmada erken çocukluk eğitimi ve öğretimi alanında çalışmakta olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın okul öncesi eğitim alanında üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmeye ilişkin kapsamlı ilk araştırma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin araştırma sonucuna göre elde edilen bulgular neticesinde yansıtıcı düşünme gerçekleştirebilmeleri yani yansıtma yapabilmeleri, eğitim-öğretim hizmetlerinin verimliliğini olumlu yönde artırarak eğitim-öğretim hizmetlerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Isparta merkez ve ilçeleri ile köy ve kasabalarındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki liselerinin uygulama anasınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mesleki kıdemlerine, sınıftaki öğrenci sayılarına, yaşlarına, medeni durumlarına, çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye, çalıştıkları okulların yerleşim yeri durumuna, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere, çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına, sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin olup olmadığına, sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına bağlı olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde düşünme, yansıtıcı düşünme ve okul öncesiyle ilgili kuramsal açıklamalara ve de ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Düşünme

Kavramlar deneyimlerimizi işlevsel kılarak yaşamımızı kolaylaştıran yaşam boyunca öğrendiğimiz önemli öğrenme ürünlerindedir. Kavram kendi içinde benzer özellikleri paylaşan görüş, nesne ve olayları içine almaktadır. Kavramsal düşünmek ise, yalnızca nesnelerin temsillerini ve nesnelere değil, bazı zamanlarda çok karmaşık soyutlamaları da içerir. Kavramları tam olarak öğrenemeyen bir insanın kuralları doğru yapması ve problemin üstesinden gelmesi beklenmemektedir (Şimşek, 2006).

Düşünmek kelimesi, en gizli manasıyla zihnimizden geçen şeyleri içine almak şeklinde belirtilmektedir (Dewey, 1957). Güneş (2012), düşünmeyi, öğrenme, anlama ve bilgi edinme sürecinin en önemli bileşeni olmakla birlikte; bireyin geleceğine ve öğrenmesine yön veren, aynı zamanda zihinsel gelişimi, sosyal gelişimi ve dil gelişimlerini sağlayan önemli becerilerden biri olarak ifade etmektedir. Gürol (2004) ise düşünmeyi, hali hazırda bulunan bilgilerden faydalanarak farklı bilgilere ulaşma ve var olan bilgilerin daha fazlasına varma olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkacak olursak düşünme kavramı; bir olayın, konunun, bilginin, insanın zihninde çeşitli bilimsel yöntem süreçlerinden faaliyete dönüştürme yetisi olarak adlandırılabilir.

Düşünmek, herhangi bir bilgiye varmanın ilk adımudur. Oysa düşünme insanda kendiliğinden gelişme göstermemektedir. İşlenmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi, çocukların, düşünmeye ve üretmeye en hevesli oldukları dönemdir. Bu dönemde çocuklar yeni, değişik fikirler üretmeye ve düşünmeye yönlendirilirse, hayata çok geniş açılardan bakabilmeleri mümkün görünmektedir. Erken çocukluk

Tüm insanlar, doğası gereği düşünme eylemi gerçekleştirirler. Bilginin kaynaklarda yer almaya başlaması ve birbirinden farklı biçimler içermesi bu kaynaklardan bazılarının tek yönlü ya da ön yargılı olması bilgiyi kullanacakların dikkat etmesi gereken noktalar. Belirli kaynakların bazı bilgileri sorgulamadan verildiği şekilde kabul etmeleri için yönlendirmeye çalışıldığı görülmektedir. İnsanlar, etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa; genelde amaca dönük olmayan, önyargılı, eksik ve yanlış bilgilere dayalı düşünmektedirler (Doğanay ve Ünal, 2006). Tompson'a göre düşünme altı değişik durumu belirtmektedir (Kazancı, 1989, Semerci, 1999 Akt: Yorulmaz 2006). Bunlar;

- Arzularını yansıtan hayal kurma,
- Zihinde arayıp bulma ve hatırlama,
- Dikkat çekmek amacıyla yapılan süreç ve uyarmak
- İmgeleme ve hayali düşünme,
- İnanç ve belirli bir şeye inanma
- Problemi çözebilme, akıl yürütme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreçlerden ibarettir.

Çocukların erken yaşlarda sorgulama davranışları göstermeleri, düşünme eylemiyle ilişkilendirilmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinin amaçlarından öne çıkanı, çocukların bu özelliği desteklenerek, düşünme eylemi yapan, kendi kendine öğrenme davranışı gösteren, öğrendiğini yapabilen ve aktarabilen bireyler yetiştirmektir (Mutlu ve Aktan, 2011). Kişinin kendisiyle olduğu kadar başkalarıyla olan ilişkileri de düşünmede önemli başlıklardandır. Eğitim hayatına getirdiği kazanımların üzerinde durulduğu görülmektedir. Bireyin hayatının tüm yönleriyle gelişimine büyük katkılar sağlayan, düşünme ve becerilerini kullanma öğretim hayatının değişik safhalarında uygulanılmaya başlanılmıştır.

2.1.2.Düşünme becerileri

Düşünme konusunda çeşitleri, stilleri, tutumları, şekilleri veya adlandırıldığı üzere becerileri konusunda kaynakların değişik kavramlar kullandığı ve bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Presseisen (1985), "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme" olmak üzere düşünme becerilerini aşamalı bir biçimde ele almaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, tümevarım düşünme ve tümdengelim düşünmeden

oluşan hüküm çıkarmaya yönelik düşünme ile ilişkisel düşünmeyi en çok tanınan düşünme şekilleri olarak bildirmektedir (Özden, 2005). Düşünme becerileri; seçme, karar verme ve seçilebilecek alternatif yöntemler oluşturma, amaç ile araç belirleme, ölçüt belirleme, benzerlik ile farklılıkları belirleme, gerekçesini ortaya çıkarma, varsayım oluşturma, şartları göz önünde bulundurma, soru ile cevap ilişkisini ortaya koyma ve benzerleri gibi süreçlerden oluşmaktadır (Dombaycı, Ülger, Gürbüz ve Arıboyun, 2011).

Düşünme türleri, aşamaları, yöntemleri ve tekniklerinin doğrudan öğretilmesi anlayışına eğitim programlarında yer verilmektedir. Düşünme becerilerini geliştirirken, öğrencilerin her düzeyinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrencilerimizin düşünme becerilerini kendi ülkemizde geliştirebilmek için düşünme eğitimi programı güncellenmeli, bu tür uygulamalara ağırlık verilmelidir (Güneş, 2012). Sonuç itibarıyla düşünme, Semerci (2003)'e göre bilişsel ve duyuşsal davranış alanlarını kapsayan bilgi, kavrama, uygulamadan oluşan zihnin en alt düzeyinden analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan en üst düzeyindeki davranış çeşitliliğiyle kendini gösteren yönlerden oluşan bir faaliyettir.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinin üç ayrı alandaki aşamalı çalışmalara dayalı bulunduğu ve sıralamalı bir şekilde bakılacak olursa da; düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki üç ayrı alanın ise temel beceriler, düşünme süreç ve teknikleri ile üst düzey beceriler olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2012). Temelleri uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri yapılan çalışmalar neticesinde, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak tarihsel süreç sonunda yer almıştır (Üstünlüoğlu, 2006). Yukarıda ifade edilen bu üst düzey düşünme becerileri kısaca aşağıda açıklanacaktır.

2.1.2.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme becerilerinden bir tanesi ve hemen ilk akla geleni, eleştirel düşünme becerisi olmaktadır. Bu konuyla alakalı çalışmaların çokluğu göze çarpmaktadır. Doğanay ve Ünal (2006), insanların içinde buldukları psikolojik ve fizyolojik ortamın sonucu olarak, algılarında bazı zamanlarda yanılabilirliklerinden söz etmektedir. Eleştirel düşünme süzgecinden algılarımızın da geçirilmesi gerekmektedir. Bilgiye hiçbir zaman son ve mutlak değildir. Hiçbir bilimsel

araştırma, eldeki bulgunun, bilginin değişmez ve son biçimi olduğunu söyleyemez. Araştırmancının ayrıca bilginin en önemli özelliklerinden birisi de, eleştiriye her daim açık olmasıdır. Karadeniz (2006), eleştiri sözcüğünün olumsuz bir çağrışım uyandırdığı belirtmektedir. Çünkü gerek sanat-edebiyat alanında, gerekse günlük kullanımda da eleştiri sözcüğü olumlu olmayan görüş bildirme olarak algılanmaktadır. Eleştiri; bir yapıtı, bir düşünceyi, bir kişiyi, kusurlu, mükemmel, iyi ve kötü yönleriyle bir bütün halinde ortaya koyan zihinsel bir süreç şeklinde ifade edilmektedir.

Eleştirel düşünme, Özdemir (2005)'e göre bireyin bir bilginin, gerçekliğini, güvenilirliğini ve doğruluğunu kanıtlama, bir konu üzerinde karar verirken çeşitli kriterlerden yararlanma, duyduğu ve ya okuduğu bir şeye ilişkin kanıt bulmaya çalışma, başkalarının düşüncelerini kabullenmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlanmasını isteme, dürüstlük, açıklık, doğruluk, tutarlılık gibi entelektüel ve zihinsel beceri çeşitleri tarzında adlandırılmaktadır.

Üst düzey bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık, kapsamlı bir süreç olarak ifade edilen, eğitim sürecinde bireylerin kazanmaları beklenen ve öğrenme stilleri kadar önemli olan kavram ise eleştirel düşünmedir (Güven ve Kürüm, 2004). Eleştirel düşünme açısından eğitim sistemi ile mevcut okul yapılarının öğrencilerde eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirici bir yapıya kavuşturulmasıyla, öğretim programlarının bu çerçevede ele alınıp güçlendirilmesinin önem arz ettiği görülmektedir (Çekin, 2013).

Huit (1998)'e göre eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler, çocukluk yıllarında kullanılmadığında sönmektedir. Bu sebeple öğretmenler her eğitim düzeyinde, öğrencilerine bu becerileri kazandıracak ve bunları kullanmalarını sağlayacak yaşantılar düzenlemelidir. Bu becerileri değerlendirerek, öğretmenler geri bildirimler hazırlamalıdır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Okul öncesi öğretmen adayının etkili bir problem çözücü ve eleştirel düşünür olması için, problem çözme becerisinin yanında eleştirel düşünme becerisine dayalı eğitim alması önemli bir gerekliliktir (Tok ve Sevinç, 2010).

Son yıllarda eğitim alanında en fazla üzerinde durulan konulardan birini eleştirel düşünme kavramı oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerileri okulda ve ailede verilen eğitimler, çeşitli süreçler dâhilinde gelişmekte veya

gelişmemektedir. Okulların, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin kaliteleri sorgulandıkça, eğitim sisteminden geçen bireylerin Millî Eğitimin amaçlarında belirtilen nitelikler ve beceriler doğrultusunda yetiştirilemedikleri noktasında uzmanlar bir görüş birliğindedir. Bu çeşitte eleştiriler yapan uzmanların üzerinde durdukları noktalar ise; öğrencilerin zihinsel yönden gelişmelerini sağlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve etkinliklere fazla yer verilmemesi, okullarda yapılan eğitimin genelde ezbere dayalı olması ve benzeri hususlardır. Bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesinde okul ve özelde, öğretmen ve aile önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, 2005).

Alan yazın dikkate alındığında Bapoğlu (2010), günümüzde birçok bakımdan son derece önemli olan üst düşünme becerilerinden birisi olan eleştirel düşünmedir. İnsanlar, düşünen varlıklardır. Bu durum onları doğal olarak iyi düşünen kişiler yapmamaktadır. Eleştirel düşünebilenlerin çalışma ve planlı düşünme düzenine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu nitelikteki insanların ayrıca yeni fikir ve düşüncelere açık oldukları ve esnek oldukları bilinmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan öğrenci merkezli bir eğitim, iyi bir eleştirel düşünme öğrenim ve öğretimi için gereklidir.

2.1.2.2.Problem Çözme Becerisi

Öğretim sürecinde her öğrencinin yaşamda karşılaştığı problemleri, etkili biçimde çözebilmesine yardımcı olacak problem çözme becerilerinin kazandırılması lazımdır. Eleştirel düşünmeyen bireyler karşılaştıkları durumlarda veya araştırma sürecinde araştırma sürecinin en önemli parçalarından birisi olan problem çözme yöntemini, çoğunlukla kullanmazlar. Bunun yerine, bir bilgiyle ya da olayla karşılaştıklarında, genel anlamda sorgulamadan inanma ve doğruluğuna kesin olarak güvenme ya da tamamıyla karşı çıkma, peşin hükümlü davranma, durumu olduğu gibi kabul etme gibi davranış eğilimleri içindedirler. Problemi algılama, onu doğru biçimde tanımlama, çözüm yolları için bilgi ve belgeleri toplama ve bunları problemin çözümünde uygulama ve değerlendirme problem çözme süreci olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2005).

Gözlem, sorunu çözenin ilk adımıdır. Bu adım, sorunun tanımlanmasına yönelik ortaya atılan varsayımları içermektedir. İkinci adım sorunun tanımlanmasına dair,

buna bağı olarak incelenecek varsayımlardır. Son adım ise, incelenen varsayımlara göre çözüme ulaşmaktır (Kürüm, 2002). Problem, bütüne yönelik kafa karıştırıcı durumdaki küçük detaylardan oluşan parçalar yerine, şekilde büyük resmi görmek demektir. Bireyde olması gereken en önemli becerilerden biri, problem çözüme becerisidir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Problem çözüme, muhakeme, kavramlaştırma, analiz konuları yirmi birinci yüzyılın toplumunu yaratmak için son derece yararlı olacaktır. Düşünme becerilerinden problem çözüme düşüncesiye, bildiklerimizi kullanarak, bilinmeyen analitik ve sistematik olarak ortaya çıkarmaktır. Problem çözüme karar vermeyle de yakından ilgilidir. Karmaşık durumlarda sistematik yollar ararız, günlük kararlar alma ise daha kolaydır. Var olan sorunları çözebilmek için alternatifler arasından seçtiğimiz süreçlerden olan analiz, sentez, değerlendirmeyi kullanarak ilerleriz (Ergin, 2006).

Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik farklı birçok eğitim programı uygulanmakta ve bu programlardan biri problem çözüme becerilerini de içine alan başarılı zekâ kuramıdır. Okul öncesi dönem, bireylerin yaşantısında kritik bir öneme sahiptir (Tok ve Sevinç, 2010). Okul öncesi eğitim programlarında kişiler arası problem çözüme becerisinin kazanılabilmesi için yer bulması gerekmektedir. Çocukların birbirleriyle yaşadıkları problem durumlarında alternatif çözümler üretmelerine ve bu ürettikleri çözümleri davranışlarına yansıtma katkısı sağlamak, çatışma çözüme ve arabuluculuk eğitiminin amacıdır. Çatışma çözüme ve arabuluculuk eğitimlerinin yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemden başlanarak sürdürülmesinin önemi belirtilmektedir (Koruklu ve Yılmaz, 2010).

Problem çözüme becerisinin öğretiminde tüm diğer becerilerdeki gibi, öğretmenler öğrencilere model olmalı ve rehberlik etmelidir. Öğrencilerin problem çözüme konusunda güdülenmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere, problemin önemi kavratılmalıdır (Sezgin, 2011). Problemin karmaşıklığına ve problemin türüne göre problemlerin çözümü değişmektedir. Her türlü bilimsel araştırmada problem, başlangıç noktasını oluşturur. Sistematik, rasyonel ve lojik (sürekli mantığa dayalı), bir akıl yürütme, etüt işlemi bilimsel problem çözümedir. Bir soru problem çözüme başlatır. Öğretmenin de yardımıyla sorulacak en doğru soruyu öğrenciler belirler ve elindeki kanıtlarla bir genelleme yaparlar. Bir lojik düşünce sistemi izlemek ve soru sormak üzere öğrenciler teşvik edilirler (Akay, 2006).

Dünyada yaşanan farklı alanlardaki değişimler ve bunların toplumlar üzerindeki etkileri, kişileri çeşitli problem durumlarıyla karşılaştırmaktadır. Karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen, problem çözme becerisine sahip bireyler yetişmesini sağlamak, eğitimin öncelikli hedeflerindedir. Hayatta karşılaştıkları çeşitli problemlere yönelik, bireyler çözüm geliştirme ihtiyacı hissetmektedirler. Problem çözme, problemleri ortadan kaldırmaya yönelik çaba gösterme sürecidir. Öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde aday öğretmenlerin kendi problem çözme becerilerini ve problem çözme becerilerinin düzeyini nasıl değerlendirdikleri konusu eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır (Sarı, Yanık ve Sezen, 2010). Dolayısıyla problem çözme becerisinin eğitim sistemleri içerisinde önemli bir düşünme becerisi olduğu ve erken yaşlarda çocuklarda geliştirilmesinin gerekliliği görülmektedir.

2.1.2.3.Yaratıcı Düşünme

Eski sorunlara o ana kadar görülmemiş çözümler getiren, özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, yenilik arayan ve buluşçu düşünce biçimine, yaratıcı düşünme denmektedir. Yaratıcı düşünme, bilgi çağında bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgu olmakla birlikte aynı zaman da özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir, çok yönlü bakmayı ve çok seçenekli çözüm yolları bulmayı gerektirmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Öğrenilmiş olandan, bilinenlerden, herkesin bildiği yalın olanlardan farklı fikirler üretebilme yeteneği, orijinallik olarak nitelendirilmektedir. Orijinallik, özgün ürün oluşturmaya da fırsat vermektedir. Beyin fırtınası, örnek olay, altı şapkalı düşünme, yaratıcı ve diğer drama türleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla kullanılacak tekniklerdir. Dört yıl zarfında öğrenme-öğretme sürecinde bu etkinlikler ile öğrencilerin ve de okul öncesi eğitimi öğretim programında görev alan öğretim elemanlarının yoğun bir etkileşim içinde oldukları söylenebilir (Görgeç ve Karaçelik, 2009).

Yaratıcı düşünme, insanoğlunun varlığı kadar eski bir tarihe sahiptir. İnsanlığın şimdiye kadar sahip olduğu bilgi birikiminin bin katını gelecek çeyrek yüzyıl içinde üretilebileceği öngörüsü, günümüzde yaratıcı düşünmeye atfedilen önemin büyüklüğünü kanıtlamaktadır. Yaratıcı düşünme, bilgi çağının öne çıkan kavramlarından biridir. Akademik ortamda 1950'li yıllardan itibaren eğitim bilimcilerin

tartıştıkları bu kavram, artık çok farklı alanlarda kendine yer bulmuştur. İnsanlar bir şey karşısında heyecanlandığında, merak duyduğunda, yaratıcılık gizil gücü kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bunlar öğrenilmiş davranışlar değildir ve de öğrenilmiş davranışlar olmadığından yaratıcılığı çocuklarda gözlemek daha kolaydır. Küçük çocuklar araştırma yaparak, soru sorarak, deneme ve oyun yoluyla hayatı öğrenmeye çalışırlar. Küçük çocuklar doğuştan çevrelerine aşırı meraklıdırlar (Akay, 2006).

Bapoğlu (2010)'a göre her çocuğun eğitim sürecinde yaratıcılıkları geliştirilmelidir ve bütün çocuklar belli bir yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Karaçelik (2009), bireyin yaratıcılık düzeyinin gelişmesinde büyük rol oynayan kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı erken çocukluk dönemindeki verilen eğitim, önem taşımaktadır. Bu dönemdeki, yaratıcılığa ilişkin becerilerde de hızlı gelişimle birlikte farklılaşmaya rastlanmaktadır.

