



**T.C.**  
**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI**  
**DÜŞÜNME İLE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGISI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**(NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**HAZIRLAYAN**  
**İREM URHAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2013-NİĞDE**



**T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI  
DÜŞÜNME İLE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGISI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**HAZIRLAYAN  
İREM URHAN**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. AYHAN DİKİCİ**

**2013-NİĞDE**

## ONAY SAYFASI

Doç. Dr. AYHAN DİKİCİ danışmanlığında İREM URHAN tarafından hazırlanan "**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TÜRKÇE EĞİTİMİ Anabilim Dalı TÜRKÇE EĞİTİMİ Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

15 / 02 / 2013

### JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ

Üye : Doç. Dr. Kamil İŞERİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yasemin YAVUZER



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Selen DOĞAN  
Enstitü Müdürü

**ÖZET**  
**Yüksek Lisans Tezi**  
**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı**  
**Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
**(Niğde Üniversitesi Örneği)**  
**İrem URHAN**  
**Niğde Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**  
**2013; Sayfa : xi + 74**

Bu araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma; Giriş, Kuramsal Temeller, Yöntem, Bulgular ile Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Ölçekler, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde okuyan 241 öğretmen adayına yapılmıştır. Katılımcıların %62,2'sini bayan, %37,8'ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılardan 20 yaşında olanların toplam yüzdesi % 35,3'tür. 1. sınıfta okuyanlar genel yüzdenin %35,3'ünü oluşturmaktadır. Katılımcılardan 2. sınıfta okuyanlar toplam yüzdenin %33,2'sini, üçüncü sınıflar %15,8 ve dördüncü sınıflar %15,8 oluşturmaktadır. Katılımcıların %43,6'sını ilden gelen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplam yüzdenin %75,9'unu genel lise mezunu öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS-13 paket programında işlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılımı ile çözümlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması alınmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik puanlarına ilişkin karşılaştırma analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırma için Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2005) tarafından geliştirilen Ergüven tarafından Türkçe'ye çevrilen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği; Yavuzer ve Koç (2002) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Yansıtıcı düşünme ölçeğinin eleştirel boyutunda Cronbach's Alpha katsayısı .69 bulunmuştur. Üst bilişsel için .73, bilişsel için .64, uygulama için .69, ahlak için .62 ve duyuşsal için .68 bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ölçeğinin tamamına ilişkin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .91 bulunmuştur. Öz yeterlik ölçeği için elde edilen iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, anne babanın eğitim düzeyi özelliklerinin yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmen öz yeterlik algısını ne şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre üst bilişsel boyutta daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı yapılan analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarında farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyinde yapılan öz yeterlik algısı analiz sonucuna göre 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik ile gelinen yerleşim türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda üst bilişsel ( $F=2.883$ ) boyutta öğrencilerin geldikleri yerleşim türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlik puanlarında gelinen yerleşim türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlden gelen öğrencilerinin aritmetik ortalaması (13.02) diğer yerleşim türlerinden gelen öğrencilerinden daha yüksektir. Yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları ile öğrencilerin geldikleri yerleşim türü arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca öz yeterlik ile öğrencilerin geldikleri yerleşim türü arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ( $p=0.395$ ).

Yansıtıcılık alt boyut puanları ile öğretmenlik öz yeterlik puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ölçeğinin alt boyut puanları ile öğretmenlik öz yeterlik arasında pozitif ancak düşük korelasyonlar olduğu görülmektedir. Eleştirel, üst bilişsel, bilişsel, uygulama, ahlak ve duyuşsal değişkenleri birlikte öğrencilerin öz yeterlik puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir ( $F=9.010$ ,  $p<.05$ ). Altı değişken birlikte öz yeterlik puanlarının toplam varyansının %18.8'ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı  $\beta$ 'ya göre yordayıcı değişkenlerin öz yeterlik puanları üzerindeki önem sırası bilişsel, ahlak, üst bilişsel, duyuşsal, eleştirel ve uygulamadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde bilişsel boyutun ( $t=3.147$ ,  $p<.05$ ) ve ahlak boyutunun ( $t=2.126$ ,  $p<.05$ ) öğretmenlik öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik

**ABSTRACT**  
**Master Thesis**  
**An Investigation of Relationship Between Turkish Language Teacher Candidates Reflective Thinking Skills and Their Teacher Self-Efficacy**  
**(Sample of Niğde University)**  
**İrem URHAN**  
**Niğde University**  
**Institute of Educational Sciences**  
**Department of Turkish Language Teaching**  
**2013; Page : xi + 74**

This study was carried out to evaluate the relationship between reflective thinking and teacher self efficacy perceptions of prospective teachers. The study consists of five main chapters, namely, Introduction, Theoretic Foundation, Method, Findings and Conclusion, Discussion and Suggestions. Survey method was used in the study which has descriptonal feature. Survey was conducted on 241 prospective teachers studying in the Department of Turkish Education, Educational Faculty of Niğde University. %62,2 of the participants are female and %37,8 male. %35,3 of the participants are at the age of 20. %35,3 of the participants are freshmen. %33,2 of the participants are at the second grade (sophomore) of the department. Third grade participants (junior students) are %15,8 and fourth grade participants (senior students) are %15,8. The percent of the participants come from city centre are % 43,6. The percent of the participants who are graduates of general high school are %75,9.

Data obtained from the Scales of Reflective Thinking and Teacher Self Efficacy Perception was processed with the help of SPSS 13 software. Data related to demographic features of the students was analyzed with frequency and percent distribution. Standard deviation and arithmetical mean of the points obtained from scales were calculated. T-test and ANOVA were calculated in the comparative analyses for reflective thinking, demographic features and self efficacy points. Reflective Thinking Inventory, developed by Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2005) and translated by Ergüven and Teacher Self Efficacy Scale, teacher's self-efficiency developed by Yavuzer and Koç was used.

The Cronbach's Alpha coefficient was found .69 in critical dimension of reflective thinking scale. Cronbach's Alpha coefficients for meta-cognition, cognition, application, moral, affective were found to be .73, .64, .69, .62, .68, respectively. Internal consistency reliability coefficient for overall reflective thinking scale was found to be .91. Internal consistency reliability coefficient for self efficacy scale was found to be .95

How the age, grade, gender, kind of high school graduated, education levels of parents of the participants were effective on the reflective thinking and teacher self efficacy perceptions was

detected. According to the results of the survey, it was determined that female prospective teachers show higher reflective thinking trends than those of male ones. Additionally, it has been found that freshmen students had higher reflective thinking trends than those of other grades, namely, 2, 3, 4. It has been seen that self efficacy perceptions of the female and male students were close and there is no meaningful difference according to the self efficacy perception analyses for gender variance. It has also been found out that freshmen students had higher self efficacy perceptions than those of other grades, namely, 2, 3, 4 according to the self efficacy perception analyses for grade variance. It was found that there is no significant difference between the hometown origin and self efficacy.

A significant difference is seen according to the location type where students come from, with the result of one-way variance analysis in metacognitive terms ( $F=2.883$ ). No significant difference has been found in self-sufficiency scores according to the location type. Arithmetic average of the students who come from urban areas (13.02) is higher than those of other types of locations. There has been found no significant difference between the other terms of reflective thinking and the locations students come from. Also, there has been found no significant difference between self-sufficiency and locations students come from, either ( $p=0.395$ ). There is observed a significant relationship in the rate of .001 between reflectance subdimension scores and teacher self-efficiency scores. We see a positive, but low correlation between reflective thinking scale's subdimension scores and teacher self-efficiency. Critical, metacognitive, cognitive, practice, morality and affective variables, together, give significant relationship with students' self-efficiency scores ( $F=9.010$ ,  $p<.05$ ). These six variables together explain %18.8 of the total self-efficiency scores. According to standardized regression coefficient b, predictor variables' value order over self-efficiency is cognitive, morality, metacognitive, affective, critical and the practice. When t-test results about regression coefficients' significance is analyzed, cognitive dimension ( $t=3.147$ ,  $p<.05$ ) and morality dimension ( $t=2.126$ ,  $p<.05$ ) are seen to be significant predictors on teacher self-efficiency scores.

**Key Words:** Thinking, Reflective Thinking, Self Efficacy, Teacher Self Efficacy

## ÖN SÖZ

Eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarını öğrenciler ve öğretmenler oluşturur. Her iki ögenin karşılıklı etkileşimi eğitimin niteliklerini arttırır. Öğretmenler kendi öz yeterliklerinin ve mesleki bilgilerinin farkında olduğu zaman eğitim ve öğretimin kalitesi artacaktır. Öğrencilerine düşünmeyi öğreten, onların düşünme stillerini geliştiren öğretmenler hem okul yaşamında öğrencilerin bilgiyi kullanmasını sağlamış olacak hem de yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmiş olacaktır. Çünkü doğru düşünme yollarını bilen bir birey karşısına çıkan problemleri çözmede zorlanmayacaktır. Aynı zamanda öğretmenden eğitim süreci boyunca öğrenciye rehberlik etmesi, yeni gelişmelerden haberdar olması, eğitim sürecini etkili bir şekilde planlaması ve yönetmesi beklenmektedir.

Eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin elindedir. Bu yüzden öğretmenlerin kendi yeterliklerinin farkında olması, mesleklerine bağlı olması ve kendilerini bu doğrultuda sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, elde edilen veriler ışığında sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince yapmış olduğu rehberlik; göstermiş olduğu ilgi ve hoşgörü; vermiş olduğu destek ve katkılarından dolayı danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye en içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. İngilizce dilinden çeviriler konusunda zaman ayıran ve gerekli desteğini esirgemeyen Özgür KARABAĞ'a; hayatlarını benim en iyi şekilde yetiştirmem için harcayan anneme ve babama; araştırma boyunca beni destekleyen tüm yakınlarıma sonsuz teşekkür ederim.

İrem URHAN

Niğde-2013



## İÇİNDEKİLER

Özet .....	iii
Abstract .....	v
Ön söz .....	vii
İçindekiler .....	viii
Tablolar Listesi .....	xi

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	1
1.3. Problem .....	1
1.3.1. Alt Problemler .....	2
1.4. Sınırlılıklar .....	2
1.5. Tanımlar .....	3

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL TEMELLER

2.1. Düşünme .....	4
2.2. Düşünme Türleri .....	5
2.2.1. Problem Çözme .....	7
2.2.2. Yaratıcı Düşünme .....	9
2.2.3. Eleştirel Düşünme .....	9
2.2.4. Bilişüstü Düşünme .....	11
2.2.5. Yansıtıcı Düşünme .....	11
2.3. Yansıtıcı Düşünme .....	12
2.3.1. Eğitimde Yansıtıcı Düşünme .....	14
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen .....	15
2.4. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları .....	18
2.4.1. Öğrenme Logoları .....	19
2.4.2. Kavram Haritaları .....	21

2.4.3. Soru Sorma .....	22
2.4.4. Kendine Soru Sorma .....	23
2.4.5. Anlaşmalı Öğrenme .....	26
2.4.6. Kendini Değerlendirme .....	27
2.5. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme Yolları .....	28
2.5.1. Günlük Yazma .....	29
2.5.2. Amaçlı Tartışma .....	30
2.5.3. Mikro Öğretim .....	31
2.5.4. Gelişim Dosyası Hazırlama (Portfolyo) .....	32
2.5.5. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma .....	34
2.6. Öğretmenlik Mesleği .....	35
2.6.1. Öğretmen Yeterlikleri .....	37
2.6.2. Öğretmen Yeterliklerinin Önemi .....	39
2.7. Öz Yeterlik .....	40
2.7.1. Öz Yeterliğin Ölçülmesi .....	41
2.7.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları .....	43
2.7.2.1. Geçmiş Deneyimler .....	43
2.7.2.2. Dolaylı Gözlem .....	44
2.7.2.3. Sözel İkna .....	45
2.7.2.4. Duyuşsal Deneyimler .....	45
2.8. Öz Yeterlik Algısı Yüksek Öğretmenin Özellikleri .....	46
2.9. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar .....	47

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	50
3.2. Çalışma Grubu .....	50
3.3. Veri Toplama Aracı .....	53
3.4. Verilerin Analizi .....	54

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

4.1. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik algılarına ilişkin elde edilen puanlar .....	55
4.2. Birinci alt probleme ilişkin bulgular .....	56
4.3. İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	57
4.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	59
4.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	60
4.6. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular .....	60

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar .....	62
5.2. Tartışma .....	63
5.3. Öneriler .....	64

<b>KAYNAKÇA</b> .....	65
-----------------------	----

<b>EKLER</b> .....	69
--------------------	----

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri .....	6
Tablo 2. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri .....	15
Tablo 3. İki Kolonlu Öğrenme Yazısı Örneği .....	20
Tablo 4. Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Örneği .....	26
Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılım tablosu .....	51
Tablo 6. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılım tablosu .....	52
Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılım tablosu .....	52
Tablo 8. Öğrencilerin geldiği yerleşim türüne göre dağılım tablosu .....	53
Tablo 9. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılım tablosu .....	53
Tablo 10. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılım tablosu .....	54
Tablo 11. Öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre dağılım tablosu .....	54
Tablo 12. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları .....	55
Tablo 13. Öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterliklerine ilişkin yapılan t-testi tablosu .....	56
Tablo 14. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı yansıtıcı düşünme ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA tablosu .....	57
Tablo 15. Öğrencilerin geldiği yerleşim türüne bağlı yansıtıcı düşünme ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA tablosu .....	59
Tablo 16. Yansıtıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları .....	60
Tablo 17. Yansıtıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları .....	60

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Yansıtıcı düşünmenin önemi öğrencilerdeki düşünme yeteneğini geliştirdiği için son yıllarda gittikçe artmıştır. Yansıtıcı düşünme eğitim alanında oldukça geniş bir uygulamaya sahiptir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca düşünme yöntemleri üzerinde farkındalık kazandırılması önemlidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenler meslek hayatlarında verimli sonuçlar alacaklardır. Son zamanlarda eğitim bilimleri alanında sıkça kullanılmaya başlanan yeterlik kavramı da bu araştırmada incelenmiştir. Öz yeterlik öğretmen adayının ya da bir öğretmenin mesleki kimliğine ilişkin algısıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin meslek bilgilerine sahip olmalarının yanı sıra aynı zamanda yansıtıcı, yaratıcı, yeniliklere açık, kendi yeterliliklerinin farkında olan bireyler olmaları beklenmektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilecektir.

### 1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öğretmenlik öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

### 1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe öğretmeni yetiştirme öğretmen yetiştirme sistemimizin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle, Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin ve öğretmenlik öz yeterlik algılarının belirlenmesi önemlidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini ve öğretmen öz yeterlik algılarını ortaya koyacaktır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların Türkçe öğretmeni yetiştirme sistemimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. PROBLEM**

Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve öğretmenlik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki nedir? Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

#### **1.3.1. Alt Problemler**

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve öğretmenlik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve öğretmenlik öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve öğretmenlik öz yeterlik algıları geldiği yerleşim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme puanları ile öğretmenlik öz yeterlik algılarına ilişkin puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puanları öğretmenlik öz yeterlik algılarına ilişkin puanlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

### **1.4. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırma örneklemini, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde 2010-2011 yılı güz döneminde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 241 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır.
2. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek için Yavuzer ve Koç tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.
3. Diğer ölçme aracı ise Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen Ergüven (2011) tarafından Türkçeye çevrilen Yansıtıcı Düşünme Envanteri öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma verileri bu ölçekten elde edilen puanlarla sınırlıdır.

## 1.5. TANIMLAR

- a) Öğretmenlik Mesleği:** 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 2008).
- b)Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2005, s.5).
- c) Öz Yeterlik Algısı:** Bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004, s.290).

# İKİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL TEMELLER

### 2.1. Düşünme

İnsan akıl sahibi olması sebebiyle düşünme eylemini gerçekleştirir. Diğer canlılardan farklı olarak insan, gördüğü, duyduğu, hissettiği her şeyi yorumlayabilir, tahmin edebilir ya da çıkarımda bulunabilir. Düşünme, felsefi anlamda duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu olarak tanımlanmıştır. Düşünmek eylem olarak ise bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek anlamına gelmektedir (TDK, 2005, s.592).