Çocuğun sistemli bir eğitimle ilk tanışması olan okul öncesi eğitimde var olan yaratıcı potansiyelini geliştirebilmek için, yaratıcı okul öncesi öğretmeni ve yaratıcı bir okul öncesi eğitim ortamına gerek duyulmaktadır. Çocukların yetiştiği dönem açısından çocukların okul hayatında yaratıcılığı oluşturan süreçlere yer verilmesi önem taşımaktadır. Aile, yönetici, personel ve öğrencilerin yaratıcılık sürecinin önemini farkına varması, her şeyden önce çocuğun yaratıcılık sürecinin kalitesiyle ilişkilidir. Süreçte rol alanlar yaratıcılık süreci boyunca bu süreçle ilgili yeni gelişmelerin takipçisi olmalı ve üzerlerine düşen görevleri en iyi şekilde yerine getirmelidirler (Çetingöz, 2002).

Çocukların gelişimi açısından okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden çocuklar için oluşturacak eğitim ortamları, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini kazanması açısından daha etkili bir düzeyde olmasını sağlayacaktır. Yaratıcı düşünmenin, yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi için oluşturulan eğitim ortamlarında yer bulması, eğitimin koşullarının kalitesini önemli ölçüde desteklemektedir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından önem ifade etmektedir (Tok ve Sevinç, 2012).

Günümüzde yaratıcı bireylerin yaratıcılığına özgü eğitim modelinin oluşturulmasına ve yaratıcı bireylere gereksinim duyulmaktadır. Yaratıcı niteliklere sahip çocuk ve

gençlerde yaratıcı düşünceyi geliştirmek ve yaratıcı niteliklere sahip çocuklar ile gençleri erken keşfetmek gerekmektedir. Yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllardan birisi de okul öncesi eğitim yıllarıdır. Öğrenciler farklı düşünme yolları kullanmakta, birbirlerinden farklı şekillerde düşünmektedirler ve bu farklılıklar yaratıcı düşünmeyle de ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencilere alternatif düşünme yollarını göstermeli ancak öğretmenler, öğrencilere alternatif düşünme yollarını gösterme konusunda ısrarcı olmamalıdır (Ersoy ve Başer, 2009).

Ülkenin milli servetlerinden biriside yaratıcılıktır. Yaratıcılığın farkına varılamazsa yok olup gitmektedir. Öğrencisinin hayallerini en etkin biçimde işleyebilen eğitimciler yirmi birinci yüzyılın öğretmeni olacaktır. Sınıf içinde gösterdikleri davranışlarla yaratıcı biçimde düşünen öğretmenler, öğrencinin yaratıcılığını desteklemelidirler. Yaratıcı yeteneği olan öğrencinin düşünme yapısını geliştiren etkinliklerin arayışına öğretmen yönelmelidir. Öğrencilerin problemlere yaklaşımlarında, bir problemin birden fazla çözüm yolunu bulmalarında hayal güçlerini kullanmaları yoluyla öğretmen, öğrencilerini desteklemelidir (Yorulmaz, 2006). Bütün ifade edilen bilgiler dikkate alındığında okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesinin önemli olduğu gözükmektedir.

2.1.2.4.Yansıtıcı Düşünme

Bireyler, sürekli bir ilerlemeyle doğal çevre ile etkileşiminden edindiği deneyimleri unutmayarak günümüz toplumunu oluşturmuştur. Kendinden sonra gelen kuşaklara insanlığın birikimini sürekli aktarması, bu durumun gerçekleşmesindeki önemli etken olmuştur. Binlerce yıl içinde insanlığın edindiği deneyimler, birkaç yıl içinde yeni nesillere aktarılabilir. Günümüz toplumunda ulaşılmak istenilen amaç doğrultusunda bilgiyi en yararlı kullanan ve bilgiyi en iyi işleyen toplumlar, diğerlerine göre bir adım önde olmaktadır (Karadağ, 2010). Değişen dünya düzeni, öğrenciyi ezbercilikten çok bilgiyi alıp işleyen ve taşıyabilen insanlar olarak eğitilmesini öngörmüştür. Bireylerin dengeli bir biçimde kendilerinin ilerlemesini ve gelişmesini sağlamak, araştırmacı yetilerinin farkında olan ve bu kabiliyetlerini bilgiye dönüştürebilen insanlar yetiştirmek eğitimin amacıdır (Güney, 2008).

Duban ve Yelken'e göre, öğrencilere edindiği bilgileri kullanmada, problem çözmede, derslerinde başarılı olmalarında ve günlük yaşamda doğru düşünme

yollarının kazanılmasının katkısı olacaktır. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılabilmesi için, ilk önce öğretmenlerde düşünme becerileri bulunmalı ve de öğretmenlerin düşünme becerilerini sürekli geliştirerek kullanabiliyor olmaları gerekmektedir (Duban ve Yelken, 2010). Üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan yansıtıcı düşünme becerisinin yerli ve yabancı çalışmalarda çeşitli tanımlamaları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Yansıtıcı Düşünme Tanımları

Araştırmacı	Tarih	Tanım
Dewey	1933	Yansıtıcı düşünme, herhangi bir konunun bağlantılı bir şekilde varılması gereken sonuçları için etkin, kararlı ve dikkatli bir biçimde üzerinde düşünülmesi süreci olarak tanımlamaktadır.
Taggart ve Wilson	1998	Yansıtıcı düşünme, eğitim ile ilgili bilinçli ve mantıklı kararlar verme ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir.
Roskos, Vukelich ve Risko	2001	Yansıtıcı düşünme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak olaylara ve sorunlara farklı bakış açılarıyla bakabilme becerisidir.
Ünver	2003	Yansıtıcı düşünme, bireyin her türlü durumu ortaya çıkarmaya ve problemleri çözmeye yönelik öğretme ya da öğrenme yöntemi, düzeyine ilişkin düşünme süreçlerinden geçirme olarak tanımlamaktadır.
Semerci	2007	Yansıtıcı düşünme, duyguların bireylerin zihinsel işlemlerine destek olduğu, kararlı, etkin ve yoğunlaşmayla her türlü problemi çözebildiği ve çıkan sonuçların ise deneyim olarak paylaşılabilirdiği teorik ve uygulama arasında bağlantı kuran bir düşünme şeklidir.
Dolapçioğlu	2007	Yansıtıcı düşünme, öğrencinin ya da öğretmenin problemlere farklı açılardan bakarak, öz eleştiri yaparak, konu öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yapması, eksikliklerini belirlemesi eğitim sistemi açısından öğrenme ortamında daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturma çalışmasıdır.

Ersözlü ve Kazu	2011	Yansıtıcı düşünme becerileri, bireyin öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkili ve bu süreçlerdeki hem güçlü hem zayıf yönleri belirleyerek, güçlü ve zayıf yönleri geliştirmek için planlamayı gerektiren, bireyin öğrenme ve düşünme süreçleriyle ilişkili bir tür kendini değerlendirme becerisidir.
Ergüven	2011	Yansıtıcı düşünme; geleceğe, şimdi ile geçmiş arasında bağlantı kurarak yön vermektir.

Tablo 1 incelendiğinde yansıtıcı düşünme tanımlarının ortak noktası bireylerin düşünmenin her aşamasında değerlendirme yapma ve sonuca varma algısı olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilenler çerçevesinde yansıtıcı düşünme becerisi, bireylerin her açıdan gelişmesine katkı yapan ve genellikle eğitim içerisinde yer bulan, uygulanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dewey (1933)'e göre yansıtıcı olabilmek için bireylerde üç önemli tutumun bulunması gerektiğini bildirir. Bunlar açık fikirlilik (open-mindedness), isteklilik (whole-heartedness) ve sorumluluktur (responsibility). Dewey, açık fikirliliği, bireylerin yeni düşüncelere açık olmasıyla, karşılaştığı problemleri ve düşünceleri yeni ve farklı şekilde görmesi şeklinde bildirmektedir. Öğretmenlerin, kendilerine ait öğrenme ve öğretimleri hakkında ilk önce farklı düşüncelere sahip olmaları, yeni düşüncelerle kendi düşüncelerini karşılaştırma yapmaları, yeni düşüncelerle kendi düşüncelerini yorumlaması ve uygulamaya dönüştürmeleri gerekmektedir. İsteklilik, bireylerin deneyimleri yeni düşünce ve yaklaşımlarla alakalıdır. Uygulamacı ve yansıtıcı bir düşünür olabilmesi için öğretmenlerin bütün istekleriyle kendilerini güdülemeleri gerekmektedir. Sorumluluk ise bireylerin etraflı bir şekilde, kendi uygulamalarının sonuçlarını düşünmeyle alakalıdır. Öğretmenlerin, uygulamalarının altındaki nedenleri ve bunlara neden inandıklarını öğrenme çalışmaları, bilgide nedenler araması, öğrenmede anlamlar oluşturmasıyla alakalıdır (Ekiz, 2006).

Bilişsel bir özellik olarak bilinçli bir şekilde öğrenilen ve bilinçli bir şekilde geliştirilen, yansıtıcı düşüncedir. Bilinmeyen bir durumla karşılaşıncı birey, bu durumu anlamlandırmakta ve eylemde bulunmaktadır. Bu özelliğiyle tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığı için yansıtma eylemi, bireyde kişisel gelişime de yardımcı olmaktadır (Alp ve Taşkın, 2008). Geçmişe bakarak bireyler,

bugünün analizini yapmalı, yorumlama yapmalı ve bunun sonucunda analiz ve yorumlamadan yola çıkarak geleceğin sentezini oluşturmalarıdır (Güney, 2008).

Schön (1983)'e göre iki biçimde yansıtma eylemi bulunmaktadır. Yansıtma, eylem esnasında yansıtma (reflection-on-action) ve eylem sonrasında (reflection-in-action) yansıtma. Eylem esnasındaki yansıtma (reflection in action): Bireyin sıkıntı yaşadığı bir durumda ne yaptığı üzerinde düşünmesiyle ya da bireyin eylemi sırasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında bu yansıtma türü ortaya çıkar. Var olan bilgiler çözümden yetersiz kalıyorsa, eylem sırasında bir şeyler yolunda gitmiyorsa ve yapılan eylem amacına ulaşıyor gözüküyorsa birey durur ve yansıtma davranışında bulunur. Kişi yeni durumda neyin farklı olduğunu ve düşünme biçimini eylem esnasında yansıtma davranışında bulunarak yeni duruma hitap edecek şekilde nasıl değiştireceğini belirlemektedir. İkinci biçimdeki yansıtma eylemiyse, Eylem sonrasındaki yansıtma (Reflection on action): Geçmiş uygulamalardan hatırdaki kalan bilginin analiz ve yorumlanmasıyla, uygulamalardaki bilgilerin ortaya çıkması için bireyin geçmiş eylemleri üzerinde derin bir biçimde düşünmesidir. Birey ne kadar başarılı olup olmadığını analiz etmekte ve genel bilgilerinden ortaya çıkan sürpriz durumlarla başa çıkabilmektedir (Karadağ, 2010). Schön (1987)'e göre üçüncü bir tür yansıtma ise (reflection-for-action) olan "eylem için yansıtma" dır. Bu diğer iki tür yansıtmanın daha sonra eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılması ve gerçekleşecek eylemlere rehberlik etmesinden oluşmaktadır (Alp ve Taşkın, 2008).

Yansıtıcı düşünme becerisinin bireyin hayatında anlamlı değiştirmeler oluşturduğu görülmektedir. Bayrak'a göre, yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili alan yazın incelenecek olursa becerinin geliştirilebilirliği konusundaki görüş birliği, bu sürecin desteklenmesi gerektiği, zor olduğu ve bu becerinin geliştirilebilir bir beceri olduğu konusundaki görüş birliği de dikkatleri çekmektedir (Bayrak, 2010). Bireyi öğrenme sürecinde etkin kılarak bireyin tüm yönleriyle gelişmesine fayda veren sistemlerden yansıtıcı düşünme becerisi öğretim ortamında kullanılmaya başlandığı ilgili çalışmalardan anlaşılmaktadır.

2.1.3.Eğitimde Yansıtıcı Düşünme

Eğitim, günümüz insanların hayatında hiç olmadığı kadar önemli bir yer tutmakta ve toplumların yapısı ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır.

Eğitimin şekillendirilmesinde bilgi, beceri, tutum kadar düşünme de yararlanılan sürecin öğelerinden biri olmuştur. Üstünlüoğlu (2006), eğitimin temel amacının öğrencilere hazırlanmış bilgiyi vermekten farklı olarak bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu, iletişim çağı, bilgi erişimi, bilgi teknolojiler gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı günümüzde eğitimciler ortak kanıya sahiptirler.

Çağdaş eğitim sistemlerinin amaçları doğrultusunda, öğrenciler düşünme ile öğrenmeyi öğrenmiş, eleştirel düşünebilen, problemleri çözebilen, akılcı, meraklı, tartışmaları değerlendirebilen ve yansıtıcı düşünebilen bireyler olabilirler (Meral ve Semerci, 2009). Zihnindeki bilgi kümelerini taramak, farklı bilgi kümelerinden farklı tarafları ve benzerlikleri seçmek durumunda kalacağından, ifade edilen işlemler boyunca birey yansıtma yapmak için dikkatini bu sürece vermek zorunda bulunmaktadır (Ergüven, 2011).

Düşünme becerilerini kazandırmak öğretimin özünü oluşturmalıdır. Öğrencilere demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri ve en üst düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlaması bunu kaçınılmaz kıldığı görülmektedir. Öğrencinin bir konu üzerinde tanımlama, sınıflama, uygulama, sentez ve değerlendirme yapabilmesini hedeflediği anda bir şeyin öğretilmesi anlam taşımaktadır. Eşya ve olguları algılamada öğrencinin zihninde temel önermeler oluşturabildiği ve ona bir bakış açısı kazandırabildiği oranda her hangi bir konuyu öğrenmek, anlam ifade etmektedir. Eğitimin her kademesinde uzman kişilerin öğrencilere, zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedir. Konular belirli düşünme biçiminin somutlaşmasından ve belirli düşünme biçiminin yansımından başkaca hiçbir şey değildir. Anaokulundan itibaren uygulanabilecek sınıflama, sıralama gibi becerilerin geliştirilebilmesi için alıştırma ve öğretim modelleri geliştirilmektedir (Özden, 2005). Bireye tüm yaşamı boyunca gerekli olacak düşünme becerileri kazandırmak, kaliteli bir öğretimde amaçlanması gerekmektedir (Meral, 2009).

Öğrenciler okul bittikten sonra öğrenmenin bitmeyeceğini anlayacaklardır. Öğrenciler hayat boyu öğrenmeye destek verecek, hayat boyu öğrenmeyi uygulayacak ve ileri düşünme becerileri geliştiği için de gelecekle ilgili planları olacaktır (Güney, 2008). Öğrencilerinin gelecek yaşamlarında başarılı ve mutlu bireyler olması için okulların hepsi çalışmaktadır. Okulların gerçekleştirdiği uygulamalara göre bu hedefler değişim gösterir. Topluma öğrenciyi en iyi nasıl

hazırlayacağım sorusu üzerine bu tartışmalar odaklanır. Yüzyılımızda ortaya çıkmıştır ki; öğrencinin düşünmesini zenginleştirecek etkinliklere ve öğrencinin içeriğe bağlı kalarak düşünmesini sağlayacak etkinliklere gereksinim bulunmaktadır. Sürekli düşünen ve öğrenen bireyleri düşünmeyi merkeze alan sistemler yetiştirmektedir (Yorulmaz, 2006).

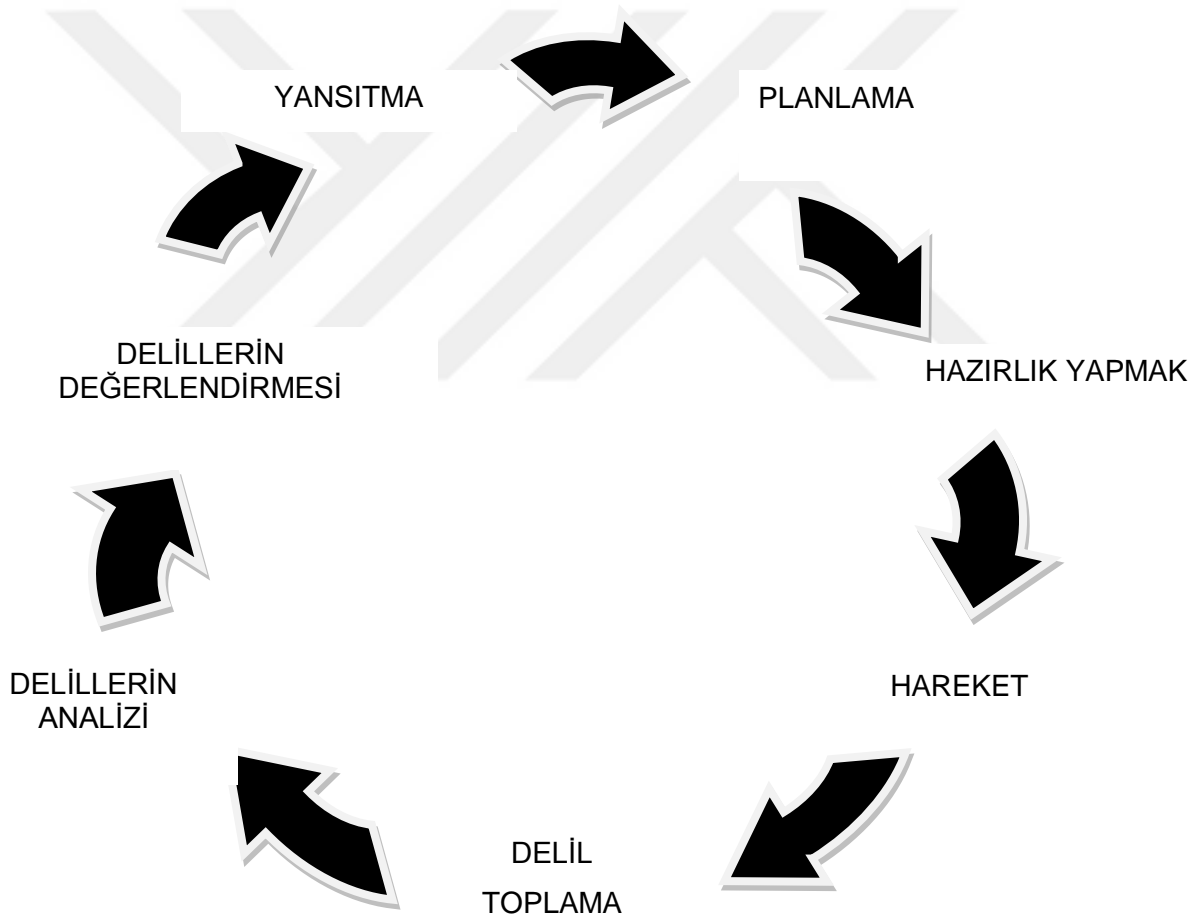
Yüksek düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ile çocuklar çeşitli alanlara ilgi duyduklarında, bu becerileri kullanarak o alanla ilgili küçük çocukların bilgi toplamaları, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleriyle sağlanmış olur. Çocukların erken yaşlarda plan yapma ve derin düşünme becerileri gelişimsel açıdan incelendiğinde, yetişkinler tarafından bu becerilerin fark edilmesi, birlikte geliştirilmesine yönelik yapılan bilinçli gözlemlerin, onlara önemli ipuçları sağlayacağı bir gerçektir. Bilgiyi sağlamaştırmada derin düşünmenin etkisi vardır. Açık uçlu tercihler arasından seçim yapmaktan, plan yapma daha farklıdır. Çevrelerinde meydana gelen olayları gözleme ve kendi davranışları hakkında düşünerek karar vermede yaşları 3 ile 6 arasında olan çocuklar çok istekli ve çok yeteneklidirler. Kendi istekleri doğrultusunda çocukların kavrama, bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendi ve diğerlerinin davranışlarını açıklama yeteneğine, geçmiş ve gelecekteki zihinsel imgelerini geliştirme yeteneğine sahip oldukları görülmektedir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Öğrencilerin, araştıran, etkin, karar veren, düşünen, sorgulayan ve öz değerlendirme yapabilen kişiler olmalarına yönelik etkinliklere derslerde yer verilmektedir. İşte bu noktada yapılandırmacı anlayışa uygun, programa uygun olarak hazırlanan ders konuları da tek bir noktaya bağlı kalmadan farklı perspektiflerden bakmaya ve sonrasında kendi yaşadığı süreci gözden geçirerek, yorumlamaya aynı zamanda bireyi sürekli olarak düşünmeye sevk etmektedir. Ürün dosyaları, öz değerlendirme formları, performans görevleri, akran ve grup değerlendirme, kavram haritaları, proje ödevleri ve diğer alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılarak, değerlendirme boyutunda süreç ve sonuç birlikte değerlendirilmiş olur (Üstün, 2011).

Yıldız (2016)'a göre öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla öğretim programları ele alınmış ve öğrencinin öğretim süreci içerisinde düşünme becerisinin aktif bir şekilde yer alması sağlanmıştır. Modern çağın öğretmeni, bilgi donanımı yerine bilgiyi aynı zamanda düşünceyi kullanabilme becerisine sahip olması, önemlilik arz etmeye

başlamaktadır. Campoy (2010), öğretmen eğitimcilerinin aday ve deneyimli öğretmenlere ait eğitici düşünme geliştirebilmeleri için yansıtıcı görevlerinin olması gerekliliğinden söz eder. Yansıtıcı yönergeler düşünme kalitesini açıklarken aynı zamanda öğretmen gelişiminde açılım sağlamaktadır.

Öğretmenlere yansıtma becerisi konusu, öğrencilerin yansıtma becerilerinin geliştirilmesi açısından bu hususun ilk önce okulda verileceğinden, öğretmenlere görevler düşmektedir. Yansıtıcı düşünme öğrenci merkezli bir öğretim sisteminde önemli bir yer tutar. Yansıtma işinin kişinin deneyimlerinden hareket ederek karşılaştığı varlıkları, olayları, inceleyip, araştırması olduğunu söylemek olduğunu belirtebiliriz (Ergüven, 2011).



Şekil 2. Yansıtıcı Öğretim Süreci (Pollard, 2008).

Yukarıda verilen şekilden anlaşılacağı üzere yansıtıcı öğretim süreçlerini yansıtma, planlama yapma, hazırlık yapma, hareket, delili toplama, delili analiz etme ve delillerin değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Yansıtıcı öğretim sürecinin

devam eden bir süreç olduğu ve yansıtma eyleminin çeşitli işlemlerden sonra tekrardan başlayarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Gür (2010)'e göre öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli yenilikler ve farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışının bir sonucu şeklinde yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları, gelecekte oluşabilecek eğitim süreçlerinin bir sonucu olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretimde oluşan değişimler aynı zamanda gelişmeler, öğretmenleri daha nitelikli olmaya zorlamaktadır. Öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi sürecinde etkili bir öğretimde bulunması gereken hem rol ve hem de sorumluluklar öğretilmelidir. Bu gereken rol ve sorumluluklar ise yıldan yıla gelişmektedir. Yansıtıcı öğretim bu çerçevede içinde, öğretmen eğitimi sürecinde adaylara kazandırılması gereken niteliklerden birisidir.

Grossman ve Williston (2001), anaokulundan itibaren öğretmenler tarafından yansıtıcı düşünme becerilerinin uygulanmasının lazım olduğunu savunmuştur. Yansıtıcı düşünmenin önemi üzerinde durulan kurs düzenlemiş, sınıf düzeni ve öğretim-öğrenim deneyimleriyle ilgili öğretmenler bilgilendirmiş ve bu kursta anaokulundan itibaren sınıf uygulamalarının başlanması gerektiği savunulmuştur (Dolapçioğlu, 2007). Lim, Cheng, Lam ve Ngan (2003), anaokulu öğretmen eğitiminde anlamsal haritalandırma stratejisi yoluyla anaokulu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmenin önemi üzerinde durmuşlardır. Duban ve Yelken (2010), öğrencilere yansıtıcı düşünme becerileri kazandırmaya çalışarak bu şekilde üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi ve üretken toplumların kazanmayı arzuladıkları kişilerin yetiştirilmesine, yansıtıcı öğretmenlerin katkı verdiklerini ifade etmektedir.

Eğitimin kalıcı ve etkili hale olması, kişiye fayda sağlaması açısından eğitimde değişik beceriler ve yöntemler uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı programları yöntem ve becerilerin kullanılmasıyla birlikte günümüz koşullarına uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu yüzden programlarında da yenilenen program tutumlarına yer verdikleri görülmektedir. Okul öncesi programlarının değişmesi ve yenilenmesiyle birlikte öğretmenlere düşen görevlerin tekrardan gözden geçirildiği programlar da yansıtıcı düşünmenin kendine daha fazla yer bulduğu, özellikle 2013 yılına ait Okul Öncesi program kitabında gözlemlenmektedir.

Birey ve toplumların sorunlarını etkin bir şekilde çözebilmesini hedefleyen ilköğretim programı problem çözme becerisine önem verme açısından yansıtıcı öğrenmeye uygundur. Yansıtma toplumun aynı zamanda bireyin kültürel büyümesini sağlayacak davranışları içinde barındırmalıdır (Dolapçioğlu, 2007). Karşılaştığı problemleri başarılı bir şekilde çözebilmesi için, toplumsal öğelerden biri olan öğrencinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin lazım olduğuna inanılmaktadır (Güney, 2008). İlköğretim bünyesinde de anasınıfları bulunduğu için konu bu açıdan önemlidir. Özetle belirtmek gerekirse; Rodgers (2002), düşünme özellikle yansıtıcı düşünme ve sorgulamayı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme eylemleri için gerekli olduğunu belirtir. Son 10-15 yıl içinde sayısız komisyonlar, kurullar ve vakıfların yanı sıra devletler ve yerel okul bölgeleri, tüm öğretmen ve öğrencilerin bir standart olarak yansıtıcı düşünmeyle uğraşmalarını tanımlamışlardır.

2.1.4.Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar

Öğretmenin, eğitim programını hazırlanmasında, öğrencilere kılavuzluk yapmasında ve de öğretmen ile öğrencinin güven duygusunu geliştirmesinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Ünver, 2003). Wilson ve Jan (1993), yansıtıcı ve üst bilişsel düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlardan faydalanılabileceğinden söz etmektedir.

1. Öğrenme yazıları
2. Kavram haritası
3. Anlaşmalı Öğrenme
4. Kendini değerlendirme
5. Soru sorma
6. Kendine soru sorma

2.1.4.1.Öğrenme Yazıları

Öğrenme logoları olarak da ifade edilen öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen fikir ve düşüncelerini, öğrenme süreçleri

ve bunların içeriği hakkındaki bilgileri kayıt altına aldıkları nesnelere. Öğrenme günlükleri öğrenmelerinin bakış açılarını belirleme, analiz etme ve yansıtma aşamalarını içerdiği anlaşılmaktadır (Wilson ve Jan, 1993).

Öğrenciler çalışmalarının sonunda öğrenme logoları yazarlar. Bu öğrenme logoları kendi ürünleri olduğu için; kendine güvenleri artar ve kendine güven duygusuyla birlikte ürünlerinden zevk alırlar ve de gelecekte daha iyisini yazabilmeleri için teşvik ederler. Öğretmen açısından bakılacak olursa, bir sonraki dersin programını öğrencinin öğrenme logolarına göre yapılandırır ve öğrencisinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlayabilirler. Etkin öğretim ve öğrenme sürecinde öğrenme logoları çok ehemmiyetli olduğu ifade edilmektedir (Yorulmaz, 2006). Öğrenme yazıları öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı biçiminde adlandırılmamalıdır. Öğretmenler kendi öğretmenlik davranışlarına ilişkin ve uyguladıkları eğitim programına dair yazılar yazabilir. Öğretme yaklaşımlarını, uyguladıkları programları ile kendilerini değerlendirme olanağını öğretmenlere bu yazılar sağlamaktadır (Ünver, 2003).

Yansıtıcı öğretimde öğrenciler de günlük tutarak kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplarlar ve de işledikleri dersi tekrar etme olanağına sahip olurlar (Bölükbaş, 2004). Öğrenme yazılarında, öğrencilerin öğrenme üzerindeki çözümleme, açıklama ve yansıtmaları da yer almaktadır. Öğrenciler yazarken yansıtma becerisini kazanmaları öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Kozan, 2007). Öğrenme yazılarından sonuçta öğretmenler kendilerini geliştirmek için ayrıca öğretmenler öğrenme yazılardan daha iyi eğitim programları hazırlamak içinde yararlanabilirler (Ünver, 2003). Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde çok etkili bir yoldur (Wilson ve Jan, 1993).

2.1.4.2.Kavram Haritası

İnsan zihninde varlıkların oluşturduğu bilgi yapıları kavramlar olarak anlatılmaktadır. Zihnimizde görsel imgeler dış dünyadaki nesnelere karşılaştıkça oluşur. Bunun sonucunda farklı olanlar farklı kavram gruplarını oluştururken, benzer olanlar, tek bir kavram altında sıralanır (Ergüven, 2011). Kavram haritaları kavramlar arasında ilişkiler kurmayı önermeler şeklinde amaçlar. Kavram haritaları ile kavramlar görsel

yollarla öğretilir. Kavramların öğrenilme düzeyleri öğrenme amaçlı da kullanılabilir. Öğrencilerin kavram haritası hazırlamak için konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir ve hazırladıkları kavram haritaları değerlendirme sürecinde de önem taşır (Kozan, 2007).

Kavram haritası, öğrencilerin sonraki konularla ilgili bağlantı kurmasına yardımcı olur. Bunun sayesinde öğrencinin yeni konu hakkında ön bilgi edinmesi sağlar. Ayrıca içeriğin görselleştirilmesi neticesinde, kavram haritaları, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran bir öğrenme aracıdır (Yıldırım, 2013). Öğrenciler haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görmelerinin sonucunda kavramı nasıl öğrendiklerini gözler, kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler. Kavram haritasını öğrenciler hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltilmektedir (Ünver, 2003).

Öğrenciler, kavramlar arasındaki ilişkiler üzerinde süreç dâhilinde durarak, bu kavramları nasıl öğreneceklerine dair sorgulamalar yaparlar ve kendi öğrenmeleri hakkında fikir edinirler (Kozan, 2007). Bir değerlendirme aracı olarak kavram haritası hem öğrenci hem de öğretmen açısından büyük öneme sahiptir (Ergüven,2011).

2.1.4.3.Anlaşmalı Öğrenme

Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılımı, anlaşmalı öğrenmedir. Öğrencilerin anlaşmaları, kümeler ile ya da tüm sınıfla yapılabilir. Anlaşmalı öğrenmeye sözleşme imzalama örnek gösterilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öğrenme kontratları rol oynar. Anlaşmalı öğrenme sürecine katılan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olduğu belirtilmektedir (Kozan, 2007).

Anlaşmalı öğrenme, öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlamasının yanında öğrenme ve öğretme etkinliklerine ilişkin sorumluluk almalarını da sağlar (Yıldırım, 2013). Öğrencilerden öğrenmeye ilişkin karar alma etkinliğine katılanlar öğrenme etkinliklerine de etkin olarak katılabilirler. Buna örnek verilebilecek dört süreç belirtilmiştir. Kendi hedeflerine ve rollerine ilişkin anlaşma yapabileceği küçük kümeler ile öğrenme problemleri yaşayan bir öğrenci ile öğretmen arasında

öğrencinin ilerideki öğrenme çalışmalarına ilişkin bir anlaşma yapılabilmesidir. Ayrıca bir sınıftaki bütün öğrenciler, öğretmenler öğretim yarıyılı başında yarıyılın bitimine birbirlerinden bekledikleri davranışlara ilişkin bir anlaşma yapabilirler. Dördüncü örnek ise aileler ve de meslektaşlarıyla öğretmenler eğitim programı, öğrencilerin bireysel çalışmaları gibi konularda tartışmalar içine girerek anlaşma yapmaya ihtiyaç hissetmektedir (Ünver, 2003).

2.1.4.3.Kendini Değerlendirme

Öğrencilere sürecin içerisinde ve sonunda arkadaşlarını ve kendini değerlendirme imkânı yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için tanınmalıdır. Öğrencinin kendini geliştirmesi ve güdülemesi bu süreçle gerçekleşmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynaması, kendini değerlendirme becerisini kazanmasına bağlıdır. Bu sayede gelişimini yönlendirmede sorumluluk kazanacak ve kendi öğrenmesi hakkında eleştirel bir bakış açısına sahip olacaktır (Kozan, 2007). Kendini değerlendirme stratejisi, yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemler açısından değerlendirme eylemini desteklediği söylenebilir (Bayrak, 2010).

2.1.4.5.Soru Sorma

Soru sorma stratejisinin yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemler açısından sorgulama eylemini desteklediği ifade edilebilir (Bayrak, 2010). Soru, öğretmen açısından öğrencinin konuyu özümsemesine, farklı noktaları görmesine, düşünme sınırlarını genişletmesine; öğrenci açısından konuyu irdelemeye yarar sağlamaktadır (Ergüven, 2011). Düşünmeye yardımcı olan bir yöntem olarak kabul edilen soru sorma insanların daha çok bir soruna ya da bir belirsizlik, bir karmaşa durumuna ve düşünmesine yönelik olabilir. Soruların bir konu üzerinde sorulmaya başlandığı andan itibaren düşünme oluşmaya başlar. Düşünmeyi teşvik edici, düşünmeye yöneltici sorular öğretmenin sorduğu sorular olmalıdır (Yıldırım, 2013).

Eğitimciler psiko-motor bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarında, öğrencileri üç farklı alanda incelemekte ve azami derecede bu psiko-motor bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarını geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğrencinin bilgisinin, düşüncesinin ve duygularının bir sonucu olarak ne yaptığı psiko-motor alan, öğrencinin ne

düşündüğünü ve ne bildiğini öne süren bilişsel alan, öğrencinin ne düşündüğü ve ne bildiği ile ilgili ne hissettiği duyuşsal alan olarak açıklanabilir. Psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarını, öğretmenlerin değerlendirme soruları hazırlık aşamasında göz önünde bulundurması gerekmektedir (Yorulmaz, 2006).

Öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular, öğretim süreci içerisinde öğrencinin farkındalıklarını artıracaktır. Üst düzeyde düşünmeye yönlendiren öğretmenin öğrencilere, öğrencinin öğretmene ve öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular yansıtıcı düşünmeyi geliştirmektedir (Kozan, 2007). Öğrenci ile öğretmenlerin kendilerini yansıtma yansıtıcı düşünmenin gelişimi için gerekli görülmektedir. Düşünme becerilerini geliştirilmesinde soru sorma yoluyla anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur. Soru sorma, yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir (Dolapçioğlu, 2007).

2.1.4.6.Kendine Soru Sorma

Öğrencilere sorulan sorular ile neden, nasıl, neyi ve ne zaman öğreneceklerine, öğrendiklerine karar verir ve eksiklerini tamamlarlar. Öğrencilerin süreci değerlendirmesi öğrenme süreçleri boyunca kendilerine sordukları sorularla olur (Kozan, 2007). Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtmalarda bulunması için öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorması lazımdır. Öğrencilerin kendilerini ölçme ve değerlendirme yollarından bir tanesi, öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorulardır (İnönü, 2006).

Kendi kendilerine soru sorma yetenekleri geliştiği zaman, yansıtıcı öğrenciler ve yansıtıcı öğretmenler sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyeceklerdir. Kendilerine sorulan sorular, yaşantılarını zenginleştiren başka kaynaklara ve alanlara götürecektir. Yeteneklerini bulması açısından öğretmenlerin ve öğrencilerin her ikisini de daha geniş bağlamda zemin oluşturacaktır (Yorulmaz, 2006). Bireyin içsel konuşma sürecinde yansıtma yapabilmesi için ilk önce kendi kendine düşünerek kavramları, bilgileri, olayları irdeleyerek ve aralarında ilişkiler kurarak yeni sonuçlara ulaşmasıyla olur (Ergüven, 2011). Gerek soru sorma gerekse kendine soru sorma stratejisinin yansıtıcı düşünme becerisini gösteren eylemler açısından sorgulama eylemini desteklediği ifade edilebilir (Bayrak, 2010).

2.1.5. Yansıtıcı Düşünmenin Diğer Becerilerle İlişkisi

Wilson ve Jan (1993)'a göre, diğer düşünme türleriyle yansıtıcı düşünme becerisi yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünmenin bazı alanlarının eleştirel düşünmenin bazı alanlarıyla benzerlik taşıdığı dikkat çekmektedir. İnsanların yansıtıcı düşünmenin sonunda bazen yaratıcı düşünmeye yöneldikleri görülmektedir (Akt. Ünver, 2003). Karadağ (2010) ise öğrencilerde geliştirilmek istenen biliş üstü, eleştirel, yaratıcı gibi birçok olumlu düşünme becerisi ile yakından ilişkili olan bir düşünme becerisi çeşidine yansıtıcı düşünme becerisi demektedir. Semerci (2007)'de eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisini bir şemsiye terimi gibi yansıtıcı düşünme içine almaktadır şeklinde ifade etmiştir. Kaya (2008) ise yapacağımız veya inanacağımız şeye karar vermemizi sağlamaya odaklanan, mantıklı ve makul yansıtıcı düşünmeye, eleştirel düşünme demektedir. Semerci (2007)'e göre, gerçekte birbirine uzak olmayan kavramlar olarak yansıtıcı ve eleştirel düşünme, karşımıza çıkmaktadır.