Düşünme, bir hedefe ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir. Düşünme bir beceridir, doğrudan öğretilebilir, öğretilmelidir. Birinin düşünme yetenekleri ve etkililiği iyi düşünme araçları kullanılarak geliştirilebilir (Çubukçu, 2004: s.88). Tompson'a göre düşünme altı değişik durumu ifade eder (Kazancı, 1989, Semerci, 1999, s.14 Akt: Yorulmaz, 2006, s.20). Bunlar;

- Bireyin arzularını yansıtan hayal kurma gücü,
- Hatırlama ve zihinde arayıp bulma,
- Uyarmak ve dikkat çekmek amacıyla yapılan zihinsel süreç,
- Hayali düşünme ve imgeleme,
- Belirli bir şeye inanma, inanç,
- Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreçtir.

Öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak, öğretme-öğrenme sürecinin temelini oluşturmalıdır. Düşünme sayesinde bilincimizi kontrol edebilir ve hayatımızı zeki bir birey olarak devam ettirebiliriz. Düşünmeyi öğrenmek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır. Çünkü düşünme sayesinde parça parça olarak kazanılan bilgiler, bir bütün haline getirilir ve faydalı ortamlara uyarlanır (Saban, 2002, s.10). “Düşünme geniş bir anlamda kullanıldığı zaman bile; genellikle göremediğimiz, duyamadığımız, koklayıp



dokunamadığımız şeyler gibi, doğrudan hissedemediğimiz konular ile sınırlandırılır” (Dewey, 1933, s.3).

Bu açıklamalardan hareketle insan ve düşünmenin birbirinden ayrılamaz olduğu görülmektedir. Düşünme hayat boyu süren bir eylemdir. Bu açıdan eğitim- öğretim sürecinde öğretmenin düşünme yollarını bilmesi, doğru düşünmenin nasıl olacağını öğrencilere aktarması önemlidir. Her insan düşünme yetisiyle doğar; ancak doğru düşünme öğretiler ve öğrenilebilirdir. Böylece doğru düşünmeyi öğrenen, üst düzey düşünme becerilerine sahip olan öğrenci öğrenim hayatında ve yaşamı boyunca başarıyı elde edecektir.

## **2.2. Düşünme türleri**

Öğretmen, öğrenciye ulaşmak ve onunla gerçekten etkileşim kurmak istiyorsa, farklı düşünme stillerine yönelik öğretim verme esnekliğine sahip olmalıdır ki, bu da öğretmenin, öğretim stilini öğrencilerin farklı düşünme stillerine uyacak şekilde çeşitlendirmesi anlamına gelir (Sternberg, 2009, s.115). Stil; bir kişinin yeteneklerini kullanmada tercih ettiği yoldur. Düşünme stili ise; bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Bilgiyi nasıl aldığımızla ve işleyebilmemizle yakından ilgilidir ve düşünme stilleri bireylerin içinde buldukları koşullar tarafından biçimlendirilebilir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008, s.732).

Düşünme stilleri toplumsallaştırılmıştır, bu yüzden öğrenilebilir ve öğretilerlidir. Yaratıcı düşünme stillerini teşvik etmek için birçok yol vardır, bunlardan bir tanesi rol modelidir. Öğretmen bu yolla öğrencinin öğrenmesi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Örneğin bir öğretmen çoğunlukla ders kitaplarının içeriği hakkında dersler veriyorsa öğrencilerde de ders kitabı içeriğini öğrenme eğilimi olacaktır. Fakat bir öğretmen farklı kaynaklardan beslenir, çeşitli öğretim yöntemleri kullanırsa ve yaratıcı düşünceyi teşvik ederse öğrenciler de ders kitapları ötesinde ve öğrenmenin diğer vasıtalarını kullanma eğiliminde olur (Zhang ve Sternberg, 2006, s.181).

Çağdaş eğitimde öğrencilerden hedeflenen üst düzey düşünme seviyelerine ulaşılması için öğrencilerin hayat boyu öğrenmeye odaklanmaları ve bağımsız bireyler olarak yetişmeleri sağlanmalıdır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme yeteneği gelişmiş

bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır (Lipman, 1991, s.26). Stiller önemlidir. Dahası, genellikle yeteneklerle karıştırılırlar; öyle ki, öğrenciler veya diğer kişiler, çoğu zaman yeteneksiz oldukları için değil, sahip oldukları düşünme stilleri, onları değerlendiren kişilerin stillerine uymadığı için yetersiz bulunurlar. Özellikle öğretimde, öğrencilere ulaşmayı umuyorsak onların düşünme stillerini hesaba katmamız gerekir (Sternberg, 2009, s.154). Stiller ne yeteneklerdir ne de kişiliklerdir. Onlar yeteneklerin ve kişiliklerin kesişme noktasında bulunurlar (Zhang ve Sternberg, 2006, s.17).

Hiçbir düşünme biçimi birbirini dışlamaz, aksine düşünme stilleri ne kadar çok birlikte kullanılırlarsa ve farklılık arz ederlerse o kadar çok başarıya ulaşılır. Sternberg (2009) aşağıdaki tabloda çeşitli öğretim yöntemlerini ve bunlara en iyi uyan düşünme stillerini göstermektedir. Bu tabloya göre, farklı öğretim yöntemlerinin, farklı düşünme stilleri üzerinde etkili olduğudur. Eğer öğretmen, öğrenciye ulaşmak ve onunla gerçekten etkileşim kurmak istiyorsa, farklı düşünme stillerine yönelik öğretim verme esnekliğine sahip olmalıdır.

**Tablo 1: Düşünme Stilleri ve Öğretim Yöntemleri**

Öğretim yöntemi	Öğretim yöntemine en iyi uyan stil(ler)
Ders anlatma	Yürütmeçi, Hiyerarşik
Düşünceye dayalı sorgulama	Yargılayıcı, Yasamacı
Birlikte( grup içinde) öğrenme	Dışsal
Verilen problemleri çözme	Yürütmeçi
Projeler	Yasamacı
Küçük grup: Öğrencilerin bilgi gerektiren soruları yanıtlamaları	Dışsal, Yürütmeçi
Küçük grup: Öğrencilerin fikirleri tartışmaları	Dışsal, Yargılayıcı
Okuma	İçsel, Hiyerarşik

Şüphesiz ki hiçbir öğretim yöntemi bir dersin öğretilmesinde sihirli bir değnek değildir. Her durum ve şartta en iyi yöntem olduğu iddia edilebilecek bir yöntem de yoktur. İyi bir Türkçe öğretmeni dersinde kullanabileceği yöntemleri ve bunların faydaları, sınırlılıkları ve etkili kullanma yollarını bilmelidir (Özbay, 2008, ss.128-129). Çağdaş eğitim anlayışı geleneksel anlayışın tersine öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına izin verir. Böylece elde edilen

bilginin kalıcılığı ezberci yaklaşıma göre daha fazla olur. Bu açıdan öğretmenin düşünme stili birden çok olmalıdır. Her öğrenci kendine özgüdür. Tek bir düşünme stili kullanan öğretmen birçok öğrenciye ulaşamayacaktır. Öğretmenin kullanacağı düşünme stilleri öğrencileri başarıya götüreceği gibi öğrencinin de düşünme yollarını öğrenmesi hem okul hayatında hem de günlük yaşamında onu başarıya ulaştıracaktır. Hiçbir zaman tek bir düşünme stili öğrencinin ihtiyacını karşılamaya yetmez.

### **2.2.1. Problem Çözme**

Pek çok durumda, düşünmemiz problem çözmeye yöneliktir. Problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Aslan, 2009, s.16). Dewey'in 1933'da tanımladığı sekliyle düşünme, problem çözmeye dayalı bir eğitimsel araştırma yöntemidir. Temel düşünce, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemleri içerir. Dewey'in problem çözme yöntemi veya bütünsel düşünme davranışı beş adımda gerçekleşir (Dewey, 1933);

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

Problem çözmenin ilk evresi problem durumu, kişinin tanımlanamayan bir olguyla karşılaştığı andır. Problemin tanımlanmasında; birey problem olduğunun bilincine varır ve bu durumu tanımlar. Problemi aydınlatmak; problem olan durumun içerdiği unsurları analiz etmek, dikkatlice araştırmak, kontrol etmek, denetlemek gibi olguları içerir. Bu üçüncü basamakta, zorluğu çözmeye yarayacak araç ve düşünceler bulunarak problem sistematik olarak çözülmeye çalışılır. 4. aşamada birey, problemin çözülmesinde araç görevi görebilecek çok sayıda genellemelere varır. Bu süreçte kişinin geleceğe yönelik, olması muhtemel sonuçlar üzerine saptadığı zihinsel bulgular ortaya çıkar. Hipotezlerin sonucunda birey, problemi ortadan kaldıracak, beklenen sonuçlara götüreceği önemli olasılıklara dayanan kesin olmayan çözümlere ulaşır. Seçilen bir hipotezin denenerek test edilmesi; hipotezler test edilip problem çözülmüş ve istenen sonuçlara varılmışsa, birey başka bir problemle karşılaşmaya

kadar tekrar eski davranışına devam eder. Eğer problem hiç değişmemişse, başka bir hipotez kurmaya ihtiyaç duyar.

Öğrenme öğretme sürecinde yansıtıcı öğretmen problem çözmeyi bir araştırmacı gibi kullanmalıdır. Problem çözmeye dayalı öğrenmenin faydaları aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Saban, 2002, s.219-220);

1. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırır.
2. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirir.
3. Öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşüncelerini destekler.
4. Öğrencilerin öğrenme sürecinde samimi olmalarını sağlar.
5. Öğrencileri öğrenmeye teşvik eder.
6. Öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir.

Öğretmen öğrenciyi, ne kadar iyi tanır ve anlarsa onun problemlerini çözmesine o kadar yardımcı olur ve okula uyumunu kolaylaştırır. Bu nedenle şu noktalar dikkate alınmalıdır (Katkat ve Mızrak, s.2003; Akt: Aslan, 2009, s.17):

1. Öğrencinin öğrenme ve uyum yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan biyolojik gelişimi,
2. Sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler,
3. Öğrencinin uyum durumunu,
4. Öğrencinin zihinsel yetenekleri, ilgileri, gereksinimleri, davranışları ve başarısı,
5. Öğrencinin aile durumu.

Sonuç olarak, problem çözme öğrencinin hem okul hayatında hem de günlük yaşantısında karşılaşacağı bir durumdur. Problem çözme basamaklarını öğrenen öğrenci karşılaştığı engellerle nasıl başa çıkacağını bilecektir. Öğretmenin bu düşünme becerisini öğretmedeki rolü rehber olmaktır. Öğrenci öğretmenin rehberliği eşliğinde sonuca ulaşır. Aksi halde bu düşünme becerisinden kayda değer bir sonuç alınmaz.

### **2.2.2. Yaratıcı Düşünme**

Yaratma insanın hayal gücünün, düşüncelerinin var olmamış ürünler meydana getirmesinin bir sonucudur. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenci sadece öğretmenin anlattıklarıyla yetinirken günümüz eğitim anlayışında düşünen, üreten, sorgulayan bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin yaratıcı düşünüyor olması ve öğrencilerinde bu düşünceyi geliştirmesi öğretmende aranan nitelikler arasındadır. Böylece öğrenci yeni fikirlere açık, düşündüğünü dile getiren, uygulayan ve üreten bireyler olarak yetişecektir.

San ve Adıgüzel (2001)'e göre yaratıcılık, bilinenden farklı bir şey ortaya çıkarma, klasik yöntemlerden vazgeçme, var olan şeyleri yüz üstüne çıkarma, bireyin duygu ve düşüncelerini bili bir anlatım biçimiyle dışa vurmaktır (Akt: Arslan, 2005, s.34).

Yaratıcı düşünen öğrenciler aşağıdaki özellikleri kazanırlar;

- Yeni fikirler üretirler,
- Alternatifleri düşünür ve bulurlar,
- Yaklaşımını yeni koşullara uygulayabilirler,
- Var olan fikirleri araştırırlar,
- Varsayımlara meydan okurlar (Wilson ve Jan, 1993, s.9; Akt: Yorulmaz, 2006, s.15).

“Yaratıcılık kavramı, sadece güzel sanatları değil, günlük yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır.” (Dikici ve Gürol, 2003, s.194). Yaratıcılık; yalnızca orijinal bir ürün oluşturmak değil, bilinen bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları bulma, yeni durumlara kolayca uyum sağlama, nesnelerin işlevlerini alışlagelmişin dışında düşünmektedir. (Özcan, 2009, s.4).

### **2.2.3. Eleştirel Düşünme**

“Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır.” (Demirel, 2009, s.242).

Beyer (1987) bir dizi yaklaşım ve yeteneğin eleştirel düşünme becerilerini gerektirdiğini ileri sürmüştür. Beyer'in eleştirel düşünme becerileri şunları içerir:

1. Kanıtlanabilir gerçekler ve iddialar arasında ayırım yapma
2. Gereksiz bilgiler, yargılar ve nedenlerden gerekliyi ayırma
3. Bir ifadenin somut doğruluğunu belirleme
4. Bir kaynağın güvenilirliğini belirleme
5. Belirsiz iddiaların ya da değişkenlerin tanımlanması
6. Belirsiz varsayımların tanımlanması
7. Önyargıyı algılama
8. Mantık sapmalarını belirleme
9. Karşılaştırmanın bir çizgide mantıksal tutarsızlıklarını tanıma
10. Bir iddianın gücünü belirleme (Akt: Baker, Rudd, Pomeroy, 2004, s.2).

Eleştirel düşünme, konuyla ilgili ipuçlarının kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince nesnel kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimidir (Şahinel, 2001; Akt: Arslan, 2005, s.38).

Ülkemizde yapılandırmacı eğitim anlayışına geçtiğimizden bu yana öğrencilerin sorgulayan, üreten, kendi yeteneklerinin farkında olan, tek yönlü olarak düşünmeyen bireyler olması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci merkezli eğitime geçilerek eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrenciye aktif rol verilmiştir. Eleştirel düşünme öğrencinin bilgiye yaklaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Öğrenciye sunulan bilginin mutlak doğruluğu geleneksel eğitim anlayışında kalmıştır. Demokratik sınıf ortamında yetişen bir öğrenci sorgulayacak ve tartışacaktır. Yine öğretmenin rehber görevi üstlendiği bu düşünme biçiminde öğrenci kendisini ifade etme, görüşünü savunma fırsatı elde edecektir. Öğretmen merkezli eğitim anlayışında öğrenciye düşünme, konuşma, bilgiyi tartışma imkânı verilmemiştir. Böylece öğrenci öğrendiği bilginin kesin doğruluğuna inanmış, kendisi bilgiye ulaşmadığı için eleştirel gözle bakmayı öğrenememiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmesiyle öğrencilerin kendi fikirlerine savunmasına olanak sağlanmıştır.

#### **2.2.4. Biliş Üstü Düşünme**

Biliş, canlının bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.271). Bu açıklamadan yola çıkarak biliş üstü öğrenme kişinin nasıl öğrendiğinin farkında olmasıdır. Biliş üstü; bireyin algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak belirtilmektedir (Hacker ve Dunlosky, 2003; Akt: Ergüven, 2010, s.13).

Üst düzey düşünme, temel olarak bilişsel işlemlerin yüksek seviyelerinde yer alan düşünmeyi amaçlar. Eğitimde bunun hiyerarşik düzenlemesi en geniş biçimde Bloom'un Taksonomisinde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) yer alır. Biliş üstü düşünme becerisine sahip olan bireyin bilgi seviyesinde başladığı düşünme becerisini en son değerlendirme seviyesine ulaştırması gerekmektedir. Yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünme becerileri tam olarak anlaşıldığı zaman biliş üstü düşünme gerçekleşmiş olacaktır (Yorulmaz, 2006, s.19).

#### **2.2.5. Yansıtıcı Düşünme**

Yansıtma kavramı 1970'lerin başında mevcut farklı isimler altında da olsa (Combs 1972; Wragg 1974), 1980'ler ve 1990'ların başında birçok öğretmen için Schön (1983;1987), Vali(1992) ve Elliott (1991;1993) gibi yazarların çalışmalarıyla ön plana çıkmıştır (Akt: Moore, 2000, s.129).

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003, s.54; Akt: Yorulmaz, 2006, s.20). Yansıtıcı eğitim sisteminde, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyabilirler, kendi yanlışlarını görüp, düzeltebilirler. Olumlu davranışların ayırımına varıp, kendilerini güdeleyebilirler, görüşlerini özgürce açıklayabilirler (Ünver, 2003, s.2). Yansıtıcı düşünme aşağıda daha detaylı ele alınmıştır.