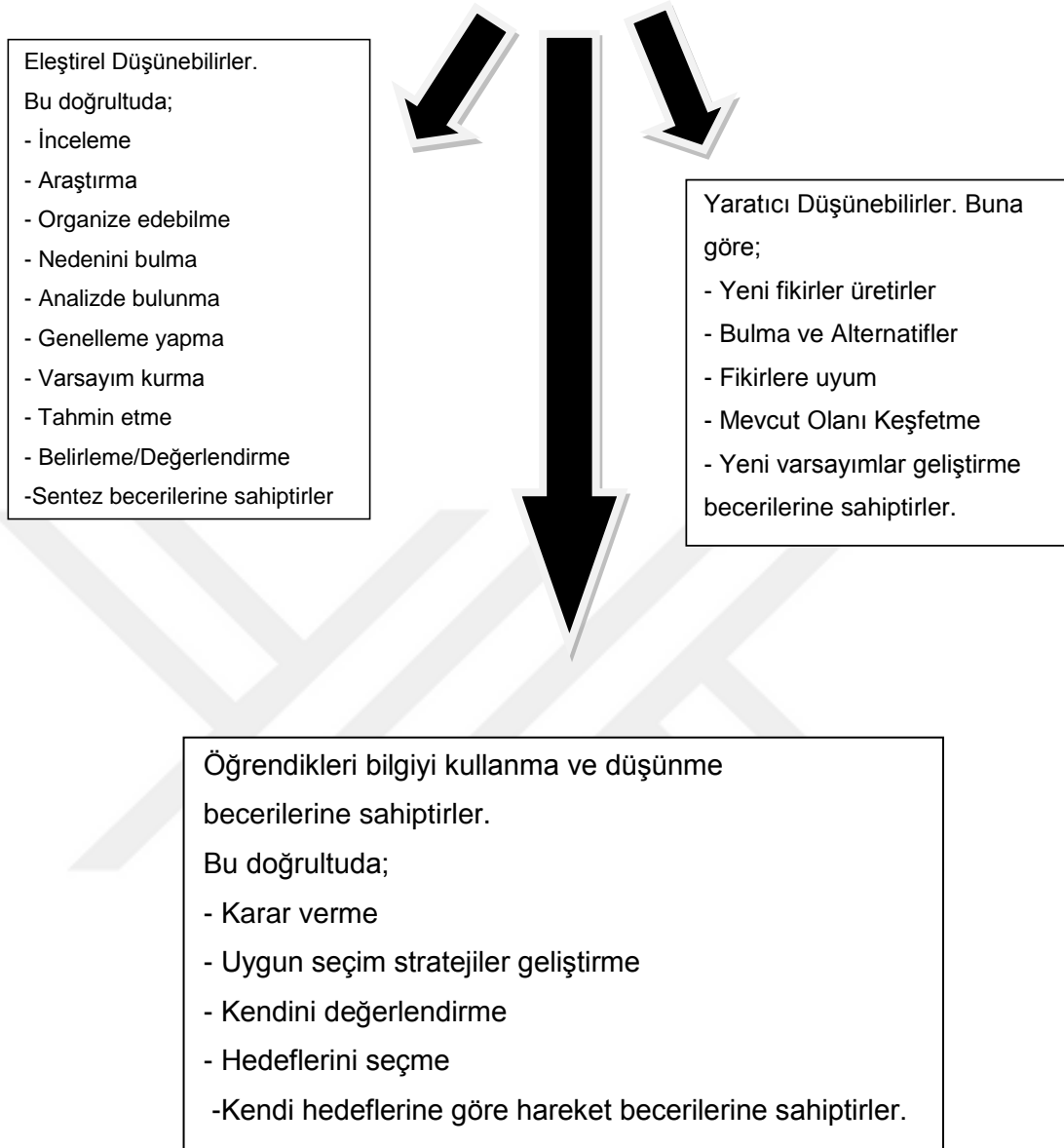
Yıldız (2016)'a göre yansıtıcı düşünme bireyin kendini sorgulayarak değerlendirmesiyle eleştirel düşünme, farklı ve aynı zamanda yeni fikirler üretmeyi özendirilmesiyle de yaratıcı düşünmeyle alakalı bir düşünme beceridir. İnönü (2006)'ye göre bilişsel düşünme ve yansıtıcı düşünme arasında bir ilişki vardır. Bilişsel düşünmeyle yansıtıcı düşünmeyle becerisinin ikisinde de bireyin öğrenmeyi düşünmesi, kendi düşüncesini düşünmesi ve fikirleri önceki tecrübelerle bağlamasını içine almalarıyla birlikte eleştirelilik, yaratıcılık ve öz tahlil içermeleri ortak noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bilişsel olması düşüncelerini ortaya koymasına bağlıdır. Güvenç (2012)'e göre ise yansıtıcı düşünme de bir problem çözme sürecidir. Sınıf ortamında yansıtıcı düşünmenin gelişimi sağlanması problem çözmeye dayalı etkinlikler olmasına bağlıdır. Öğrencilere problem çözme basamakları öğretilmelidir. Öğrencileri günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlerle öğretmenler karşı karşıya getirmelidir.

Belirli bir problem algılandığında yansıtıcı düşünme ortaya çıkmaktadır. Bireyde olması gereken en önemli becerilerden biri olarak problem çözme becerisi karşımıza çıkmakta ve bu bağlamda problem çözme sürecine yansıtıcı düşünmenin getirebileceği katkılar olduğu düşünülmektedir. Problem çözme sürecinin girdi-süreç-çıkış çerçevesi ile yansıtıcı düşünme ile uyum göstermektedir. Nedenleme yapmak,

problem çözüme sürecinde yansıtıcı düşünmenin bir başka boyutu olarak belirlenmiştir. Ölçek kapsamında kişinin yaptığı eylemlerin nedenini araştırmaya yönelerek vardığı noktadaki, sonuca göre neden-sonuç ilişkilerini incelemesi nedenleme olarak tanımlanmıştır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Yansıtıcı öğretimde öğretmen yansıtıcı düşünme uygulamalarından zaman zaman dönütler almalı, çünkü yansıtıcı öğretimin başka insanların duygularına önem verme ya da ön plana çıkarmayı amaçlayan yaratıcı problem çözme becerileri ve sorgulamayı desteklediği düşünülmektedir (Çoşkun, 2010). Yansıtıcı düşünen öğretmen düşünür, sorgular, eleştirir ve analiz eder; yani bilgiyi kesin olarak kabul etmez. Öğretmen verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmeli ve yaratıcı olmalıdır. 2005–2006 yılında ülkemizde uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programında yapılandırmacı yaklaşım ile aynı zamanda yansıtıcı düşüncenin temelini oluşturan yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir (Alp ve Taşkın, 2008).

Yansıtıcı Düşünen ve Biliş Ötesi Düşünen Öğrencilerin Davranış Halleri



Şekil 3: Yansıtıcı Düşünen ve Biliş Ötesi Düşünen Öğrencilerin Davranış Halleri (Wilson&Jan,1993).

Şekil 3 ve ilgili alan yazından da anlaşılacağı gibi yansıtıcı düşünme, özellikle üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisiyle birbiri içine geçen kavramları ve özellikleri olmakla birlikte diğer düşünme becerisi alanlarıyla da benzer yönleri bulunmaktadır.

2.1.6.Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de de eğitim sistemi diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinde de görüleceği üzere, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, okul çatısı altında düzenli ve amaca göre hazırlanmış programlarla yapılan eğitim, örgün eğitimidir. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları örgün eğitim kapsama alanı içine girmektedir. Okul öncesi eğitim örgün eğitimin ilk basamağıdır. Zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocuklara verilen, isteğe bağlı olan bir eğitimidir (www.tubitak.gov.tr).

Okul öncesi eğitim 0-72 aylık yaş grubu aralığındaki çocuklara, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, çocuğun gelişim seviyelerine uygunluk taşıyan yaratıcılık gelişimi başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa milletinin ve yakın çevresinin sosyal-kültürel değerleriyle evrensel değerlerini birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaç edinen, planlı, isteğe bağlı bir davranış kazandırma sürecidir (Turan, 2004).

Seven (2014), okul öncesi eğitimi, çocuğun dünyaya geldiği andan temel eğitim günlerine kadar geçen zamanı içine alan ve çocukların bundan sonraki yaşamlarında önemli rol oynamakta olan psikomotor, bedensel, zihinsel, dil ve sosyal duygusal olmak üzere çeşitli gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, hem kurumlarda hem ailelerde verilen eğitimle kişiliklerinin şekillendiği eğitim ve gelişim süreci olarak ifade edilmektedir. Ural ve Ramazan (2007) ise, okul öncesi eğitimi veya diğer bir deyişle erken çocukluk eğitimi, her çocuğun temel hakkı, amacı, bakım ve eğitim faaliyetlerini bir kurumda ve kurum dışında yerine getirmek olan ve her alanda çocukların gelişimlerini sağlamak şeklinde adlandırabiliriz.

Yaşamın temeli okul öncesi dönemdir. Öğrenme hızı çocukların bu dönemde çok yüksektir. Genel gelişim özellikleri her yaş grubunda, o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır. Her çocuğun kendine özgü durumu olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi eğitiminin amaçları, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini, iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak ve şartları elverişsiz çevrelerden, ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,

ayrıca çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlanmak üzere dört maddeden oluştuğu gözükmetedir (MEB, 2013).

Etkili eğitim-öğretim süreçlerinden biri olan okul öncesi eğitimde, beceri gelişimi ve düşünsel ve çeşitli faaliyetler için farklı yöntem ve teknikler yardımıyla etkinlikler düzenlenerek uygulanmaktadır. Dikkat edileceği üzere okul öncesi eğitimin amaçlarıyla, 18 maddeden oluşan okul öncesi eğitimin temel ilkelerinin amaçlarına göre fazla olmasına rağmen uyum içerisinde olduklarının farkına varılmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi kavramıyla, okul öncesi eğitimi kavramlarının birbirinin yerlerine zaman zaman kullanıldığını ifade etmektedir (Gülaçtı, 2010). Çocuğun kendi bedensel yapısını tanımaya, vücudunu etkin bir biçimde kullanabilmesine ayrıca öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesine erken çocukluk eğitimi yardımcı olmaktadır. Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim tamamıyla tesadüflere bağlı olduğu ve güçlükler barındırdığı için hatalara ve onların zarar görmelerine istemeyerek de olsa yol açmaktadır. Çocuklara erken çocukluk eğitiminde gelişimlerini desteklemek ve belirli davranışları kazandırmak için gerekli eğitim yaşantıları, erken çocukluk eğitim kurumlarında öğretmenler, evde ebeveynler eliyle hazır hale getirilmelidir. Erken çocukluk eğitimi çocuğun gelişim düzeylerine bireysel yeteneklerine ilgi, ihtiyaç, uygunluk seviyesine göre hazırlanan programlar aracılığıyla sunulan etkinliklerde grup içine katılmasında ve sağlıklı ilişkiler kurmasında günlük yaşantı içinde gerekli kuralları öğrenerek temel alışkanlıkları kazanmasında, kendine ve başkalarına olumlu tavır geliştirilmesinde, toplumsal gelişim açısından bakıldığında önemli rol oynamaktadır. Erken çocukluk eğitimi çalışan annelerin, çocuk yetiştirmekte karşılaştıkları güçlükleri aşmada destek sağlayabilmekte ve iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verildiği zaman çevreye uyum sağlamaları çocukların sağlıklı kişilik geliştirmeleri açısından son derece önem arz etmektedir (www.megp.meb.gov.tr).

2.1.6.1.Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Eğitim, bireyin davranışlarında istedik değişimleri kasıtlı olarak kendi yaşantısı yoluyla meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitim merdivenlerinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimiye uzun yıllar öncesine

dayanmaktadır. Tos (2001), okul öncesi eğitim konusunda, birçok alanda olduğu gibi batının dünyaya model olduğunu ifade etmektedir.

Geçtiğimiz yüzyıldan itibaren, insanoğlunun ilk çağlardan itibaren biriktirdiği deneyim ve bilgi birikimi, şaşırtıcı teknolojik gelişmeler ve yenilikleri ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çocuğun zihinsel gelişimi, fiziksel gelişimi ve öğrenme süreçleri konusunda tıp ve psikoloji alanında ortaya konulan bulgular çocuklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olunmasına yol açmıştır. Çocuğun eğitimine erken yaşlarda başlanmasının önemini ve bu eğitimde ailenin rolü üzerinde ilkçağ düşünürlerinden olan Plato ile Aristo durmuşlardır. Ayrıca Cicero gibi düşünürlerin de erken çocukluk döneminde bireysel becerilerin dikkate alınması ve oyundan yararlanılması gerekliliğinden bahsetmişlerdir (Doğan, 2007). Gülaçtı (2010) ise milattan önce dördüncü yüzyılda eğitimin gerekliliğinde dair küçük çocuklar için eserler bulunduğunu bildirmektedir. Bunlardan en önemlisi, Protagoras isimli Platon'un yazdığı kitaptır.

Ortaçağda ise din, eğitim alanına damgasını vurmuştur. Sıkı bir disiplin altında yetiştirilerek çocuğun itaati öğrenmesi savı öngörülmektedir. Ortaçağ sonrasında 15-16. yüzyıllarda eski Yunan ve Roma düşünürleri hümanizm ve yenilenme düşüncelerinin etkisiyle yeniden keşfedilerek, Hümanist düşünce etkisiyle çocuk eğitimine yönelik görüşler tekrardan şekillenmeye başlamıştır (Doğan, 2007).

Altı yaşından küçük çocukların eğitimi, 18. yüzyıla kadar aile sorumluluğu altındaydı. Küçük çocukların eğitimlerinin Comenius, John Locke, Rousseau, Pestalozzi gibi düşünürler özellikle anneleri tarafından yapılması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Almanya'da 19. yüzyılda çocuk bahçesi anlamına gelen bir çocuk yuvası açmış olan Pestalozzi'nin öğrencisi Frobel'in gerek kendisi, gerekse Frobel'in öğrencileri başta Almanya olmak üzere Amerika ve İngiltere'de okul öncesi kurumlarında küçük çocukların eğitimlerinin sağlanması hususunda büyük katkıları görülmüştür (Şahin, 2005).

İtalya okul öncesi eğitimin ilk geliştiği ülkelerden birisidir. Okul öncesi konusunda İtalya'da bir tıp doktoru olan sistemi kendi adıyla anılan ve önemli bir hizmette bulunan aynı zamanda eğitimci Maria Montessori'de çocuğun inisiyatif kullanmasına ve kendi kendini yönlendirmesine önem verdiği görülmektedir (Tos, 2001). Birçok eğitimci ve düşünürden John Dewey, Jean Piaget, Vygotsky ve Gardner de okul öncesi eğitimi konusunda etkili olan görüşler ortaya koymuşlardır (Doğan, 2007).

Dünyadaki ve toplumlardaki hızlı gelişme ve değişimler ülkelerde eğitim alanında da kendini göstermektedir. Her ülkenin geçmişten getirdiği deneyim, yaşanmışlık ve bilgi birikimiyle birlikte, diğer ülke modellerinin de etkisiyle eğitim alanında kendine özgü yaklaşımlar oluşturduğu görülmektedir. Ülkemizin eğitimin alanındaki geçmişinin Osmanlı Devletiyle başlamış olduğunu ifade edebiliriz.

Sıbyan mektepleri, medreseler, Enderun Mektebi Osmanlı Devleti'nin klasik eğitim kurumları olarak gösterilebilirler. Ulema'nın kontrolünde olan bu kurumlar, 19. yüzyıla girerken artık ömürlerini doldurmuş durumdaydılar. Eğitim alanında reform çalışmalarının Tanzimat'tan sonra yapıldığı görülmektedir (Poyraz ve Öztop, 2013). Osmanlı devleti dönemindeki Sıbyan mektepleri okul öncesi eğitim kurumlarının ülkemizdeki ilk yapılanmasıdır (Şahin, 2005). Sıbyan mekteplerinin kuruluş zamanı Fatih Sultan Mehmet Han dönemine kadar uzanmakta olup bu okullarda Kuran okutulur, ayetler ezberletilirdi. Ayrıca matematik ile yazı çalışmaları yapılırdı. 1824 tarihinde II. Mahmut'un fermanıyla ilköğretimi mecbur kılınması, Osmanlı Dönemi Türk Eğitim Sisteminde ilk olumlu atılımdır. İlk devlet okulları 1847'de kurulmuş ve 1869 tarihinde de Milli Eğitim Genel Tüzüğü kabul edilmiştir (Gülaçtı, 2010). Ülkemizde ilk özel anaokulları İkinci Meşrutiyetin ilanından sonra açılmıştır. Resmi anaokullarının ise ülkenin her yerine yaygınlaştırılması "Ana Mektepleri Nizamnamesi" ile 1915 yılında karara bağlanmıştır (Şahin, 2005).

Ülkemizde, Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 tarihinde 80 anaokulunda 5.580 çocuğun eğitim aldığı ve 136 öğretmenin çalıştığı görülmüştür. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununun 1961 yılında yürürlüğe girmesinden sonra okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu dâhilinde yer bulması sonucunda okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verdiği, 1962 yılında ise "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" yürürlüğe konduğu görülmektedir. Okul Öncesi Eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması hususu daha sonraki dönemlerde Hükümet programlarında, Milli Eğitim Şuralarında, Eğitim komisyonlarında ve Kalkınma Planlarında yer bulmuştur. Milli Eğitim Temel Kanununun 1973 yılında yürürlüğe girmesiyle Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde, Okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiş olup, 1992 yılında 3797 sayılı kanunla okul öncesi eğitime verilen önem sebebiyle Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Şahin, 2005).

Türkiye'deki eğitim sistemine dair yapılan bir araştırma 2003-2004 öğretim yılında Okul/Sınıf Sayısı 13.692, öğretmen sayısının 19.122, eğitimden faydalanan öğrenci

sayısının ise 358.499, olduğunu ortaya koymaktadır (www.tubitak.gov.tr). Cumhuriyetin ilan edildiği eğitim-öğretim yılından 2000’li yılların hemen öncesinden başlayarak günümüze kadar okul öncesi eğitimde öğrenci, öğretmen ve okul sayısının daha önceye oranla hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

2013-2014 eğitim öğretim yılında temel eğitim içerisinde kendine yer bulan okul öncesi eğitimi resmi kurum sayısı 22.771 ve özel okul öncesi eğitim kurum sayısı 3.927 olmak üzere toplamdaki okul öncesi eğitim kurum sayısı ise 26.698’dir. Bu kurumlarda 50.466 derslik sayısı ile çalışan erkek öğretmen sayısı 3.387, bayan öğretmen sayısı ise 59.940’dır. Toplamda okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise 63.327’dir. Bu kurumlardan faydalanan öğrenci sayısı ise kızlarda 504.301, erkeklerde ise 555.194 olmak üzere toplamda okul öncesi eğitimden faydalanan öğrenci sayısı 1.059.495 olarak belirtilmektedir (www.sgb.meb.gov.tr). Bu veriler doğrultusunda Türkiye’de eğitim-öğretim kurumlarında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında okul, derslik özellikle öğrenci ve öğretmen bazında verilerdeki artış dikkatleri çekmektedir.

Her çocuğun en doğal hakkı erken çocukluk eğitimidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen erken yaşlardan başlayan planlı bir eğitim alması, erken çocukluk yaşam dönemi içinde çok önemli ve gereklidir (Ural ve Ramazan, 2007). Kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılması yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır. Ayrıca çocukların geleceğinde belirleyicidir. Beceriler ve temel bilgilere de yaşamın ilk yıllarında sahip olunmaktadır. Okul öncesi dönemin önemi, bu sebeple büyüktür (Yavuzer, 2000).

2.1.6.2.Okul Öncesi Eğitimde Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme

Çocuklar düşünmekten de zevk almakla birlikte harika düşünürlerdir. Piaget’e göre bu dönem çocukları işlem öncesi dönemde olmakla birlikte bu dönem çocuklarının bilişsel gelişimi içerisinde öğrenmek için yüksek düzeyde güdülenmişlik ve araştırmacı ruha sahip oldukları bilinmektedir (Genç ve Senemoğlu, 2001). İlk çocukluk döneminde çocuklardaki dil gelişimi ve buna bağlı olarak da düşünme gelişimi oldukça hızlıdır. Çocuğun en büyük özelliği “ben merkezci” denilen düşünce yapısına, anaokulu eğitim yıllarına denk gelen bu dönemde sahip olmasıdır. İlk

çocukluk çağı çocuğu bu düşünce biçiminden dolayıdır ki, kendi görüşünün tek görüş olduğuna inanmaktadır. Çocuklar zaman içinde düşünme kalıplarını geliştirerek zihinsel etkinliklerini artırır (Akbaş ve Budak, 2011).

İşlem öncesi dönem olan 2-7 yaş aralığına Piaget, onu takip eden kuramcılar ve araştırmacılar ayrıcalık tanımaktadırlar. Bu yaş döneminde çocuklar nesnelere görüntüsünün etkisiyle düşünür ve görsel algılarının etkisindedirler. Piaget'in zihinsel işlem ile kastettiği, akıl yoluyla faaliyetler bütünü çocuğun zihninde içselleştirmesidir. 2-7 yaş döneminde olan çocuklarda bu işlem organize edilmemiş olmakla birlikte, davranışlarında, düşünce düzeyini organize etme yeteneğinin gelişmeye başlamış olduğu bilinmektedir. Birey bedensel gelişimiyle birlikte bilişsel gelişiminin sonucunda akıl yürütmeleri yapma, sorun çözme, sentez yapma ve düşünce becerileri gibi zihinsel etkinliklerin sayesinde çevrelerine uyum sağlamaktadır (Atay, 2009).

Çocuk sadece gördüğü şeye inanır ve objelerin baskın görüntüsüne odaklanır yani düşünmesi algılarıyla sınırlıdır. Objenin değişik yönlerinin gözlemlenmesinin engellenmesi bir noktada odaklaşmasındandır. Çocuğun sadece fiziksel bilgi kazanmasına bu durum sebebiyet verir. Mantıklı düşünmenin gelişimi için ise ön koşul fiziksel bilgidir (Genç ve Senemoğlu, 2001). Akbaş ve Budak'a göre ben merkezci, tek pencereci düşünce dünyasının sonucunda oluşan, çocuğun her şeye tek yönüyle baktığı durum, okul öncesi çağıdaki düşünme biçimidir ve bu düşünme biçimi ilköğretim yıllarından itibaren ortadan kalkmaktadır (Akbaş ve Budak, 2011).

Mantıksal düşünmenin temellerini atan faaliyetleri çocuk, okul öncesi dönemde yapmaktadır. Başka bir deyişle çocuklar araştırmakta, keşfetmekte, karşılaştırma yapmakta, soru sormakta ve zıtlıkları bulmaktadır. Çocukların problem kavramını ilk önce anlayabilmesi için bir durumu analiz edebilen ve problem çözebilen mantıklı düşünürler haline gelmesine bağlıdır. Oluşan sonucun, beklenen sonuçtan yetersiz olma durumuna problem denmektedir. Çocukların problemleri tanıyabilmesi ve nedenleri hususunda analiz çalışmaları yapabilmesi de yaşantı kazanmalarına bağlıdır (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Okul Öncesi Eğitimi Program kitabında düşünme ve yansıtıcı düşünmeyle alakalı bölümler dikkati çekmektedir. MEB (2013), okul öncesi program kitabında temel ilkelerinin on üçüncü maddesi çocukların hayal güçleri, yaratıcı düşünme ve eleştirel

düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir derken, on beşinci maddesi eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır ve aynı zamanda on sekizinci maddesiye değerlendirme sonuçları, hem öğretmenin hem de çocukların ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalı tarzında belirttiği görülmektedir. Okul Öncesi Program kitabının oyun bölümünde ise: Çocuğun dili oyundur. Çocuk kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır, oyun aracılığıyla öğrenir, kendini en iyi oyun sırasında ifade etmektedir. Kritik düşünme becerilerini çocuk oyun içinde kazanmaktadır. Çocukların nesnelere ve kişilerle etkileşimi dramatik/sembolik oyun sırasında olur. Düşünce, durum ve diğer nesnelere temsil etmek için nesnelere kullanılmaktadır. Çocuğun yeni keşiflerde bulunmasına, günlük yaşamdan olayları ve kişileri doğaçlama olarak canlandırmasına, farklı roller almasına imkân sağlayan sembolik düşünmenin gelişimini destekleyen bu öğrenme merkezinde materyaller bulunmaktadır.

Drama sürecinde ısınma, canlandırma ve değerlendirme uğraşları öğretmen liderliğinde uygulanmaktadır. Eğitimci tarafından yansıtma ve değerlendirme sorularıyla değerlendirme aşamasında drama etkinliğinin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Öğretmenin kendini değerlendirmesi öğretmenin gerekli önlemleri alma ve sınıf içi başarısı hakkında farkındalık oluşturma hususunda kullanılan yöntemlerden biridir (MEB, 2013).

Programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri öğretmenlerin dikkatlice analizde bulunması, kişilik özelliklerini gözden geçirmesi, kendi ilgi, yeti ve yönelişlerini belirlemeleri ayrıca da kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğretmen, farklı alanlardaki yeterlik düzeyine göre kendini geliştirebilmek için bu değerlendirme sonucunda çaba harcamalı, kaynaklara ulaşmalıdır. Okul yönetiminden bu yönde destek almalı ve rehberlik istemelidir. Öğretmenlerin yansıtmacı öğretmen olabilmeleri, kendi kendilerini değerlendirmeleri sayesinde oluşur aynı zamanda kendi kendilerini değerlendirmeleri eksikliklerini görerek kendi kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar (MEB, 2013). Görüldüğü üzere son yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Program kitabında düşünme ve yansıtıcı düşünmeyi içeren ilgili yerlerin olduğu görülmektedir.

Bilgiyi sağlamlaştıran derin düşünmedir. Derin düşünme ayrıca değerlendirmeye de eşlik etmektedir. Bilinçli olarak eklenen malzemelerden bir seçim yapmak, planlama

olarak ifade edilmektedir. Ayrıca karar verme ile problem çözmeyi planlama ve derin düşünme içermektedir. Düşünme becerilerinin gelişiminde küçük çocuklardaki planlama ve derin düşünmenin verimli bir sistem olduğunu, yapılan uygulamalar ve araştırma sonuçları ortaya koymaktadır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünmeyle ilgili Türkiye dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Oxman ve Barell (1983), çalışmalarında okullarda yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etkenler üzerindeki öğretmen düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenler kırsal bölgedeki okullarda merkezi okullara kıyasla yansıtıcı düşünceye daha az önem verildiğini ve öğretmenlerin otoritelerinin bu okullarda yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu okullardaki yöneticilerin yansıtıcı düşünce üzerindeki verdiği önemin az ve etkisiz olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre öğrenci beklentisi, öğrencilerin hazır-bulunurluğu, müfredat, danışman sorumluluğu ve öğretmen güvensizliği yansıtıcı düşünme berilerinin yaygınlaşmasını ve kullanılmasını olumsuz etkilemektedir.

Leung ve Kember (2003), çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşımları ile yansıtıcı düşünce aşamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan Çalışma Süreci Anketi ve Yansımaya Anketi kullanılmıştır. Her iki anket, Hong Kong’daki bir üniversitede bir sağlık bilimi fakültesinden tüm çalışma yıllarından 402 lisans öğrencisi tarafından tamamlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi olası çağrışımları test etmek için kullanılmıştır. Sonuçlar, yalnızca alışlagelmiş eylem boyutunun öğrenmeye yönelik yüzeysel yaklaşım ile önemli bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Anlama, yansımaya ve eleştirel yansımaya derin yaklaşım ile ilişkilidir ancak yüzeysel yaklaşım ile hiçbir korelasyon yoktur. Bu bulgular öğrenmeye yönelik yaklaşımlar ile uygulama üzerinde yansımaya aşamaları arasındaki yakın ilişkiye dair kanıt sağlamaktadır. Sonuçlar ayrıca her iki anketin yakınsak geçerliliği için kanıt sağlar.

Parsons ve Stephenson (2005), çalışmalarında aday öğretmenlerin uygulamalarında yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirmede yardımcı olabilecek yöntemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için Sunderland Üniversitesinde Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Fakültesinde eğitimler tarafından geliştirilen bir Okul Deneyimi Uygulaması kullanılmıştır. Bu alanda yetenekleri geliştirmenin bir yöntemi olarak sosyal etkileşim önemli bulunmuştur. Aday öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik anlayışını tanımlamalarına fırsat verilmiş kendi akran grubu ve okul personelinden birisi ile işbirliği halinde çalışacakları bir ortam sağlanmıştır. İşbirliğinin amacı destekleyici ve yapıcı ama dürüst geribildirim ortamında uygulama hakkında daha derin düşünmeyi etkin kılmaktır. Yerleştirmenin tamamlanması üzerine katılımcılardan anketlerle görüş alınmıştır. Bu anketlerde katılımcılara programın süreci, işbirliği gibi konularda sorular sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre işbirliği bireylerin kendi eğitimlerine dair daha fazla anlayış kazanmalarına olanak sağlamaktadır.

Maarof (2007), araştırmasında, Malezya'daki bir öğretim programında görev yapan 42 stajyer öğretmenin yansıtıcı düşünme günlüklerini incelemiştir. Araştırmada stajyer öğretmenlerin yansıtma düzeyleri, kullandıkları öğretim stratejileri ve yansıtma günlüklerine karşı yaklaşımları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda stajyer öğretmenlerin sırasıyla, tanımlayıcı (descriptiv), bağlamsal (dialogic) yansıtma, tanımlayıcı yazma ve eleştirel yansıtma düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık % 77'i günlükler vasıtasıyla, kendi öğretimlerini değerlendirmeyi, kendi öğretimlerinin ve öğretim problemlerinin, eksik ve güçlü yönlerinin farkında olmayı, kendi öğretim amaçlarını tanımlayabilmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu şekliyle araştırma, öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlük kullanımının belirgin olarak öğretmenleri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Buna ilave olarak, araştırmada günlük kullanımın öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Blackwell ve Pepper (2008), çalışmalarında aday öğretmenlerin eğitimde yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarını desteklemek konusunda kavram haritaları kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmadaki seksen beş katılımcı, bir tanıtıcı eğitim dersine (Etkin Sınıf Uygulaması için Planlama ve Öğretim Stratejileri) kayıtlı üçüncü sınıf öğrencileridir. Deney grubu kırk bir (n = 41) öğretmen adayından ve kontrol grubu kırk dört (n = 44) öğretmen adayından oluşmuştur. Elde edilen

sonuçlara göre yansıtıcı düşünme konusunda kavram haritalarını kullanmanın etkisini artırdığı görülmüştür.

Choy ve Oo (2012), kritik düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Yüksek Öğretim kurumunda çalışan 60 öğretim görevlisinin kendi yansıtıcı düşünme biçimleri ve derslerinde nasıl kullandıkları konusundaki görüşlerini almışlardır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde pek çok öğretim görevlisinin öğretim uygulamalarında yansıtıcı düşünmeyi kullanmadığı bulunmuştur. Ayrıca Varsayım Analizi, Bağlamsal Farkındalık, Yaratıcı Spekülasyon ve Şüpheli Yansıtıcılığı kendi uygulamalarında çok fazla kullanmadıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretim görevlilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulamalarında kullanmak için eğitime ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

2.2.2. Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda yansıtıcı düşünme ve öğretim ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan çalışmalar tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

Ekiz (2003), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri adlı betimsel çalışmasında, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 4. sınıfta eğitim gören 60 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına verilen anketlerde gönüllük esasına uyularak üç adet soru sorulmuştur. Modeller gösterilmiş ve ‘bu modele göre yetiştirilmeyi ister misiniz?’ şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, ‘evet’ ve ‘hayır’ biçiminde olup, takiben ‘neden’ sorusuyla açıklamayı gerektiren anket formunda hazırlanmıştır. Modellerde anlaşılmayan yerler ise, yönlendirici açıklama yapılmadan objektif bir biçimde açıklanmıştır. Sadece kendi düşüncelerine bırakılmış ve her üç model bütün gerçekliğiyle tanıtılmıştır. Ayrıca, hangi modelin ülkemizde uygulandığı konusunda bilgi verilmemiş, kendilerinin düşüncelerine başvurulmuştur. Analizler ise, öğrencilerin kendi kullandıkları terimler ve cümleler temel alınarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarında öğretmen adayları, beceri modelinin sadece uygulamaya ve deneyimli öğretmene dayandığından, bunun özellikle gelişmeyi engelleyeceğini, taklit seviyesinde kalacağını, taklit ile kaliteli, yeniliklere açık ve gelişmeci bir öğretmen olunamayacağını ve dolayısıyla oldukça kısıtlı bir model olduğunu aktarmışlardır. Uygulanmış bilim modelinin, bugünkü öğretmen eğitimi sistemimizde olduğunu fark eden öğrenciler, bu modelden hiç memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının düşüncelerinden görüldüğü üzere, kendi eğitimlerinin nasıl olması gerektiği ve bunların onlara profesyonel olarak ne tür yararları olacaklarının yanıtları, reflektif öğretmen yetiştirme modelinde olduğu görülmektedir. Reflektif eğitim modelinin etkililiğini nedenleri birlikte ifade etmişlerdir.

Yorulmaz (2006), ilköğretimin birinci kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Çalışmanın evrenini, Diyarbakır il merkezindeki 162 devlet ilköğretim okulunun I. kademesinde görev yapan 2963 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, şehir merkezindeki random yöntemiyle seçilen 42 okuldaki 450 öğretmenden oluşmaktadır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 354 anket işleme konulmuştur. Yapılan analiz sonuçlarında, öncelikle sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşünmelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında, planlamadan değerlendirmeye bir çok sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıları gidermek için, okulun fiziksel durumunun çağdaş standartları yakalaması, eğitim programlarının bireyin yansıtıcı düşünmesini geliştirecek şekilde hazırlanması, hizmet içi eğitimin etkin ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesi gibi öneriler sıralanmıştır.

Kozan (2007), Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama Ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi isimli araştırmasında, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliği uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar hakkında derinlemesine bilgi edinilmeye çalışıldığı

görülmektedir. Araştırma katılımcıları 2006- 2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lisans Programı 1. Sınıfta Öğrenim gören, 38'i kız, 13'ü erkek toplam 51 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama boyunca 46 öğrenci düzenli olarak günlük tutmuştur. Öğrencilerin tamamı yedi hafta süren uygulamaya katılım göstermişler ve böylece öğrenciler uygulamaya haftada üçer saatten toplam 21 saat devam etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme, yazılı olarak dile getirme, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma, bu alan hakkında fikir yürütme ile araştırma becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlar. Aynı zamanda öğrenciler, kendilerini değerlendirmeye, duygularını ifade etmede gelişim göstermişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilere öğretim elemanın rehberliğinin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ve öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanmasında önemli role sahip olduğu bulunmuştur.

Semerci (2007), “Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (Yande) Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini dolaylı da olsa ölçebilmek ve bu ölçüm sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacağı düşüncesiyle bu araştırmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi olarak belirlendiği anlatılmaktadır. Ölçek, 599 deneye uygulanmıştır. Bu deneklerden Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan ilköğretim ve Türkçe eğitimi bölümlerinde 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam öğrenci sayısı olan 960'sından 456'sına uygulanmıştır. Deneklerin diğer kısmını Diyarbakır ili Çermik İlçesi'nde görev yapan toplam öğretmen sayısı 194 öğretmenden 143 ilköğretim ikinci kademe öğretmeni oluşturmaktadır.

Faktörler arasındaki korelasyonlar, deneklerin (N=599) verdikleri cevaplara göre analiz edilmiştir. En yüksek korelasyon, “öngörülü ve içten olma” ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasında bulunan 0.579'luk bir ilişkidir. En düşük korelasyon, “araştırmacı” ile “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” arasında ($r=0.402$), “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ile “sürekli ve amaçlı düşünme” arasında 0.402'lik bir ilişki bulunmuştur. Buradaki korelasyonların 0.01 düzeyinde pozitif yönde manidar olduğu görülmektedir. Ölçeğin öğretmen ve öğretmen adayları gruplarındaki kullanımı için yeterli olduğu söylenebilir. YANDE ölçeği hem

öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini ölçebilmektedir. Aynı zamanda ölçeğin hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına güvenilir bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Ayrıca yöneticiler, öğrenciler ile veliler içinde yansıtıcı düşünme ölçekleri geliştirilebilir.

Tok (2008), Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi isimli deneysel araştırmasının amacını ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamak olarak belirttiği görülmektedir. Araştırma Hatay ili merkez ilçesinde bulunan iki devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okulların belirlenmesi olası olmayan örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanıldığı ve deney grubu 26 ve kontrol grubu 36 öğrenciden oluştuğu belirtilmektedir. Çalışmada Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilimleri ile ilgili Tutum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde bazı çıkarımlarda bulunulacak olursak birincisi; “yansıtıcı düşünme etkinlikleri” deney grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırmıştır. Bu çalışmada iki kolonlu yazılarla öğrencilere öğrendiklerini özetlemelerinin istenmesi, diğer taraftan da değerlendirme yaptırılmasının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve bunun da başarıyı etkilediği düşünülmektedir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığını ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. İlköğretimde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi eğitimi açısından ortaya çıkardığı sonuçları tartışılmaktadır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında “yansıtıcı düşünme etkinlikleri” beşinci sınıf fen bilgisi dersinde akademik başarıyı ve fen bilgisine yönelik tutumları artırmada kullanılabilir.

Güney (2008), “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi” adlı çalışması ile mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 33 deney grubundan ve 33 kontrol grubundan öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubuna mikro-yansıtıcı öğretime yönelik bir eğitim programı,

kontrol grubuna ise geleneksel bir program uygulanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlükler yardımıyla toplanmıştır. Deney ve kontrol grubuna “ Yansıtıcı düşünme ölçeği”, ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine puan farkı görünmektedir. Sunu performansı açısından mikro-yansıtıcı öğretim, geleneksel gruba göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada kontrol grubundan program uygulanmadan önce ve sonra elde edilen sunu puan ortalamaları arasında son test lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda da öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin sunu performansını artırdığı söylenebilir. Gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretimin yansıtıcı düşünmeyi geleneksel gruba göre daha fazla artırdığı söylenebilir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan geleneksel öğretimin yansıtıcı düşünmeyi artırdığı söylenebilir. Gruplardaki öğretmen adaylarına uygulanan mikro-yansıtıcı öğretim direnç testi, yansıtıcı puanlarını geleneksel gruba göre daha fazla artırmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yansıtıcı günlükler uygulamaları üzerinden de bakılacak olursa deney grubu için, dördüncü haftada, ilk haftaya göre, bir fark olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede kullanılabileceği ortaya çıkmıştır.