### 2.3. Yansıtıcı Düşünme

Dewey (1933)'in yeniden düzenlenmiş *How We Think* kitabında yansıtıcı düşünme açıkça tanımlanmıştır. Dewey yansıtıcı düşünmeyi beş aşamada şekillendirmiştir. Bu aşamalar mutlaka belirli bir sırada olmaya ihtiyaç duymaz fakat yansıtıcı düşünme sürecini birlikte oluştururlar. Beş aşama şu şekilde sıralanmıştır; öneri, problem, hipotez, mantık ve test (Dewey, 1933, s.4).

Schön (1983) mesleki uygulama alanlarında yansıtıcı düşünme ihtiyacını dile getirdi. Onun gözlemleri sayesinde yansıtıcı düşünme mesleki bilginin ediniminde önemli bir araç olarak görüldü. Schön yansıtıcı düşünmenin iki formunu tanımladı; eylem üzerine yansıma ve eylemsizlik üzerine yansıma. Eylem üzerine yansıtıcı düşünme yansıtıcı öğretmen eğitimi ve yansıtıcı öğretim ile ilgilidir ve Dewey'in yansıtma kavramına benzer. Eylemsizlik üzerine yansıtıcı düşünme, beklenmeyen problem durumlarının çerçevesinde oluşur (Akt: Loughran, 1996, s.6).

Yansıtıcı düşünme düşüncenin basit bir sırasını içermez. Ardışık ve her biri uygun bir şekilde sıralanan düşüncedir, her biri hem kendisini ifade eder hem de bir önceki düşünceye dayanır. Yansıtıcı düşünme akışının bölümleri birbirini destekler, bir karmaşa oluşturmaz, her aşama birinden bir diğerine bir adımdır. Bu adımlar bir zincir halini alır (Dewey,1933, s.4-5).

Goodman (1984) yansıtıcı düşünmeyi açıklamak için üç alana ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkardı: yansıtma odaklanma, yansıtıcı düşünmenin aşamaları ve yansıtıcı düşünen bireyler için gerekli davranışlar (Akt: Loughran, 1996, s.12).

Son yirmi yıldır, öğretmen eğitimine yönelik baskın doktrinler incelendiğinde, kuşkusuz en önemli olanın yansıtıcı düşünme olduğu görülür. Öğretmenlerin eğitilmesi ve yetiştirilmesine yönelik araştırma yapan ve bu konuda çalışan akademisyen ve uygulayıcıların yansıtıcı düşünmeye verdiği önem de giderek artmıştır. Nerede ise bu alanda yansıtıcı düşünmeden söz etmeyen bir akademisyene rastlamak mümkün değildir (Erlandson, 2005, s.661; Akt: Aslan, 2009, s.22).

Yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme süreci olduğunu düşünen Ünver (2003)'e göre de yansıtıcı düşünme bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin



olumlu/olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci, eğitimin, kişisel değerlerin ve inançların doğasını ortak süreçleri kullanarak anlama eylemidir.

Ünver'e göre (2003, s.3), Dewey yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunmuştur:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
2. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve gelişmeyi amaçlar.
3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayanır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünmenin bu dört boyutuna bakıldığında, bireyin fikirleri arasındaki anlamlı ve tutarlı ilişkinin, mantıksal analizlerin, araştırma ve çıkarım yapmanın yansıtıcı düşünme adına öneminin büyük olduğu görülür. Her bir yansıtma sürecinde mutlak olan iki öge yer alır. Biri şaşkınlık, kararsızlık ve kuşku durumu; diğeri bir fikri doğrulamaya veya ortaya atılan bir kanıyı geçersiz kılmaya yarayan diğer gerçekleri ortaya çıkarmak için yapılan bir araştırma veya inceleme hareketidir (Dewey, 1933, s.9 ).

Öğrencinin bilimsel araştırma çatısı altında sistematik düşünebilmesi için yansıtmanın aşağıdaki altı evreyi takip etmesi gerekmektedir:

1. Tecrübe,
2. Tecrübenin kendiliğinden yorumu,
3. Tecrübenin dışında yükselen problemleri ya da soruları isimlendirme,
4. Öne sürülen problemler ve sorular için olumlu açıklamalar üretme,
5. Tam gelişmiş hipotezler içerisinde açıklamaları kollara ayırma,
6. Seçilen hipotezleri test etme (Rodgers, 2002, s.845).

Yorulmaz'a göre (2006) bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman;

- Önceki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları birbirine bağlar.
- Soru sorma ve kendine soru sorma yeteneğini uygular.
- Kendini ve durumu değerlendirebilme yeteneğine erişir.

Yansıtıcı düşünmede savlar aşamalılık gösterir. Kendisinden önceki ve sonrakiyle ilişki içindedir. Bu tür düşünmede olumlu duygular oluşturma ve geliştirmeyi amaçlar. Düşünce, sav mantığa dayanmalıdır. Sav üzerinde derinlemesine ve genişlemesine araştırma ve inceleme yapılmalıdır (Sönmez, 2007, s.184).

### **2.3.1. Eğitimde Yansıtıcı Düşünme**

Yansıtıcı düşünme, eğitim sahasında geniş bir uygulama alanında kullanılmaktadır. Özellikle, öğrencilerdeki kritik düşünme yeteneklerini cesaretlendirerek geliştirdiği için, eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi gittikçe artmıştır. Fakat eğitim literatüründe, yansıtıcı düşünmenin bilinmesiyle pratiğe geçirilmesi arasındaki boşluk da göz ardı edilemez (Scanlan ve Chernomas, 1997; Akt: Aslan, 2009, s.38). Ünver, yansıtıcı düşünmeyi eğitim açısından ele alarak şöyle tanımlamıştır: “Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.” (Ünver, 2003, s.5).

Shermis (1992) eğitim durumlarının taşınması gereken özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

- Etkin ve sorumlu öğrenmenin ön plana çıkarılması,
- İşbirliğine dayalı grupların oluşturulması,
- Öğretme- öğrenme sürecinin içerikle ilişkili olarak düzenlenmesi ve içeriğin bütünleştirilmesi,
- Açık uçlu sorulara yer verilmesi,
- Bireysel ve katılımcı değerlendirmelerin yapılması (Akt: Köksal, 2006, s.9).

Wilson ve Jan (1993) geleneksel öğretmenin ve yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerini aşağıdaki tabloda belirtmişlerdir (Akt: Ünver, 2003, s.1):

**Tablo 2: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri**

	<b>Geleneksel</b>	<b>Özgür- Yansıtıcı</b>
Başlangıç noktası	Bilgi aktarımı	Öğrencilerin yeterlik ve yetersizlikleri
Hedef	Değişim	Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler
Öğretmenin rolü	Edilgen alıcı	Etkin karar kılıcı
Öğretmenin rolü	Bilgi verici	Kolaylaştırıcı
Başarı göstergeleri	Test puanlarındaki değişim	Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlayabilme
Öğrenme	Sıkı kurallar koyar	Risk almayı destekler
Ortam	Öğretmence yöneltilir	İşbirlikçi kümeler
Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim	Öğretmen hataları düzeltir	İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık
Soru sorma yaklaşımları	Kapalı sorular	Açık sorular
Dönüt	Yanıtın doğru olup olmadığını belirtir	Yüreklendirir/ Över
Yapı	Süreye ve rutinelere bağlıdır	Esnek- öğrenci katılımı

### 2.3.2. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen

Çağdaş eğitim anlayışında öğretmenden beklenen sınıf yönetimini çağın gereklerine göre uygulayan, kısa, orta ve uzun vadede planlama yapabilen, konu bilgisini geliştiren ve öğrencilerle paylaşabilen, öğrenci çalışmasını kaydeden ve raporlaştıran, ideal yaşam standartlarına sahip başarıyı yakalamaları için öğrencilerine rehber olan yeteneklerdir (Moore, 2004, s.4 ).

Öğretimi öğretme ve öğrenmenin karmaşıklığı sebebiyle çeşitli hizmet öncesi öğretmen eğitimi yaklaşımları yıllar geçtikçe artmaktadır. Dewey'in yansıtıcı düşünme terimini ortaya attığından beri öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeye odaklanılmıştır. Hizmet öncesi ve

hizmet içi eğitimde yansıtıcı düşünen öğretmenler yetiştirme amaçlanmıştır. Yansıtıcı düşünme ve öğrenme arasındaki bağlantının algılanması bu yüzden öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanılması açısından önemlidir (Loughran, 1996, s.3).

Öğretmen adayları yansıtmayı öğrendiği zaman öğretimin niteliği artacaktır. Aday öğretmenlerin sürekli olarak düşünmesini sağlamak için yeni yollar arayışına girmesi gerekmektedir. Aldığı düşünce eğitimini temel alarak problemleri bir çocuk karşısında “Bu sorunlu çocuğa nasıl yardım edebilirim? Eksik olan neydi?” gibi sorularını okulda ve okul dışında sürekli olarak düşünen öğretmeni yetiştirir (Yorulmaz, 2006, ss.30-31).

Norton’ a göre (1994) yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmenler;

- Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansır.
- Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
- Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutarlar.
- Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
- Yansıtıcı düşünen öğretmenler, ilerisini görürler ve öğrencilerin de ileriye görmesinde yardımcı olurlar.
- Yansıtıcı öğretmenler, sorunlarıyla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmak değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını geliştirmek için kullanırlar (Akt: Demirel, 2003, ss.232-233).

Öğretmen adayı kendi eğitimcisini yansıtıcı düşünmenin uygulayıcısı olarak görürse ve öğrenmenin bir parçası olarak mesleki pratik bilginin geliştirilmesini deneyimlense, o zaman öğretmenler uygulama hakkında kendi öğrenme algılarını çözebilirler (Berliner, 1986; Akt: Loughran, 1996, s.14). Eğer öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarını, derin ve geniş düşüncelerini istiyorsak öğretmenlerin sınıfta etkili şekilde yansıtıcı düşünmeyi göstermeleri ve örnek olmaları gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme öğrenme sürecinin içerisine konulmalı

ve öğretmen program boyunca sık sık yansıtıcı düşünmeyi uygulamalıdır (Wilson ve Jan,2008, s.8).

Ovens (2000), yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin mesleki gelişim sürecinin bir ögesi olarak görmekte ve bu bağlamda öğretmenlerin; kendini başkalarının gördüğü gibi görmeye ve kendini onların yerine koymaya çalışma, kendi algıları ve başkalarının görüşlerinden çıkardığı düşünceler, duygular, kuşkular, korkular, içgörüler, üzüntüler ve sevinçleri kaydetmek için not defteri tutma, uygulanmasına ilişkin kendi değerleri ve amaçları ışığında eleştirel düşünme, görüşlerinin ve uygulamalarının nasıl değiştiğine, gelişiminin nasıl oluştuğuna ve kendini geliştirme kapasitesini nasıl kazandığına ilişkin farkındalığı artırmak için kayıtlarını gözden geçirme tutum ve davranışlarına sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Ünver,2003, s.15).

Wilson ve Jan'a göre (2008, s.4) yansıtıcı düşünme şunları içerir:

1. Geriye bakma
2. İhmal ve belirsizlikleri belirleme
3. Sonuç çıkarma
4. Soru çözme
5. Alternatif bakış açılarını göz önünde bulundurma
6. Bağlantı kurma
7. Mantıklı karar verme
8. Hedef belirleyebilme

Yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerinin fikirlerini benimseme ve kabul etme eğilimindedirler. Yansıtıcı düşünen öğretmen öğrenciyi öğrenmeye teşvik eder. Yansıtıcı düşünmeyen öğretmen ise öğrencilere sadece soru sorar, ders verir ve onlara yön verirler (Pavlovich, 1971; Akt: Zhang, 2006, s.59).

## 2.4. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğretmenler öğrencilerinin ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini ve en iyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgiler edinir. Bu sayede yansıtıcı düşünen öğretmen dersi planlama aşamasında sınıfında gerçekleştireceği faaliyetleri bu bilgiler öncülüğünde düzenler. Kendi duygularının, ilgilerinin ve fikirlerinin önemsendiğini gören öğrenciler ise okuldan uzaklaşmayacak aksine öğrenci kendini sözlü ve yazılı biçimde ifade edeceği için okula gelmekten zevk duyacaktır (Yorulmaz, 2006, s.32).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Örneğin, öğretmen, öğrencinin öğrenme gereksinimlerine, ilgilerine, yeteneklerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir; öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir; öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir; öğrenciyi öğrenme sürecinin karar alma boyutuna katabilir (Ünver, 2003, s.18). Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ise şunlardır (Wilson ve Jan, 1993, s.52; Akt. Ünver, 2003, s.18);

- Yeni düşünceler oluşturma
- Sorun çözme
- Öncelikleri belirleme
- Yansıtıcı ve biliş ötesi becerileri deneme ve geliştirme
- Düşünceleri, tutumları ve duyguları inceleme / tanımlama / açıklama / değerlendirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Yatay ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme
- Görsel yolla öğrenme
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Kendini değerlendirme
- Gereksinimlerini değerlendirme
- Hedefler belirleme - eylem planı yapma

- Çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlardan yararlanılabilir:

1. Öğrenme logoları
2. Kavram haritaları
3. Soru sorma
4. Kendine soru sorma
5. Anlaşmalı öğrenme
6. Kendini değerlendirme

### 2.4.1. Öğrenme Logoları

Öğrenme yazıları da dediğimiz öğrenme logoları Wilson ve Jan (1993)'a göre öğrencilerin kişisel tepkilerini, görüşlerini, öğrenme süreçlerini ve dersin içeriğini ifade ettikleri materyallerdir (Tok, 2008, s.107). Öğrenme yazıları öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlenmeler ve yansıtımlar yer alır (Ünver, 2003, s.19). Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir. Çünkü öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.19).

Öğrenme yazıları öğrencilerin öğrenmeye daha etkin olarak katılımını sağlar. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin öğrenme yazılarından, uyguladığı eğitim programına ilişkin dönütler alabilir. Dolayısıyla, öğrencilere daha uygun öğretme ve öğrenme etkinlikleri planlayabilirler. Öğretmenler de uyguladıkları eğitim programına ve kendi öğretmenlik davranışlarına ilişkin yazılar yazabilir. Bu yazılar, onlara uyguladıkları programları, öğretme yaklaşımlarını ve kendilerini değerlendirme olanağı tanır. Sonuç olarak, öğretmenler bu yazılardan daha iyi eğitim programları hazırlamak ve kendilerini geliştirmek için yararlanabilirler (Ünver, 2003, s.19).

Öğrenciler kendi çalışmaları sonunda yazdıkları öğrenme logoları kendi ürünleri olduğu için; çalışmalarından haz duyar, kendine güveni artar ve gelecekte daha iyisini yazabilmeleri için teşvik eder. Öğretmen açısından ise öğrencisinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlayabilir. Bir

sonraki dersin programını öğrencinin öğrenme logolarına göre yapılandırır (Yorulmaz, 2006, s.33). Değişik amaçlar için kullanılabilir değişik öğrenme yazısı türleri vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.20):

*Kişisel yazılar*, bu yazılar öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bütün tepkilerini içerir. Bütün alanlarda kullanılabilir. Kişisel yazılar olduğu için yalnızca öğrenciler istediği zaman paylaşılır (Ünver, 2003, s. 20).

*İki kolonlu yazılar*, öğrencilere işlenen ünite boyunca geribildirim sağlar, süreç değerlendirmesi ve hem öğrenci hem de öğretmen açısından “özdeğerlendirme” yapmaya imkân verir (Stoddard, 2002; Pickett, 2005; Pollard, 2001; Rodgers, 2002; Tang, 2000; Akt: Ergüven, 2010, s.29). İki kolonlu yazıların iki işlevi vardır: Birincisi öğrenmenin içeriği veya yöntemini yazmak, ikincisi öğrencinin öğrenmesine ilişkin yansıtmasını yazmak (Dolapçioğlu, 2007, s.39 ). İki kolonlu yazılarda sayfa ikiye ayrılır ve bir yana dersten edinilen bilgiler, sorular; diğer yana yansıtılmalar yazılır (Ünver, 2003, s.20).

**Tablo 3.** *İki Kolonlu Yazı Örneği* (Tok, 2008, s.107)

Ünite: Amaç: Ünite çalışmaları boyunca neler öğrendiniz?	Ünite boyunca çalışmalar hakkında neler hissettiniz, neler düşündünüz? Bugün işlediğimiz konu bana çok karışık geldi. Konuyu daha iyi anlamak için daha çok çalışmalıyım. anlamadığım yerleri sormalıyım.
--	--

*Karşılıklı konuşma yazıları*, iki ya da daha çok kişi arasında geçen konuşmaların kâğıda döküldüğü yazılardır (Ünver, 2003, s.22).

*Küme /Sınıf yazıları*, bu yazılar sınıfın belirli etkinliklere ilişkin görüşlerini yansıtmaları için yazılır. Böylece yazılar bütün sınıf tarafından paylaşılabilir (Ünver, 2003, s.22).

*Belirli konu alanı yazıları*, bu yazılar sadece belirli bir konu alanı ile ilgili yazıları kaydetmek için kullanılır (Ünver, 2003, s.22).



## 2.4.2. Kavram Haritaları

Kavramlar insan zihninde varlıkların oluşturduğu bilgi yapılarıdır. Dış dünyadaki nesnelere karşılaştıkça zihnimizde görsel imgeler oluşur ve aynı veya benzer olanlar, tek bir kavram altında sıralanır; farklı olanlar farklı kavram gruplarını oluşturur (Ergüven, 2010, s.30). Demirel'e göre (2007, s.153) "Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi sağlayan kavram haritası, düşünmeyi örgütler." Kavram haritası, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme, öğretmen stratejisidir. Bir kavram haritası, daha geniş bir kavram başlığı altındaki kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren iki boyutlu şemadır (Kaptan, 1999 Akt: Arslan,2005, s.68).

Anlamsal ağlar ve zihinsel haritalar olarak bilinen kavram haritaları kavramları arasında bağlantılar ve ilişkilerle ilgili öğrencinin ne bildiğini belirtmenin bir yoludur. Bu haritalar neyin bilinip bilinmediğini ya da neyin yanlış anlaşıldığını gösterir. Kavram haritalarının düşünceleri düzenleme ve belirtmede öğrencilerin yeteneklerini arttırdığı bulunmuş ve bütün yaşlardaki öğrencilere öğretilebileceği kanıtlanmıştır (Wilson ve Jan, 1993, s.98; Akt: Yorulmaz, 2010, s.34).

Kavram haritaları bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkiyi genelden özele doğru görsel hale getirerek anlatma yöntemidir. Campbell ve Dickinson'ın 1996'da ifade ettiklerine göre, öğrenciler kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirler; sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterir (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996; Akt; Ünver, 2003, s.23).

Örgütlenmiş (sınıflandırılmış, birbiriyle ilişkilendirilmiş) bilgiler dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanır. Kavram haritaları da bilgileri birbiriyle ilişkili olarak sınıflandırmaktadır. Bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ayrıca kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003, s.71).

### 2.4.3. Soru Sorma

Birçok çalışmada yansıtmanın sağlanmasında öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin kendilerine soru sormalarının katkısı vurgulanmıştır. Sorgulama, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi anlamalarını yansıtma ve düşünmede, öğrenmede ve öğretimde gelişim ve değişim göstermelerini sağlar (Wilson ve Jan, 1993, s.66; Akt: Köksal, 2006, s.23).

Öğretmenler, öğrencilerinin eğer düşünce yapısını en etkin biçimde geliştirmek istiyorlarsa uzun cevaplı soruları tercih etmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin aşağıdaki becerileri gelişir (Wilson ve Jan, 1993, s.66):

- Düşünme becerileri kazanır,
- Bilgileri açıklar,
- Öğretim ve öğrenme üzerine dönüt elde eder,
- Stratejileri gözden geçirmeyi sağlar,
- Fikirler arasındaki bağlantıları yaratır,
- Merakı artırır,
- Meydan okumayı sağlar (Akt: Yorulmaz, 2006, ss.36-37).

Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilere, öğrencilerin öğretmene ve birbirlerine sordukları sorular da etkilidir. Bu soruların üst düzeyde düşünmeye yönelik olması gerekir. Soru sormayı etkili olarak uygulamak için yararlanılabilecek aşağıdaki önerilere yer verilmektedir (Wilson ve Jan, 1993; The Western Center for Drug Free Schools and Commuties, 2000; Akt: Ünver, 2003, ss.23-24):

- Değişik amaçlar için değişik sorular kullanılmalıdır.
- Her sorunun bir amaca yönelik olduğundan emin olunmalıdır. Sorular zaman geçirmek için ya da yalnızca etkinlik olsun diye sorulmamalıdır.
- Önemli sorular dersten önce belirlenmelidir.
- Bir ders, gün ya da yarıyıl içinde değişik soru türlerini kullanmaya özen gösterilmelidir.
- Öğrencilere yalnızca anımsamayı gerektiren sorular yerine tanımlayıcı ve çözümleyici yanıtlar vermeye yönelik sorular sorulmalıdır.

- Öğrencilerin yanıtları dikkatlice dinlenmeli ve sonraki sorulara geçmeden önce soruya verilen yanıtlar üzerinde yansıtılarda bulunulmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bu yansıtmanın neden ve nasıl yapılacağı açıklanmalıdır.
- Öğrencilerden dinlemeleri, düşünmeleri ve sonra yanıt vermeleri söylenmelidir.
- Öğrencilerin değişik düşünme biçimlerini kullanmalarını sağlayacak sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin yanıt vermeden önce düşünmelerini sağlamak için, soruyu sorduktan sonra bir süre beklenmelidir.
- Öğrencilerden de üst düzeyde düşünmeye yönelik sorular sormaları istenmeli ve onlara bu konuda gerekli olanaklar tanınmalıdır.

#### **2.4.4. Kendine Soru Sorma**

Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerine; neyi ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini değerlendirmelerini de sağlar. Aşağıda öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örnekleri bulunmaktadır (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.25):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye gereksinimim var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?
- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Öğretmen de aşağıdakilere benzer sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarabilirler:

- Bunu ( görevi ) nasıl yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
- Bu yaklaşımı / yöntemi vb. neden seçtin?
- Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan, ne değişiklik yaparsın? Neden? (Wilson ve Jan, 1993, ss.77-78'den Akt: Ünver, 2003, ss.35-36).

Öğretmenler de kendisinin yansıtıcı düşünme becerisini harekete geçirmek için kendine soru sorma yaklaşımından faydalanabilir. Öğretmen sınıfında yansıtıcı ortam yaratıp yaratmadığını şu sorularla anlayabilir:

Öğrencileri gözlerken sorulabilecek sorular;

1. Öğrencilerin yaptıkları çalışmada ne kadar seçenekleri var?
2. Görevlerini yapıyorlar mı, çalışmaya yoğun bir biçimde katılabiliyorlar mı, başka şeylerle ilgilenemeyebiliyorlar mı?
3. Çalışmalarının üstünde görünüyorlar mı? Bir görevden diğerine geçerken kendi kendilerini yönlendiriyorlar mı? Güdülenme içsel mi dışsal mı?
4. Öğrenciler öğretmenin karışması olmaksızın birbiriyle bir konuda tartışabiliyorlar mı?
5. Her öğrenci kaynakları kullanırken ve bir görevden diğerine geçerken öğretmene gereksinme duymaksızın kendini gözlüyor mu?
6. Öğrenciler nereye gittiklerini ve şu anda yaptıkları çalışmanın bütün program ya da planların amaçlarına ne kadar uyduğunu anlıyor mu?
7. Öğrenciler birbirlerine yardım ve destek veriyor mu?
8. Öğrenciler birbirlerini ne derecede eğlendiriyor, birbirlerini susturuyor ve pozisyonları için rekabet ediyor mu?
9. Bazı şeyler yanlış gittiğinde öğrenciler birbirini suçluyor mu, ya da kendi davranışlarını eleştiriyor mu?
10. Öğrenciler öğretmenin yardım olmaksızın dersliğe girebiliyor, yerlerine oturabiliyor, sessizce konuşabiliyor ve dersin başlaması için bekleyebiliyor mu?

11. Grubu olumlu sonuçlara ulaşmak ya da yaramazlık yaratmak için yönlendirmeye çalışanlar liderler mi?
12. Liderler sıraları gelince sorumluluklarını diğer öğrencilerle paylaşıyor mu, ya da aç gözlüce göz önünde mi oluyor?
13. Öğrenciler iddialı davranabiliyor mu, örneğin duygularını saldırgan olmadan açıklayabiliyor mu?
14. Birbirlerini ve öğretmeni etkin bir biçimde doğal olarak dinleyebiliyorlar mı?
15. Tek başına ya da küçük gruplar içinde not alma, ana hatları çıkarma, kitaplarda bilgiyi bulma, dışarıdaki kaynaklardan yardım isteme, konuklar çağırma, araştırma yapma, özet yazma gibi bağımsız çalışma becerilerini kullanabiliyorlar mı?
16. Öğrenciler sıkılmış, yorgun, alaycı, kızgın mı yoksa rahat, hoşnut, meşgul, katılımcı mı görünüyor?
17. Öğretmen ve diğer yetişkinlere karşı tutum ve davranışları ile arkadaşlarıyla etkileşimleri arasında büyük bir fark var mı?
18. Köşelerde ve yakın oturanlardan “saçma işlerle” ilgilenen çok mu?
19. Öğrenmeleri ne derecede verilen ve keşfedilen öğrenmedir?
20. Dewey “Çocuklar öğrendiklerini yapmaz, yaptıklarını öğrenirler” görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin uygun bir biçimde öğrenip yapmadıkları şeyler nelerdir?
21. Öğrenciler utangaç ve kaygılı mı, yoksa kendine güvenli ve sempatik mi görünüyor?

Öğretmenin kendisini değerlendiren sorabileceği sorular;

1. Dinlemeyi sağlamak için “Bağırma ve şişt”i kullanmak zorunda mıyım?
2. Öğrencilerden ne kadar konuşmalarını istiyorum ve kendim ne kadar anlatıyorum?
3. Hedeflerimi nasıl belirliyorum ve hedeflerin başarılıp başarılmadığını nasıl anlıyorum?
4. Derste kendimi ne kadar yalnız, dışlanmış ve ayrı, ya da güvende, enerjik ve görevini yerine getirmiş olarak hissediyorum?
5. Dersin sonunda kendimi nasıl hissediyorum?

Yukarıdaki soruları sorarken bütünü birden değil de her hafta bir ya da ikisi seçilebilir (Brandes ve Ginnis, 1990; Akt: Ünver, 2003, ss.26-28). Kendine soru sorma başka bir açıdan kendini içsel olarak bir muhasebe yapma olarak da görünmektedir. İçsel konuşma sadece kendisi için konuşma anlamına gelmektedir (Vygotsky, 1998; Akt: Yorulmaz, 2006, s.38).

Yansıtıcı öğretmenler ve öğrenciler kendi kendilerine sorma yetenekleri geliştiği zaman sadece okuldaki bilgiyle yetinmeyecekler; bu sorular yaşantılarını zenginleştiren başka alanlara ve kaynaklara sevk edecektir. Bu öğretmenlerin ve öğrencilerin daha geniş bağlamda yeteneklerini keşfetmesi için ortam hazırlayacaktır (Yorulmaz, 2006, s.38).

#### 2.4.5. Anlaşmalı Öğrenme

Bu yaklaşım öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde aktif kılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler öğretmenin yol göstericiliği altında Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceğiyle ilgili kararlara katılırlar (Wilson ve Jan, 1993, s.55; Akt: Ergüven, 2010, s.35). Anlaşma öğretmen ile öğrenci, öğretmen ile tüm sınıf, küçük gruplar arasında veya öğretmen ile akranları arasında olabilir (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.28):

*Öğretmen ile Sınıf Arasında:* Öğretmen ve öğrencilerin bir eğitim öğretim yarıyılı başında birbirilerinden beledikleri davranışlara ilişkin anlaşma.

*Öğretmen ile Öğrenci Arasında:* Öğrenme sorunu yaşayan bir öğrencinin, gelecekteki öğrenme çalışmalarına dair öğretmeni ile yaptığı anlaşma.

*Küçük Gruplar Arasında:* Grupların, grup içindeki hedeflerine ve çalışmadaki rollerine ilişkin anlaşma.

*Öğretmen ile Akran Arasında:* Öğretmenler meslektaşlarıyla veya aileler ile uygulanan eğitim programı, yapılacak öğrenci çalışmalarına ilişkin anlaşma yapabilir.

Aşağıda bir öğrenci kümesinin yapabileceği anlaşma belgesi örneği verilmiştir.

**Tablo 3.** Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Belgesi (Ünver, 2003, s.29).

<b>.... kümesi olarak çalışırken aşağıdaki ilkelere uygun davranacağız:</b>			
<b>-Küme toplantılarına belirlenen zamanda gelme</b>			
<b>-Küme çalışmalarında sorumluluk almaya istekli olma</b>			
<b>-Alınan sorumluluğu yerine getirme</b>			
<b>-Kümenin öteki üyelerine yapılan etkinliklere ilişkin bilgi verme</b>			
<b>-Kümenin öteki üyelerinin çalışmalarına yardımcı olma</b>			
<b>-Kümenin öteki üyelerinin görüşlerine saygı gösterme</b>			
<b>-Kümenin öteki üyelerinden gelebilecek eleştirilere açık olma</b>			
<b>..... kümesinin üyeleri</b>			<b>Tarih</b>
<b>Ad Soyad</b>	<b>Ad Soyad</b>	<b>Ad Soyad</b>	<b>Ad Soyad</b>
<b>İmza</b>	<b>İmza</b>	<b>İmza</b>	<b>İmza</b>

Yapılan anlaşmaları öğrenci uyguladığında (Wilson ve Jan, 1993, s.61; Akt: Yorulmaz, 2006, s.38);

- Farklı hız, seviye ve görevde çalışırlar,
- Anlaşmalı ortak amaç üzerine odaklanırlar,
- Bağımsız öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirirler.

Öğretmenlerin anlaşmayı uygulamasının şu gibi yararları vardır (Wilson ve Jan, 1993, s.61; Akt: Yorulmaz, 2006, ss.38-39):

- Öğrencilerin yansıtıcı ve bilişüstü özelliklerini geliştirirler,
- Öğrencilerin zamanı etkili düzenlemesini sağlarlar,
- Öğrencinin çalışmasını bireyselleştirir,
- Programlamada esneklik sağlarlar,
- Öğrenciye rehberlik etmiş olurlar,
- Öğrencinin çalışmalarını incelerler,
- Değişik konu alanlarında öğrencilerin becerilerini ve stratejilerini geliştirirler.

#### **2.4.6. Kendini Değerlendirme**

Kendini ve akranlarını değerlendiren öğrenci kendisine ölçütler geliştirerek kendi değerlendirmesini yapar (Wilson ve Jan, 1993, s.122; Akt: Yorulmaz, 2006, s.39). Ersözlü (2008; Akt: Ergüven, 2010, s.37) kendini değerlendiren öğrencilerin kendilerine bir amaç oluşturabileceğini, belirlediği amaca ulaşırken nasıl bir yol kullandığını belirleyebileceğini, ulaştığı sonucu değerlendirebileceğini, değerlendirme sonucunda eksiği varsa onları görerek eksiklerine uygun çözümler düşünebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgili bir araştırma; öğrencilerin gerçekleştirdiği birbirlerine soru sorma, birbirleri hakkında yorum yapma ve birbirlerinin görüşlerini eleştirme çalışmalarının yansıtıcılığı geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Hatton ve Smith, 1995; Akt:

Köksal, 2006, s.23). Öğretmenler yansıtıcı düşüncelerini geliştirmek için kendisinin ve çevresinin kendisini değerlendirmesine fırsat vermelidir. Kendi öğretimini denetleyebilen ve kendini mesleki yönden geliştirebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini disiplin altına almış olacaktır. Kendini izlemeyi öğrendiği için biliş üstü düşünme yetenekleri de gelişecektir (Bağcıoğlu, 1999; Akt: Yorulmaz, 2006, s.39).

Öğrenciler kendini değerlendirirken şunlara dikkat etmelidir (Hancock ve Settle, 1990; Akt: Ünver, 2003, s.30):

- Kendi öğrenme ve gelişiminden sorumluluk duyma
- Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma. Ara sıra öğretmen, aile ya da arkadaşları ile kendine dair görüşleri üzerine konuşma.
- Kendi davranışlarını iyi öğrenci özellikleriyle karşılaştırma.
- Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı oluşturma.