Okan (2009), Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünmenin Kullanımı ve Etkililiği (Devlet Konservatuarları Ses Eğitimi Anasanat Dalları Örneği) adlı araştırmasında devlet konservatuarları ses eğitimi ana sanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yeri, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığı ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada biri betimsel ve diğeri deneysel olmak üzere iki yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın “betimsel” aşamasında yansıtıcı düşünme becerilerinin, belirlenmiş olan örnekleme üzerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından ne ölçüde kullanıldığı tespit edilmiş; öğretmen ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme kavramı kapsamındaki görüşlerinin belirlenmesi için anket yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında ise “kontrol gruplu öntest - sontest” yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin “en az” eserin bestecisi ve dönemine dair araştırma yapmada, “en çok” ise sınavlardan önce etüt veya eseri hatasız çalma durumunu kontrol etmede; öğretim elemanlarının ise ‘en az’ öğrencilerle toplu ders

yapma etkinliğinde bulunmada, "en çok" ise eser seçiminde öğrencinin teknik ve müzikal gelişimini göz önünde bulundurmada, davranış ve tutumlarını gösterdikleri saptanmıştır. Denel işlemden uygulanan öğretim sonucunda deney grubunun yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma ve piyano öğrenme düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Bayrak (2010), "Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi" isimli çalışmasında ağ günlük uygulamasının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi ve öğrencilerin bu uygulama ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmakla birlikte, araştırmada aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerisinin, öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, tek gruplu ön test-son test araştırma deseni ve açıklayıcı desen olarak düzenlenmiştir. Çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfta öğrenim gören 83 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, sadece kayıtlı öğrencilerin girebileceği ağ günlükleri oluşturulmuştur. Öğrenciler yedi hafta süresince yansıtıcı günlüklerini bu ortamda yayınlamış ve birbirlerinin yansımalarını görebilmişlerdir. İlk hafta "Yansıtıcı Düşünme Becerileri Testi" (Kızılkaya ve Aşkar, 2009), son hafta "Yansıtıcı Düşünme Becerileri Testi" ile beraber "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" (Çolak ve Fer, 2007) uygulanmıştır. Aynı zamanda süreç sonunda öğrencilerin ağ günlüğü ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan anket, öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ağ günlüğü uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde farklılık yaratmadığı ve öte yandan yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, bu süreçte kullandığı ağ günlüğü uygulamasının olumlu yanı ile ilgili olarak "arkadaşlarının görüşleri sayesinde farklı bakış açılarını görme"yi ve olumsuz yanıyla ilgili olarak ise bu uygulamanın zorunlu tutulmasını en fazla dile getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tican (2013), Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi isimli deneysel araştırmasının amacını, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymak olarak belirtmektedir. Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Gerçek deneme

modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Çalışma 2010–2011 öğretim yılı, güz dönemi içinde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan ve ikinci sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileridir. Deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşumu için daha fazla elemanın yer aldığı 59 kişilik küme esas alınmıştır. Birbirleriyle benzer özellikler taşıyan üyelerin aynı gruplara atanması esasına dayalı olan k-ortalama tekniğine göre yapılan iki gruplu atamada gruplardan birinde 59 kişi, diğerinde ise 27 kişi yer almıştır. Son test ve erişimi yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmen adayları, işbirliği içerisinde uygulamalarını hazırlamışlar ve demokratik bir ortamda da sunmuşlardır. Bu faktörlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılmış çeşitli araştırmalar göstermektedir ki, yansıtıcı düşünme kavramının, eğitimin her alanında öne çıkarılmasının gerekliliği görülmektedir. Program kitaplarının gözden geçirilerek içeriklerinin düzenlenmesi, eğitim öğretimin kalitesinin geliştirilip artırılması bakımından öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin saptanması önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmada, Isparta ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2002), tarama modellerinden olan betimsel tarama modelini; hali hazırda ya da geçmişte var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak ifade etmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel çözümleme yöntemleri üzerinde durulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, çalıştığı okuldaki öğretmenlik arkadaşlık ilişkileri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Isparta merkez ve ilçeleri ile köy ve kasabalarındaki İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki liselerinin uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı, Isparta merkez ilçe, diğer ilçe merkezleri ile köy ve kasabalarındaki İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında, ilköğretim okullarının anasınıflarında ayrıca mesleki lisesinin uygulama anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden 155 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma grubuna 180 adet ölçek dağıtılmış ancak ölçeğe katılmak istemeyenler olmuştur. 180 adet ölçekten 155 tanesi geri dönmüştür. Uygulamalar sonucunda geçersiz sayılabilecek ölçek çıkmamış, analizler 155 geçerli ölçek sayısına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Mezun Olunan Fakülte ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	148	95,5%
	Erkek	7	4,5%
Yaş	20 - 25 Yaş	20	13,0%
	26 - 30 Yaş	53	34,4%
	31 - 35 Yaş	40	26,0%
	36 ve Üstü	41	26,6%
Medeni Durum	Bekar	27	17,4%
	Evli	124	80,0%
	Boşanmış	3	1,9%
Mezun Olunan Fakülte	Dul	1	0,6%
	Açık Öğretim Fakültesi	37	23,9%
	Eğitim Fakültesi	79	51,0%
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	25,2%
Mesleki Kıdem	Diğer	0	0,0%
	1 - 3 Yıl	20	13,1%
	4 - 7 Yıl	65	42,5%
	8 - 15 Yıl	39	25,5%
	15 ve Üstü	29	19,0%

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına bakılacak olursa 148'sinin kadın, 7'sinin de erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise 26-30 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin, medeni durumuna bakılacak olur ise % 80'inin evli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin, %51'i üniversite de mezun olunan fakülte bakımından eğitim fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında %42,5'inin, 4-7 yıl aralığında çalışmış oldukları görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Semerci (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği ile toplanmıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olup olmadığı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir (Ek 1). Kişisel bilgi formu bir bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerine yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, yaş, medeni durum, çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, çalıştıkları okulların yerleşim yeri durumu, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısı, sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin olup olmama durumu, sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmama durumu) hakkında sorular yer almaktadır.

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

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci (2007) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan, Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 20 maddesi olumsuz, 15 maddesi olumlu olmak üzere toplamda 35 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Faktör analizi sonuçlarına göre YANDE ölçeğinin KMO değeri 0.909 ve Bartlett testi değeri 6811,461 (Sd: 595, $p < 0.05$)'dir. Yande ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0.742 ($p > 0.01$) ve ölçek tek ve çift numaralı sorular yaklaşımıyla iki yarıya bölünmüş, ölçeğin bu 17 soruluk iki yarısı ayrı ayrı puanlanarak, kişilerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon kat sayısının ise 0.77 ($p > 0.01$) bulunduğu ifade edilmektedir. Geliştirilen ölçek ile Kökdemir (2003, s. 80-82)'in Türkçeye uyarladığı 51 maddelik California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği arasındaki korelasyon 0.687 ve Semerci (2000, s. 23-26)'nin Kritik Düşünme Becerileri Ölçeği arasındaki korelasyon kat sayısı 0.611 ($p < 0.01$) bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu sonuçlar göstermektedir. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir düzeyde bulunmaktadır. Veriler üzerinde faktör analizlerinin yapıldığı uzman ve öğrenci görüşlerinin dikkate alındığı, YANDE ölçeği Sürekli ve amaçlı düşünme (7 madde), Açık fikirlilik (6 madde),

Sorgulayıcı ve etkili öğretim (5 madde), Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik (5 madde), Araştırmacı (6 madde), Öngörülü ve içten olma (4 madde) ve Mesleğe bakış (2 madde) olmak üzere toplam yedi alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) şeklindedir. İç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı 0.908 olan YANDE ölçeğinin alt boyutlar bazında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise sürekli ve amaçlı düşünmenin 0.794, açık fikirliliğin 0.712, sorgulayıcı ve etkili öğretimin 0.747, öğretim sorumluluğu ve bilimselliğin 0.776, araştırmacı alt boyutunun 0.742, öngörülü ve içten olmanın 0.668, mesleğe bakışın da 0.357 olarak ifade edildiği görülmektedir (Semerci, 2007).

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 15.0 (Statistical Packages for The Social Sciences) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm istatistiksel çözümlenmeler için önemlilik düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırma problemi ve buna bağlı olarak ortaya konan alt problemleri test etmek amacıyla, verilerin analizinde istatistiksel çözümlenme tekniklerinden iki ya da daha çok olan karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA analizleri, varyansların normal bir dağılım göstermediği ve eşitsiz olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testi, ikili karşılaştırmalarda ise t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmayla, ilköğretim okulları ve bağımsız anaokullarının anasınıflarıyla ve meslek liselerinin uygulama sınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Semerci (2007) öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğindeki yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutları aşağıda bir tablo halinde belirtilmiştir.

Tablo 3.
Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Alt Boyutları

Sıra No	Alt Boyutlar
1	Sürekli ve Amaçlı Düşünme
2	Açık Fikirlilik
3	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim
4	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik
5	Araştırmacı
6	Öngörülü ve İçten
7	Mesleğe Bakış

Tablo 3.'de görüleceği üzere YANDE ölçeğinin 7 alt boyutu bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğindeki verilerin analizi sonucunda araştırma problemi ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri yukarıda da bahsedildiği üzere araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 4'de, Varyans analizi sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Kıdem	f	\bar{x}	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	1 - 7 Yıl	85	21,28	2,39
	8 - 15 Yıl	39	20,97	3,06
	15 ve Üstü	29	21,24	3,81
	Toplam	153	21,20	2,86
Açık Fikirlilik	1 - 7 Yıl	85	6,99	1,84
	8 - 15 Yıl	39	7,49	2,21
	15 ve Üstü	29	7,55	3,45
	Toplam	153	7,22	2,31
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	1 - 7 Yıl	85	5,87	1,62
	8 - 15 Yıl	39	5,92	1,69
	15 ve Üstü	29	6,55	2,49
	Toplam	153	6,01	1,84
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	1 - 7 Yıl	85	15,31	2,05
	8 - 15 Yıl	39	14,87	2,70
	15 ve Üstü	29	15,03	2,88
	Toplam	153	15,14	2,39
Araştırmacı	1 - 7 Yıl	82	19,70	2,48
	8 - 15 Yıl	38	20,34	2,11
	15 ve Üstü	29	20,00	2,56
	Toplam	149	19,92	2,41
Öngörülü ve İçten	1 - 7 Yıl	82	14,84	1,65
	8 - 15 Yıl	38	15,00	2,23
	15 ve Üstü	29	15,03	1,90
	Toplam	149	14,92	1,85
Mesleğe Bakış	1 - 7 Yıl	82	6,11	1,57
	8 - 15 Yıl	38	5,97	1,88
	15 ve Üstü	29	6,52	1,62
	Toplam	149	6,15	1,66

Tablo 4 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının mesleki kıdemlerine göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama 1-7 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 21,28$) aitken, en düşük ortalama 8-15 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 20,97$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama 15 yıl ve üstü çalışanlara ($\bar{X} = 7,55$) aitken, en düşük ortalama 1-7 yıl arası çalışanlara ($\bar{X} = 6,99$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama 15 ve üstü yıl çalışanlara ($\bar{X} = 6,55$) aitken, en düşük ortalama 1-7 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 5,87$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama 1-7 yıl arası çalışanlara ($\bar{X} = 15,31$) aitken, en düşük ortalama 8-15 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 14,87$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama 8-15 yıl çalışanlara ($\bar{X} = 20,34$) aitken, en düşük ortalama 1-7 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 19,70$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama 15 yıl ve üstü çalışanlara ($\bar{X} = 15,03$) aitken, en düşük ortalama 1-7 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 14,84$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama 15 yıl ve üstü çalışanlara ($\bar{X} = 6,52$) aitken, en düşük ortalama 8-15 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X} = 5,97$) aittir.

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplararası	2,609	2	1,305	,158	,854
	Gruplarıçi	1241,508	150	8,277		
	Toplam	1244,118	152			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	10,540	2	5,270	,986	,376
	Gruplarıçi	801,904	150	5,346		
	Toplam	812,444	152			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplararası	10,456	2	5,228	1,557	,214
	Gruplarıçi	503,518	150	3,357		
	Toplam	513,974	152			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplararası	5,465	2	2,733	,476	,622
	Gruplarıçi	861,372	150	5,742		
	Toplam	866,837	152			
Araştırmacı	Gruplararası	11,103	2	5,551	,958	,386
	Gruplarıçi	845,931	146	5,794		
	Toplam	857,034	148			
Öngörülü ve İçten	Gruplararası	1,129	2	,565	,163	,850
	Gruplarıçi	505,905	146	3,465		
	Toplam	507,034	148			
Mesleğe Bakış	Gruplararası	5,222	2	2,611	,943	,392
	Gruplarıçi	404,227	146	2,769		
	Toplam	409,450	148			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 5.'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Karadağ (2010), Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinde mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiş, anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Dolapçioğlu (2007), genel olarak farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından bu maddeler için benzer davranışlarda buldukları söylemekte ve farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme

ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki görülmediğinden bahsetmektedir. Mesleki kıdeme ilişkin yapılan araştırmalarla ilgili elde edilen sonuçların tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Demiralp (2010) ise çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşleri ayrıca mesleki kıdem değişkeniyle öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemleri kullanma sıklıklarının karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri incelediğinde; öğretmenlerde anlamlı farklılık oluştuğunu belirtmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki kıdemine göre yansıtıcı düşünme becerilerinin değişiklik göstermemesinin nedeni fakültede alınan yansıtıcı düşünme beceri eğitimlerinin yıllara bağlı bir şekilde unutulması, hatırlanamaması ve sınıf ortamında yansıtma yapmasını engelleyebileceği ifade edilebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenci sayılarına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 6'da, Varyans analizi sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenci Sayılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	f	\bar{x}	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	10-15	20,82	2,54	20,82
	15-20	21,93	2,54	21,93
	20 ve üstü	20,88	3,21	20,88
	Toplam	21,15	2,88	21,15
Açık Fikirlilik	10-15	6,98	1,55	6,98
	15-20	7,17	2,26	7,17
	20 ve üstü	7,39	2,70	7,39
	Toplam	7,21	2,30	7,21
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	10-15	5,93	1,48	5,93
	15-20	6,00	1,51	6,00
	20 ve üstü	6,10	2,22	6,10
	Toplam	6,03	1,84	6,03
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	10-15	14,80	2,30	14,80

	15-20	15,38	2,25	15,38
	20 ve üstü	15,25	2,50	15,25
	Toplam	15,15	2,37	15,15
Araştırmacı	10-15	19,74	2,59	19,74
	15-20	19,95	2,22	19,95
	20 ve üstü	20,12	2,50	20,12
	Toplam	19,97	2,44	19,97
Öngörülü ve İçten	10-15	15,14	1,63	15,14
	15-20	14,93	1,68	14,93
	20 ve üstü	14,72	2,08	14,72
	Toplam	14,89	1,86	14,89
Mesleğe Bakış	10-15	6,36	1,85	6,36
	15-20	5,90	1,64	5,90
	20 ve üstü	6,28	1,64	6,28
	Toplam	6,20	1,70	6,20

Tablo 6 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 20 ve üstü ($\bar{X}=3,21$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 10-15 ile 15-20 olanlara ($\bar{X}=2,54$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 20 ve üstü olanlara ($\bar{X}=2,70$) aitken, en düşük ortalama 10-15 olanlara ($\bar{X}=1,55$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 20 ve üstü olanlara ($\bar{X}=2,22$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 10 ile 15 olanlara ($\bar{X}=1,55$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 20 ve üstü olanlara ($\bar{X}=2,50$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 15-20 olanlara ($\bar{X}=2,50$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 10-15 olanlara ($\bar{X}=2,59$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 15-20 olanlara ($\bar{X}=2,22$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 20 ve üstü olanlara ($\bar{X}=2,08$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 10-15 olanlara ($\bar{X}=1,63$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama öğrenci sayısı 10-15 olanlara ($\bar{X}=1,85$) aitken, en düşük ortalama öğrenci sayısı 15-20 ile 20 ve üstü olanlarda ($\bar{X}=1,64$) aittir.

Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının sınıflarındaki öğrenci sayılarına bağlı olarak sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten mesleğe bakış alt boyutunda yansıtıcı düşünme eğilimi becerileri puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulmak üzere, grupların puan ortalamaları arasındaki farkı test etmek amacıyla ANOVA yapılmış, sonuçlar Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrenci Sayılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplarasası	35,183	2	17,592	2,156	,119
	Gruplarıçi	1240,404	152	8,161		
	Toplam	1275,587	154			
Açık Fikirlik	Gruplarasası	4,729	2	2,364	,444	,642
	Gruplarıçi	809,245	152	5,324		
	Toplam	813,974	154			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplarasası	,811	2	,406	,118	,889
	Gruplarıçi	523,085	152	3,441		
	Toplam	523,897	154			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplarasası	8,408	2	4,204	,743	,477
	Gruplarıçi	859,875	152	5,657		
	Toplam	868,284	154			
Araştırmacı	Gruplarasası	3,754	2	1,877	,312	,733
	Gruplarıçi	891,080	148	6,021		
	Toplam	894,834	150			
Öngörülü ve İçten	Gruplarasası	4,690	2	2,345	,678	,509
	Gruplarıçi	511,615	148	3,457		
	Toplam	516,305	150			
Mesleğe Bakış	Gruplarasası	5,096	2	2,548	,883	,416
	Gruplarıçi	426,944	148	2,885		
	Toplam	432,040	150			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 7.'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre, alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle sınıflarında öğrenci sayılarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri anlamlı değişiklik göstermemektedir. Bu bulguya göre öğrenci yaş grubu aralığının devlet okulları arasında ki en küçük yaş gruplarından olan 4 ile 6 yaş arasında olması yani çocukların yaşlarının diğer öğretmenlerin öğrencilerinin yaşlarına göre küçük olmasının ve bununda okul öncesi öğretmenlerinin yansıtma yapmasını engelleyebileceği söylenebilir. Karadağ (2010) sınıf mevcudu daha az olan öğretmenlere göre kalabalık öğrenci gruplarıyla ders yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerini gerektiren durumlarla daha sık karşılaşmaları onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda zihinsel olarak yorulmalarına yol açmasıyla mesleklerine yönelik algılarını olumsuz etkilemiş olma ihtimalinden söz etmektedir.

Karadağ (2010) çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği' nin "Sürekli ve amaçlı düşünme" alt boyutu ve toplam puanlarında anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Demiralp (2010) yaptığı araştırmasında maddelere ilişkin yapılan test sonucunda; ilköğretim programları "öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanır" maddesinde öğretmenlerin görüşleri sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından incelendiğinde, anlamlı farklılık çıktığını ifade etmektedir.

4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısının 30'dan az olması ve normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 8, okul öncesi öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8.

Yaşa Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	Betimsel İstatistikler			Kruskal Wallis-H Testi				
		f	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Fark
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	20 - 25 Yaş	20	20,85	2,11	73,33	1,144	3	,767	
	26 - 30 Yaş	53	21,49	2,23	83,47				
	31 - 35 Yaş	40	21,28	3,25	80,21				
	36 ve Üstü	41	20,88	3,43	69,17				
	Toplam	154	21,19	2,84					
Açık Fikirlilik	20 - 25 Yaş	20	6,75	1,37	72,25	3,094	3	,377	
	26 - 30 Yaş	53	6,91	1,71	74,82				
	31 - 35 Yaş	40	7,63	2,58	81,21				
	36 ve Üstü	41	7,44	2,95	79,90				
	Toplam	154	7,21	2,31					
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	20 - 25 Yaş	20	6,00	1,45	79,00	6,802	3	,078	
	26 - 30 Yaş	53	5,60	1,06	69,94				
	31 - 35 Yaş	40	6,30	2,31	80,78				
	36 ve Üstü	41	6,34	2,23	83,34				
	Toplam	154	6,03	1,85					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	20 - 25 Yaş	20	15,50	1,32	81,70	0,282	3	,963	
	26 - 30 Yaş	53	15,75	1,79	87,78				
	31 - 35 Yaş	40	14,35	2,87	64,56				
	36 ve Üstü	41	14,95	2,72	74,78				
	Toplam	154	15,14	2,38					
Araştırmacı	20 - 25 Yaş	20	20,35	2,18	78,15	1,682	3	,641	
	26 - 30 Yaş	53	19,92	2,14	74,62				
	31 - 35 Yaş	36	19,58	2,95	73,22				
	36 ve Üstü	41	20,12	2,49	77,34				
	Toplam	150	19,95	2,44					
Öngörülü ve İçten	20 - 25 Yaş	20	15,30	1,22	86,63	2,159	3	,540	
	26 - 30 Yaş	53	14,92	1,65	73,54				
	31 - 35 Yaş	36	14,69	2,42	73,79				
	36 ve Üstü	41	14,80	1,83	74,11				
	Toplam	150	14,89	1,86					
Mesleğe Bakış	20 - 25 Yaş	20	5,65	0,59	64,85	0,980	3	,806	
	26 - 30 Yaş	53	6,25	1,57	76,06				
	31 - 35 Yaş	36	6,47	2,12	81,15				
	36 ve Üstü	41	6,17	1,82	75,01				
	Toplam	150	6,20	1,70					

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 8 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının yaş değişkenine göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama 26-30 yaş arası olanlara ($\bar{X}=21,49$) aitken, en düşük ortalama 20-25 yaş arası olanlara ($\bar{X}=20,85$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama 31-35 yaş arası olanlara ($\bar{X}=7,63$) aitken, en düşük ortalama 20-25 yaş arası olanlara ($\bar{X}=6,75$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama 36 ve üstü olanlara ($\bar{X}=6,34$) aitken, en düşük ortalama 26-30 yaş arası

olanlara ($\bar{X}=5,60$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama 26-30 yaş arası olanlara ($\bar{X}=15,75$) aitken, en düşük ortalama 31-35 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=14,35$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama 20-25 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=20,35$) aitken, en düşük ortalama 31-35 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=19,58$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama 20-25 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=15,30$) aitken, en düşük ortalama 31-35 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=14,69$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama 31-35 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=6,47$) aitken, en düşük ortalama 20-25 yaş arasında olanlara ($\bar{X}=5,65$) aittir.

Tablo 8.'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu veri okul öncesi öğretmenlerinin yaşa göre Sürekli ve amaçlı Düşünme, Açık fikirlilik, Sorgulayıcı ve etkili Öğretim, Öğretim sorumluluğu ve Bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve içten, Mesleğe bakış açısından algılamalarının ve değerlendirmelerinin değişiklik göstermediği şeklinde de yorumlanabilir. Aslan (2009) da yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yaş değişkeninden etkilenmediğini ifade etmektedir. Ergüven (2011) de yaş değişkeni ile ilgili 2'den fazla grupta yaptığı araştırmasında katılımcıların yaşlarının daha az veya daha çok olması onların yansıtıcı düşünceleri üzerine etki etmediğini dolayısıyla katılımcıların yaşları ile yansıtıcı düşünme biçimleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmektedir. İnönü (2006) yaptığı araştırmasında ise öğretmenlerin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeylerinin yaşlara göre değerlendirildiğinde "Şimdiki zamanın ötesini görür ve öğrencilerimin de sınıfın ötesini görmelerine yardımcı olurum" ile "Eğitimin hedeflerini, araç- gereçlerini ve yöntemlerini sürekli gözden geçiririm." maddeleri dışındaki maddelerde anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde yaş değişkeni konusundaki araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık gösterdiği ve araştırmanın bulgularının birbirlerini desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre yansıtıcı düşünme becerilerinin değişiklik göstermemesinin nedeni öğretmen tutumlarıyla ilgili olabilir.

4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını saptayabilmek için yapılan t testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Medeni Durumlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	f	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Bekâr	27	20,92	2,32	-,464	149	,643
	Evli	124	21,21	2,98			
Açık Fikirlilik	Bekâr	27	6,63	1,18	-1,281	149	,202
	Evli	124	7,23	2,38			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Bekâr	27	5,92	1,36	-,272	149	,786
	Evli	124	6,03	1,93			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Bekâr	27	15,78	1,58	1,533	149	,127
	Evli	124	15,00	2,53			
Araştırmacı	Bekâr	27	20,52	1,99	1,294	145	,198
	Evli	120	19,84	2,55			
Öngörülü ve İçten	Bekâr	27	15,26	1,32	1,111	145	,268
	Evli	120	14,82	1,97			
Mesleğe Bakış	Bekâr	27	6,15	1,48	-,256	145	,798
	Evli	120	6,24	1,76			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 9 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda yüksek ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde (\bar{X} =21,21) aitken, düşük ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde (\bar{X} =20,92) aittir. Açık Fikirlilik alt boyutunda yüksek ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde (\bar{X} =7,23) aitken, düşük ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde (\bar{X} =6,63) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda yüksek ortalama evli okul öncesi

öğretmenlerinde ($\bar{X}=6,03$) aitken, düşük ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=5,92$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda yüksek ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=15,78$) aitken, düşük ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=15,00$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda yüksek ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=20,52$) aitken, düşük ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=19,84$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda yüksek ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=15,26$) aitken, düşük ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=14,82$) aittir. Mesleğe Bakış alt boyutunda yüksek ortalama evli okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=6,24$) aitken, düşük ortalama bekâr okul öncesi öğretmenlerinde ($\bar{X}=6,15$) aittir.

Tablo 9.'da görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmelerinin YANDE ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre, alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri medeni durumlarına göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Saygılı ve Tenheldere (2014)'nin eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri çalışmada benzer şekilde yansıtıcı düşünme becerilerinin medeni durum açısından anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bu durumun sebebi yansıtıcı düşünme becerisinin alınan eğitimle alakalı olmasıyla ilişkilendirilebilir.

4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için Kruskal Wallis H testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okulların Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H testi Sonuçları

Boyutlar	Okul SED	Betimsel İstatistikler			Kruskal Wallis-H Testi				
		f	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Fark
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Düşük	26	21,81	2,14	88,44	13,281	2	0,001**	Düşük - Orta
	Orta	104	20,66	2,96	68,95				
	Yüksek	24	22,63	2,67	102,71				
	Toplam	154	21,16	2,88					
Açık Fikirlilik	Düşük	26	7,27	2,18	81,08	0,267	2	0,875	-
	Orta	104	7,28	2,49	76,68				
	Yüksek	24	6,92	1,53	77,19				
	Toplam	154	7,22	2,30					
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Düşük	26	5,69	1,16	74,04	0,520	2	0,771	-
	Orta	104	6,21	2,13	79,10				
	Yüksek	24	5,58	0,78	74,33				
	Toplam	154	6,03	1,85					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Düşük	26	14,77	2,21	69,46	4,700	2	0,095	-
	Orta	104	15,07	2,41	75,60				
	Yüksek	24	16,00	2,34	94,44				
	Toplam	154	15,16	2,38					
Araştırmacı	Düşük	24	20,42	2,78	84,46	4,391	2	0,111	-
	Orta	102	19,75	2,42	70,56				
	Yüksek	24	20,54	2,11	87,54				
	Toplam	150	19,98	2,45					
Öngörülü ve İçten	Düşük	24	14,79	1,91	73,29	4,962	2	0,084	-
	Orta	102	14,74	1,85	71,99				
	Yüksek	24	15,79	1,59	92,63				
	Toplam	150	14,91	1,85					
Mesleğe Bakış	Düşük	24	6,21	1,61	76,94	0,166	2	0,92	-
	Orta	102	6,25	1,82	75,84				
	Yüksek	24	6,04	1,16	72,60				
	Toplam	150	6,21	1,69					

**p<,01 anlamlılık düzeyi

Tablo 10 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =22,63) aitken, en düşük ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =20,66) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =7,28) aitken, en düşük ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =6,92) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =6,21) aitken, en düşük ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara (\bar{X} =5,58) aittir.

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=16,00$) aitken, en düşük ortalama düşük sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=14,77$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=20,54$) aitken, en düşük ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=19,75$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=15,79$) aitken, en düşük ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=14,74$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama orta sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=6,25$) aitken, en düşük ortalama yüksek sosyo ekonomik düzeyi olanlara ($\bar{X}=6,04$) aittir.

Tablo 10.'da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçek puanlarının çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda manidar farklılığa rastlanırken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 10 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının okulun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre, tablo incelendiğinde okulun, sürekli ve amaçlı düşünme düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($X^2=13,281$ $p<.01$) belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Nonparametrik Çoklu Karşılaştırma (Bonferroni Nonparametik Post Hoch) testi uygulanmıştır Yapılan karşılaştırma sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme puanlarının orta düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme puanlarının düşük düzeye sahip okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşadığı çevre öğretmeni etki altına almaktadır (Korkut, Babaoğlu 2010). Yorulmaz (2006) 354 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünmeyle ilgili uygulamalarda karşılaşılan sorunların en önemli nedeni olarak öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını öne sürmüşlerdir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasının yansıtıcı uygulamaların gerçekleşmesini engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyine

göre okul öncesi öğretmenlerinin sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutun anlamlı olarak farklılaşmasının sebebinin ise öğretmenlerin buralardaki çevre şartlarının getirdiği olanakların fazla olmasının etkilediği biçiminde gösterilebilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için t testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Boyutlar	Yerleşim Yeri	f	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	İl	94	21,47	2,79	1,728	153	,086
	İlçe	61	20,66	2,97			
Açık Fikirlilik	İl	94	7,34	2,58	0,857	153	,393
	İlçe	61	7,02	1,77			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	İl	94	6,00	2,06	-0,216	153	,830
	İlçe	61	6,07	1,47			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	İl	94	15,28	2,52	0,792	153	,430
	İlçe	61	14,97	2,14			
Araştırmacı	İl	91	20,18	2,13	1,298	149	,196
	İlçe	60	19,65	2,85			
Öngörülü ve İçten	İl	91	14,88	1,76	-0,121	149	,904
	İlçe	60	14,92	2,00			
Mesleğe Bakış	İl	91	6,09	1,47	-0,988	149	,325
	İlçe	60	6,37	1,99			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 11 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda yüksek ortalama ilde bulunanlarda (\bar{X} =21,47) aitken, düşük ortalama ilçe bulunanlarda ise (\bar{X} =20,66) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda yüksek ortalama ilde bulunanlarda (\bar{X} =7,34) aitken, düşük

ortalama ilçe bulunanlarda ise ($\bar{X}=7,02$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda yüksek ortalama ilçe bulunanlarda ($\bar{X}=6,07$) aitken, düşük ortalama ilde bulunanlarda ise ($\bar{X}=6,00$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda yüksek ortalama ilde bulunanlarda ($\bar{X}=15,28$) aitken, düşük ortalama ilçe bulunanlarda ($\bar{X}=14,97$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda yüksek ortalama ilde bulunanlarda ($\bar{X}=20,18$) aitken, düşük ortalama ilçe bulunanlarda ise ($\bar{X}=19,65$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda yüksek ortalama ilçe bulunanlarda ($\bar{X}=14,92$) aitken, düşük ortalama ilde bulunanlarda ($\bar{X}=14,88$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda yüksek ortalama ilçe bulunanlarda ($\bar{X}=6,37$) aitken, düşük ortalama ilde bulunanlarda ($\bar{X}=6,09$) aittir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Okul Öncesi Öğretmelerinin YANDE ölçek puanlarının çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre, alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri durumuna göre anlamlı değişiklik göstermemektedir.

Bilindiği gibi bakanlığın illere ayırdığı bütçe taşra yönetimince merkez ilçe ve diğer ilçelere birbirinden az farkla dağıtılmaktadır. Ayrıca ulaşım imkânları ve teknolojik gelişmelerle ildeki eğitim olanakları hem hızlı hem kolay hem de eski zamanlara göre daha ucuz şekilde ilçelere de ulaştırılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı okulların il merkezinde ya da ilçelerde olması farklılığı ortaya çıkarmamış olabilir.

Karadağ (2010) Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle ilgili araştırmasında “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “Araştırmacı” alt boyutlarından elde edilen puanlara ait aritmetik ortalamalar il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinde daha yüksek bulunduğunu ve analiz sonuçları “Mesleğe bakış” ve “Öngörülü ve içten olma” boyutlarında ise ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarına ait aritmetik ortalamaların daha yüksek olduğunu ifade etmekle birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin YANDE Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasındaki farklar görev yaptıkları yerleşim biriminin özelliği açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaların bulguları birbirlerini desteklemektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin mezun olunan fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 12’de, Varyans analizi sonuçları ise Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12.

Mezun Olunan Fakülteye Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Mezuniyet	F	\bar{x}	Ss
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Açık Öğretim Fakültesi	37	21,73	2,92
	Eğitim Fakültesi	79	21,23	2,25
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	20,44	3,77
	Toplam	155	21,15	2,88
Açık Fikirlilik	Açık Öğretim Fakültesi	37	6,89	1,87
	Eğitim Fakültesi	79	7,33	2,42
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	7,28	2,44
	Toplam	155	7,21	2,30
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Açık Öğretim Fakültesi	37	5,65	1,95
	Eğitim Fakültesi	79	6,22	1,93
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	6,00	1,52
	Toplam	155	6,03	1,84
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Açık Öğretim Fakültesi	37	15,43	1,59
	Eğitim Fakültesi	79	15,22	2,45
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	14,77	2,81
	Toplam	155	15,15	2,37
Araştırmacı	Açık Öğretim Fakültesi	36	20,14	2,54
	Eğitim Fakültesi	76	19,97	2,37
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	19,79	2,54
	Toplam	151	19,97	2,44
Öngörülü ve İçten	Açık Öğretim Fakültesi	36	14,75	1,87
	Eğitim Fakültesi	76	15,16	1,47
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	14,51	2,40
	Toplam	151	14,89	1,86
Mesleğe Bakış	Açık Öğretim Fakültesi	36	6,64	1,93
	Eğitim Fakültesi	76	6,03	1,52
	Mesleki Eğitim Fakültesi	39	6,13	1,76
	Toplam	151	6,20	1,70

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 12 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarını mezun olunan fakülte değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=21,73$) aitken, en düşük ortalama mesleki eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=20,49$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=7,33$) aitken, en düşük ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=6,89$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=6,22$) aitken, en düşük ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=5,65$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=15,43$) aitken, en düşük ortalama mesleki eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=14,77$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=20,14$) aitken, en düşük ortalama mesleki eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=19,79$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=15,16$) aitken, en düşük ortalama mesleki eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=14,75$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama açık öğretim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=6,64$) aitken, en düşük ortalama eğitim fakültesinden mezun olanlara ($\bar{X}=6,03$) aittir.

Okul öncesi öğretmenlerinin araştırma kapsamında mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyi alt boyutlarına ilişkin fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla normallik varsayımı ve varyansların homojenliği varsayımının karşılanması dolaylı tek yönlü ANOVA analizi yapılmış sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.

Mezun Olunan Fakülteye Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Gruplararası	32,801	2	16,401	2,006	,138
	Gruplarıçi	1242,786	152	8,176		
	Toplam	1275,587	154			
Açık Fikirlilik	Gruplararası	5,066	2	2,533	,476	,622
	Gruplarıçi	808,908	152	5,322		
	Toplam	813,974	154			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Gruplararası	8,123	2	4,061	1,197	,305
	Gruplarıçi	515,774	152	3,393		
	Toplam	523,897	154			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Gruplararası	8,938	2	4,469	,790	,455
	Gruplarıçi	859,346	152	5,654		
	Toplam	868,284	154			
Araştırmacı	Gruplararası	2,223	2	1,111	,184	,832
	Gruplarıçi	892,612	148	6,031		
	Toplam	894,834	150			
Öngörülü ve İçten	Gruplararası	11,706	2	5,853	1,717	,183
	Gruplarıçi	504,599	148	3,409		
	Toplam	516,305	150			
Mesleğe Bakış	Gruplararası	9,428	2	4,714	1,651	,195
	Gruplarıçi	422,612	148	2,855		
	Toplam	432,040	150			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 13.'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçeği puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre, alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri mezun oldukları fakülteye göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Üniversiteye girişte, bölümlere göre giriş puanlarının farklılık göstermesi ve üniversitelere girişte taban puan uygulamasının olmaması anlamlı farkın çıkmamasına sebep olarak gösterilebilir. Mezun oldukları fakülteye ilişkin bu sonuç Dolapçioğlu, (2007); Üstün, (2011); Aslan, (2009); Meral, (2009) yaptığı araştırmaların elde ettiği sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ergüven (2011), Üstbilişsel boyut için öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine anlamlı fark yarattığı görüldüğünü ve Karadağ (2010) ise YANDE

Ölçeği' nin "Sürekli ve amaçlı düşünme" ve "Açık fikirlilik" alt boyutları haricinde diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından diğer fakülte ve bölümlerden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait sıra ortalamalarının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmekle birlikte aynı zamanda sıra ortalamaları arasında oluşan bu farkların sadece "Öngörülü ve İçten Olma" alt boyutunda diğer fakülte ve bölüm mezunlarının lehine anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

4.1.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için Kruskal Wallis H testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Çalıştıkları Okuldaki Okul Öncesi Öğretmen Sayısına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	Betimsel İstatistikler			Kruskal Wallis-H Testi				
		f	\bar{x}	Ss	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Fark
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	0	17	20,47	3,20	74,03	3,691	3	,297	-
	1-3	84	21,00	3,02	72,95				
	4-5	36	21,75	2,60	89,10				
	6 ve üstü	18	21,28	2,35	83,11				
	Toplam	155	21,15	2,88					
Açık Fikirlilik	0	17	7,53	2,10	87,71	4,221	3	,239	-
	1-3	84	7,14	2,15	76,49				
	4-5	36	7,58	3,02	83,85				
	6 ve üstü	18	6,50	1,25	64,17				
	Toplam	155	7,21	2,30					
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	0	17	6,18	1,91	78,56	,885	3	,829	-
	1-3	84	5,94	1,74	75,96				
	4-5	36	6,28	2,30	83,31				
	6 ve üstü	18	5,78	1,17	76,36				
	Toplam	155	6,03	1,84					
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	0	17	14,35	2,55	62,79	4,103	3	,251	-
	1-3	84	14,99	2,32	76,87				
	4-5	36	15,72	2,43	80,75				

	6 ve üstü	18	15,56	2,23	92,14			
	Toplam	155	15,15	2,37				
Araştırmacı	0	16	19,50	3,74	73,56	1,247	3	,742
	1-3	81	19,94	2,36	75,46			
	4-5	36	20,03	2,09	73,19			-
	6 ve üstü	18	20,39	2,17	86,19			
	Toplam	151	19,97	2,44				
Öngörülü ve İçten	0	16	13,63	2,55	53,66	6,145	3	,105
	1-3	81	15,02	1,74	79,06			
	4-5	36	14,92	1,27	74,17			-
	6 ve üstü	18	15,39	2,28	85,75			
	Toplam	151	14,89	1,86				
Mesleğe Bakış	0	16	5,63	1,93	61,44	4,339	3	,227
	1-3	81	6,37	1,80	81,07			
	4-5	36	6,00	1,22	69,76			-
	6 ve üstü	18	6,33	1,81	78,61			
	Toplam	151	6,20	1,70				

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 14 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçeği puanlarının çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısı değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 4-5 okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=21,75$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda okul öncesi öğretmeni bulunmayanlara ($\bar{X}=20,47$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 4-5 okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=7,58$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda 6 ve üstü okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=6,50$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 4-5 okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=6,28$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda 6 ve üstü okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=5,78$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 4-5 okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=15,72$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda okul öncesi öğretmeni bulunmayanlara ($\bar{X}=14,35$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 6 ve üstü okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=20,39$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda okul öncesi öğretmeni bulunmayanlara ($\bar{X}=19,50$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 6 ve üstü okul öncesi

öğretmen olanlara ($\bar{X}=15,39$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda okul öncesi öğretmeni bulunmayanlara ($\bar{X}=13,63$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda en yüksek ortalama çalıştığı okulda 1-3 okul öncesi öğretmen olanlara ($\bar{X}=6,37$) aitken, en düşük ortalama çalıştığı okulda okul öncesi öğretmeni bulunmayanlara ($\bar{X}=5,63$) aittir.

Tablo 14'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına göre, YANDE Ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına göre anlamlı değişiklik göstermemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin bir teneffüs saati olmaması yani etkinlikler arasında dinlenme ve diğer arkadaşlarıyla görüşme imkânının olmaması dolayısıyla bir arada bulunma olanakların az olması ve bunun sonucunda yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştiremedikleri şeklinde ifade edilebilir.

4.1.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıflarında stajyer öğrencinin var olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için t testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

Sınıflarında Stajyer Öğrencisi Olup Olmadığına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Boyutlar	Stajyer Öğrenci	f	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																																																				
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Var	81	21,72	3,05	2,617	153	,010**																																																																				
	Yok	74	20,53	2,55				Açık Fikirlilik	Var	81	7,17	2,34	-,226	153	,821	Yok	74	7,26	2,27	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Var	81	6,23	2,15	1,480	153	,141	Yok	74	5,80	1,41	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Var	81	15,40	2,44	1,321	153	,188	Yok	74	14,89	2,29	Araştırmacı	Var	79	20,14	2,45	,908	149	,365	Yok	72	19,78	2,44	Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412	Yok	72	14,76	1,86	Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058
Açık Fikirlilik	Var	81	7,17	2,34	-,226	153	,821																																																																				
	Yok	74	7,26	2,27				Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Var	81	6,23	2,15	1,480	153	,141	Yok	74	5,80	1,41	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Var	81	15,40	2,44	1,321	153	,188	Yok	74	14,89	2,29	Araştırmacı	Var	79	20,14	2,45	,908	149	,365	Yok	72	19,78	2,44	Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412	Yok	72	14,76	1,86	Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058	Yok	72	6,47	1,89								
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Var	81	6,23	2,15	1,480	153	,141																																																																				
	Yok	74	5,80	1,41				Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Var	81	15,40	2,44	1,321	153	,188	Yok	74	14,89	2,29	Araştırmacı	Var	79	20,14	2,45	,908	149	,365	Yok	72	19,78	2,44	Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412	Yok	72	14,76	1,86	Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058	Yok	72	6,47	1,89																				
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Var	81	15,40	2,44	1,321	153	,188																																																																				
	Yok	74	14,89	2,29				Araştırmacı	Var	79	20,14	2,45	,908	149	,365	Yok	72	19,78	2,44	Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412	Yok	72	14,76	1,86	Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058	Yok	72	6,47	1,89																																
Araştırmacı	Var	79	20,14	2,45	,908	149	,365																																																																				
	Yok	72	19,78	2,44				Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412	Yok	72	14,76	1,86	Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058	Yok	72	6,47	1,89																																												
Öngörülü ve İçten	Var	79	15,01	1,86	,822	149	,412																																																																				
	Yok	72	14,76	1,86				Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058	Yok	72	6,47	1,89																																																								
Mesleğe Bakış	Var	79	5,95	1,47	-1,907	149	,058																																																																				
	Yok	72	6,47	1,89																																																																							

**p<,01 anlamlılık düzeyi

Tablo 15 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçek puanlarının sınıfında stajyer öğrencinin olup olmadığı değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda yüksek sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=21,72$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=20,53$) aittir. Açık fikirlilik alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=7,26$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=7,17$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=6,23$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=5,80$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=15,40$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=14,89$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=20,14$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=19,78$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=15,01$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=14,76$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda yüksek ortalama sınıfta stajyer öğrencisi olmayanlarda ($\bar{X}=6,47$) aitken, düşük ortalama sınıfta stajyer öğrencisi bulunanlarda ($\bar{X}=5,95$) aittir.

Tablo 15.'de Okul Öncesi Öğretmenlerine uygulanan YANDE ölçeği puanlarının sınıflarında stajyer öğrencinin olup olmadığı değişkenine göre t-testi yapılmış ve istatistiksel olarak "Açık fikirlilik, Sorgulayıcı ve etkili öğretim, Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve içten olma" ile "Mesleğe bakış" alt boyutunda anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Buna karşılık "sürekli ve amaçlı düşünme" alt boyutunda $p<,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sürekli ve amaçlı düşünmede stajyer öğrencinin var olma durumunun ortalaması (21,72); sınıfta stajyer öğrencinin olmama durumunun ortalamasına (20,53) göre yüksektir. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda sınıfta stajyer öğrencinin var olma durumu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıfında stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıfında stajyer öğrencisi olmayan okul öncesi öğretmenlerine göre sürekli ve amaçlı düşünmeyi gerçekleştirmektedir. Buna göre sınıfında stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi

öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisini kullandıklarını söylemek mümkündür. Bunun sebebi sınıfta stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine stajyer öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştirme de yardımcı oldukları ve dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştirdikleri düşünülebilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için t-testi yapılmış, sonuçları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Sınıflarında Yemek, Temizlik veya Diğer İşlerde Çalışmak Üzere Görev Yapan Yardımcı Olup Olmadığına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Hizmetlisi	f	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Var	117	21,18	3,00	,235	153	,814
	Yok	38	21,05	2,49			
Açık Fikirlilik	Var	117	6,97	1,82	-2,383	153	,018*
	Yok	38	7,97	3,29			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Var	117	5,94	1,63	-1,014	153	,312
	Yok	38	6,29	2,39			
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Var	117	15,20	2,28	,383	153	,702
	Yok	38	15,03	2,69			
Araştırmacı	Var	115	19,90	2,29	-,639	149	,524
	Yok	36	20,19	2,91			
Öngörülü ve İçten	Var	115	14,89	1,91	-,084	149	,934
	Yok	36	14,92	1,68			
Mesleğe Bakış	Var	115	6,10	1,65	-1,337	149	,183
	Yok	36	6,53	1,81			

*p<,05 anlamlılık düzeyi

Tablo 16 incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin YANDE ölçeği puanlarının sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığı değişkenine göre yansıtıcı düşünme eğilimi sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=21,18$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=21,05$) aittir. Açık

Fikirlilik alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=7,97$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=6,97$) aittir. Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=6,29$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=5,94$) aittir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=15,20$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=15,03$) aittir. Araştırmacı alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=20,19$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=19,90$) aittir. Öngörülü ve içten alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=14,92$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=14,89$) aittir. Mesleğe bakış alt boyutunda yüksek ortalama sınıfında yardımcısı olmayanlara ($\bar{X}=6,53$) aitken, düşük ortalama sınıfında yardımcısı olanlara ($\bar{X}=6,10$) aittir.

Tablo 16.'da görüldüğü üzere Okul öncesi öğretmenlerinin YANDE ölçeği puanlarının sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığı değişkenine göre, alt boyut puanları arasından anlamlı değişiklik gösterip göstermediğine yönelik t-testi yapılmış ve istatistiksel olarak "Sürekli ve amaçlı düşünme, Açık fikirlilik, Sorgulayıcı ve etkili öğretim, Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülü ve içten olma" ile "Mesleğe bakış" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna karşılık "açık fikirlilik" alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Açık fikirliliğin var olma durumunun ortalaması (6,97); Açık fikirliliğin olmama durumunun ortalaması (7,97) göre düşüktür. Bu veride sınıfında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcıların sınıfta öğretmen rolünü üstlenmesi ve öğretmen gibi davranması bunun sebebi olarak gösterilebilir. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin, açık fikirlilik alt boyutunda sınıfta açık fikirli olma durumu lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıfında Yemek, Temizlik veya Diğer İşlerde Çalışmak Üzere Görev Yapan Yardımcı Olan okul öncesi öğretmenleri sınıfında Yemek, Temizlik veya Diğer İşlerde Çalışmak Üzere Görev Yapan Yardımcısı olmayan okul öncesi öğretmenlerine göre açık fikirli oldukları görülmektedir. Buna göre sınıfında Yemek, Temizlik veya Diğer İşlerde

Çalışmak Üzere Görev Yapan Yardımcısı Olan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisini kullandıklarını söylemek mümkündür.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mesleki kıdemlerine, sınıftaki öğrenci sayılarına, yaşlarına, medeni durumlarına, çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye, çalıştıkları okulların yerleşim yeri durumuna, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere, çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına, sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin olup olmadığına, sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına bağlı olarak belirlenmesidir. Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşa göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında

anamlı farklılık görülmektedir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri durumuna göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan fakülteye göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

8. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısına göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin geldiği okula göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

10. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Açık fikirlilik alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özet olarak, bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sınıftaki öğrenci sayıları, yaşları, medeni durumları, çalıştıkları okulların yerleşim yeri durumu, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve çalıştıkları okuldaki okul öncesi öğretmen sayısı değişkenleriyle yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununda ele alınan durumlarla ilgili çeşitli özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu veride okul öncesi öğretmenlerinin sosyo-ekonomik düzeye göre yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının anlamlı olarak farklılaşmasının sebebi olarak öğretmenlerin buralardaki çevre şartlarının getirdiği olanakların fazla olmasının etkilediği biçiminde

düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan stajyer öğrencinin geldiği okula göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıfında stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine stajyer öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştirme de yardımcı oldukları ve dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcı olup olmadığına göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu veriyle ilgili sınıfında yemek, temizlik veya diğer işlerde çalışmak üzere görev yapan yardımcıların sınıfta öğretmen rolünü üstlenmesi ve öğretmen gibi davranması bunun sebebi olarak düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamaya, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler sadece 7 kişi olduğu için yani homojen dağılım göstermediğinden dolayı herhangi bir analiz yapılamamıştır. Bu değişkenle ilgili yeni çalışmalarda daha fazla erkek öğretmenle çalışabilirse farklı sonuçlara ulaşılabilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Okulların sunduğu olanaklar ve çevre koşulları iyileştirilerek okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri göstermeleri sağlanabilir.
3. Bu araştırma sürecinde sınıflarında stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri gösterebilmeleri açısından sınıflarında stajyer öğrenci bulundurmaları teşvik edilebilir.

4. Yapılan uygulama sonucunda okul öncesi öğretmenlerin çoğu alanda yansıtıcı düşünme becerilerini gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Fakültelerde okuyan öğretmen adaylarına etkili yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik ders ve etkinliklerin işleniş şekli ve içeriklerinin düzenlenmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimleri açısından onlara bu konuda hizmet içi eğitim olanağı sağlanabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Isparta ilindeki okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Bundan sonraki araştırmalar için örneklem alanı daha geniş tutularak farklı iller dâhil edilerek daha fazla öğretmene ulaşılabilir; böylece daha geçerli sonuçlar elde edilebilir.

2. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerle ilgili araştırmalarda kullanıldığına dair pek çok çalışma vardır. Ancak ülkemizde yansıtıcı düşünme eğilimiyle ilgili okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan ilk araştırmadır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik deneysel araştırma yöntemiyle de uygulama yapılabilir. Böylece Okul öncesi öğretmenlerine uygulamanın öncesinde ve uygulamanın sonrasında çalışma yapılmasıyla, okul öncesi öğretmenlerin yansıtma boyutları üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir.

5.2.3.Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Yansıtıcı düşünme becerilerinin artırılması konusunda öğretmenler günlük program içerisine yansıtıcı düşünmeye olanak sağlayacak etkinlikler koymalı, okul öncesi öğretmenlerce öğrencilerin tartışmalarını artırarak fikir ve düşüncelerinin ortaya çıkmasını sağlayacak sorular sormaları ve bu şekilde öğrencileri yansıtıcı düşünmeye sevk etmeleri önerilebilir.

2. Velilerin diğer eğitim kurumlarına göre okula çocuk bırakma ve alma adına daha sık geldikleri görülmektedir. Okul öncesine yönelik eğitim veren kurumlarda okul-veli- öğretmen işbirliği üst seviyelere çıkartılmalıdır. Öğretmenler, etkinlikler

sırasında özellikle aile katılım etkinlikleriyle öğrencilerin sınıfta farklı etkinliklerle karşılaşmasını sağlayıp çevresindeki olanaklardan en üst seviyede düzeyde faydalanarak, bilgileri çocukların seviyesine uygun şekilde somutlaştırması dolayısıyla sınıf ortamında yansıtıcı düşünme becerilerinin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Ayrıca, okul öncesi eğitim süresince öğretmen ve okul idaresi yönlendirmesiyle ailelere yönelik yansıtıcı düşünme eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutuyla, Açık fikirlilik alt boyutu alanlarında yansıtıcı düşünme becerileri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin de öğretmenlerin yardımcı olmasıyla yansıtıcı düşünme becerileri gösterdiklerinde eğitim daha kalıcı hale gelebilir.

BÖLÜM VI

KAYNAKLAR

- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, A., Budak, E. (2011). *Okul öncesi çocuğun gelişimi ve eğitimi*. (1. Baskı). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alp, S., Taşkın, Ç.Ş. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Altınörs, A. (2010). Düşünce ve dil arasındaki ilişkiye Descartes'in yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, (1), 389-401.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, F. (2010). *Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Blackwell, S., Pepper, K. (2008). The effect of concept mapping on preservice teachers' reflective practices when making pedagogical decisions. *The Journal of Effective Teaching*, 8, (2) 77-93.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *SRATE Journal*, 19, (2), 15-22.
- Choy, S., Oo, P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom?. *International Journal of Instruction*, 5, (1), 167-182.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1, (1), 25-46.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoşkun, M. (2010). Proje tabanlı öğretim sürecinin öğrencilerin coğrafya dersindeki yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 5, (2), 897-911.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. Filiz, S. B. (Ed.) *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H.E. ve Çakır F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32, (144), 28-35.

- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath Publication.
- Dewey, J. (1957). *Düşüncenin terbiyesi* (Çev. O. Decroly, O. Etker ve B. Arıkan). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları.
- Doğan, Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitime Temel Olan Görüşler. Haktanır, G. (Editör) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Birinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A., Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. A. Şimşek. (Ed.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dolapçioğlu, S.D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duban, N. ve Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, (2), 343 – 360.
- Dombaycı, M.A., Ülger, M., Gürbüz, H. ve Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi 6-8.sınıflar öğretmen kılavuz kitabı* Ankara: MEB
- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 146-160.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ergin, H. (2006). Çocuklara düşünmeyi öğretmek. <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/OKULONCESI/dusunme.doc>. adresinden 02.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, E. Başer, N. E. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 2, (9), 128-137.
- Ersozlu, Z. N., Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (1), 141-159.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayın.
- Genç, Ş. ve Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 12 okul öncesi eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Görgen, İ., Karaçelik, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 23, 129-146.
- Görkaş, İ. (2013). Farabi'nin İnsan Tasavvuru. The Human Concept On Farabi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 50, 289-304.
- Gülaçtı, F.(2010). Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı. (Editörler). *Erken Çocukluk Eğitimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, (32), 127-146.

- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gür, H. (2010). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğrenme. İ. H. Demircioğlu. (Ed.). *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. İkinci Baskı. Ankara Anı Yayıncılık.
- Gürol, M. (Ed.) (2004). *Öğretimde planlama, uygulama, değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Güven, M., Kürüm, D. (2004). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanedar, A. Ö. ve Gümüş, S. (Eylül, 2005). *Bilgi toplumu ve iktisat-iktidar etkileşimi*. Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 4. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresinde sunuldu, Sakarya.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaçelik, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştıma yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. The development of a reflective thinking skill scale towards problem solving. *Eğitim ve Bilim*, 34, (154), 82-92.
- Korkut, K., Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, (26), 146-156.
- Koruklu, N., Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, (1),1-20.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leung D., Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psycholog.*, 23, (1), 61-71.
- Lim, S. E., Cheng, P. W. C., Lam, M. S., Ngan, S. F. (2003). Developing reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, 173, (1), 55-72.

Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8, (1), 205-220. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v8n1/Maarof/paper.pdf> adresinden 02.06.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 25.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Meral, E. (2009). *Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Meral, E., Semerci Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8, (1), 50-54.

Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Mutlu, E., Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, (4), 799-830.

Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (Devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oxman, W., Barell, J. (1983). *Reflective thinking in schools: A survey of teacher perceptions*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal. [Web:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED246067.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED246067.pdf) adresinden 31.05.2016'da alınmıştır.

Öktem, Ü. (1999). Descartes'da Bilginin Kesinliği Problemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Prof. Dr.Necati Öner Armağanı*, 40, (1), 311-332.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, (3), 297-316.
- Parsons, M., Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching*, 11, (1), 95-116.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2008). *Reflective teaching, 3 rd edition: evidence-informed professional practice*. New York: Continuum. <http://www.freerangeproduction.com/Reflective%20Teaching.pdf> adresinden 26.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Poyraz, C., F. Öztop. (2013). 19. Yüzyılda yabancıların gözüyle Osmanlı eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2, (1), 308-316.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, (4), 842-866.
- Roskos, K., Vukelich, C. and Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, 33, (4), 595-635.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, M., Yanık, C. ve Sezen, N. (Mayıs, 2010). *Ortaöğretim öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunuldu, Ankara.

- Saygılı, G., Tenheldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (11,) 192-202.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, (30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28, (127).
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, (3), 1351-1377.
- Seven, S. (Ed.) (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, E., (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların Öğretimi. A. Şimşek. (Editör). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.27-70'deki bölüm.
- Taggart, G. L., Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. California: Corwin Pres.
- Taylan, N. (2014). *Ana hatlarıyla islâm felsefesi*. (8. Baskı). İstanbul: Ensar Yayınları.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine,*

demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve Fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7, (3), 557-568.

Tok, E., Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, (27), 67-82.

Tok, E., Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37, (164), 204-222.

Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim.* (1. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Turan, F. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.

Ural, O., Ramazan, M.O. (2007) Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer. (Editörler). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği, s.11-56.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme.* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. (Çev., M. Özünlü). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Wilson, J., Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Yıldırım, N. (2013). *Ortaokul 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılan MEB vitamin eğitim yazılımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine ve erişilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, Z. (2016). *Din öğretiminde mesleki gelişimin anahtarı yansıtıcı düşünme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çocuk gelişimi ve eğitimi. erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/erken%20%C3%87ocukluk%20e%C4%9Fitiminde%20temel%20%C4%B0lkeler.pdf adresinden 04.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Türkiye'deki eğitimin mevcut durumu. (www.tubitak.gov.tr) adresinden 06.06.2015 tarihinde alınmıştır.

Milli eğitim istatistikleri. (<http://sgb.meb.gov.tr>) adresinden 06.06.2015 tarihinde alınmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İbrahim TEKELİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta, 22/08/1975

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim
Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimler
Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Programı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : M.E.B.'de Öğretmen.

İletişim

E-Posta Adresi : ibrahimtekeli32@hotmail.com
Tarih : 07.06.2016