## **2.5. Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme Yolları**

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi öğrenme uygulamaları mesleki eğitimini aldığı kurumla sınırlı değildir. Öğretmenlerin uygulamada bunu öğrencileriyle birlikte gerçekleştirebilmeleri için ilk etapta yaşam boyu eğitimi amaç olarak saptaması gerektiğine inanılmaktadır. Öğretmenler, yaşamı boyunca eğitimci rolünü kaybetmek istemiyorsa kendini dünyanın değişimine uydurmalıdır. Bunun için yansıtıcı düşünmeyi besleyen etkinliklerin arayışına girmelidir. Yansıtıcı düşünen öğretmenin yansıtıcı düşünen öğrencisi olacaktır (Yorulmaz, 2006, s.40).

Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir:

1. Öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
2. Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi,



3. Amaçlı tartışmalar,
4. Günlük yazma,
5. Gelişim dosyaları hazırlama,
6. Eylem araştırmalarına katılma,
7. Mikro öğretim çalışmalarına katılma,
8. Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler (Ünver, 2003, s.43).

### **2.5.1. Günlük Yazma**

Günlük yazma, öğrenenlerin öğrenmelerini ve düşüncelerini yansıtmalarını sağlayan bir öğretim ve öğrenme stratejisidir (Cole, 1995; Moon, 1999; Younghoon, 2005; Akt, Köksal, 2006, s.21). Günlükler, öğrencilerin belirli konular ışığında yaşantılarını göz önünde tuttukları ortamdaki yansıtmaların yazılı bir formudur. Öğrenciler, günlükler aracılığıyla düşüncelerini ve yaşantılarını sıralayabilirler ve hizmete ilişkin öğrenmelerini ilettebilirler (Reed ve Koliba, 2003; Akt: Arslan, 2005, s.65).

Eğitsel amaçlı günlük tutmak öğrencinin öğrenme sürecinde neyi nasıl ve neden yaptığını görmesine olanak tanır ve problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olur. Bu şekilde günlük tutan öğrenciler kendi teori bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirip olumlu ve olumsuz yanlarını görecektirler (Burgess, 1999; Akt: Ergüven, 2010, s.38). Spalding ve Wilson'ın (2002) ifade ettiği gibi günlük yazmanın öğrencilere olduğu kadar öğretmenler için de faydaları vardır.

Öğrenciler için:

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

Öğretmenler için:

- Günlükler, öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi içerisine açılan penceredir.
- Günlükler, öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.

- Günlükler, öğretmen öğrenci arasındaki diyalogu sağlayan öğretim araçlarıdır (Genç, 2004; Akt: Yorulmaz, 2006, s. 42).

Eğitimde yansıtıcı günlükleri kullanmanın temel amacı, öğrencileri ne yaptıkları, nasıl yaptıkları, neden yaptıkları hakkında farkındalık kazandırmak, onların faydalı problem çözmeye stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kuramsal bilgi ve uygulama alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varacaklardır (Kozan, 2007; Akt: Kırmık, 2010, s.23). Öğretmenler günlük tutarken, günlük yazmanın amacına ulaşması için şu soruları göz önünde bulundurmalıdır (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1999; Akt: Ünver, 2003, s.49):

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

### **2.5.2. Amaçlı Tartışma**

Amaçlı tartışma Burney ve Hance tarafından “Problemleri birlikte düşünen ve çalışan insanlarca, bir liderin yönetiminde ve yüz yüze ya da ortaklaşa çalışan gruplar içinde anlama ve harekete geçme amacıyla açıklığa kavuşturulması” şeklinde tanımlanmıştır (Açıkgöz,

2003; Akt Ergüven, 2010, s.40). Yüksek düzeyde düşünme becerileri ve tutum değişikliği yaratan amaçlı tartışmalar da yansıtıcı düşünmeyi uyarır (Cruickhank, Bainer ve Metcalf, 1995; Akt: Ünver, 2003, s.46).

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

1. Liderlik becerisini geliştirir.
2. Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
3. Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
4. Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
5. Çelişkileri uzlaştırır.
6. Yorumlama becerisini geliştirir.
7. Bireysel öğrenme gücü kazandırır.
8. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Akt: Bilen, 2002; Akt: Yorulmaz, 2006, s.44).

### **2.5.3. Mikro Öğretim**

Sönmez (2007, s.356) mikro öğretimi “Önceden belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin denetimli bir ortamda öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Mikro öğretim yönteminin yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2004, s.102; Akt: Yorulmaz, 2006, s.45);

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

Mikro öğretim çalışması yapmak için şu adımlar izlenmelidir (Ünver, 2003, ss.53-54):

1. Öğretmen adayı mikro öğretim çalışması yapacağı öğretmenlik becerisini seçer.

2. Bu beceriyi hangi konuyu işleyerek gösterebileceğine karar verir.
3. Mikro öğretim için dersten önce mikro öğretim planı yapar ve mikro öğretim uygulaması sırasında yararlanabileceği öğretme-öğrenme araç ve gereçlerini hazırlar.
4. Hazırlık yaptığı öğretim becerisini kendi sınıf arkadaşları ya da kendisinden daha alt sınıflardaki öğrencilerden oluşan 1-5 kişilik kümeye 5-20 dakika içinde sunar.
5. Bu esnada öğretmen adayının mikro öğretim uygulaması videokasete kaydedilir. Kamera kullanma olanağı yoksa sınıftaki 1-5 kişilik küme dışında kalan öğrenciler öğretmen adayının uygulamasını gözlemler ve gözlem sonuçlarını yazarlar.
6. Uygulamadan sonra videokaset izlenir ve uygulama ile ilgili değerlendirme yapılır. Kamera çekimi yapılmadıysa sırasıyla uygulamayı yapan öğretmen adayı, öğrenci rolündeki 1-5 kişilik küme, sınıftaki öteki öğrenciler ve öğretim elemanı uygulamaya ilişkin sözlü olarak dönüt verirler.
7. Bu uygulamadaki eksikleri gidermek veya yanlışları düzeltmek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Mikro öğretimde seçilmiş davranışı istenilen düzeye gelinceye kadar tekrar etme imkânı bulunduğu için öğretmen adaylarında istenilen becerilerin gerçekleşmesi imkânına sahiptir. Aday öğretmenlerin yeteneklerinin ortaya çıkması ve maksimum düzeyde gelişmesini sağlayan mikro öğretim yöntemine gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de layık olduğu değer verilmesi gerekmektedir (Yorulmaz, 2006, s.44).

#### **2.5.4. Gelişim Dosyası Hazırlama (Portfolyo)**

Portfolyolar hem öğrenciler hem öğretmenler açısından çağdaş eğitimin yaşam boyu öğrenme ilkesine hizmet eder. Gelişim dosyaları, bireyin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterliliklerini geliştirerek yansıtıcı düşünmeye hizmet eder. Yansıtıcı düşünme becerisini okulda kazanan birey, hayatının her alanında bu becerisini kullanacak, sağlıklı düşünen toplum sisteminin bir parçası olacaktır (Ergüven, 2010, s.42).

Wade ve Yarbrough (1996) öğrenci ürün dosyası hazırlama sürecinin taşıdığı özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır (Akt: Kırnık,2010, s.24-25):

1. Gelişmeye yöneliktir: Öğrenci ürün dosyaları öğrencinin gelişmesi ve öğrenmesinin belirli bir periyodunu yansıtır. Kısa süreli amaçlar için değil, uzun süreli öğrenme sonuçlarının toplamı için uygundur. Bununla beraber öğrenci gelişimini sürekli destekleyen bir süreçtir.
2. Çift yönlü değerlendirmeyi sağlar: Öğrenci ürün dosyaları hem öğretmene hem de öğrenciye yönelik çift yönlü değerlendirme sağlar. Öğrenciye kendi öğrenme sürecini kaydetme ve yansıma olanağı sunmakla beraber, öğretmene de öğrencilerin ilerlemesi ve başarı durumlarını değerlendirmek için iyi bir yöntem sunar.
3. Seçicilik: Öğrenci ürün dosyaları öğrencilere seçme olanağı sunar, böylece öğrenciler tüm ürün dosyasını nasıl organize edeceklerini ve ürün dosyalarının içeriğine hangi ürünlerini koyacaklarını kendileri belirler. Ayrıca ürün dosyaları öğrencilere değerlendirme için bir standart ya da temel oluşturmada yardımcı olur.
4. Gerçekçilik: Öğrenci ürün dosyası öğrencilerin gerçek çalışmalarını ve performanslarını içerir. Geleneksel testler bir öğrencinin gelişimini veya potansiyelini her açıdan yansıtmaz hâlbuki öğrenci ürün dosyası somut öğrenme ürünlerini gösterir ve özgün bir değerlendirme metodu sunar.
5. Yansıtma: Öğrenci ürün dosyası öğrencinin kendi öğrenmelerini kanıtlarını yansıtmalarını sağlayarak, öğrencilerin daha sonraki çalışmalarına hedefler oluşturmalarına yardımcı olur. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğinin fark edilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olur.
6. Bireysellik: Öğrenci ürün dosyası bireysel seçim yollarına ve düzenlemelere dayalı kişisel bir öğrenme ve gelişme kayıtlarıdır. Sonuç olarak öğrenci ürün dosyası kişisel seçimleriyle kendine özgü stilini yansıtır.
7. Etkileşim: Öğrenci öğretmeniyle ve akranlarıyla kişisel ürün dosyalarını araştırma rehberi ve önerileriyle paylaşabilir. Öğrenci ürün dosyasının tanıtımı ve geliştirilmesi yoluyla işbirliğine dayalı etkileşim olarak kabul edilir.

Gelişim dosyaları öğretmen eğitimi veren kurumlarda aday öğretmenlerin planlama ve öğretimde bireyin mesleki gelişimine rehber olur. Gelişim dosyalarının amacı aday öğretmenlerin her birinin eksikliklerini avantaja dönüştürmektir (Fallon and Brown, 2002, s.40; Akt: Yorulmaz, 2006, s.45).

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

- Sınıftaki olayları tam olarak anımsama,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme gereksinimi duyma,
- Uygulama, öğrenciler ve okullara ilişkin bilgi toplamaya istek duyma
- Üniversitede öğrenilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamaları anlamlı biçimde birleştirme,
- Kendi uygulamalarını değerlendirirken daha yansız ve dürüst olma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma,
- Kendi mesleki ilerlemelerini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşüncelerini geliştirme olarak sıralanabilir (Ünver, 2003, ss.50-51).

#### **2.5.5. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma**

Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler de öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini sağlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarını gözleme uygulama öğretmenin sorumlulukları arasında sayılmaktadır (Ünver, 2003, s.54).

Öğretmen adayları okul deneyimi derslerinde staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapmaktadır. Bu gözlem konuları; sınıf yönetiminin, öğrenme-öğretme sürecinin ve vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılır. Bu gözlenen konular not alınarak staj dönüsünde ya da bir sonraki seminer dersinde ilgili öğretim üyesiyle ve akranlarıyla tartışılır. Öğretmenler inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu süreçlerde kazanacaklardır. Bu uygulamada aday öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki bağlantıları görmesine yardımcı olunur. Alan çalışmaları teoriyi geliştirme ve uygulamayla ilgili eleştirel biçimde düşünme sürecidir. Öğretilebilir anlar olarak tarif ettiğimiz öğrenme sürecine tecrübelerini getirerek mesleki hareketlerini kontrol edebilir ve uzmanlığını geliştirebilir. Donald Schon'ın belirttiği gibi uygulama tamamlandıktan sonra hareketlerimiz ve düşüncelerimiz üzerine yansıtma tanımı ile özleşmektedir (Nottingham, 1998, s.75 Akt; Yorulmaz, 2006, ss.48-49).

## 2.6. Öğretmenlik Mesleği

1739 Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008). Öğretmen, Türk Dil Kurumu'nun tanımlamasına göre; "Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse" olarak tanımlanmıştır (<http://tdkterim.gov.tr>).

Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sistemini değişen çağın koşullarına entegre edebilme derecesine bağlıdır. Bu sistem içinde dinamik olarak rol alacak olan kişiler ise öğretmendir. Öğretmenler, içinde bulunduğumuz çağı daha sonraki çağa taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesinde, sistem içinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir (Azar, 2003, s.1).

Bir öğretmende bulunması gereken özellikler;

1. Ana dilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
2. İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
3. Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
4. Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
5. Öğrencilere karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil
6. Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
7. Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
8. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
9. Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
10. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırabilen,
11. Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
12. Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
13. Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,

14. Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
15. Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
16. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
17. Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
18. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
19. Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
20. Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
21. Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
22. Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim hâlinde olan,
23. Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,
24. Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
25. Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
26. Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
27. Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
28. Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
29. Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
30. Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir  
(Şişman, 2006, ss.203-204).

Günümüzde öğretmenden beklenen çağdaş sınıf yönetimini uygulayan, kısa, orta ve uzun vadede planlama yapabilen, konu bilgisini geliştiren ve paylaşabilen, öğrenci çalışmasını kayıt eden ve raporlaştıran, ideal yaşam standartlarına sahip başarıyı yakalamaları için öğrencilerine rehber olan yeteneklerdir (Moore, 2004, s.4).

Öğretmen yalnızca ders vermekle yükümlü değildir bunun yanında öğretmenin birçok görevi vardır; öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim etkinliklerini planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Öğretmen sınıf içindeki etkinlikleri planlayıp düzenlerken aynı zamanda o sınıfın yönetimini üstlenmiş olur. Bunun yanı sıra öğretmen, diğer öğretmenlerle işbirliği hâlinde okulun yönetiminden de sorumludur. Dersliklerin, okuldaki araç ve gereçlerin farklı sınıflar arasında nasıl kullanılacağı bir planlama ve düzenleme gerektirir. Öğretmen bu planlama ve düzenlemeyi yapmakla görevlidir. Öğretmen öğreteceği konu alanının bilgilerine sahip olmalıdır. Alanında edindiği bilgilerle yetinmeyerek hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalı ve konu alanındaki bilgi ve becerilerini güncellemelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrendikleri yeni bilgileri birbirleri ile paylaşmalıdırlar. Öğretmenler



öğrencilerin meslek ve kariyer seçimi ile ilgili onlara rehberlik etmek durumundadırlar. Öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenerek, onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye çalışmalıdırlar (Köktaş, 2003, s.66).

Toplumun eğitimden ve dolayısıyla öğretmenlerden beklentilerinin artması, eğitim sistemi içinde öğretmenlerin rollerini oldukça farklılaştırmıştır. Bu durum öğretmen yetiştirmenin önemini de arttırmaktadır. Ekonomi, teknoloji, yönetim gibi alanlardaki hızlı değişmelerin yansımaları eğitim programlarında yer almalı ve öğretmenlerin, bilgi, beceri ve yöntemler konusunda etkin bir şekilde yetiştirilmeleri sağlanmalıdır (Temizkan, 2008, ss.463-464).

Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni kazanan; milli ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde başarılı olur. Bu nedenle, Türkçe ve sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir (Ünalın, 2006, s.1).

### **2.6.1. Öğretmen Yeterlikleri**

Yeterlik kavramı bir meslekte başarılı olmak mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve tutumlara bağlanmakta ve yeterlik, mesleğin gerektiği gibi yerine getirilebilmesinin koşulu olarak tanımlanabilir (Cantekin, 2009; Akt: Akar, 2011, s.38). Bir öğretmenin mesleğini yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Bu bilgi ve beceriler öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını oluşturur. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde “ öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002; Akt: Seferoğlu, 2004, s.132).

Öğretmenin sadece alanında uzman olması hiçbir şey ifade etmez. Önemli olan öğretmenin yakın çevresinden başlayarak ülkeyi ve dünyayı ilgilendiren çeşitli konularda öğrencilere yol gösterici, problemlere çözüm üretici olabilmesidir (Yılmaz, 2010, ss.10-11).

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanır. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi

bilmesi gerekir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında öğretmen adaylarına, esas itibarıyla öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması amaçlanır (Şişman, 2006, ss.199-200).

Bir öğretmenin sahip olması gereken genel kültür bilgisi yeterliğinin oranı % 12,5 olarak önerilmektedir. Alan bilgisi yeterlik oranı % 62,5'tir. Genel olarak bir öğretmenin sahip olması gereken meslek bilgisi yeterlik oranı %25'tir (Celep, 2005, ss.27-28).

Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme (Türk Eğitim Derneği, 2009, s.10).

Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı çalışmalar sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak oluşturulmuştur.

Öğretmen Yeterlikleri;

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı sistem oluşturmak,

- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır (MEB, 2008).

### 2.6.2. Öğretmen Yeterliklerinin Önemi

Öğretmen eğitim-öğretimde öğrenci ile birlikte temel unsurdur. Her ikisi birbirleriyle var olur. Öğrencilerimizin iyi yetiştirilmesi, eğitim etkinliklerinin verimli ve yararlı olması, eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi ile eğitim politikalarının hedeflerine varılabilmesi her şeyden önce iyi yetişmiş ehliyetli öğretmenlerin varlığıyla mümkündür (Celkan, 1989, s.163).

Öğretmenin; bilgiye ulaşma sürecinde sorumlu olduğu öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerini yönlendirmesi, alanı ile ilgili en son gelişmelerden haberdar olması, eğitim sürecini etkili bir şekilde yönetmesi, okulundaki öğretmen ve idarecilerle işbirliği yapıp velilerle irtibat hâlinde olması beklenir (Yılmaz, 2010, s.13).

Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi işleten öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Toplumların ihtiyaç duyduğu, rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler, bu nedenle her zaman ilgi odağı olmuş, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada sayısız araştırmalar yapılmıştır. Hemen hemen bütün araştırmalarda eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2004, s.1).

## 2.7. Öz Yeterlik

İlk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında ortaya atılan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2004, s.290). Bandura (1977) bireylerin sahip oldukları yeterliklerini amaçları doğrultusunda ne kadar başarılı bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin yargılarını öz yeterlik inancı olarak kavramlaştırmış ve bu kavramı, bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip, bunları başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme kapasitelerine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır (Akt: Dikici ve Sağnak, 2011).

Son zamanlarda eğitim bilimleri literatüründe sıkça kullanılmaya başlanan yeterlik kavramı, mesleki bağlamda bir öğretmenin veya öğretmen adayının mesleki kimliğini somut olarak ortaya koyan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt, 2011, s.73). Öz yeterlik, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır. Başka bir deyişle bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır. Algılanan yeterlik, bireyin zorluklarla karşılaştığında göreve ne kadar devam edeceğini ve azmini de biçimlendirir (Yılmaz, 2010, s.48).

Öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeleri, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmaları, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2009, ss.230-231).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir (Temizkan, 2008, s.464).

Yeterlik inançları, "öz yeterlik" ve "sonuç beklentisi" olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Öz yeterlik, verilen bir işi etkileyen bireysel yeterliklerle

ilgili inançları, sonuç beklentisi ise, belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır (Bandura, 1977; Akt: Bıkmaz 2004, s.161). İnsanların sahip oldukları öz yeterlik inancı, onların hissedeceklerini, düşüncelerinin, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir öz yeterlik hissi, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006; Akt: Akar, 2011, s.38). Bireylerin özel bir aktiviteyi gerçekleştirmelerine yönelik yargılarını da göstermektedir. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bir bireyin yapabilirim veya yapamam inancıdır (Siegle, 2003; Akt: Dede, 2008, s.742).

Öğretmenlerin sahip oldukları belirli alanlara yönelik öz yeterlik algıları (inançları), tutumları ve akademik başarıları, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olması sebebiyle bu kavramlar arasındaki ilişkilerin araştırılması ve ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde tedbirler alınmasına ve önerilere gereksinim vardır (Akay ve Boz, 2011, s.282).

### **2.7.1. Öz Yeterliğin Ölçülmesi**

Öz yeterlik inancının Bandura tarafından güç ve boyutu yanında vurguladığı bir başka yönü genellenebilirliğidir. Öz yeterlik, genellenebilirliği açısından ele alındığında, herhangi bir görevden tamamen bağımsız olarak düşünülmektedir, bu yönüyle, genel yeterlik düzeyini veren bir ölçümdür. Bandura'nın yaklaşımı, genellenebilirlik boyutunun ölçülmesine imkân vermemekte, bu boyut bir kontrol değişkeni olarak kullanılmaktadır. Çünkü daha önce de tartışıldığı gibi, Bandura, öz yeterliğin genel bir olgu olarak ele alınmasına karşıdır (Işık, 2001, s.24).

Literatürde, “ Genel Yeterlik İnancı”nı artırmak üzere geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan üç ölçüm aracı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Sherer ve arkadaşları tarafından, farklı ortamlarda gösterilen üç temel davranış biçimi üzerine kurgulanan soru formudur. Bu davranış biçimleri, öz yeterlik inancının göstergesi olarak ele alınmış ve ölçüm aracı bu göstergeler kullanılarak geliştirilmiştir. Bu göstergeler, harekete geçme, çaba sarf etme ve zorluklara rağmen sabır göstermedir. Sherer'in bu çerçevede geliştirdiği “Öz Yeterlik Soru Formu”, “ sosyal yeterlilik” ve “ genel yeterlilik” olmak üzere iki alt faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır ve bu yeni faktör yapısının, öz yeterlik inancının Bandura tarafından vurgulanan güç, düzey ve genellenebilirlik boyutları ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu

faktörler, Genel Yeterliliğin Düzeyi, Genel Yeterliliğin Gücü, Genel Yeterlik, Sosyal Yeterlilik'tir (Işık, 2001, s.24).

İkinci ölçüm aracı ise Schwarzer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve kültürler arası bir araştırmada kullanılmak üzere “Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi” olarak da Türkçeleştirilmiştir. Schwarzer'in yaklaşımına göre, genel yeterlik, kişinin çok çeşitli stresörlerle başa çıkabileceğine ilişkin iyimser inanışlardır ve özellikle mücadele gerektiren durumlarla başa çıkmak için yetkinliklerinin kişi tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir (Schwarzer, 1992; Akt: Akar, 2011, s.47).

Bandura (1997) farklı konu alanlarını kapsayan 7 ayrı kısım oluşturmuş, ölçeğini bu kısma göre maddeleştirmiştir. Karşılığında da 7 ayrı alt alanı bulunan 30 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu alt alanlar:

1. Karar almaya etki yeterliği,
2. Okulun olanaklarını etkileme yeterliği,
3. Öğretme yeterliği,
4. Disiplinle ilgili yeterlik, aileleri okula dâhil edip yardım sağlama yeterliği,
5. Toplumunu dâhil edip toplumdaki yardımları sağlama yeterliği,
6. Olumlu okul iklimi yaratma yeterliği (Tschannen ve arkadaşları 1988; Akt: Ay, 2005, s.38).
7. Bandura öğretmenlerden; ölçeğin her maddesine “ hiç, oldukça az, biraz etkili, epeyce çok, büyük miktarda” sıfatlarından biriyle yanıt vermelerini ve işaretlemelerini istemiştir. Bu ölçme, öğretmenlerin öz yeterliklerini, sınırlı ve özgül olmaksızın, çok yönlü olarak resmetmeyi sağlamayı amaçlamıştır (Tschannen ve arkadaşları 1988; Akt: Ay, 2005, s.38).

## 2.7.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları

Hampton ve Mason (2003) 287 lise öğrencisi üzerinde cinsiyet, öğrenme bozukluğu ve öz yeterlik kaynaklarının öz yeterlik ve akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak öz yeterlik kaynaklarının öz yeterlik inancını ve akademik başarıyı doğrudan etkilediğini bulmuşlardır (Kotaman, 2008; Akt: Yılmaz, 2010, s.49).

Bandura (1995), öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- Geçmiş deneyimler
- Dolaylı gözlem
- Sözel ikna
- Duyuşsal deneyimler

### 2.7.2.1. Geçmiş Deneyimler

Öz yeterlik kaynakları içerisinde en etkili olanı doğrudan deneyimlerdir. Diğer bir deyişle, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle, güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan bir başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla öz yeterliğiyle ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan öz yeterlik inancı var olan bir alışkanlık gibi durumdan duruma transfer edilemez. Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapma ya da yönetmede bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme (self regulation) becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir (Bıkmaz, 2006, s.293).

Pajares'in (2002) de belirttiği gibi, insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirirler ve etkinliklerin sonucuna göre kendileri hakkında öz yeterlik inancı oluştururlar, daha sonraki etkinliklerini planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz yeterlik inancının; başarısız sonuçlar da düşük öz yeterlik inancının oluşmasına sebep olur (Akt: Kuş, 2005, s.15).

### 2.7.2.2. Dolaylı Gözlem

Dolaylı gözlem, yeterlilik bilgisine kaynaklık eden ikinci konudur. İçeriğini diğer insanlarla kurulan ilişkilerden alır. Geçmiş gözlemler kadar etkili değildir. Bireyler sahip oldukları yetenekler konusunda emin olmadıklarında ya da kısıtlı sayıda birkaç deneyime sahip olduklarında daha duyarlı olmaktadır. Dolaylı gözlem içine aldığı bir konu da sosyal karşılaşmalardır. Yani dolaylı gözlem, kişinin bir diğer kişi ile karşılaşmasını ön görür. Burada kişinin akranlarıyla oluşturacağı gruptan ve etkilerinden söz edilebilir. Sosyal karşılaşmaların öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır (Say, 2005, s.20).

Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, kişinin kendisine ilişkin öz yeterlik inancı düşük ya da sınırlıysa, öz yeterlik inancının oluşumunda oldukça etkilidir (Pajares, 2002; Akt: Kuş, 2005, s.15).

*Sosyal modeller* tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar* da yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili etmenlerden biridir. Model alınanın öz yeterlik inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan benzerliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey, model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır, insanlar, kendilerine benzer özelliklere sahip olduğunu düşündükleri bireylerin yaptıklarını görerek, izleyerek kendilerinin benzer bir durumda nasıl bir performans ortaya koyacakları konusunda bir yargıya ulaşırlar. Öte yandan, birey model aldığı kişinin kendisine çok da fazla benzemediğini düşünüyorsa, öz yeterlik inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok da fazla etkilenmeyecektir (Yılmaz, 2010, s.51).

Schunk (1983), dolaylı gözlemlerin sosyal karşılaştırmaları da içerdiğini belirtmektedir. Bu karşılaştırmalar, akran modelleri de dâhil, yeteneklerimize ilişkin bireysel algılarımızın gelişmesini etkilemektedir. Burada belirtilmesi gereken bir başka önemli nokta ise, bireylerin kendilerine verilen bir görevi başarıyla yapıp yapamayacakları konusunda henüz bir yargıları yoksa ya da bu konudaki deneyimleri sınırlı ise, bu durumda dolaylı yaşantılara daha duyarlı ve bağımlı olacaklarıdır (Akt. Bıkmaz, 2006, s.294).



### 2.7.2.3. Sözel İkna

Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, tersi durumda ise cesaretlerini kaybetmelerine neden olur. Olumsuz ikna kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine sebep olabilir (Pajares, 2002; Akt: Kuş, s.16).

### 2.7.2.4. Duyuşsal Deneyimler

Stres, korku, karamsarlık ve yorgunluk yeterlik inancı konusunda bilgi verir. Bireyler kendi düşüncelerini çeşitlendirebilecek tecrübeye sahiptirler. Olumsuz duygulara kapılmış olmaları, onların kendi yetenekleri hakkında düşündükleri olumsuzluğa dikkat çeker. İnsanlar kendilerini okuyabilirler. Bu okuma, düşüncelerin ve oluşan duygusal yapının hatırlatıcısı olur (Say, 2005, s.20).

Bireydeki duygular makul bir seviyede yaşıyorsa bu durum, dikkat ve enerjinin göreve yoğunlaştırılmasını böylelikle de bireyin performansını olumlu yönde geliştirmesini sağlayabilir. Bununla birlikte duygu düzeyinin normalden yüksek olması bireyin performansını zayıflatabilir ve bireyin yeteneklerini üst düzeyde kullanabilmesini engelleyebilir. Buna göre olumlu ruh hâlinin öz yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir (Derman, 2007 Akt: Yılmaz, 2010, s.51).

Öz yeterlik, insanlar nasıl düşünür, ne hisseder, kendilerini nasıl motive ederler ve davranırlar sorularıyla ilgilidir. Öz yeterlik inancı, insanların etkinliklerinde belirleyici bir rol oynamakta, yaşamın farklı yönlerini etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar insanı etkileyen yeterliklerde kişilerin kendi inanışları ile ilgili dört ana psikolojik süreç üzerinde dururlar:

- Bilişsel
- Motivasyonel
- Duyuşsal
- Seçme süreçleri (Kuş, 2005, s.17).

## 2.8. Öz Yeterlik Algısı Yüksek Öğretmenin Özellikleri

Öğretmen öz yeterliğinde birinci boyut, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılardır. İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntemleriyle artırılabilmesine ilişkin olan inanç ve yargılarıdır (Akar, 2011, s.49). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilişkilidir (Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007; Akt Akar, 2011, s.50).

Göreve yeni başlayan öğretmenler, birkaç yıllık öğretmenlerin başarılı uygulamalarını, gözlemleyerek bu öğretmenlerle aralarında daha çok benzerlik yakalayabilirler. Kendilerine benzeyen bu öğretmenleri izlemek, uzman öğretmenleri izlemekten daha çok öz yeterliliklerini geliştirir. Öğreteceği davranışları pratik etmek hem becerileri geliştirir hem de öz yeterliliği artırır (Yılmaz, 2010, ss.53-54).

Milli Eğitimin hazırladığı “ Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı” nda iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (Varol, 2007, s.74). Bunlar:

1. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2009; Akt: Akar, 2011, s.49).

Bandura öğretmenlerin yeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disiplini sağlama, kaynakları kullanma ve

çocukların öğrenmesine aileden destek alma konularındaki yeterlik düşüncelerinin de öğretmenlerin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir (Gülebağlan, 2003; Akt: Akar, 2011, s.53).

## **2.9. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar**

Eroğlu (1999) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri incelemiştir. Öğretimi planlama aşamasında Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli gördüğü saptanmış; daha sonra bu sırayı Gazi Eğitim Fakültesi, Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi izlemiştir. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında kendilerini diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekiz (2003), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında eğitim gören 60 sınıf öğretmeni aday (4. sınıf) katılmıştır. Araştırmaya katılımda öğretmen adaylarının gönüllü olması esas alınmıştır. Öğretmen adaylarına beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtıcı modeller gösterilmiştir. Yansıtıcı modelin faydası öğretmen adaylarının düşüncelerinden de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının eğitimlerinin nasıl olması gerektiği yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının bu konuda düşünmesini de sağladığı için bu modelin faydası açıkça görülmüştür.

Kuş (2005), “Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları” adlı çalışmada öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarını oldukça yüksek bulmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlere oranla öz yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur.

Dolapçıoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini içeren davranışlara sınıf ortamında ne kadar yer verdikleri incelenerek cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin

öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve becerilerinde göre anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya Hatay ili Antakya ilçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve “yansıtıcı günlük tutma” dışında bu düşünme becerisini içeren davranışlara sınıf ortamında her zaman yer verdiklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenleri öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinde genel olarak anlamlı bir fark yaratmazken, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yansıtıcı düşünme davranışlarını daha sık yerine getirdiği ve bayan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için etkinlik yapmaya gayret göstermeleri çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

Köksal ve Demirel (2008) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini incelemek için Hacettepe Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta okuyan 12 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırmacılar gözlem notları, yapılan derslerin video kayıtları ve ders sonrası doldurulan kendini değerlendirme formları aracılığıyla edindikleri verileri “içerik analizi” yöntemiyle analiz etmişler ve bu analizler sonucu elde ettiği bulgular ışığında kendini değerlendirmeye yönelik etkinlikler sırasında yapılan yansıtıcıların öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Aslan (2009), sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını İstanbul’un Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 bayan ve 45 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt boyutlarından almıştır. Öğretmenlerin en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Sürekli kaygı ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasında “Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü ve İçten Olma” boyutlarında ters yönde, anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Dikici ve Sağnak (2011), Niğde Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde 231 öğrenci üzerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik yeterliklerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan analizlerde öğretmenlik tutum puanlarının Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lehine olduğunu bulunmuştur. Öğretmenlik yeterlik puanları arasında anlamlı fark olmamasına rağmen Türkçe adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizlerde öğretmenlik yeterlik puanlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Ergüven (2011), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini incelediği araştırmasını betimsel tarama modeline dayalı olarak yapmıştır. Yansıtıcı Düşünme Envanteri'ni Türkçeye evirerek Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan toplam 189 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında cinsiyet, yaş, branş, kıdem, mezun olunan okul türü gibi özelliklere göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ölçekten elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakóltesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi kapsamında; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öğretmenlik öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir olduğu için 2011-2012 Akademik Güz yarıyılı Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne kayıtlı 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu 91 erkek, 150 kız ve toplamda 241 öğretmen adayından oluşmaktadır.

**Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılım tablosu**

Cinsiyet	f	%
Kız	150	62.2
Erkek	91	37.8
Toplam	241	100.0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya toplam 241 kişinin katıldığını; bunlardan 150'sinin kız öğrenciler, 91'inin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Yüzde olarak ifade edildiğinde katılımcıların %62,2'sinin kız, %37,8'inin erkek olduğu görülür.

**Tablo 6. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılım tablosu**

Yaş	f	%
17,00	1	.4
18,00	22	9.1
19,00	55	22.8
20,00	85	35.3
21,00	39	16.2
22,00	23	9.5
23,00	9	3.7
24,00	4	1.7
26,00	1	.4
28,00	2	.8
Toplam	241	100.0

Tablo 6 incelendiğinde 241 katılımcıdan 1 kişinin 17 yaşında olduğu görülmektedir. Bu katılımcının genel toplam yüzdesi % 0,4'tür. Katılımcılardan 22 kişi 18 yaşındadır ve genel olarak toplam yüzdenin %9,1'ini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 55 kişi 19 yaşındadır ve katılımcıların %22,8'ini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 85 kişi 20 yaşında olup, toplam yüzdenin % 35,3' ünü oluşturmaktadır. Katılımcılardan 39 kişi 21 yaşındadır ve toplam yüzdenin %16,2' sini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 23 kişinin 22 yaşında olduğu görülmektedir ve toplam yüzdesi %9,5'tir. Katılımcılardan 9 kişi 23 yaşındadır ve genel yüzdenin %3,7'sini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 4 kişi 24 yaşında olup genel yüzdenin %1,7' sini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 1 kişi 26 yaşındadır ve genel yüzdenin %0,4'ünü oluşturmaktadır. Katılımcılardan iki kişi 28 yaşındadır ve toplam yüzdenin %0,8'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılım tablosu**

Sınıf	f	%
1.sınıf	85	35.3
2.sınıf	80	33.2
3.sınıf	38	15.8
4.sınıf	38	15.8
Toplam	241	100.0

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların 85'i 1. sınıfta okumaktadır ve genel yüzdenin % 35,3'ünü oluşturmaktadır. Katılımcılardan 80 kişi 2. sınıfta okumaktadır ve toplam yüzdenin %33,2' sini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 38 kişi 3. sınıfta okumakta olup genel yüzdenin %15,8'ini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 38 kişi 4. sınıfta okumakta olup genel yüzdenin %15,8'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 8. Öğrencilerin geldiği yerleşim türüne göre dağılım tablosu**

Yerleşim	f	%
İl	105	43.6
İlçe	76	31.5
Kasaba	25	10.4
Koy	35	14.5
Toplam	241	100.0

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların yoğun olarak ilden geldikleri görülmektedir. Katılımcılardan 105 kişi ilden gelmektedir ve genel yüzdenin %43,6'sını oluşturmaktadır. Katılımcılardan 76 kişi ilçe merkezinden gelmektedir ve toplam yüzdenin %31,5'ini oluşturmaktadır. Katılımcılardan 25 kişi kasabadan gelmekte olup toplam yüzdenin %10,4'ünü oluştururken; katılımcılardan 35 kişi köyde oturmaktadır ve genel yüzdenin %14,5'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 9. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılım tablosu**

Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Okuma yazma bilmiyor	4	1.7
İlköğretim	160	66.4
Lise	54	22.4
Üniversite	22	9.1
Lisansüstü	1	.4
Toplam	241	100.0

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların büyük kısmı 160 kişiyle baba eğitim düzeyinin ilköğretim olmasıdır ve genel yüzdenin %66,4'ünü oluşturur.



**Tablo 10. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılım tablosu**

Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Okuma yazma bilmiyor	37	15.4
İlköğretim	177	73.4
Lise	22	9.1
Üniversite	4	1.7
Lisansüstü	1	.4
Toplam	241	100.0

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların yoğunlaştığı anne eğitim düzeyi ilköğretim olan 177 kişidir, toplam yüzdenin %73,4'ünü oluşturur.

**Tablo 11. Öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre dağılım tablosu**

Mezun Olunan Okul	f	%
Genel lise	183	75.9
Öğretmen lisesi	12	5.0
Meslek lisesi	7	2.9
Diğer	39	16.2
Toplam	241	100.0

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların büyük kısmı 183 kişiyle genel lise mezunudur ve toplam yüzdenin %75,9'unu oluşturur. Katılımcılardan 12 kişi öğretmen lisesi mezunudur ve toplam yüzdenin %5,0'ını oluşturur. Meslek lisesi mezunu 7 kişi vardır ve toplam yüzdenin %2,9'unu oluştururlar. Diğer lise mezunları ise 39 kişidir ve toplam yüzdenin %16,2'sini oluştururlar.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada yansıtıcı düşünmeyi ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010)'ın geliştirdiği Reflective Thinking Instrument adlı ölçek Ergüven (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Yansıtıcı Düşünme Envanteri olarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık, Her zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının ölçülmesi amacıyla Yavuzer ve Koç (2002) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 38

maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Her Zaman, Sık Sık, Bazen, Ara Sıra, Hiçbir Zaman şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS-13 paket programında işlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılımı ile çözümlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması alınmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik puanlarına ilişkin karşılaştırma analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun için Levene's test (hata varyanslarının eşitliği testi) uygulanmıştır. En düşük p değeri .051 bulunmuştur. Varyansların homojen olması nedeniyle parametrik testler tercih edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin diğer demografik özelliklerine ilişkin karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve öğrencinin geldiği okul türüne ilişkin verilerde frekans dağılımlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle bu demografik özelliklerin istatistiksel karşılaştırması yapılmamıştır. Öz yeterlik ölçeği puanları ile yansıtıcı düşünme alt boyut puanları arasında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yansıtıcı düşünme alt boyut puanlarının öz yeterlik puanlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için Durbin Watson değeri 2.20 bulunmuştur. Regresyon analizi için diğer varsayımlar da karşılanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının doldurduğu Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine verdikleri yanıtlar esas alınarak yapılan analizler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik algularına ilişkin elde edilen puanlar

**Tablo 12. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik algularına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları**

Ölçümler	N	Minimum	Maksimum	Art. Ort.	Ss
Eleştirel	241	6,00	20,00	15.34	2.95
Üst bilişsel	241	3,00	15,00	12.49	2.28
Bilişsel	241	5,00	24,00	15.37	3.50
Uygulama	241	4,00	20,00	14.43	3.23
Ahlak	241	3,00	15,00	11.52	2.18
Duyuşsal	241	3,00	15,00	11.93	2.30
Özyeterlik	241	51,00	181,00	151.23	19.91

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel yansıtıcı düşünme alt boyutunda aritmetik ortalama 15.34; standart sapma 2.95 olarak bulunmuştur. Üst bilişsel yansıtıcı düşünmenin aritmetik ortalaması 12.49; standart sapması 2.28 olarak bulunmuştur. Bilişsel yansıtıcı düşünme boyutunda aritmetik ortalama 15.37; standart sapma 3.50 olarak bulunmuştur. Uygulama boyutunda ise aritmetik ortalama 14.43; standart sapma 3.23 olarak hesaplanmıştır. Ahlak alt boyutunda aritmetik ortalama 11.52; standart sapma 2.18 olarak bulunmuştur. Yansıtıcı düşünmenin duyuşsal alt boyutunda ise aritmetik ortalama 11.93 ve standart sapma 2.30 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlik algısının aritmetik ortalaması 151.23 ve standart sapması 19.91'dir.

## 4.2. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 13. Öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterliklerine ilişkin yapılan t-testi tablosu**

Ölçümler	Cinsiyet	N	Art. Ort.	ss	sd	t	p
Eleştirel	Kız	150	15.57	2.80	239	1.518	.130
	Erkek	91	14.97	3.18			
Üstbilişsel	Kız	150	12.72	2.16	239	2.010*	.046
	Erkek	91	12.12	2.42			
Bilişsel	Kız	150	15.59	3.48	239	1.251	.212
	Erkek	91	15.01	3.53			
Uygulama	Kız	150	14.69	3.07	239	1.591	.113
	Erkek	91	14.01	3.45			
Ahlak	Kız	150	11.48	2.08	239	-.390	.697
	Erkek	91	11.59	2.35			
Duyuşsal	Kız	150	11.90	2.37	239	-.232	.817
	Erkek	91	11.97	2.21			
Özyeterlik	Kız	150	152.55	18.26	239	1.324	.187
	Erkek	91	149.05	22.31			

\*p< .05 anlamlı

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı üst bilişsel yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t=2.010$ ). Kız öğrencilerin üst bilişsel yansıtıcı düşünme aritmetik ortalamaları (12.72), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları (12.12)'dir. Bu durumda kız öğrencilerin daha üst bilişsel yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. Yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca öz yeterlik ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ( $t=1.324$ ). Aşağıdaki tablo 14'te öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı yansıtıcı düşünme ve öz yeterliklerine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

### 4.3. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 14. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı yansıtıcı düşünme ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA tablosu**

Ölçümler	Sınıf	N	Art. Ort	ss	F	P	Tukey HSD
Eleştirel	1.sınıf	85	15.95	2.61	1.858	.137	
	2.sınıf	80	15.06	3.22			
	3.sınıf	38	15.00	2.84			
	4.sınıf	38	14.94	3.11			
Üst bilişsel	1.sınıf	85	13.02	1.76	5.683*	.001	1>2,3,4
	2.sınıf	80	12.75	2.02			
	3.sınıf	38	11.63	2.34			
	4.sınıf	38	11.65	3.19			
Bilişsel	1.sınıf	85	16.49	3.22	5.202*	.002	1>2,3,4
	2.sınıf	80	15.08	3.49			
	3.sınıf	38	14.39	3.49			
	4.sınıf	38	14.44	3.60			
Uygulama	1.sınıf	85	15.17	2.87	2.979*	.032	1>3
	2.sınıf	80	14.37	3.37			
	3.sınıf	38	13.65	3.24			
	4.sınıf	38	13.68	3.44			
Ahlak	1.sınıf	85	11.92	2.14	1.663	.176	
	2.sınıf	80	11.31	2.11			
	3.sınıf	38	11.44	2.03			
	4.sınıf	38	11.13	2.48			
Duyuşsal	1.sınıf	85	12.76	1.99	6.312*	.000	1>2,3,4
	2.sınıf	80	11.60	2.32			
	3.sınıf	38	11.50	2.29			
	4.sınıf	38	11.21	2.48			
Öz yeterlik	1.sınıf	85	157.76	17.39	5.734*	.001	1>2,3
	2.sınıf	80	146.36	19.49			
	3.sınıf	38	146.34	19.60			
	4.sınıf	38	151.76	22.72			

\*p< .05 anlamlı

Tablo 14'teki verilere göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üst bilişsel (F=5.683), bilişsel (F=5.202), uygulama (F=2.979) ve duyuşsal (F=6.312) boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlik puanlarında da sınıf düzeylerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öz yeterlik ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında (F=5.734) anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD sonucu üst bilişsel boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında fark bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması (13.02)

diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.

Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD sonucuna göre bilişsel boyutta 1. sınıf öğrencileri ile 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında fark bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması (16.49) diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.

Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD sonucu uygulama boyutunda 1. sınıf öğrencileri için 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre fark bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması (15.17) diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha duyuşsal yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD sonucu duyuşsal boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında fark bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması (12.76) diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.

Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD sonucu öz yeterlik boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında fark bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 157.76 iken 2. sınıfta bu ortalama 146.36'ya 3.sınıfta 146.34'e düşmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması ise 151.76 'dır. Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının 1. sınıfta yüksek olması ve diğer senelere doğru azalması oldukça şaşırtıcıdır. Özellikle 1. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının daha düşük olması beklenirken üst sınıflara doğru bu algının artması düşünülür. Ancak araştırma sonuçlarında tersi bir durum söz konusudur. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının henüz meslek seçme aşamasında bu mesleğe ilişkin algılarının yüksek olduğunu ortaya koyarken ilerleyen yıllarda öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının bekledikleri düzeyde olmadığını fark etmelerini ortaya koymuştur.

#### 4.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 15. Öğrencilerin geldiği yerleşim türüne bağlı yansıtıcı düşünme ve öz yeterliklerine ilişkin ANOVA tablosu**

Ölçümler		N	Art. ort	ss	F	p	Tukey HSD
Eleştirel	İl	105	15.42	2.85	2.038	.109	
	ilçe	76	15.09	3.20			
	Kasaba	25	16.56	2.32			
	Köy	35	14.80	2.95			
Üst bilişsel	İl	105	15.34	2.11	2.883*	.037	İl >Kasaba
	ilçe	76	12.53	2.73			
	Kasaba	25	12.11	1.65			
	Köy	35	13.64	1.83			
Bilişsel	İl	105	12.40	3.37	.855	.465	
	ilçe	76	12.49	3.81			
	Kasaba	25	15.67	3.41			
	Köy	35	14.92	3.25			
Uygulama	İl	105	15.80	2.94	2.066	.105	
	ilçe	76	15.14	3.72			
	Kasaba	25	15.37	3.01			
	Köy	35	14.66	2.92			
Ahlak	İl	105	13.86	2.06	1.631	.183	
	ilçe	76	15.56	2.47			
	Kasaba	25	14.17	1.99			
	Köy	35	14.43	1.93			
Duyuşsal	İl	105	11.40	2.31	1.881	.133	
	ilçe	76	11.26	2.62			
	Kasaba	25	12.08	1.40			
	Köy	35	12.02	1.95			
Öz yeterlik	İl	105	11.52	20.44	.997	.395	
	ilçe	76	12.05	20.06			
	Kasaba	25	11.52	16.67			
	Köy	35	12.72	20.06			

\*p< .05 anlamlı

Tablo 15'teki verilere göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda üst bilişsel (F=2.883) boyutunda öğrencilerin geldikleri yerleşim türüne göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlik puanlarında geline yerleşim türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlden gelen öğrencilerinin aritmetik ortalaması (13.02) diğer yerleşim türlerinden gelen öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durumda ilden gelen öğrencilerin diğer yerleşim türünden gelen öğrencilerden daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir. Yansıtıcı düşünmenin diğer boyutları ile öğrencilerin geldikleri yerleşim türü arasında anlamlı

fark bulunmamıştır. Ayrıca öz yeterlik ile öğrencilerin geldikleri yerleşim türü arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ( $p=0.395$ ).

#### 4.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 16. Yansıtıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları**

		Eleştirel	Üst bilişsel	Bilişsel	Uygulama	Ahlak	Duyuşsal
Öz yeterlik	r	.279*	.303*	.350*	.296*	.330*	.322*
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	241	241	241	241	241	241

\* $p < .001$  anlamlı

Tablo 16’da görüldüğü gibi yansıtıcılık alt boyut puanları ile öğretmenlik öz yeterlik puanları arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yansıtıcı düşünme alt boyut puanları ile öğretmenlik öz yeterlik puanları arasındaki korelasyonların birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.6. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 17. Yansıtıcı düşünme ölçeği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki çoklu regresyon analizi sonuçları**

Değişken	B	Std. Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	95.284	7.997	--	11.916	.000	--	--
Eleştirel	.088	.575	.013	.153	.879	.010	.009
Üst bilişsel	.961	.765	.110	1.257	.210	.082	.074
Bilişsel	1.257	.399	.221	3.147	.002*	.202	.185
Uygulama	.042	.553	.007	.077	.939	.005	.005
Ahlak	1.434	.675	.157	2.126	.035*	.138	.125
Duyuşsal	.513	.781	.059	.657	.512	.043	.039

$R = .433$ ,  $R^2 = .188$ ,  $F_{(6, 240)} = 9.010$ ,  $p = .000$

Tablo 17’de yansıtıcı düşünme ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik öz yeterlik arasında pozitif ancak düşük korelasyonlar olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde uygulama boyutu hariç ( $r = .005$ ) diğer boyutlarda bu korelasyonlar biraz daha düşmektedir. Eleştirel, üst bilişsel, bilişsel, uygulama, ahlak ve duyuşsal değişkenleri birlikte öğrencilerin öz yeterlik puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir ( $F = 9.010$ ,  $p < .05$ ). Altı değişken birlikte öz yeterlik puanlarının toplam varyansının %18.8’ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı  $\beta$ ’ya göre yordayıcı değişkenlerin öz yeterlik puanları



üzerindeki önem sırası bilişsel, ahlak, üst bilişsel, duyuşsal, eleştirel ve uygulamadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde bilişsel boyutun ( $t=3.147$ ,  $p<.05$ ) ve ahlak boyutunun ( $t=2.126$ ,  $p<.05$ ) öğretmenlik öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmayla Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan değerlendirme sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üst bilişsel düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan değerlendirme sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha üst bilişsel, bilişsel, uygulama ve duyuşsal yansıtıcı düşünme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin gelinen yerleşim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda üst bilişsel yansıtıcı düşünme boyutunda anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülür. Buna göre ilden gelen öğrenciler diğer yerleşim türünden gelen öğrencilere göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünmektedir.

4. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan “Öz Yeterlik Anketi” ile elde edilen verilere göre kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının birbirlerine yakın olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sonucunda öz yeterlik ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerinden öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

6. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının geline yerleşim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan değerlendirme sonucunda öz yeterlik ile öğrencilerin geldikleri yerleşim türü arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

## 5.2. Tartışma

Bu araştırmada ilk olarak Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırılmış, bu soruya yanıt aramak üzere öğretmenlere Yansıtıcı Düşünme Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “üst bilişsel” boyutunda olduğu görülmüştür. Ülkemizde farklı eğitim tür ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen benzer araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini yüksek algıladıkları görülmektedir (Dolapçioğlu, 2007; Meral, 2006). Bu durumda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce meslekleri hakkında derinlemesine düşünme, nitelikli bir eğitim için süreci değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Elde edilen bulgular, istatistiksel olarak bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hizmet içi öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde de bu bulguyu destekleyen sonuçların elde edildiği, bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yansıtıcı düşündükleri (Aslan, 2009; Özcan, 2002) görülmektedir.

Sınıf düzeylerine göre yapılan bulgular sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre üst bilişsel, bilişsel, uygulama ve duyuşsal boyutlarında daha yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre 1. sınıf öğrencilerinin mesleğe adım attıkları ilk yıllarda mesleklerinde geleceğe ilişkin düşüncelere sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Geline yerleşim türüne göre yapılan istatistikî bilgilere göre ilden gelen öğrenciler ilçe, kasaba ve köyden gelen öğrencilere göre daha yansıtıcı düşünmektedirler. Bu sonuca neden olarak ilde yaşamının şartları ile diğer yerleşim türlerinin gösterdiği şartlar arasındaki fark öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini etkilemesi gösterilebilir.

Bu araştırmanın diğer bir inceleme alanı öğretmenlik öz yeterlik algısıdır. Bu konunun araştırılması amacıyla Türkçe öğretmen adaylarına Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan diğer araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Yılmaz, 2010). Sınıf düzeylerine göre yapılan bulgulara göre 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf öğrencilerine göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla birlikte 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlik mesleğini isteyerek bu bölümü tercih ettikleri yorumuna ulaşabiliriz. Geline yerleşim türüne ilişkin yapılan bulgulara göre öz yeterlik ile öğretmen adaylarının yerleşim türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **5.3. Öneriler**

1. Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eğitim süreci boyunca yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer verilmelidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları son sınıflara doğru azalmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde yeterlik algılarının farkında olan öğretmenler yetiştirme amaçlanmalıdır.

2. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının mesleki uygulama derslerinde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme programlarının etkililiği üzerine araştırmalar yapılmalıdır.

3. Türkçe dersi dil becerilerinin kazanıldığı ve dil bilincinin olduğu bir derstir. Öğrencilerin bu kazanımlara sahip olmaları için Türkçe öğretmenlerin mesleki yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmenin öğretmenlik öz yeterlik algısının farkında olması gerekir.

4. Türkçe öğretmen adaylarının düşünme stillerini bilmeleri ve eğitimleri süresince doğru düşünmeyi öğrenme üzerine çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır.

5. Sternberg (2009) tarafından geliştirilen düşünme stilleri envanteri ile bu araştırmada kullanılan yansıtıcı düşünme stili envanteri arasındaki ilişki araştırılabilir.

6. Yine düşünme stilleri envanteri ile öğretmenlik öz yeterlik envanteri arasındaki ilişki araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, Ö. (2011). İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına göre Yöneticilerin Duygusal Zekaları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği). *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(2), 281-312.
- Arslan, B. (2005). Yansıtıcı Düşünmenin Program Geliştirme ve Fen Bilgisi Öğretim Programındaki Yeri. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, M. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azar, A. (2003). Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159.
- Baker, M., Rudd, R., & Pomeroy, C. (2001). Relationships Between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. 51(1), 173-188.
- Bıkmaz, F. (2006). Öz Yeterlik İnançları. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (291-294). Ankara: Nobel Yayınları.
- Celep, C. (2005). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Anı Yay. Ankara.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Basımevi. Erzurum.
- Çeliköz, N., ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 162. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/162/celikoz-cetin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/celikoz-cetin.htm). 15 Nisan 2012 tarihinde indirildi.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Dede, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 741-75.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington Massachusetts D.C.: Heath.
- Dikici, A., ve Gürol, M. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 193-214.
- Dikici, A. ve Sağnak, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *New World Sciences Academy*, 6(1), 871-883.
- Dolapçioğlu, D. S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158(31), 146-160.
- Eroğlu, G. (1999). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları İle ilgili Yeterliklerine ilişkin Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergüven, S. (2011). Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Işık, İ. (2001). Öz-Yeterlik İnancı Yönetici Roller Açısından Bir İnceleme. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.
- Kaya, B. (2009). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kırnık, D. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri ile Desteklenmiş Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Problem Çözme Üzerine Etkisi. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Köknel, Ö. (2007). *Akıl İle Düşünce Gücü*. İstanbul: Altın Kitapları.

- Köksal, N., ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köktaş, Ş. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kuş, B. B. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Oakleigh: Cambridge University Pres.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London: The Falmer Pres.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. 1. Baskı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.  
[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi) 2 Nisan 2012 tarihinde indirildi.
- Meral, E. (2006). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher*. London: Routledge Falmer.
- Norton, J. L. (1994). Creative Thinking and Reflective Practitioner. *Journal of Instructional Psychology*. 21 (2), 139-148.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, S. (2009). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden Y. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. Ankara: Nobel Yay.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-886.
- Saracoğlu, A.S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2008) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1(5), 732-751.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Say, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Akıl ve Bilimin Işığında Eğitim Dergisi*. Sayı58., 131-140.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, J. R. (2009). *Düşünme Stilleri*. (Çeviren Esin Güngör). İstanbul. Sev Yayınları.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TED, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 461-486.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına Ve Yansıtımlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 149(33),104-117.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Varol, B. (2007), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Wilson, J., & Jan, W. (2008). *Smart Thinking: Developing Reflection and Metacognition*. Australia: Curriculum Corporation.
- Yavuzer, Y., ve Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi 1(1), 35-43.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1), 71-100.
- Yılmaz, İ. (2010). Türkçe Öğretmen Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zhang, L., & Sternberg, J. R. (2006). *The Nature of Intellectual Styles*. London: Lawrence Erlbaum Associates.





T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.12.00.00/1443  
Dosya No:302-01  
Konu : Anket Uygulama İzni

11 /11/2011

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

**İlgi:** 03.11.2011 tarih ve 1780 sayılı yazı

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İrem URHAN, Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ'nin danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anketi Fakültemiz Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulama isteği dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Murat ALP  
Dekan V.

Derbent Kampüsü 51200 NİĞDE  
Telefon: (0 388) 211 28 00 Faks: (0 388) 211 28 01  
e-posta: [egitimfak@nigde.edu.tr](mailto:egitimfak@nigde.edu.tr), Elektronik: [www.nigde.edu.tr](http://www.nigde.edu.tr)

Ayrıntılı bilgi için irtibat:Özel Kalem



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.72.00.00/1836  
Dosya No :399  
Konu :Anket Uygulama İzni İrem URHAN

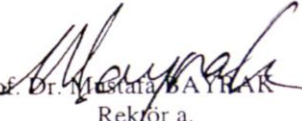
15/11/2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :a)27.10.2011 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.E.41.00.00/1032 sayılı yazınız.  
b)Eğitim Fakültesi Dekanlığının 11.11.2011 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.12.00.00 / 1443 sayılı yazısı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İrem URHAN, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anket uygulamasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapması uygun görülmüştür.

Gereğine arz ederim.

  
Prof. Dr. Mustafa BAYRAK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Değerli Türkçe öğretmeni adayları; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ve “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmaları amacıyla hazırlanan bu anketler için vereceğiniz samimi cevaplarınız çalışmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Maddeleri dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu (X) işareti kullanarak belirtiniz. Araştırma sonuçları yüksek lisans tez çalışmasının dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için teşekkürler.

Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ  
(Tez Danışmanı)

İrem URHAN  
(Yüksek Lisans Öğrencisi)

**Cinsiyet:** 1.( )Kız 2.( ) Erkek

**Yaş (Lütfen Yazınız: .....**

**Sınıf Düzeyiniz:** 1.( ) 1. sınıf 2.( ) 2. sınıf 3.( ) 3. sınıf 4.( ) 4. sınıf

**Geldiği yerleşim türü:** 1.( ) il 2.( ) ilçe 3.( ) Kasaba 4.( ) Köy

**Babanın eğitim düzeyi:** 1.( ) Okuma-yazma bilmiyor 2.( ) İlköğretim 3.( ) Lise 4.( )  
Üniversite  
5.( ) Lisansüstü

**Annenin eğitim düzeyi:** 1.( ) Okuma-yazma bilmiyor 2.( ) İlköğretim 3.( ) Lise 4.( )  
Üniversite  
5.( ) Lisansüstü

**Mezun olunan okul türü:** 1.( ) Genel lise 2.( ) Öğretmen lisesi 3.( ) Meslek Lisesi  
4.( ) Diğer (Lütfen Yazınız).....

## YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Hedeflerimi gözden geçirmek için öğretim etkinliklerimi sakladığım bir dosyam vardır.	1	2	3	4	5
2. Sınıf içi performansımı geliştirmek veya arttırmak için etkili öğretim metotlarıyla ilgili kitap ve makaleler okurum	1	2	3	4	5
3. Bir öğretmen olarak öğretim felsefem ve onun öğretmenliğimi nasıl etkilediği hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin yoksullukla mücadele, ayrımcılık ve cinsiyet eğimlerinin sosyal hayatlarını değiştirmek için yeterli hale getirebilme yolları hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
5. Sınıf içi uygulamalarımda meydana gelen tutarsızlıklar ve	1	2	3	4	5

çelişkiler hakkında düşünürüm.					
6. Öğrencilerimin öğrenme stilleri ve tercihleri hakkında onlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
7. Potansiyel araştırma konuları olarak sınıf içi olaylar hakkında düşünür ve onları keşfetmek için yöntemler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim.	1	2	3	4	5
9. Deneyimlerimin öğretmen olarak kendimi tanımlama şeklimi etkilediği konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenliğimde eski çağlar, kadın ve azınlıklara yönelik ayrımlar veya yoksulluk gibi tartışmaya daha az açık konuları tercih ederim.	1	2	3	4	5
11. Sınıf içi deneyimlerime dayalı olarak yazılar ve makaleler yazmayı düşünürüm.	1	2	3	4	5
12. Öğrenme öğretme konularıyla ilgili konferans ve çalıştaylara katılırım.	1	2	3	4	5
13. Her ders sonunda o dersle ilgili başarı ve başarısızlıklarımı yazarım veya bu ders hakkında bir meslektaşım ile konuşurum.	1	2	3	4	5
14. Branşımdaki son gelişmelerin neler olduğunu görmek için dergi makalelerine bakarım ve internette araştırırım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerimin aile yapılarını, hobilerini, ilgi ve yeteneklerini öğrenmek için onlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenliğimin siyasi yönünü ve öğrencilerimin siyasi düşüncelerini etkileyebileceğim konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
17. Bir öğrenci gözünde sahip olduğum olumlu ve olumsuz davranış modellerini ve bu özelliklerimin uygulamada beni nasıl etkilediğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Öğrenme öğretme süreci hakkında daha iyi bilgi sahibi olmak için sınıfımda küçük anket uygulamaları yaparım.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenliğimin hangi yönünün beni tatmin ettiğine karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Çevremde sosyal adaletsizlik durumlarını düşünür ve onları sınıfımda tartışmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Meslektaşlarımla teorik ve pratik konular hakkında tartışırım.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerimin başarısını etkileyen cinsiyet, sosyal sınıf ve ırk değişkenleri hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerime bir öğretim uygulamasından hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorarım.	1	2	3	4	5
24. Sınıf içerisinde öğretimimi etkileyecek sınıf dışı sosyal olaylar hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Meslektaşlarıma benim öğretmenliğimi gözlemlemelerini ve öğretim performansım hakkında yorum yapmalarını söylerim.	1	2	3	4	5
26. Sınıfta ve toplumda demokrasi ve hoşgörüyü nasıl geliştirebileceğim konusunda düşünürüm.	1	2	3	4	5
27. Bir öğretmen olarak mesleğimin anlamı ve önemi hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
28. Etkili uygulamalarını öğrenmek için diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlerim.	1	2	3	4	5
29. Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerim hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5

## ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1-Sınıfta işlediğim konuyu, önceki ve sonraki konularla ilişkilendirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
2-Öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinlikleri sunabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
3-Hedef davranışlara uygun araç-gereç kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
4-Gerekirse hedef davranışlara uygun araç-gereç hazırlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
5-Drama, gezi, gösteri, gözlem, deney, panel, bireysel ve grup çalışmaları gibi etkinlikleri kolaylıkla uygulayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6-Ödülleri etkili biçimde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
7-Öğrencilere derste uygun dönütler verebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
8-Dersin sonunda öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeylerini değerlendirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
9-Öğrencilerime, sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10-Dersi amacına uygun biçimde sürdürebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11-Ders sırasında istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
12-Sınıf içi yaptırımları etkili biçimde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
13-Ders süresini etkin biçimde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
14-Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15-Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16-Öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etki edebilecek durumları tolere edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17-Araç-gereç ve kaynakları uygun biçimde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
18-İletişim sürecine ilişkin becerileri etkin biçimde kullanma konusunda özel bir yeteneğim olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

19-Vücut dilimi etkin bir şekilde kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
20-Velilerle rahat iletişim kurabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
21-Okul yöneticileri, meslektaşlarım ve okul personeli ile kolay iletişim kurabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
22-Öğretmenlik yapabilmek için özel bir yeteneğe sahip olduğumu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23-Çocuklarla çalışmaktan hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
24-İyi bir öğretmen olacağıma(olduğuma) inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25-Amaçları ve hedef davranışları açık biçimde ifade edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
26-Bireysel ve sosyal farklılıkları dikkate alarak günlük ders planı yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
27-Planlama yaparken hedef davranışları gerçekleştirilmeye yönelik öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
28-Yeterli düzeyde alan ve genel kültür bilgisine sahip olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29-İşlenen konu ile ilgili ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde öğretebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
30-Öğrencilerin anlatılan konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli cevaplar verebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
31-Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak öğretmenlik görevimi yerine getiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
32-Sınav ve ödev gibi öğrenci ürünlerini, notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
33-Öğretmenlik mesleğinin “dinamik” olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
34-Bir dersi planlarken,o planı yürütebileceğime güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
35-Öğrencilerin düzeylerine uygun,onları düşünmeye sevk edecek sorular sorabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
36-Beklenmeyeni tolere edebilme özelliğine sahip olduğumu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
37-Herkesin öğretmen olabileceğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
38-Bilgiyi “sosyal yapılandırmış”bir şekilde öğrenciye kazandırabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )