



T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATAY/2007

**T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME  
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK**

**HATAY/2007**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,**

İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Sevda Doğan Dolapçioğlu tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma, 26/07/2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Şükran TOK  
(Başkan)

Üye : Yrd.Doç.Dr. İsmail GELEN

Üye : Yrd.Doç.Dr. Bilginer ONAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../.....

Prof.Dr. Cemal YÜKSELEN  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanmasında pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Çalışma süresince bana her konuda destek olan Danışmanım Yrd. Doç. Dr. şükran TOK'a, başlangıç aşamasında bana yol gösteren Doç. Dr. Gülsen ÜNVER'e, araştırmanın yazım aşamasında görüşlerini ve desteğini aldığım Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'e, beni hep destekleyen değerli arkadaşlarım Dr. Canan SEYFELİ'ye ve Gülhan SUMMAKOğLU'na, okullarda yaptığım araştırmaların yürütülmesinde bana yardımcı olan Bekir KOCAOğLAN'a, okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her zaman ve her konuda olduğu gibi bu çalışmamda da beni sabırla destekleyen değerli eşim Dr. Kenan DOLAPÇIOğLU'na, bana güç ve moral veren biricik oğlum Kerem'e ve tüm aileme sevgilerimi sunuyorum.

Sevda DOğAN DOLAPÇIOğLU

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU**

**Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şükran TOK**

**Haziran 2007**

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu betimsel çalışmanın genel amacı yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumlarını betimlemek ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığını saptamaktır.

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Bununla birlikte betimsel çalışmayı desteklemek için, araştırma tekniklerinden gözlem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Hatay İli Antakya İlçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2006-2007 öğretim yılı, Hatay İli Antakya İlçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreçlerine ilişkin görüşlerden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçek ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel teknikler olarak frekans ve yüzde değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı için kay-kare analizi kullanılmıştır.

Yapılan istatistikler sonucunda örnekleme katılan öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme ölçeği” ndeki maddelere “yansıtıcı günlük tutma” dışında “her zaman” yerine getirdiklerini

belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Hem gözlem hem de ölçöge verilen yanıtlardan mesleki gelişime açık olma boyutuyla ilgili yansıtıcı günlük tutma uygulamasında ise çoğu öğretmenlerin “hiçbir zaman” bu davranışı yerine getirmediği ortaya çıkmıştır. İki değişken için kay-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark oluşturmamasına karşın, bazı becerilerin yerine getirilmesinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları doğrudusunda öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarında bu konuda bilinçli bir eğitim verilmesi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımların sınıf ortamında uygulanması önerilebilir.

### **ANAHTAR SÖZCÜKLER**

Yansıtıcı düşünme, yansıtıcı öğretmen, öğretmen eğitimi

**ABSTRACT****EVALUATION OF REFLECTIVE THINKING LEVEL OF  
PRE-SERVICE TEACHERS****Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU****Primary Education Branch Master's Degree****Advisor: Ass.Prof. Dr. Şükran TOK****June, 2007**

In the research, the level of using reflective thinking capacity of pre-service teachers who are in charge in elementary schools has been evaluated. The general aim of this descriptive study is to describe the situations of using teacher behaviours which include reflective thinking capacity by pre-service teachers and to find out whether the ideas of teacher makes differences in terms of gender, seniority and type of graduated school.

The data of the study was collected through the survey method and participants of the study were 328 teachers working in 30 Primary Schools in Antakya during the 2006-2007 academic year. In addition to this, to support the descriptive study, observation which is one of the qualitative research techniques has been used.

In the research, 28 items of measurement and observation forms, which have been developed by the researcher from the personal information, a means of collecting the data, and ideas about the process of teachers' reflective thinking have been used. In this study Chi-square test has been used for the statistical analysis of frequency and the relationship between percent degrees and variables.

As a result of statistics, teachers who have participated in sampling group, have specified that they always performed the items in reflective thinking scale except reflective keeping diary. On the other hand, in the observation carried out by the researcher, it has come out that there have been shortcomings in giving importance to problem solving and criticizing

scales. It has turned out both from observation and answers given to the scale that teachers have never performed the reflective keeping diary related to being open to professional development. For the two variables, according to results of chi-square test, teachers' gender, professional seniority, and the type of graduated school, generally haven't made a statistically differences between the level of using reflective thinking capacities but have shown that there has been a statistically difference in performing some skills. According to the findings of the research, it can be offered to give a conscious education to teachers during trainings before service and in service, and to use the approaches improving the reflective thinking in the classroom.

### **KEY WORDS**

Reflective thinking, reflective teacher, teacher education



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numarası
ÖNSÖZ .....	İ
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER .....	İİ
ABSTRACT AND KEYWORDS .....	İV
İÇİNDEKİLER .....	VI
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	X
TABLolar LİSTESİ .....	XII

### BİRİNCİ KESİM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	1
1.1. Çalışmanın Konusu ve Problem Durumu .....	1
1.2. Çalışmanın Problem Cümlesi .....	8
1.3. Araştırmanın Amacı .....	9
1.4. Çalışmanın Sayıltıları .....	9
1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları .....	9
1.6. Çalışmanın Temel Kavramları .....	10
1.7. Çalışmanın Yöntemi .....	10
1.8. Çalışmanın Evren ve Örneklemi .....	10
1.9. Çalışmanın Veri Toplama Araçları .....	11
1.10. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi .....	17

### İKİNCİ KESİM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	19
2.1. YANSITICI DÜŞÜNME VE SINIF ÖĞRETMENİ .....	19
2.1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı .....	19
2.1.2. Yansıtıcı Düşünme Döngüsü .....	23
2.1.3. Yansıtıcı Düşünmenin Kriterleri .....	24

2.1.4. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri Ve Önemi .....	26
2.1.5. Yansıtıcı Düşünme İle Düşünme Türleri Arasındaki İlişki .....	29
2.1.6. Yansıtma Alanları .....	30
2.1.6.1. Teknik Alanda Yansıtma .....	30
2.1.6.2. Uygulama Alanında Yansıtma .....	31
2.1.6.3. Eleştirel Alanda Yansıtma .....	31
2.1.7. Yansıtıcı Düşünmenin Aşmaları .....	33
2.1.8. Çocuklar Yansıtıcı Düşünme Becerisini Öğrenebilir mi? .....	33
2.1.8.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler .....	34
2.1.9. Yansıtıcı Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Uygulamaları .....	34
2.1.10. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar .....	37
2.1.10.1. Kendi Öğrenmesi Üzerinde Düşünme .....	37
2.1.10.2. Soru Sorma .....	38
2.1.10.3. Kendini Değerlendirme ve Kendini Sorgulama .....	38
2.1.10.4. Kendi Kendine Konuşma .....	38
2.1.10.5. Öğrenme Yazıları .....	38
2.1.10.6. Kavram Haritaları .....	41
2.1.11. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri .....	41
2.1.12. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler .....	43
2.1.13. Yansıtıcı Düşünmenin 2004 İlköğretim Programı İçindeki Yeri ve Önemi .....	44
2.1.14. Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları .....	46
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	48
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	48
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	49

### ÜÇÜNCÜ KESİM

3. SINIF ÖĞRETMENİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİ .....	56
3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular .....	56

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Anket-Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması .....	58
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	67
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi İle Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	72
3.5. Sınıf Öğretmenleri Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Düzeyleri İle Öğrenim Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	78

## **DÖRDÜNCÜ KESİM**

4. TARTIŞMA VE YORUM .....	85
4.1.Yansıtıcı Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Anket-Gözlem Sonuçlarına Yönelik Tartışma ve Yorum .....	85
4.1.1.Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Öğrenme Öğretme Sürecinde” Yansıtıcı Düşünme Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	85
4.1.2.Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Yansıtıcı Sınıf Ortamı Oluşturma” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	94
4.1.3.Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Eleştirilere Önem Verme” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	100
4.1.4. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Öz Değerlendirme Yapma” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	103
4.1.5. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Geleceğe Yönelik Kararlar Alma” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	105
4.1.6.Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Problem Çözme” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	106
4.1.7. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Mesleki Gelişime Açık Olma” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	111
4.2. Bağımsız Değişkenlerle İlgili Tartışma ve Yorum .....	115

	Sayfa Numarası
<b>BEŞİNCİ KESİM</b>	
5. GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER .....	118
5.1. Genel Sonuç .....	118
5.2. Öneriler .....	120
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	120
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	121
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>122</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>131</b>
Ek- 1 Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği .....	131
Ek- 2 Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Gözlem Formu .....	133
Ek- 3 Çalışmanın Yapıldığı Antakya Merkez İlköğretim Okulları .....	134
Ek- 4 Özgeçmiş .....	135
Ek- 5 Resmi Yazışmalar .....	136

## ÇİZİMLER LİSTESİ

	Sayfa Numarası
Çizim- 1: Yansıtıcı düşünme döngüsü ve anahtar kelimeler .....	23
Çizim- 2: Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünen öğrenci davranışları .....	29
Çizim- 3: Yansıtma alanları .....	32
Çizim- 4: Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim davranışını uygulama durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	86
Çizim- 5: Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenleme durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	88
Çizim- 6: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler düzenleme davranışına ilişkin yüzde grafiği .....	89
Çizim- 7: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yapılan etkinliklerin sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin yüzde grafiği .....	90
Çizim- 8: Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt verilme durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	91
Çizim- 9: Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirme durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	94
Çizim- 10: Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf oluşturulmasına ilişkin yüzde grafiği .....	96
Çizim- 11: Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularının paylaşılma durumuna ait yüzde grafiği.....	98
Çizim- 12: Öğrencilerin sınıf içi alınacak kararlara katılması durumuyla ilgili yüzde grafiği .....	99
Çizim- 13: Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarının sağlanması durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	102
Çizim- 14: Ders sırasında oluşan sorunların (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlenmesi durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	108

Çizim- 15: Ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	110
Çizim- 16: Mesleki gelişimin izlenmesi ve eksikliklerin görülmesi amacıyla günlük tutulması durumuna ilişkin yüzde grafiği .....	113

## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa Numarası
Tablo- 1: Maddelerin aritmetik ortalama, standart sapmaları, madde toplam korelasyon katsayıları, faktör ortak varyansı, temel bileşenler analizi faktör 1 yük değerleri, döndürme sonrası yük değerleri ve iç tutarlılık katsayısı cronbach $\alpha$ değeri .....	15
Tablo- 2: Yansıtıcı düşünmeye dayalı görüşler .....	21
Tablo- 3: Geleneksel ve yansıtıcı öğrenme ortamlarının özellikleri .....	28
Tablo- 4: İki kolonlu yazı örneği .....	40
Tablo- 5: Anket ve gözleme katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve kıdem durumuna göre frekans ve yüzde dağılımı .....	57
Tablo- 6: Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme öğretme sürecini yansıtmalarına” ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	59
Tablo- 7: Örnekleme katılan öğretmenlerin yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	61
Tablo- 8: Örnekleme katılan öğretmenlerin eleştirilere önem verme düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	62
Tablo- 9: Örnekleme katılan öğretmenlerin öz değerlendirme yapma düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	63
Tablo- 10: Örnekleme katılan öğretmenlerin geleceğe yönelik kararlar alma düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	64
Tablo- 11: Örnekleme katılan öğretmenlerin problem çözme düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	65
Tablo- 12: Örnekleme katılan öğretmenlerin mesleki gelişime açık olma düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı .....	66
Tablo- 13: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumuna yönelik cevaplarına ilişkin kay-kare analizi sonuçları .....	68

Tablo- 14: Öğretmenlerin kıdem yılına göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumuna yönelik cevaplarına ilişkin kay-kare analizi sonuçları .....	73
Tablo- 15: Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumuna yönelik cevaplarına ilişkin kay-kare analizi sonuçları .....	79



## **BİRİNCİ KESİM**

### **ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR**

#### **1.1 ÇALIŞMANIN KONUSU VE PROBLEM DURUMU**

Yansıtıcı düşünme hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Dewey (1933; 6) yansıtmayı, “herhangi bir inancın ya da bilgi formunun, onu destekleyen ve bir sonraki sonuca götürecektir olan gerekçeleri ışığında, aktif tutarlı ve dikkatli bir şekilde üzerinde düşünülmesi” olarak tanımlar. Son 10-15 yılda, aralarında Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurumu (NBPTS, 1987), Ulusal Öğretim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (NCTAF, 1996), Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (NFIE, 1996) ve Ulusal Personel Gelişim Konseyi'nin de (NSDC, 1995) bulunduğu bir çok komisyon, kurum ve kuruluş, devlet ve yerel okul yönetimleri, yansıtmayı tüm öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken bir standart olarak belirlediler. NBPTS'nin başarılı bir öğretim için dördüncü önerisi bu standartların birçoğu için örnek niteliğindedir: “Öğretmenler, sistemli bir şekilde uygulamaları üzerinde düşünmeli ve edindikleri deneyimlerden yararlanmalıdırlar. Uygulamalarını eleştirel bir gözle inceleyebilmeli, başkalarının görüşlerine başvurmalı, bilgisini derinleştirmek için eğitimsel nitelikli araştırmalar yapmalı, yargılarını belirginleştirmeli, öğretim tekniğini yeni bulgu ve düşüncelere uyarlayabilmelidir (NCTAF, 1996; akt: Rodgers, 2002).

21. yüzyılda düşünen ve üreten insanlara olan ihtiyaç, yeni bilgiler ve teknolojiler, eğitim alanlarında da değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren ilköğretim programı da bu zorunluluğun bir sonucudur. MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlilik alanları içinde genel olarak 29 alt yeterlilik ve 222 performans göstergesinden oluşan 6 ana yeterlilik belirlenmiştir: Geliştirilmeye çalışılan ve öğretmenin sahip olması beklenen kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim genel yeterlik kapsamında alt yeterlik alanlarında ele alınmıştır. Bu yeterlilik alanlarından biri de öğretmenin öz değerlendirme yapabilmesidir (MEB, 2004: 3). Öğretmenlerin bu yeterlik alanına sahip olabilmeleri için, bilgi ve tutumlarını geliştirmesi ve sınıf ortamında kullanması gereklidir. Çünkü yansıtıcı düşünmenin eğitim sistemimizde uygulanması daha etkili

bir öğrenme ve öğretimin belirleyicisi olabilir. 2004–2005 ilköğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacılık kuramı, bilginin bireyden bağımsız olmadığını, bireyin ürünü olduğunu, bireylerin kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiğini savunur (Saban, 2004). Bu durum aslında yansıtıcı düşünmenin bir gereğidir.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar ile öğretmen; öğrencinin öğrenme gereksinimine, ilgilerine, yeteneklerine ve tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir, öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir ve öğrenciyi öğrenme sürecinin karar alma boyutuna katarak kendine güven duymasını sağlayabilir. Buna göre yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumsuz ve olumlu durumları ortaya çıkarmasını ve sorunları çözmeye yönelik düşünmesini gerektirir (Ünver, 2003).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmede zihin karışıklığı (şüphe durumu) ve şüpheyi ortadan kaldırmak için yapılan araştırmanın önemi üzerinde durur. Şüphe durumunun araştırmayı devam ettirmek için korunması gerektiğini belirtmiştir. Ünver (2003)'e göre ise eğitim ortamında öğrencinin öğreneceği bilgi üzerinde düşünmesi ve bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapması gereklidir. Bu nedenle öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme yaklaşımlarını kullanmanın önemi büyüktür. İlköğretim çağındaki çocukların düşünme doğasını kavraması için farklı yöntemlere ihtiyacı vardır. Bunlar; gösteri, tartışma, rol yapma, proje, bağımsız çalışma, soru cevap, problem çözme v.b. olabilir. Tek bir yöntem ders konularının tamamı için uygun olmayabilir. Önemli olan hangi konuda hangi yöntemin verimli olabileceğine karar vermek ve kararın geçerliliğini ölçmek için değerlendirme yapmaktır. Tüm bu süreci değerlendirmeyi sağlayan olumlu, olumsuz yönleri ortaya koyan, süreci değerlendiren, yöntemi değiştirmeye karar veren düşünme biçimi yine yansıtıcı düşünmedir. Tüm bu becerilere sahip olmak için eğitim yansıtıcı düşünmeyi geliştirici felsefelerden yeniden yapılandırmacılığa dayandırılmalı ve kazanılması uzun zaman alan yansıtıcı düşünme becerisi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Yansıtıcı düşünmenin felsefi temeli Dewey (1933) tarafından oluşturulurken, uygulama açısından ise en çok Schon (1983) ve Kolb'un (1984) çalışmalarının katkı sağladığını görebiliriz. Yansıtıcı düşünme, birinin deneyimlerinin yansıtılmasına dayandığı için Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisiyle de açıklanabilir. Yaşantısal

öğrenmenin temeli oluşturulurken pragmatizmin öncüsü John Dewey'den etkilenilmiştir (Peker, 2003). Kolb'a göre (1984) yansıtıcı gözlem, kişinin somut durumları pek çok açıdan gözden geçirerek ve nesnel yargılarda bulunarak ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmesini sağlayan bir öğrenme stilidir. Schon'e göre (1983) yansıtıcı düşünme bilinenin ötesine gitmeyi ve öğrencilerin teorik formüller öğrenmelerinden çok öğrenme deneyimlerinin artmasını sağlar. Schon (1983) iki çeşit bilgi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi hazır sunulan bilgi, ikincisi ise yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden alınan bilgidir. Bununla paralel olarak "süreç içinde yansıtma" ve "süreç sonrası yansıtma" yapan öğretmen ve öğrencinin bir şeyi yaparken gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptıkları işi ona göre tekrar gözden geçirmesini gerektirir. Böylece öğrenciler ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve aktif olabilirler. Süreç içinde yansıma ise öğretmenlerin sınıftan çıktıktan sonra ne yaptıklarını dikkatli bir şekilde gözden geçirmesiyle ilgilidir.

Öztürk'e göre (2003) yansıtıcı düşünme, problemi saptamak ve farklı açılardan bu probleme bakmayı gerektirir. Oruç (2000) yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran ve bu yolla daha olumlu tutumlar içerisine girmelerini sağlayan ve mesleki uzmanlıklarını geliştiren bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Demirel'e göre (2003) yansıtıcı düşünmeyi hayata aktarabilmek için öncelikle temel düşünme becerilerine ve destekleyici bir ortama ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenler bu becerileri sınıf ortamında kullanabilmek için bazı destekleyici stratejilere yer vermelidirler. Saban'a göre (2004) düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer verilmelidir. Yansıtıcı düşünme içerisinde yer alan iki kolonlu yazılarla öğrencilere öğrendiklerini özetlemelerinin istenmesi, diğer taraftan da değerlendirme yaptırılması öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilir. Bloom'un 1974'de geliştirdiği bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasında en üst basamağı değerlendirme oluşturmaktadır. Değerlendirme yargıda bulunma, eleştirip ölçüp biçme, tercih etme gibi üst düzey becerileri gerektirir. Yansıtıcı düşünmede de öğrencinin ve öğretmenin öğrenme - öğretim sürecine ve kendilerine dair değerlendirme yapmaları söz konusudur. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan iki kolonlu yazı ve tutulan günlükler bir taraftan

yapılan çalışmaların değerlendirmesini gösterirken diğer taraftan da öğrenmeyle ilgili tekrarın yapılmasına imkan tanır. Gestaltçı psikologlar öğrenmeyle ilgili yapılan tekrarların öğrencilerin yeni ilişkileri keşfetmesini, bellekteki izlerin daha iyi bir Şekilde örgütlenmesini sağlaması bakımından yararlı görmektedirler. Bu durumda anlamaya dayalı tekrarlar öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacaktır (Akt: Senemoğlu, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim; öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde ğretim yaşantılarının düzenlenmesi ve ğrenci katılımının sağlanmasıdır. Bu eğitimin öncelikli amacı, öğrencinin kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesidir (MEB, 2005a). Yansıtıcı düşünme modelinde de ğrenci öğrenme eksikliklerini kendileri belirleyebilmekte ve öğrenmelerinden sorumlu hale gelmektedir. ğrenme- ğretme sürecini ğrenci yönetmektedir. Bu nedenle öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalı ve bu becerileri sınıf ortamında kullanmalıdır.

Yansıtıcı düşünme modelinde ğretmen, öğrencileri süreç içerisinde değerlendirmekte ve gerekli önlemleri zamanında alabilmektedir. Saban' a göre (2004) yapısalcı ğretmen, değerlendirmeyi ğretim sürecinin bir parçası olarak görür, değerlendirmeyi eğitim programı devam ederken kendi gözlemleri veya ğrenci çalışmalarına dayanarak yapar. ğrenme bir süreç içerisinde gerekleşiorsa ve değerlendirme de öğrenilenlerin ortaya çıkartılması ise doğru sonuç elde etmek için değerlendirmelerin süreç içinde yapılması gerekmektedir. Yine süreç içinde değerlendirme, öğrencilere dönüt verilmesini ve eksikleri giderici tekrarlar yapılmasını sağlar.

Bilgiyi işleme kuramına göre kısa süreli belleğe gelen bilgilerin uzun süreli belleğe depolanması, koruyucu ve düzenleyici tekrarlarla sağlanır (Erden ve Akman, 2002). Uygulanan yansıtıcı düşünme modelinde iki tür tekrar vardır. Birincisinde, ğrenci öğrendiklerini özetlerken tekrar eder, ikincisinde ise ğretmen, yansıtmarnlerinde gördüğü eksiklikleri sınıfta tekrar eder. Bu durum öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayabilir.

Yansıtıcı düşünme öğrencilerde öz denetim becerisini geliştirir. z denetim öğrenmeyi denetleme, kendi öğrenmelerini sorgulama ve kendini değerlendirmez. Bu durumda ğrenci eksikliklerini görür ve duruma çözüm yolları arayabilir. z denetim

öğrencilere düzenli bir çalışma alışkanlığı kazandırarak başarıyı artırır. Bu nedenle yansıtıcı düşünme becerileri sınıf ortamında uygulanmalıdır.

Sınıfta yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretme becerilerinin uygulanmasının önemine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Wilson ve Jan (1993) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalarının ve bunu kendi ortamlarında kullanmalarının önemi üzerinde durmuştur. Bu becerilerin kullanımının doğrudan öğrencilerin motivasyonunu artırarak düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceğini belirtmiştir.

Yansıtıcı düşünmeyi pedagojik eğitimde kullanan Ünver (2003: 43) çalışmasında öğrencilerine okul deneyimleriyle ilgili günlük tutturarak yansıtma becerilerini geliştirmek istemiş ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirici etkinlikler hazırlamıştır. Öğretmen adaylarına; ders planlarına ilişkin dönütler verilmesinin, öğretmen adayının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirilmesinin, amaçlı tartışmalar, günlük yazma, gelişim dosyaları hazırlama, eylem araştırmalarına katılma, mikro öğretim çalışmalarına katılma etkinliklerinin yaptırılmasının yansıtıcı düşünme gelişimine katkı getireceğini savunmuştur. Saylan (1992) yetenekli öğretmenlerin yetiştirilmesinde pedagojik bilgilerin önemi üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerdeki yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede önemli rolü olduğunu savunmuştur.

Oxman, Barell (1983: 5-11) THISTLE (Thinking Skills in Teaching and Learning; Öğretme ve Öğrenmedeki Düşünme Yetenekleri) adı verilen yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir proje ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin önemini bildikleri halde neden sınıflarında uygulamadıklarını araştırmışlardır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin deneyimleri ile ilgili görüşleri alınarak yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenleri belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin, okullarda yansıtıcı düşünmeyi sınırlayan etmenler olarak “öğrencilerin bu konuda deneyimsizliği, programın yoğunluğu, okul sistemindeki eksiklikler, öğretmen yetiştiren kurumların programı” olarak gördüğünü göstermiştir. Şehir ve kırsal kesim öğretmenleri karşılaştırıldığında şehirdeki öğretmenlerin çoğu yansıtıcı düşünme engeli olarak öğrenci deneyimsizliği ve müfettiş sorumluluğunu (denetleme) gösterirken; kırsal kesim öğretmenleri genel olarak tüm diğer nedenleri belirtmiştir. Şehirde çalışan

öğretmenlerin içeriğe bağlı kalma konusunda daha fazla baskı hissettiği ve öğretmenler arası fikir paylaşımının daha az olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yetiştirilme aşamasında yansıtıcı düşünmeyi kavraması, mesleki hayatlarında kolaylık sağlayabilir ve karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yardımcı olabilir. Nitekim yansıtıcı düşünme aynı zamanda problem çözme becerisini de içine almaktadır. Bir probleme yansıtma aracılığıyla baktığımızda çeşitli açılardan problemi değerlendirerek alternatif bakış açıları geliştirebileceğini belirten Rodgers (2002) yansıtıcı düşünen öğretmende olması gereken özellikleri “deneyimlerden anlam çıkarma, disiplinli düşünme, topluluk içinde iletişimde ve paylaşımında bulunma, yansıtıcı düşünen bireyin kişilik özelliklerine (açık fikirli, samimi, sorumluluk sahibi) sahip olma” olarak açıklamıştır.

Taggart ve Wilson (1998) yansıtıcı düşünmenin sistematik bir yapı içerdiğini ve değerlendirilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında yansıtıcı düşünen öğretmenin özelliklerini belirterek; etik, ahlaki ve uygulama açısından bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yansıtıcı öğretmenin öğrencileri kadar kendini de gözlemlemesinin ve objektif olarak değerlendirme yapmasının gerektiğini ifade etmiştir.

Wakefield (1996) yansıtıcı düşünme sürecinin bir problem çözme süreci olduğunu açıklamıştır. Bu modelde yansıtıcı düşünme, problemin hissedilmesiyle başlamakta ve teknik, eleştirel ve uygulama olmak üzere üç alanda devam etmektedir. Yine Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin bir zihin karışıklığı ile başladığını ifade ederek yansıtmayı problem çözme yaklaşımı olarak görmektedir. Dewey (1933) yansıtmanın pek çok zihinsel süreçten (şaşkınlık, katılım, analiz, değerlendirme, karar verme ve eylem) ve kişilik özelliklerinden oluştuğunu (açık fikirlilik, samimiyet, sorumluluk) ifade etmiştir.

Roskos’a göre (2001) problemi yeniden gözden geçirerek ve sonradan çözüm yollarını test ederek yeni bir çerçeve oluşturulduğunda yansıtıcı düşünme sürecine geçilmiş olur. Bir öğretmen, öğretimle ilgili problemleri yeniden gözden geçirme sürecinde; araştırma öncesi, araştırma süreci ve eğitimin sosyal yönü olmak üzere üç boyuta dikkat etmelidir. Schon (1991, akt: Roskos 2001) yansıtıcı düşünme sürecinde “dur ve düşün” ilkesiyle hareket edilmesi gerektiğini ve deneyimlerden yararlanarak

problemin çözüldüğünü ve bir anlamda Dewey'in söylemiyle “yaparak öğrenme” gerçekleştiğini belirtmiştir.

Ünver' e göre bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür. Roskos (2001) yansıtıcı düşünmenin eleştirel düşünme yeteneğine sahip ve anlayışlı öğretmenlerde daha kolay geliştiğini ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmede teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç yansıtma alanı olduğunu ifade eden Wakefield (1996) bu yansıtma alanlarının teknik yansıtmadan eleştirel yansıtmaya doğru genişlediğini belirtmiştir. Teknik yansıtma daha çok hedeflere ulaşma durumuyla ilgilenilirken, uygulama alanında değerler ve öğretim deneyimi arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulur. Eleştirel alanda yansıtma ise öğretimle ilgili etik ve ahlaki sorunlar üzerinde durulur.

Kendi düşüncelerini sorgulamayı, öğretmen ve öğrenci fikirlerini daha iyi anlamayı, farklı ifade yollarını keşfetmeyi, kendi görüşlerini açıklamayı, kendini ifade etmeyi, araştırmaları kuralına uygun yapmayı ve problem çözme becerilerini uygulamayı, Rodgers (2002) yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri olarak görmüştür. Ona göre sınıf ortamında bu beceriler kullanıldığında öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde de artış olacaktır.

Kim ve diğ. (2004) sınıf ortamında hangi uygulamalar yapılırsa öğrencilerin yansıtıcı düşünme seviyelerinde artış olacağını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerden görüş almıştır. Öğrenciler bu doğrultuda altı ayrı faktör belirtmişlerdir. Bu faktörlerden ilki ve en yüksek puan alan boyut yansıtıcı düşünme açısından öğretmen desteğinin olmasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin fikirlerini kendileriyle paylaştığında ve onların görüşlerini aldıklarında daha iyi düşünebildiklerini ifade etmişlerdir. Yansıtıcı düşünebilmenin öğretmen desteğine bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenci, öğretim sürecine aktif olarak katılır. Bu nedenle öğretmenin desteği yine öğrencileri aktif kılacak şekilde olmalıdır. Öğretmen öğrencinin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmasını sağlamak için gerekli önlemleri almak ve öğrenciyi sürekli güdülemek durumundadır.

Sadece birtakım bilgi ve davranışları kazanmak yaşamın her döneminde olabilir, ancak düşünme becerilerinin kazandırılmasında kritik öneme sahip ilköğretim yıllarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlara daha çok yer verilmelidir. Zeller Mayer'a göre (1990 akt: Oruç, 2000) davranış değişikliği ancak uzun dönemli

gerçekleşebilir ve çok karmaşıktır. Bu nedenle yansıtıcı düşünme becerilerinin de öğrenim hayatının ilk dönemlerinden itibaren ele alınması büyük önem taşımaktadır. İlköğretimin ilk beş yılı (7-11 yaş) somut işlemler ve soyut düşünmeye geçiş dönemini içine alır. Soyut işlemler dönemi içinde birey fikir üretmek değişik biçimlerde yansıtılabilir. Oysa somut işlemler döneminde bu becerileri ortaya koyarken zorlanmaktadır (Erden ve Akman, 2004). Ancak yansıtıcı düşünmenin bir de somut tarafı olduğundan bu yaş grubuna uygulanabilir bir modeldir. İlköğretimin ilk yılları çocukların düşünme becerilerinin geliştiği en önemli yıllardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici yaklaşımlara yer vermesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye sahip olması, bununla ilgili etkinlikleri yerine getirmesi daha iyi bir öğrenme ortamının gelişmesine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte öğretmenler yansıtıcı düşünme yaklaşımlarını model alarak öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri üzerinde düşünmesi, yaptıkları her işe eleştirel bir gözle bakmaları, problem çözme yöntemini kullanmaları, deneyimlerden yararlanmaları gelecekte yapacağı işlerin daha etkin ve verimli olmasını sağlayacaktır.

Mevcut öğretmen yetiştiren programlarda yer alan “öğretmenlik uygulamaları ve okul deneyimi” dersleri, öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak daha etkili öğretmen olabilmenin yansıtıcı düşünmeye sahip öğretmenlerle gerçekleştiği düşüncesi çeşitli araştırmalarla kanıtlanmasına rağmen bu derslerin teorisinin öğretildiği bölümlerde, adaya, edindikleri deneyimlerini yeterince yansıtma olanakları verildiği düşünülmektedir. Gerekli dönütler öğretmen adaylarına verilirse yansıtıcı düşünmeye katkı da bulunabilir.

Aynı zamanda yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında “yansıtıcı düşünme” ile ilgili çok az araştırmanın yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları daha nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve öğretmenlerin hizmetleri süresince daha etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmalarına katkıda bulunabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme süreçleri ve bunları kullanma düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.



## 1.2. ÇALIŞMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamında yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı; Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bu görüşler cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## 1.4. ÇALIŞMANIN SAYILTILARI

- a) Veri toplama ölçeğinin sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçtüğü kabul edilmiştir.
- b) Sınıf öğretmenleri geliştirilen ölçek içerisinde yer alan maddelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
- c) Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sırasında öğretmenlerin araştırmacıdan etkilenmediği varsayılmıştır.

## 1.5. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma;

- 1- 2006-2007 öğretim yılında Hatay ili Antakya merkez ilçesine bağlı İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile,
- 2- Yansıtıcı düşünmenin genel boyutları kapsamında öğrenme yazıları, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, anlaşmalı öğrenme kendini değerlendirme gibi beceriler ile,
- 3- Öğretmenlerin cinsiyet, meslek kıdemi ve öğrenim durumları ile,
- 4- Seçilen okullarda random yöntemiyle belirlenen 12 öğretmenin sınıflarda üç ders saati gözlenmesiyle,

5- Gözlem formunda yer alan 13 maddenin sınıf ortamında gözlenmesiyle sınırlıdır.

## **1.6. ÇALIŞMANIN TEMEL KAVRAMLARI**

Yansıtıcı düşünme: Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003).

Öğrenme: İnsanların yaşamları boyunca çevre ile ilişkileri sonucu edindikleri nispeten kalıcı bilgi, beceri ve tutum değişimleridir (Özden,2003).

## **1.7. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2003)'e göre tarama modellerinde araştırmaya konu olan şey, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde ortaya çıkarmaktır. Öğrenme öğretme süreci, sınıf ortamı oluşturma, eleştirilere önem verme, öz değerlendirme yapma, geleceğe yönelik kararlar alma, problem çözme ve mesleki gelişime açık olma boyutlarını kapsayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından “yansıtıcı düşünme” ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca araştırmalarda veri çeşitliliğini (triangulation) sağlayarak araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak ve betimsel yöntemi desteklemek için gözlem tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sırasında yapılan gözlem, gözlemci ve gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişki açısından "katılımlı" bir gözlemdir. Gözlemdeki sürekliliğe göre de “sürekli gözlem” olarak belirtilir (Karasar, 2003: 157-158). Araştırmacı bu bağlamda eğitim-öğretim süreci içerisinde 3 hafta sınıflara girerek 12 sınıf öğretmenini sınıf ortamında üç ders saati gözlemiştir.

## **1.8. ÇALIŞMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan sınıf öğretmenleri, çalışma evrenini ise Hatay İli Antakya İlçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2006-2007 öğretim yılı, Hatay İli Antakya İlçesine bağlı 30 ilköğretim okulunda görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturulurken küme örnekleme türlerinden oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme çeşidi, evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elamanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip olması istendiğinde bu örneklem belirleme yöntemi kullanılır (Karasar, 2003, 114).

### **1.9. ÇALIŞMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak; sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine yönelik “yansıtıcı düşünme” ölçeği ve gözlem formu kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeği, geliştirilirken alan yazında, konu ile ilgili çalışmaları olan araştırmacılardan yararlanılmıştır.

Ölçeğe ait öğretmenlerin yansıtma davranışlarını belirlerken Norton'un (1987: 5) yansıtıcı öğretmen özellikleri, Epstein'in (2003) yansıtıcı düşünmeye teşvik eden öğretmen uygulamaları, Piccett'in (2005) yansıtıcı öğretme pratikleri ve akademik beceri eğitimi, Wilson ve Jan'ın (1993: 7) yansıtıcı öğrenmenin özellikleri, Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünmenin anlamı, Rodgers'ın (2002) Yansıtıcı düşünmenin kriterleri, Roskos'un (2002) öğretmenin öğretimle ilgili problemleri çözerken dikkat edeceği noktalar ve Wendy ve John'un (1983) yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler adlı çalışmalarından yararlanılmıştır.

Bu çalışmalar doğrultusunda yansıtıcı öğretmende olması gereken 37 ana başlık belirlenmiştir. Bu doğrultuda uzman görüşü de alınarak öğretmenlere yöneltmek üzere 37 madde oluşturulmuş on üç okuldan 160 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan veriler ölçeği oluşturmak için kullanılmıştır.

Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda madde toplam analizleri yapılmış, bu analizler sonucunda maddelerin genel kabul görmüş olan 0.20 değerinin üstünde olduğu görülmüştür.

Madde analizlerinden sonra, maddelerin % 27'lik alt ve üst gruptan hesaplanan t değerleri şeklindeki ayırıcılık güçleri de hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan

maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği, toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları analiz eden ilişkisiz t-testi sonuçları alt % 27 ile üst % 27'lik gruplarda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ancak faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Faktör analizi ile ilgili olarak, değişkenler arasındaki kısmi korelasyonların dağılımının faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmış ve 37 maddenin faktör analizi için KMO değeri .873 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri .60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001). Bu durumda gözlenen .873'lük KMO değeri önerilen KMO değerinden oldukça yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu, 3037.532 ( $P < .01$ ) bulunmuştur. Bartlett testi "korelasyon matrisi birim matrise eşittir" hipotezini test etmektedir. Hipotezin rededilmesi, değişkenler arasında korelasyonun 1.00'den farklı olduğu anlamına gelmekte ve çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini belirtmektedir (Norusis, 1994).

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılmıştır. TBA analizi sonuçları, ölçekte bulunan maddelerin farklı faktörlerde yüksek yük değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu ölçeğin tek faktörlü olmadığını, çok faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. TBA analizi özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 64.687'sini açıklayan 10 faktörün olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Cathell ve Baggaley, 1960; Neale ve Liebert, 1980; Akt. Tavşancıl ve Keser, 2001, 45). Bu çalışmada alt kesme noktası 0.40 olarak kabul edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve varimax rotasyon sonuçları, maddelerin faktör yüklerini 0.40 ve üstü olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan faktör analizi ile tanımlanabilir basit yapılara ulaşmada, önemli ilkelerden biri de, bir maddenin sadece bir faktörde yüksek değere sahip olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 1997; akt. Büyüköztürk, 2003, 109). Bu nedenle birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddeler, ölçekte tutulmamıştır.

Bu kapsamda madde seçiminde, maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri arasındaki farkın .20 ve üstü olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre 3, 4, 10, 11, 13, 24, 25, 27 ve 30. maddeler ölçekten çıkartılarak, analiz tekrarlanmıştır.

Daha sonra ölçekte kalan maddelerin toplam puanlarının dağılımına bakılmıştır. Ölçekte 28 madde bulunduğundan, beklenen en düşük puan 28, en yüksek puan 140 ve genişlik ise 112'dir. Ölçek puanlarından elde edilen en düşük puan 91, en yüksek puan 183 ve genişlik ise 92'dir. Ölçeğin beklenen genişliğin önemli bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Ölçek ortalaması 154.929, ortancası 157, modu 161 ve standart sapması 16.46 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı - .853 'tür. Bu puanlar ölçek puanları dağılımının normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Ölçek üzerinde ikinci uygulama sonrasında, değişkenler arasındaki kısmi korelasyonların dağılımının faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmış ve 28 maddenin faktör analizi için KMO değeri .851 ve Bartlett testi sonucu, 2142.288 ( $p < .01$ ) bulunmuştur. Daha sonra her bir maddenin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte kalan maddelerin ortalaması 2.42 ile 4.65 arasında, standart sapmaları ise .58 ile 1.28 arasındadır. Yapılan madde toplam korelasyonu katsayısı .368 ile .684 arasında değişmektedir. Maddelerin % 27'lik alt ve üst gruplardan hesaplanan t değerleri .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tekrarlanan ikinci faktör analizinde, verilerin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, toplam varyansın % 30.988'ini oluşturan ve özdeğeri 8.677 olan bir temel faktörün ortaya çıktığını göstermiştir. Diğer altı faktör için 1.8'den küçük değerler bulunmuş ve bunlarda örtük (latent) faktörler olarak kabul edilmiştir. Buna göre 7 faktör tarafından açıklanan toplam varyans 61.193'tür. Temel bileşenler analizine göre birinci faktörün sırasıyla özdeğeri 8.677, açıkladığı varyans 30.988, ikinci faktörün özdeğeri 1.868, açıkladığı varyans 6.67, üçüncü faktörün özdeğeri 1.554, açıkladığı varyans 5.549, dördüncü faktörün özdeğeri 1.433, açıkladığı varyans 5.116, beşinci faktörün özdeğeri 1.370, açıkladığı varyans 4.892, altıncı faktörün özdeğeri 1.196, açıkladığı varyans 4.273 ve yedinci faktörün özdeğeri 1.868 , açıkladığı varyans 3.705'tir. Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır (Gorsuch, 1974; Lee ve Comrey, 199; Akt. Tavşancıl ve Keser, 2001, 50). Sosyal bilimlerde % 40 ile %

60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Scherer, wiebe, Luther ve Adams, 1988; Akt. Tavşancıl ve Keser, 2001, 50).Tablo görüleceği gibi maddelerle ilgili olarak tanımlanan 7 faktörün ortak varyansları .466 ile .746 arasında değişmektedir. Bu bulgu analizde önemli faktör olarak belirlenen 7 faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Bununla birlikte, Lord (1980, 21; akt. M. Buluş, 2001, 32) tek boyutluluğun belirlenmesinde, birinci faktör yüküne ait öz değerin ikinci faktör yüküne ait özdeğerden fazla olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan Doğan (2002) ölçeğin tek boyutlu olmasının iki temel koşulundan ilkinin, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az % 30'u olması, diğeri ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 3-3.5 katından daha büyük olmasıdır. Bu iki ölçüte göre bakıldığında, yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörün açıkladığı varyans oranı toplam varyansın % 30'nun üzerindedir (% 30.988) ve birinci faktörün özdeğeri ikinci faktörün özdeğerinin 3-3.5 katından fazladır. Diğer taraftan özdeğerlere göre belirlenen çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca component matrix tablosu incelendiğinde, 28 maddenin birinci faktör yük değerlerinin 42 ve 71.9 arasında değiştii görülmektedir (Büyüköztürk, 2002, 130). Bu bulgular ölçeğin tek boyutlu olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Maddelerin faktör 1 yük değerleri, .48 ile .83 arasında değişmektedir.

Varimax rotasyon sonucunda 7 faktörün açıkladıkları varyans sırasıyla şu şekildedir; birinci faktör varyansın 11.969, ikinci faktör 10.719, üçüncü faktör 9.865, dördüncü faktör 8.089, beşinci faktör 7.283, altıncı faktör 6.936 ve yedinci faktörde 6.334'ünü açıklamaktadır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı cronbach  $\alpha = 0.91$  olarak bulunmuştur.

Ölçeekteki maddelerin aritmetik ortalama, standart sapmaları, madde toplam korelasyon katsayıları, faktör ortak varyansı, temel bileşenler analizi faktör 1 yük değerleri, döndürme sonrası yük değerleri ve iç tutarlılık katsayısı cronbach  $\alpha$  değeri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo-1: Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Faktör Ortak Varyansı, Temel Bileşenler Analizi, Faktör 1 Yük Değerleri, Döndürme Sonrası Yük Değerleri ve İç Tutarlılık Katsayısı Cronbach A Değeri**

MADELER	ORTALAMA	STANDART SAPMA	MADDE TOPLAM KORELAS YONU	FAKTÖR ORTAK VARYANSI	FAKTÖR 1 YÜK DEĞERİ	DÖNDÜRME SONRASI YÜK DEĞERİ							ALT ÜST GRUPLAR t* DEĞERİ	P Değeri
						F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
1	4.36	.69	.534	.589	.52					.69			7.29	.000
2	4.38	.74	.484	.638	.51		.71						6.63	.000
3	4.46	.65	.488	.506	.49		.58						6.93	.000
4	4.42	.68	.483	.492	.52		.63						6.50	.000
5	4.27	.82	.661	.679	.72	.63							9.67	.000
6	4.47	.68	.414	.573	.49					.62			6.15	.000
7	4.65	.624	.414	.532	.49					.52			5.29	.000
8	4.38	.58	.368	.531	.41					.60			5.26	.000
9	4.40	.72	.501	.609	.56					.62			7.14	.000
10	4.41	.84	.492	.602	.60					.60			6.63	.000
11	3.72	1.09	.431	.743	.56							.83	5.00	.000
12	3.95	.96	.497	.746	.57							.82	7.05	.000
13	4.00	1.06	.555	.711	.59			.71					7.60	.000
14	4.29	.82	.463	.556	.56			.65					6.42	.000
15	4.44	.69	.465	.609	.52		.58						6.16	.000

**Tablo-1 (devamı): Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Faktör Ortak Varyansı, Temel Bileşenler Analizi Faktör 1 Yük Değerleri, Döndürme Sonrası Yük Değerleri ve İç Tutarlılık Katsayısı Cronbach A Değeri**

MADDELER	ORTALAMA	STANDART SAPMA	MADDE TOPLAM KORELAS YONU	FAKTÖR ORTAK VARYANSI	FAKTÖR 1 YÜK DEĞERİ	DÖNDÜRME SONRASI YÜK DEĞERİ							ALT ÜST GRUPLAR t* DEĞERİ	P Değeri
						F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7		
16	4.54	.62	.436	.501	.51		.65						5.88	.000
17	4.44	.72	.596	.573	.67			.55					9.21	.000
18	3.99	1.01	.644	.723	.73	.72							9.46	.000
19	3.91	.993	.644	.738	.66	.78							10.2	.000
20	4.16	.793	.621	.691	.65	.75							9.81	.000
21	4.37	.727	.594	.609	.66	.57							9.10	.000
22	4.20	.839	.542	.466	.57			.48					7.53	.000
23	4.05	.591	.460	.518	.41	.49							6.25	.000
24	4.32	.769	.457	.634	.55		.63						6.02	.000
25	3.61	1.05	.591	.745	.57			.77					9.47	.000
26	3.91	.908	.548	.660	.54			.72					8.02	.000
27	2.42	1.28	.499	.537	.45			.66					8.22	.000
28	4.22	.872	.442	.622	.54			.72					6.04	.000
Cronbach Alfa ile tutarlılık katsayısı						.9116								
N=185* .05 düzeyinde anlamlı														



Bilgi toplama aracılıyla oluşturulan ölçeğe paralel olarak bir gözlem formu geliştirilmiştir. Ancak ölçekte bulunan tüm maddelerin sınıf ortamında gözlenmesi mümkün olmadığından ölçekteki bazı maddeler üzerinden gözlem yapılmıştır. Gözlem formunda sınıf ortamında yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik toplam 13 madde yer almaktadır.

Bilgi toplamak amacıyla geliştirilen ölçekte yansıtıcı düşünme düzeyi ilk olarak öğrenme öğretme süreci açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme öğretme sürecini düzenleme, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleme için çeşitli etkinlikler yapma, yapılan bu etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme, öğrenme düzeyleriyle ilgili öğrencilere dönüt verme, öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünme ve konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işleme, düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme ile ilgili 7 alt beceri alanı betimlenmiştir. Yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma açısından; öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını paylaşmaya ve öğrencileri sınıf içi kararlara katmayla ilgili üç davranış betimlenmiştir. Eleştirilere önem verme boyutunda öğrenci ve öğretmenlerin eleştirilerine önem vermeye ilgili dört beceri ele alınmıştır. Öz değerlendirme yapmayla geleceğe yönelik karar verme ve problem çözme becerisi ile ilgili üç ve mesleki gelişime açık olmayla ilgili beş becerinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından ne düzeyde kullanıldığı betimlenmiştir. Gözlem formunda “her zaman”, “sıklıkla”, “ara sıra”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçeneklerinin bulunduğu beşli likert tipi ölçektir.

#### **1.10. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

Araştırmaya ait verilerin toplanması amacıyla şu işlemler yapılmıştır

- 1- İl milli eğitim müdürlüğüne başvurularak Hatay ili, Antakya merkez ilçedeki 30 ilköğretim okulunun tümünde araştırma yapılması için resmi izin alınmıştır.
- 2- Güz yarısında derslerin başlamasıyla beş haftalık süre içerisinde ölçek geliştirilmesi amacıyla ön çalışma yapılmıştır.

- 3- Ölçek geliştirildikten sonra merkeze bağlı 30 ilköğretim okulundaki tüm sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. 328 öğretmenden 8 hafta boyunca yansıtıcı düşünmeyle ilgili görüşleri alınmıştır.
- 4- Daha sonra ölçeğin uygulandığı sınıf öğretmenlerinden random yöntemiyle 12 öğretmen seçilmiş ve her öğretmen üç ders saatince araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu süreç üç hafta sürmüştür.
- 5- Anket ve gözlem sonuçlarının veri girişi yapılmıştır.
- 6- Bilgi toplama işlemi tamamlandıktan sonra ölçek ve gözlem formunda yer alan verilerin girilişinde bilgisayar ortamında "Microsoft Excel" ve verilerin analizinde SPSS (11.5) paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ölçek ve gözlem sonuçlarını betimlemek için yüzde ve frekans, değişkenler arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için iki değişken için kay kare testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede  $p \leq .05$  güven aralığı kabul edilmiştir.

## İKİNCİ KESİM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. YANSITICI DÜŞÜNME VE SINIF ÖĞRETMENİ

##### 2.1.1. YANSITICI DÜŞÜNMENİN TANIMI

Etimolojik olarak İngilizcede yansıtıcı anlamına gelen “reflective” kelimesi Latince’deki reflecto kelimesinden türetilmiştir. Ön ek olan ‘re’ geri anlamına gelir ve kök olan ‘fect’ eğilmek, bükülmek anlamındadır. Başka bir deyişle orijinal olarak ‘geriye eğilmek, geriye dönmek’ anlamındadır (Öztürk, 2003: 32). Amerikan pragmatizminin ünlü düşünürlerinden Dewey’e göre (1933) yansıtıcı düşünme herhangi bir konunun aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde düşünülmesidir. Ayrıca Dewey (1933) yansıtıcı düşünme becerisini demokratik eğitimi temel alarak açıklamış, bu beceriyi bir problem çözme becerisi olarak görmüş ve yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta açıklamıştır.

1. Yansıtıcı düşünmede düşünceler ardışık, birbiriyle ilişkili, açık ve birbirinin tamamlayıcısıdır.
2. Yansıtıcı düşünme sadece beş duyu ile algıladığımız olaylara dayanmaz, aynı zamanda sezgiye de dayanır. Sınıfta sezgi sonrası düşünceler arası bağ kurularak yansıtıcı düşünme sürecine girilir (Bağlamsal düşünme).
3. Yansıtıcı düşünme içerisinde olan bireyin fikirleri (inançları) bulgulara dayanır. Zamanla fikirlerin reddi veya kabulü söz konusudur.
4. Problem çözme aşamaları bir araştırma yaparken izlenecek aşamaları da akla getirir. O halde yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir araştırma sürecidir. Olay, inanç ve olguların farklı açılardan bilinçli bir şekilde araştırılmasına dayanır. Mantıksal bir çıkarım (tümevarım, tümdengelim, analitik düşünce), kabul edilen gerçeklerle ilgili daha derinlemesine bir çalışma, kanıtların yeniden gözden geçirilmesi, birçok hipotezin sınanması, sonuçların birbiriyle ve bilinen gerçeklerle karşılaştırılması söz konusudur. Bu doğrultuda yeni sonuçlarla olaylara yönelmesi yansıtıcı düşünmeyi oluşturur. Bu aşama gönüllü bir çaba gerektirir. Ünver’ e göre (2003) yansıtıcı düşünme bir sorun

çözme yaklaşımıdır. Çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir. Ona göre (2003:5) yansıtıcı düşünme bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.

Rodgers (2002) ise yansıtmayı uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olarak açıklamıştır. Ona göre yansıtma, temeli bilimsel araştırmaya dayalı, sistematik zahmetli ve disiplinli bir düşünme şeklidir. Bir probleme yansıtma aracılığıyla baktığımızda çeşitli açılardan problemi değerlendirerek alternatif bakış açıları geliştirebiliriz ve bunu altı aşamada gerçekleştirebiliriz. Bunlar;

- a. Deneyim
- b. Deneyimlerin yorumu
- c. Deneyimlerden yararlanarak kaynaklanan problemi tanımlamak
- d. Ortaya çıkan problem için olası çözümler bulmak
- e. Hipotezler kurmak
- f. Hipotezleri test etmektir.

Schon'a göre (1987) uzmanlar yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebilirler ve çözümlerle ilgili yorum yapabilirler. Kember'de (1999) yapılan çalışmalardan yararlanarak yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme yaklaşımı olduğunu belirterek bu yaklaşımı üç açıdan ele almıştır.

- a) İçeriğin yansıtılması: Algıladığımız ve düşündüğümüz olayların davranışa yansımalarıdır.
- b) Sürecin yansıtılması: Nasıl düşündüğümüzle ilgilidir. Düşüncenin davranışa dönüşümünü inceler.
- c) Varsayımın yansıtılması: Yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesidir. Farklı anlamlar çıkarma, birden fazla perspektiften bakmayı gerektirir.

Wilson ve Jan' a göre (1993) yansıtıcı düşünme öz değerlendirme yapma sürecidir. Bu değerlendirmelerin bireyin kendine, deneyimlerine ve öğrenmelerine yönelik olabileceğini belirtmiştir.

Taggart (1996) yansıtıcı düşünmeyi üç bölüme ayırarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, yetenekleri ve davranışları konusunda yaptığı değerlendirmeleri yansıtmasına teknik yansıtma; sınıf ortamında öğrenci ihtiyaçları, farklı yöntemler ve içerikle ilgili konuları yansıtmalarına bağlamsal yansıtma; ahlaki, etik ve sosyo-politik konularla ilgili değerlendirme yapması ve bunu yansıtmasına eleştirel yansıtma denir.

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi; hatırlama (bir kişinin deneyimlerine duruma göre tekrar başvurmaya dayanır), akla uydurma (deneyimleri arasında ilişki kurma), ve yansıtma (kişiler değişme ve gelecekte gelişme maksadıyla deneyimlerini kullanır) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünme üzerinde çalışmış araştırmacıların yansıtıcı düşünme ile ilgili düşünceleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo-2: Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Görüşler**

Araştırmacı	Yansıtıcı düşünmeye yönelik ilgi alanları	Düzy / İçerik
Schon (1987)	Problem çözme yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eylemi yansıtma</li> <li>- Problem durumu</li> <li>- Problemi tekrar tasarlamak</li> <li>- Deney yapma</li> <li>- Sonuçları tekrar gözden geçirme</li> </ul>
Dewey (1933)	Süreç açısından yansıtma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deneyim</li> <li>- Deneyimin yorumu</li> <li>- Deneyimden elde edilen problem ya da soruları sıralama</li> <li>- Problemlerin muhtemel açıklamalarını genelleştirme</li> <li>- Açıklamaları hipotezlere ayırma</li> </ul>

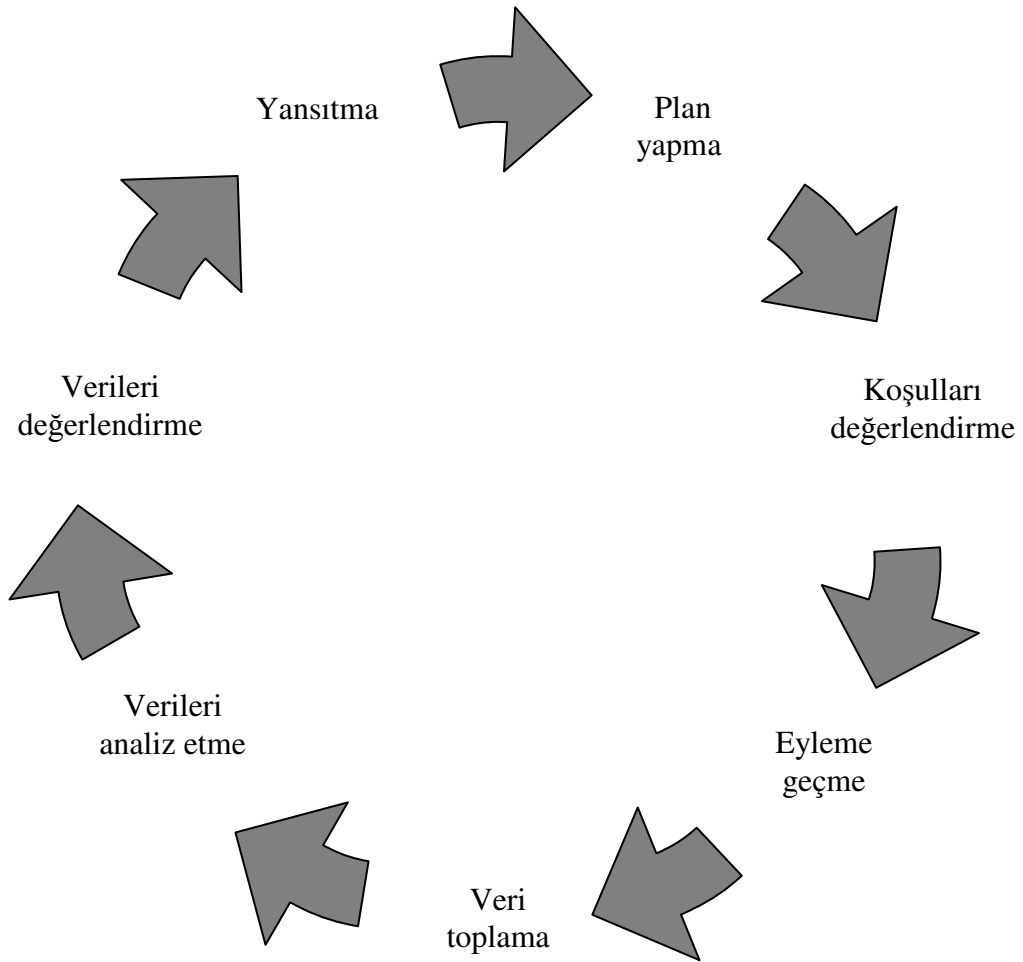
Araştırmacı	Yansıtıcı düşünmeye yönelik ilgi alanları	Düzey / İçerik
Wilson ve Jan (1993)	Öz değerlendirme yapma yaklaşımı	Bireylerin - Kendine yönelik - Deneyimlerine yönelik - Öğrenmelerine yönelik değerlendirme yaklaşımı
Taggart (1996)	Yansıtıcı düşünme seviyeleri	- Teknik seviye - Bağlamsal seviye - Eleştirel seviye
Kember (1999)	İçerik açısından yansıtma	- İçeriğin yansıtılması - Sürecin yansıtılması - Varsayım yansıtılmasına dayanan bir problem çözme yaklaşımı
Rodgers (2002)	Yansıtıcı düşünmenin aşamaları	- Deneyimler - Deneyimin tanımlanması - Deneyimlerin analizi - Deneyime akıllıca ve farklı açılardan yaklaşım
Lee (2005)	Yansıtıcı düşünmenin aşamaları	- Tekrar çağırma - Akla uydurma - Yansıtma

Bu açıklamalara göre yansıtıcı düşünme, eğitim sistemi açısından öğrenme ortamında, öğretmen ya da öğrencinin konu öncesi ve sonrası durum değerlendirmesi yapması, eksikliklerini belirlemesi ve problemlere farklı açılardan bakarak ve öz eleştiri yaparak daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmasıdır.

### 2.1.2. YANSITICI DÜŞÜNME DÖNGÜSÜ

Yansıtıcı düşünme içerisinde düşünceler birbirine bağlantılı döngüsel ve spiral bir süreç içerisinde işler (Pring, 2000). Pollard'a göre (2002) bu süreç öğretmenin kendini değerlendirmesi, gözlemesi ve uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirmesi döngüsü içerisinde gerçekleşir. Bu döngü ve anahtar kelimeler Çizim 1'de verilmiştir.

**Çizim- 1: Yansıtıcı Düşünme Döngüsü ve Anahtar Kelimeler**



Kaynak: Pollard, 2002: 16.

Pollard'a göre (2002) öğretmenler sınıfta ders işlerken ya da etkinlikleri uygularken kendini değerlendirmelidir. Bu süreç içerisinde de plan yapmalı, koşulları değerlendirmeli, harekete geçmeli, kendi ve öğrencilerin duygularına önem vermeli, problemlerin çözümü için veri toplamalı, daha sonra ince bir analiz yapmalı ve durumu değerlendirmelidir. Böylece fikirlerini başkalarıyla paylaşabilir ve sonuçlara ulaşabilir. Bu da öğretmenin uygulamalarını tekrar gözden geçirmesini sağlar. Duruma göre tekrar plan yapar ve koşul değerlendirmesinde bulunur. Bu giderek öğretim kalitesini arttıran başarılı, eğitimde uygulanabilir bir yansıtıcı döngüdür.

### **2.1.3. YANSITICI DÜŞÜNMENİN KRİTERLERİ**

Rodgers (2002) yansıtıcı düşünmenin kriterlerini: anlam çıkarma, emek vererek disiplinli düşünme, toplum içinde iletişimde bulunma ve yansıtıcı düşünme davranış özellikleri olmak üzere dört boyutta açıklamıştır.

#### **KRİTER 1: DENEYİMLERDEN ANLAM ÇIKARMA**

Rodgers'a göre (2002) yansıtma, öğrenciyi bir deneyimden diğerine iten anlam çıkarma sürecidir. Yansıtma deneyim ve fikirler arasında etkileşim kurmayı sağlar. Etkileşim yoluyla biz hem dünyayı değiştiririz, hem de kendimiz değişiriz. Bu bağlamda etkileşim deneyimin en önemli unsurudur. Deneyimin ikinci önemli unsuru ise devamlılıktır, yani, her yeni deneyimi, dünya hakkında sahip olduğumuz önceki bilgilerimizden yola çıkarak anlamlaştırırız. Deneyim sadece bilişsel değildir, yani deneyim, düşünce gibi değildir. Deneyim kişinin algılayışını anlamlaştırır ve o deneyime anlam katan olguyu inşa eder. Dewey'e göre (1933) deneyim karşılaşılan durumun birebir yaşanmasıyla kazanılır. Ancak birebir katılımdan daha öte bir anlamı vardır. Okunulan bir kitabı başkalarıyla tartışmak, imgeler oluşturmak da birer deneyimdir. Deneyim hem geçmişle hem de gelecekle bağlantılıdır. Sonuç olarak yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendisiyle, bulunduğu ortamla ya da başkalarıyla etkileşim içerisinde konu, durum ya da objeyle ilgili yeni anlamlar çıkarması gerekir.

Yansıtıcı düşünmenin deneyimlerden anlam çıkarma kriteri, öğrenme öğretme ortamında önemli bir yere sahiptir. Öğrenme devam ettiği sürece birey deneyim



kazanır. Deneyimin unsuru olan etkileşim olmadan öğrenme pasif ve verimsizdir, öğrencide hiçbir değişiklik meydana getirmez. İkinci unsur olan devamlılık olmadan da öğrenme rastgele ve kopuktur. Öğrenciye yeni bir şey katmaz (Rodgers, 2002).

#### KRİTER 2: EMEK VEREREK SAĞLANAN DİSİPLİNLİ DÜŞÜNME

Yansıtıcı düşünmede düşünceler birbirinden kopuk değil, disiplinli bir şekilde ve emek vererek gerçekleşir. Rodgers'a göre (2002) yansıtma temeli bilimsel araştırmaya dayalı, sistematik, zahmetli ve disiplinli bir düşünme şeklidir. Ona göre (2002) öğrenci yansıtıcı düşünmenin özelliklerini tam olarak anlayamadığı durumda bir zihin karışıklığı yaşar. Bu da deneyimin tam olarak kazanılmadığının bir göstergesidir. Öğrencinin bu zihin karışıklığını çözmeye çalışması yani problemi hissetmesi araştırma yapmasını ve yansıtma sürecine girmesini sağlar. Dewey'in (1933) tanımladığı gibi, yansıtma özel bir düşünme yoludur ve bir şeyi rastgele “düşünüp taşınmakla” eşit sayılamaz. Yansıtıcı düşünme disiplinli ve aşamalı bir düşünme şeklidir.

#### KRİTER 3: TOPLULUK İÇİNDE İLETİŞİMDE VE PAYLAŞIMDA BULUNMA

Yansıtmanın olabilmesi için bireylerin ya da grubun birbiriyle iletişim içinde olması gerekir. Kişi bir gruba dahil olduğu zaman, diğerlerine karşı sorumluluk hisseder, bu da sadece kendimize olan sorumluluktan çok daha zorlayıcı bir etkiye sahiptir. Yansıtıcı toplum, bireyin ne düşündüğünü ya da hissettiğini bilir (Rodgers, 2002). “Deneyim toplumla paylaşıldığında değer kazanır” görüşünü savunan Dewey (1933) paylaşımın kişinin deneyimlerini arttırdığını belirterek ortaklaşa yapılan çalışmaların yararını vurgulayan üç faktör belirlemiştir. Bu faktörleri;

1. Bireyler yalnızken gözden kaçabilecek deneyimlerini diğerleriyle paylaşarak farkına varabilir.
2. Deneyimlerden yalnızken fark edilenin ötesinde alternatif anlamlar çıkarabilirler.
3. Bireyler birbirlerine sorumluluk hissettikleri için tek başına olduğundan daha disiplinli olabilirler şeklinde sıralamıştır.

#### KRİTER 4: YANSITICI DÜŞÜNEN BİREYİN DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA

Yansıtma bireyin ve toplumun kültürel büyümesini sağlayacak davranışları içermelidir. Duyguları ve davranışları kontrol etmenin ve farkında olmanın iyi bir düşünürün özelliği olduğunu açıklayan Dewey (1933) bireyin yansıtıcı düşünme içerisinde olmasının, davranışlarını ve duygularını kontrol etmeyi öğrenmesine katkı getireceğini belirtmiştir. Ona göre yansıtıcı düşünme için gerekli olan duygular: samimiyet, açık fikirlilik ve sorumluluktur. Yansıtıcı düşünmenin gerçekleşebilmesi için bu duygular davranışlara yansımalıdır.

#### 2.1.4. YANSITICI DÜŞÜNMENİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Öğretmen yansıtıcı düşünme becerilerini eğitim ortamında karşılaştığı tüm problemleri çözüme kullanabilir. Song'a göre (2006:1) öğrenci yansıtıcı düşünme becerisini kazanırsa problem çözme becerisi de gelişir. Problem çözme yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir mekanizmadır. Yansıtıcı öğrenme aktif tekrarlama, öğrenme stratejilerini kullanma ve dikkatli düşünerek fikir üretmeyi içerir. Bu beceriler öğrencinin tekrar düşünme ve problem çözme yeteneklerini arttırmaktadır. Öğrenci problemi tekrar gözden geçirerek ve sonradan çözüm yollarını tespit ederek yeniden bir çerçeve oluşturduğunda yansıtıcı düşünme sürecine girmiş olur. Öğretmen öğretimle ilgili problemleri yeniden gözden geçirme ve yansıtma sürecinde;

- Araştırma öncesi uygulanabilecek alternatifleri göz önünde bulundurmalı,
- Araştırma sürecinde alternatif çözümleri tanımlamalı ve uygulamalı,
- Eğitimin sosyal yönünü göz önünde bulundurmalı ve bu boyutların sınıf ortamında uygulanmasına dikkat etmelidir (Roskos ve diğ., 2001).

Yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenci ve öğretmenler;

- Kendi düşüncelerini sorguladıkları,
- Öğretmen ve öğrenci fikirlerini daha iyi anladıkları,
- Farklı ifade yollarını keşfettikleri,
- Kendi görüşlerini açıklama ve kendini ifade etme olanağı buldukları,
- Öğrenilenin ötesine gittikleri,

- Eğitimdeki zorlukları fark ettikleri,
- Her hangi bir çelişkiyi çözerken diğer durumlardaki benzerlikleri ve özel durumları göz önünde bulundurdıkları,
- Problemleri sınırlandırdıkları ve yeniden düzenledikleri,
- Sonuca ulaşmak için deneysel yol kullandıkları,
- Uygulamaya konulan bir çözümün istenilen veya beklenilmeyen sonuçlarını inceledikleri ve çözümün sonuca ulaşmaya katkısı değerlendirildiği için yansıtıcı düşünme eğitim ve öğretim açısından önemlidir (Stoddard: 2002; Pickett, 2005).

Yansıtıcı öğrenme ortamının öğrenciye sorumluluk kazandırması, öğrenciyi aktif kılması, düşünce ve amaçlarını özgürce açıklamasına yönelik olması gerekir. Öğretmenin rolü öğrenciyi destekleyecek ve öğrenciyle olumlu bir ilişki kuracak şekilde olmalıdır. Öğrencinin rolü ise aktif, karar veren, düşüncelerini özgürce savunan bir boyutta olmalıdır. Yansıtıcı öğrenme ortamının özellikleri geleneksel öğrenme ortamı ile karşılaştırmalı olarak Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo- 3: Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenme Ortamlarının Özellikleri**

	Geleneksel Öğrenme	Bağımsız-YANSITICI öğrenme
Başlangıç	Bilgi sunumu	Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları
Amaç	Değişim	Öğrenciye sorumluluk kazandırma
Öğrencinin Rolü	Pasif, alıcı	Aktif, karar veren
Öğretmenin Rolü	Bilgi veren	Kolaylaştırıcı
Başarı değerlendirilmesi	Test Puanlarındaki Değişim	Kendi düşünce ve amaçlarını özgürce açıklama ve planlama
Öğrenme	Kurala dayanan	Risk Almayı Destekleyen
Öğrenme ortamı	Öğretmence Yönetilir	İşbirlikçi grup çalışması
Öğretmen ile Öğrenci Arasındaki İletişim	Öğretmen Hataları Düzeltir	Pozitif, karşılıklı, düzenli ve açık
Soru Sorma şekli	Kapalı Uçlu Sorular	Açık Uçlu Sorular
Dönüt	Yanıtın Doğru Olup Olmadığını Belirtir	Cesaretlendirme, ödül
Yapı	Süreye bağlı ve rutin	Esnek-Öğrenci Katılımı

Kaynak: Wilson ve Jan, 1993 , s.7

Tablo 3'te görüldüğü gibi yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilirler, kendi yanlışlarını görüp düzeltebilirler, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilirler. Öğretmende öğrencinin öğrenmesini destekler ve sorunları algılar ve bu sorunun çözülmesi ile ilgilendirir. Tang'a göre (2000) fikirleri yansıtmak için öğrencilerin gördüklerini, duyduklarını ve deneyimlerini sorgulamaları gerekir. Bu sorgulama ile öğrenilenler deneyimlerle birleşir. Bu düşüncenin uygulandığı sınıflar öğrenci merkezlidir ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme bu uygulamanın bir zorunluluğudur. Yansıtıcı düşünme ortamında öğretmen, öğrencilerin öğrenmeleri ve

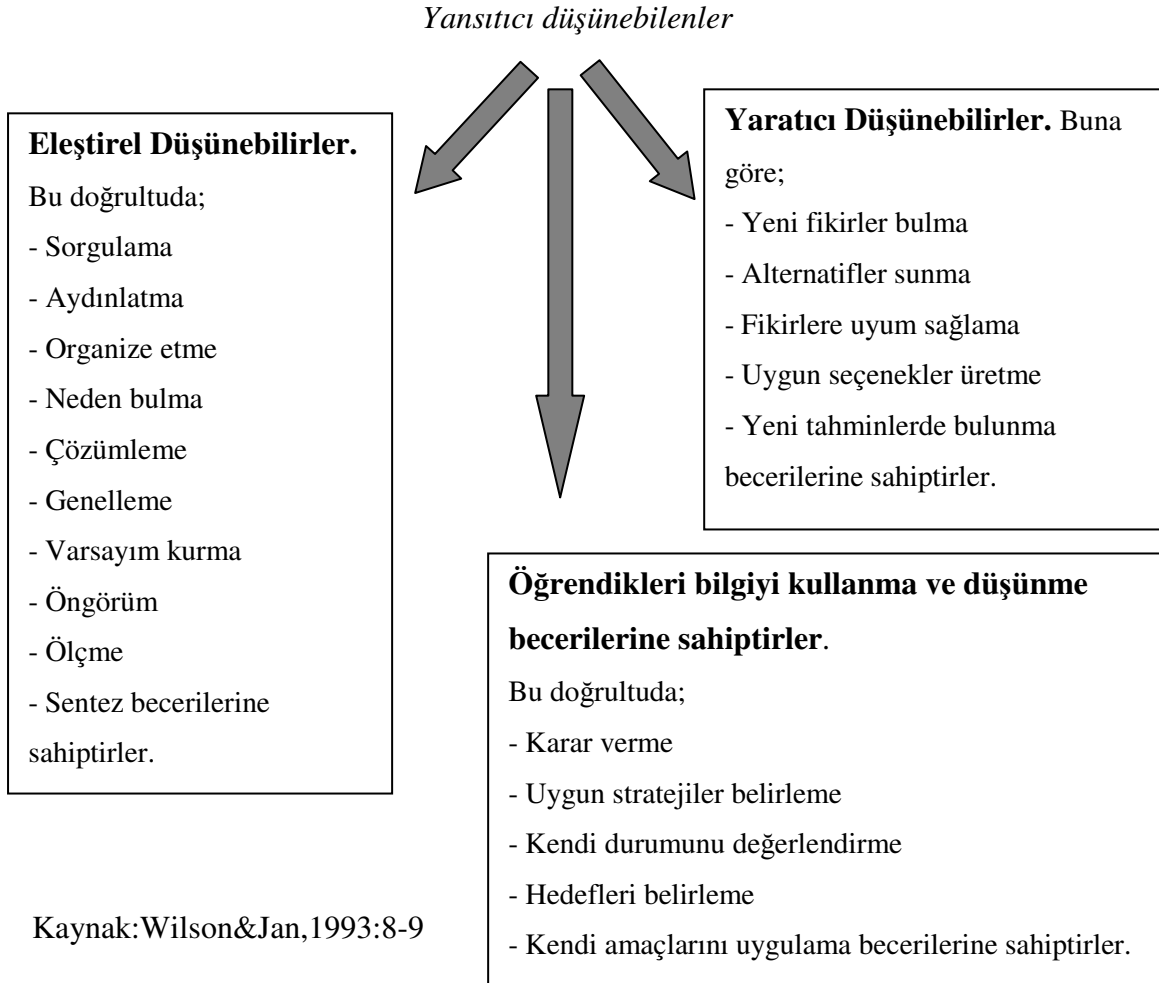
rahatlığı için öncelikle onlara güvenmeli, bağımsız ve bir arada çalışabilecekleri öğrenme ortamını oluşturmali, açık gözlemler yapmalı ve uygulama için onlara fırsat vermelidir. Bu uygulamalar da öğrenci merkezli eğitimin yapılmasına olanak tanır.

### 2.1.5. YANSITICI DÜŞÜNME İLE DİĞER DÜŞÜNME TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu konuyu yansıtıcı ve yürütücü biliş becerilerine sahip öğrenci davranışlarını açıklayarak başlamak yerinde olabilir. Yansıtıcı ve yürütücü biliş becerisine sahip öğrenci davranışı soru sorma, kendini sorgulama ve önceki deneyimlerle bağlantı kurmayı gerektirir. Yansıtıcı ve biliş ötesi öğrenci davranışları eleştirel, yaratıcı ve bilgiyi kullanmaya dayalı düşünme becerilerini kapsamaktadır.

Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünen öğrenci davranışları Çizim 2’de verilmiştir.

#### Çizim- 2: Yansıtıcı ve Biliş Ötesi Düşünen Öğrenci Davranışları



Leung ve Kember (2003), çalışmalarında yansıtıcı düşünmeyle öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğunu, özellikle anlama, yansıtıcı düşünme ve eleştirel yansıtıcı düşünmenin derin öğrenme yaklaşımıyla bir ilişkisi olduğunu ama yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ilgisi olmadığını bulmuşlardır. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda mantıklı sebep bulma, imaj oluşturma, yaratıcı düşünme ve eleştirel yargılamayı içermektedir (Oxman ve Barell, 1983).

### 2.1.6. YANSITMA ALANLARI

Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarına göre (Wakefield, 1996; Stoddard, 2002; Ünver, 2003) üç yansıtma alanı belirlenmiştir. Bu alanlar;

**2.1.6.1. Teknik Alanda Yansıtma:** Öğrencilerin test başarılarını arttırmaya yönelik önerileri ve hedeflere ulaşma durumuna yönelik sınıf içi olaylara yalın ve kuramsal olarak bakmayı içeren yansıtma alanıdır. Bu yansıtma alanı içerisinde öğretmenler sınıfta ölçülebilen sonuçlar üzerinde değerlendirme yaparlar. Sorunları çözmek ve olası çözüm yollarının geçerliliğini sınamak için gözlem yapmak ve bilgiyi uygulamak durumundadırlar. Ünver (2003:8) öğretmen adaylarını yansıtıcı günlüklerini incelemiş bu alanda yazı örnekleri sunmuştur. Öğretmen adaylarının teknik alanda yansıtma alanını içeren günlüklerinden elde edilen bölümler aşağıdaki gibidir.

*“Değerlendirme aşamasında öğrencilerden şiir yazmalarını istedim. Başta yazmak istemediler... Onlardan çok mükemmel şiirler beklemediğimi söyledim... Bütün öğrenciler yazdılar ve ben hepsini okudum. Okurken çok eğlendik ve konunun anlaşıldığını gördüm”.*

Yukarıdaki yazı örneğinde öğretmen adayı istediği hedefe ulaştığını (öğrencilere şiir yazdırma) vurgulamış ve sonuçla ilgilenmiştir.

Öğrencinin bireysel özelliklerini tanımanın teknik alanda düşünen öğretmenlerin durumu anlamlandırma açısından faydalı olabileceğini savunan Taggart ve Wilson (1998) öğretmenlerin bu alanda görüşlerini ifade edebilmesi için tartışma

ortamı oluşturulabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilgili bir çok bilgiye sahip olan sınıf öğretmeni, etkinlik sonuçlarıyla ilgili değerlendirme yapabilir. Bu alanda yaptığı yansıtma çalışmalarını öğrencileriyle paylaşabilir.

**2.1.6.2. Uygulama Alanında Yansıtma:** Öğretmenlerin önüne çıkan fiziksel, psikolojik ve bürokratik problemleri ortadan kaldırma düşüncelerini içeren yansıtma alanıdır. Wakefield'a göre (1996) bu alanda yansıtan öğretmenler problemlerin altında yatan varsayımların açıklanmasıyla ilgilenir ve bu alandaki yansıtma kuram ve uygulamaya yönelik bilgilerin artması beklenir. Bu alanda gelişme sağlanabilmesi için meslektaşlar arası tartışma ortamı yaratılabilir. Çünkü var olan sorunların nedenleri araştırılmaktadır. Bu açıdan farklı alternatifleri ortaya çıkarmak tartışma ortamında mümkündür. Uygulama alanında yapılan bir yansıtma örneği aşağıda sunulmuştur,

*“Dersimi mümkün olduğunca öğrencilerimin de katılımıyla yürütmeye çalıştım. Bu da zamanın yetmemesine neden oldu ve değerlendirmem yarım kaldı. Konular çok ağır iki ders saati yeterli değil. Senin önüne geniş bir konu sunuyorlar ve iki ders saati içinde bunları öğretmeni istiyorlar. Bu kadar kısıtlı bir süre de ne kadar verimli olunabilir ki... Eğitim sistemi de bu durumda öğrenciyi pasif kılıyor. Eğitim sistemindeki bu aksaklıklardan şikayetçiyim” (Ünver, 2003; 8).*

Bu yazı örneğinde öğrenme öğretme sürecinde öğretmen uygulamalarına dayanan bir problem sadece belirlenmekle kalmamış nedenleri de sorgulanmıştır.

Uygulama alanında yansıtma yaparken belirlenen sorunlar öğrencilerle paylaşılır ve öğrencilerden de bu alanda yansıtma yapması istenirse öğrenme öğretme sürecine ait birçok sorunun nedeni ortaya çıkabilir. Öğretmen öğrencilerden bu alanda yansıtma yapmaları için; hangi derste hangi konuları çalışırken zorlanıyorsunuz? Konuyu anlamada yaşadığınız sıkıntıların nedeni olarak kendinizi mi yoksa diğer faktörleri (öğretmen, dersin içeriği) mi görüyorsunuz? Gibi sorularla yaşadıkları problemin (konuyu anlamama) nedenini öğrenciye buldurabilir.

**2.1.6.3. Eleştirel Alanda Yansıtma:** Wakefield' a göre (1996) sosyal eşitsizliklerin üstesinden gelebilecek ve eğitim, ekonomi, siyaset ile sosyal

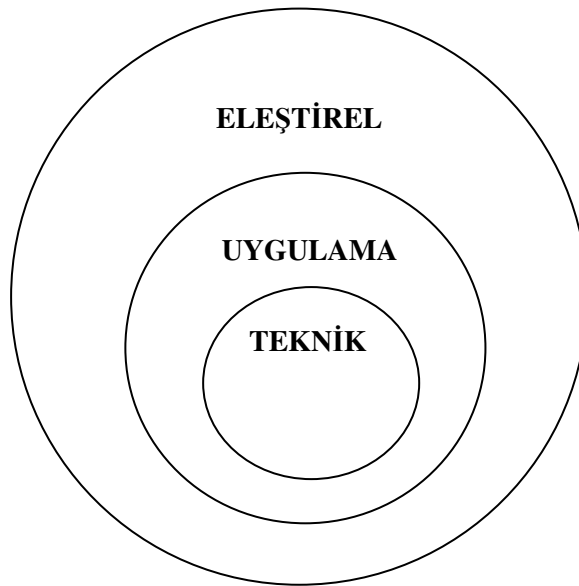
konuları içeren yansıtma alanıdır. Bu yansıtma alanında eğitsel problemler daha çok etik açıdan ele alınır ve değerlendirilir. Kendini değerlendirme bu süreç içerisinde yer alır. Ayrıca bu alanda yansıtıcı düşünen öğretmenlerin varsayımları sınıma, sistematik çözümler üretme ve kendilerini eleştirme becerileri yüksektir. Eleştirel alanda yapılan bir yansıtma örneği aşağıda sunulmuştur,

*“Önceleri içimde büyük bir heves vardı. Şimdi öğretmenlik bana sıradan bir iş gibi geliyor. Derslere doğrusu önceki gibi çok hevesli hazırlanmıyorum. Ben klasik bir öğretmen olmak istemiyorum, aslında işimi seviyorum. Farklı bir öğretmen olmak için çaba gösteriyorum. Ama istediğim gibi olmuyor”*(Ünver, 2003).

Bu yazı örneğinde öğretmen adayı farklı bir öğretmen olma isteğiyle olayı etik öğretim açısından yansıtmış ve kendini eleştirmiştir.

Yansıtma alanları çizim 3’te verilmiştir.

### **Çizim- 3: Yansıtma Alanları**



Kaynak: Wakefield, 1996.



### **2.1.7. YANSITICI DÜŞÜNMENİN AŞAMALARI**

Griffith ve Frieden (2000) yansıtıcı düşünmeyi elde edilen bilgi bakımından üç aşamaya ayırmıştır. a) ön yansıtma, b) sözde yansıtma, c) yansıtıcı düşünme (üst seviye).

Ön yansıtma aşamasında bilgi, hem doğrudan bir otorite tarafından hem de doğrudan gözlem yoluyla kazanılır. Ön yansıtma seviyesinde olan kişiler problemlere kesin çözümler arar ve basit yollarla problemleri çözmeye çalışır. Sözde yansıtma aşamasında bilgi kesin değildir. Farklı deneyimlerle kazanılır. Problemler karışık ve birçok sebebi vardır. Bu seviyedeki kişi bilgilerinden emin değildir. Problemlere sürekli sebep arar. Zor problemler onlar için karışıktır.

Yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesi olan yansıtma aşamasında ise bilgi çeşitli kaynaklardan elde edilir ve bilgiler arasında ilişki kurulur. Bu seviyede problem çözme aşamasında kesin bir kanıya varılmasa da bazı çıkarımlarda bulunulabilir.

### **2.1.8. ÇOCUKLAR YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİNİ ÖĞRENEBİLİR Mİ?**

Okul ortamına gelmeden bir çocuğun yansıtıcı düşünme becerisini kazanması zor olabilir. Wilson ve Jan'a göre (1996:10) bu becerileri kazanmak ancak okul ortamında gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilere yüksek sesle düşünme imkanı tanıyan, bağımsız sınıf ortamında risk alarak öğrenmelerini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturabilir. Bununla birlikte öğretmen dışında, program, öğrenci ve okul araç-gereçleri de bu düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptirler.

Uluslararası araştırma kurulu raporu (2000) okul öncesi öğretimin önemi üzerinde durmuş, çocukların ifade etmeye, tahmin yürütmeye, soru sormaya ve varsayım oluşturmaya cesaretlendirildiklerinde problem çözme ve düşünme yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir.

Yansıtıcı düşünme ve buna dayalı öğrenme becerilerinin kazandırılması zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Nasıl kazandırılacağı aşamasında ve var alan programlarla yansıtıcı düşünmeyi birleştirmenin en iyi yolu konusunda bir fikir birliği yoktur. Bununla birlikte yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için öğretmenin sınıfta uygulayabileceği etkinlikler ve yaklaşımlar şunlardır:

### **2.1.8.1. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler**

Çocuklar geçmişte öğrendikleri bilgi ve deneyimlerle gelecekte öğrenecekleri bilgi ve deneyimlere biçim verebilir, hedeflerini belirleyebilir ve kendi davranışlarını anlamak için çaba sarf edebilirler. Bu çocukların kendilerini ifade etmelerine, varsayım oluşturmalarına, soru sorma ve tahmin yapmalarına fırsat vererek yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilebilir.

Planlama, öğrenciyi kendi amaçlarını belirlemeye ve onları başarmak için düşünmeye teşvik ederken, yansıtma da öğrencilere kendini ifade etme olanağı vererek ne hissettiklerinin ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlayabilir. Planlamayı teşvik eden stratejilerin çoğu yansıtmayı de geliştirir. Çocukların ne yaptıklarını düşünmeye teşvik etmek onların bu bilgiyi daha sonra nerede kullanacaklarının farkına varmalarını sağlar. Plan yapma uygulamasını desteklemek için yapılan etkinlikler şunlardır (Epstein, 2003);

1. Çocukların planını dikkatlice dinleme,
2. Sorularla düşüncelerine yardımcı olma,
3. Çocukların yaptıklarını ifade etmelerine yardımcı olma,
4. Düşüncelerini açıklamaya teşvik etme,
5. Öğrencilerin yaptığı planla ilgili notlar tutma,
6. Cesaret verici ve destekleyici bir tutum sergileme,
7. Günlük programın bir parçası olarak plan yapmadır

### **2.1.9. YANSITICI DÜŞÜNMEYE TEŞVİK EDEN ÖĞRETMEN UYGULAMALARI**

Epstein (2003)'e göre küçük yaşlardaki çocukların akıl yürütme güçlerini ve düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik edici iki program belirlenmiştir. Bunlar: planlama ve yansıtmadır. Her ikisi de çocukların ne yaptıklarını ve ne öğrendiklerini düşünmeleri için cesaret veren etkinliklerdir. Bu etkinlikler aynı zamanda çocukların akademik, sosyal ve görsel becerilerine de katkı getirir. Öğrencilere düşünme becerilerini geliştirmek için plan ve yansıtma yapma becerisini kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmelidir.

Bu doğrultudaki öğretmenler öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek için sınıf içinde şu uygulamaları yapabilirler (Epstein, 2003);

1. Yansıtmayı programın bir parçası olarak kullanın: Bir oyun ya da dersten sonra anlamlı sorularla çocukları davranışlarının nedenleri üzerinde düşünmeye teşvik edin.
2. Yorum soruları sorun: Nasıl ya da niçin ile başlayan sorular çocuğun deneyimlerini fark etmesine ve problemlere çözüm yolu bulmasına imkan tanır.
3. Çocukların ne yaptığını ve ne söylediğini yorumlayın: Onların iletmek istediği mesajları anladığınızı doğrulamak için kendi hareketleriniz ya da sözcüklerinizle destek verebilirsiniz.
4. Çelişen yorumları ve düşünceleri kabul edin: Yansıtma çocukları neyin ve niçin olduğu konusunda düşünmeye teşvik etmek dışında bazı kesin gerçeklere ulaşmaya çalışmamalıdır. Her çocuğun yorumunu dinlemek ve onları düzeltmemek gerekir.
5. Çocuklara oynarken ne gördükleriyle ilgili yorum yaptırın: Çocuklar bir etkinlik ile meşgul olurken onların etkinlikleri ile ilgili öğretmen yorumları iki amaca hizmet eder. Bu yorumlar onlara deneyim katarken, değerlendirme açısından cesaretlendirir ve onların olayı sonra tekrar hatırlamalarını kolaylaştırır. Yorum ne kadar özgün olursa çocuğun hatırlaması ve kendi detaylarına ekleme yapması o kadar kolay olur.
6. Çocukların ne söylediğini yazın: Bu davranış çocuklara düşüncelerinin korunmaya değer olduğu hissini verir. Bunlar öğretmenin ve çocuğun ortak paylaşımını içeren somut kaynaklardır.
7. Çocukların plan ve etkinliklerini yansıtmayla bağdaştırmalarına yardımcı olun: Çocuklara davranışlarının sonunda hedefleri hatırlatılabilir. Amaç çocukları plan yapmayla sorumlu tutmak değer, onları hedeflerine niçin ve neden ulaşamadıkları hakkında düşündürmek olmalı ya da öğrenci planını değiştirerek farklı bir yöne gittiğinde onlara neden farklı plan yaptıklarını düşünmeye sevk ettirmelidir. Yine öğretmenin düşüncesi onları bir fikre bağlı kalmaya zorlamak değer, onların isteklerini, tercihlerini ve problem çözme stratejilerini düşünmeye sevk etmelidir.

8. Çocukların etkinliklerini bir sonraki güne taşımalarına yardımcı olun: Çocuklar deneyimlerini yansıttıklarında, beklenmedik problemlerle karşılaştıklarını anımsayabilirler. Bu deneyimler onlara farklı çözüm ve değişik ilgi alanları bulmak için mükemmel fırsatlar tanır.

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren en önemli faktörlerden biri de fikir paylaşımı ve farklı düşüncelere saygı göstermektir. Strange'e göre (1992) farklı düşüncelerle karşılaşmak insanları yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Bu noktada ilk adımın öğrencilerin kendi fikir gelişimindeki eksikliklerini yakalamak olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin bunun farkına varabilmeleri için şu soruları yanıtlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılacak ve düşüncelerinin farkında olmalarını sağlayacak bu sorular şunlardır;

- Bu konuda benim fikrimden farklı olan düşünceler nelerdir?
- Bu düşünceler benim düşüncelerimden hangi açılardan farklılık gösteriyor?
- Ortak varsayımlarımız nelerdir?
- Çözüm önerileri nelerdir?
- Bunlar arasında en mantıklı olanı hangisidir?
- Bu bağlamda benim görüşüm dışında da mantıklı olan ve savunulması gereken düşünce ve yargılar nelerdir?

Wilson ve Jan (1993) sınıf içi öğretmenin uygulayabileceği etkinlikleri iki açıdan ele almıştır:

A. Öğrencinin plan yapmasına yönelik etkinlikler:

- Öğrencinin kendi beklentilerini / ihtiyaçlarını / seviyelerini / hedeflerini belirlemelerini sağlamak,
- Uygun eylemleri planlamak,
- Sınıf programı, öğrenme ve öğretmeyi değerlendirmek,
- Grup etkinliklerini geliştirmek ve tartışma ortamı yaratmak,
- Yeni bir konuyla, materyalle tanıştırmaktır.

B. Öğrencinin kendine güvenini sağlama ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ise şunlardır:

- İletişim kurmalarını ve soru sormalarını teşvik etmek,
- Yansıtıcı ve yürütücü biliş becerilerini eyleme geçirmek,
- Öğrenci ve öğretmenin kendini değerlendirmesini sağlamak,
- Öncelikleri belirlemek ve kavram haritası çizmektir.

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmen, öğrencilerin yeni fikirler üretebileceği, problem çözme becerilerini kullanabileceği, gözlem yoluyla öğrenmelerine imkan vereceği etkinliklere sınıf içinde yer vermelidir. Bu açıdan öğretmen;

- Kavram haritası çizme
- Gözlem yoluyla öğrenme
- Otobiyografik skeçler
- Hikaye anlatma, vaka çalışması
- Beyin temelli öğrenme gibi yöntemleri içine alan etkinlikler düzenleyip uygulayabilir. 2005 ilköğretim programı bu tür birçok etkinlikle doludur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlikleri sınıf ortamında uygulamasına katkı sağlayacaktır. Yansıtıcı düşünme içerisinde etkinlikler sadece sol beyine yönelik olmayıp, öğrencilerin duygusal zekalarını harekete geçirecek sağ beyin aktivitelerine de yer vermektedir.

## **2.1.10. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRİCİ YAKLAŞIMLAR**

Yansıtıcı öğrenmede öğretmenin sınıf ortamında kullanabileceği yaklaşımlar şu başlıklar altında incelenebilir (Wilson ve Jan, 1993: 14).

### **2.1.10.1. Kendi Öğrenmesi Üzerinde Düşünme**

Bu strateji öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olmalarını ve öğrenmeyle ilgili fikirlerini sunmalarını sağlar. Öğretmenin gözetiminde öğrenciler “nasıl, ne zaman ve niçin” öğrenmeleri gerektiği ile ilgili kararlar verebilirler. Bu uygulama öğretmen ve bütün sınıf, tek bir öğrenci ve öğretmen, küçük gruplar ya da öğretmen ve meslektaşları arasında yapılabilir. Bu tekniğin uygulanması için öğrenciye önceden soru sorma, dinleme, tartışma ve düşünme becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

### **2.1.10.2. Soru Sorma**

Yansıtıcı düşünmenin gelişimi, öğrenci ile öğretmenlerin kendilerini yansıtmaları için gereklidir. Soru sorma düşünme becerilerini geliştirerek anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır, dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkıda bulunur ve yansıtıcı düşünmenin sınıf içinde uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir.

### **2.1.10.3. Kendini Değerlendirme ve Kendini Sorgulama**

Öğrencinin iletişimine, plan yapmasına, organize olmasına ve kendi öğrenmesini yansıtmasına yardımcı olan bu stratejide: hangi konuyu seçtim? (uyum aşaması) Konuyu tamamlamak için ilk olarak neye ihtiyacım var? Kaynaklarım neler? (ihtiyaçları belirleme) Fikirlerim nasıl değişti, daha sonraki aşamada neler yapabilirim? Konuyu anladım mı? gibi sorular sorulabilir. Kendini sorgulama aşamasında öğrenci kendi eylemleri hakkında yansıtma yapar ve bu çalışacağı, ilgi duyduğu alanları belirlemeye yardımcı olur. Sıklıkla öğretmenler öğrencilerin yansıtmalarını ve kendilerini değerlendirirken bu yaklaşımı kullanırlar. Öğrenciler bu strateji ile ilgi duydukları konuları da keşfedebilirler.

### **2.1.10.4. Kendi Kendine Konuşma**

Yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçasıdır ve öğrenciye davranış hedeflerini belirleme, öğrenilecek konuları parçalara bölme, konuya yoğunlaşma, yansıtıcı düşünmeyi kullanma ve geliştirme konularında yardımcı olur. Bu yaklaşım da kendi kendine soru sormayı içerir. Öğrencinin daha sonraki öğrenmeler için plan ve yansıtma yapmasını sağlar.

### **2.1.10.5. Öğrenme Yazıları**

Bu yazılar öğrencilerin kişisel cevaplarını, duygularını, değişen fikirlerini, süreç hakkındaki bilgilerini ve öğrendiklerini içeren yazılardır. Bu yazılar günlük etkinlikleri içeren yazılar ya da bilgi ve çalışma etkinliklerinin kaydedildiği yazılar değildir. Öğrencinin bir problemi belirleme, analiz etme ve öğrenme hakkındaki görüşlerini yansıtmasını kapsar. Öğrencilerin öğrenme analizlerini içine alan bu yazılar öğretmenin

belirlediği zamanda ya da öğrencinin ihtiyaç duyduğu anlarda, gün içinde ya da haftada bir yapılabilir. Öğrenme yazılarının türleri ise şunlardır;

a) Kişisel Yazılar: Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tüm tepkilerini yansıttıkları kişisel yazılardır. Özel olduğu için yalnız öğrenciler istediği zaman paylaşılır. Bireysel yansıtıcı günlükler yazma, yansıtıcı düşünmeyi kaydetmede kullanılan bir stratejidir. Ama tek strateji değildir ve öğrencilere sunulan tek strateji de olmamalıdır. Yansıtma açık fikirlilik, sorumluluk, içtenlik gibi üç davranış koşulunu kapsar. Günlük yazımı yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve uygulamada önemli bir yere sahiptir. Stoddard (2002) yansıtıcı günlüklerin hem deneyimi hem de bilgiyi yansıtmayı kolaylaştırmada bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Günlük yazma, öğrencilerin, gerçekleşen öğretim ve öğrenim etkinlikleri üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirir. Öğrendiklerini, kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerine olanak tanır ve öğrendikleri ile değerlendirme uygulamalarını, öğretimleriyle ilişkilendirerek uygulamalarını sağlar. Yansıtıcı günlüklerin en önemli özelliği; öğrencilerin, özellikle öğretim uygulamaları ve öğrenim sonuçlarının değerlendirilmesiyle ilgili düşüncelerine yer vermesini ve bireysel yansıtmanın gerçekleşmesini sağlamasıdır (Tang, 2000).

b) İki Kolonlu Yazılar: İki amaç için kullanılan yazılardır. Birinci amacı öğrenme içeriği ya da yöntemini kaydetmek, ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kişisel tepkilerini ve yansıtmalarını kaydetmektir. Bir sayfa ikiye ayrılır ve öğrenciler bir yanına etkinlikten edindiği bilgileri ve problem oluşturulacak sorunları, diğer tarafına ise öğretimle ilgili durum değerlendirmesini içeren notları yazarlar.

Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin iki kolonlu bir öğrenme yazısına ilişkin örnek Tablo 4'te verilmiştir;

**Tablo- 4: İki Kolonlu Yazı Örneği**

<p>Etkinlik: Ses ve Işığın Özelliklerini Ayırt Etme.</p> <p>Parantez içine ses veya ışık yazınız.</p> <p>1.Maddelerin titreşimi sonucu oluşur ( ).</p> <p>2.Yayılmaması için maddesel bir ortam gerektirmez ( ).</p> <p>3. Farklı kaynaklar tarafından oluşturulabilir ( ).</p> <p>4. Tüm yönlerde yayılır ( ).</p> <p>5. Farklı maddelerin içinde farklı şekillerde hareket eder ( ).</p>	<p><i>Bugün işlediğimiz ses ve ışık konusu bana çok karışık geldi Ses ve ışık özellikleri birbirine karıştı. Etkinliği yaparken konuyu tam olarak anlamadığımı gördüm. Böylece bu konuyla ilgili bazı eksikliklerim olduğunu anladım. Eve gittiğimde konuyu tekrar gözden geçirmeliyim. Konunun anlayamadığım kısımlarını öğretmenime sormalıyım.</i></p> <p>İpek Karadeniz (Beşinci Sınıf Öğrencisi)</p>
--	---

Kaynak : Tok, 2005.

İki kolonlu yazılar kullanılırken şu etkinlikler izlenebilir;

1. Konuyu etkinliğine göre işleme
  - a. Öğrencileri hedeften haberdar etme,
  - b. Öğrencilere pekiştirme, ipucu ve düzeltme verme,
  - c. Öğrencileri güdüleme
2. Tüm öğrencilere kağıtlar dağıtma,
3. Derse ilişkin görüşlerini kağıda yansıtmasını isteme,
4. İki kolonlu yazıların öğretmen tarafından değerlendirilmesi,
5. Tüm öğrencilere bu yazılar doğrultusunda dönüt verilmesi,
6. Öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını giderici tekrarlar yapılması.

İki kolonlu yazılara ek olarak öğretmenin sınıfta uygulayabileceği diğer yazı örneklerini Wilson ve Jan (1993) iki ya da daha fazla kişi arasında geçen konuşmanın yazıya döküldüğü “diyalog yazıları”, küme ya da tüm sınıfın öğretmenin uyguladığı bazı etkinliklere ilişkin görüşlerini içeren “sınıf yazıları”, belirli bir konu hakkında



öğrenci ya da öğretmenin kendi düşüncelerini içeren “konu yazıları” olmak üzere üç şekilde açıklamıştır.

#### **2.1.10.6. Kavram Haritaları**

Öğütlenmiş (sınıflandırılmış, birbiriyle ilişkilendirilmiş) bilgiler dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanır. Kavram haritaları da bilgileri birbiriyle ilişkili olarak sınıflandırmaktadır. Ünver (2003) öğrencilerin kavram haritası çizerken kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görececeklerini, kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşüneceklerini, kavramı nasıl öğrendiklerini gözleyeceklerini ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yapacaklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemede de bir araç olarak kullanılabileninden yansıtıcı düşünme için kavram haritaları oldukça değerlidir.

#### **2.1.11. YANSITICI DÜŞÜNEN ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ**

Diğer araştırmacılardan elde edilen bulgulara göre yansıtıcı öğretmen, uygulayıcıların durumlarını dikkatli bir şekilde gözden geçirir, öğrenci gelişimini engelleyen ya da değerini arttıran tutumları belirler, öğrencilerin her birinin eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur, mesleki konulardaki düşüncelerini, kişisel hedef ve eylemlerini sorgulayabilir, öğretmenler arası iletişimi arttırarak farklı fikirleri daha iyi anlayabilir, yöntem ve materyaller konusunda dikkatli davranır ve kendi mesleki gelişimini denetleyebilir. Yansıtıcı düşünen öğretmen ayrıca teknik ve mesleki uzmanlığın yanında kişisel iç görü becerisini de arttırabilir, kendi görüşlerini rahatlıkla açıklayabilir, kendini ifade edebilir ve olayların kısa dönem ve uzun dönem sonuçlarını düşünme alışkanlığı gelişmiştir. Meslektaşlarıyla eğitim problemleri, sınıf ortamı ve ders konuları üzerinde düzenli bir şekilde tartışma alışkanlığına sahiptir. Sınıftaki olayları çözümlenme ve anlama yeteneği gelişmiştir. Çekici, yordamalar yapabilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve bu şekilde sınıf etkinliklerini geliştirebilir, öğretmenlik ve öğrenmeyle ilgili yeni bilgileri uygular (Dewey, 1933; Pollard ve Tann, 1987; Schon, 1987; Liston, 1996; Norton, 1997, Ünver, 2001).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin açık fikirlilik, samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal alan özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Açık fikirliliği konuyu pek çok açıdan dinlemek, olay ve olguya dayalı alternatiflere dikkat etmek, bizim fikrimize uyan bir düşünce de olsa yanılma ihtimalini göz ardı etmemek ve farklı perspektiflerden bu düşüncelere bakmak olarak yorumlayan Dewey (1933) açık fikirliliği, yansıtmanın şartı olarak görmüştür. Rodgers'a göre (2002) burada kastedilen, düşüncelere sıkı sıkıya bağlı olmadan herhangi bir durum üzerindeki tüm fikirleri göz önünde bulundurmaktır.

Dewey (1933) diğer bir özellik olarak öğretmenin eğitim ve öğretimle ilgili konu ve uygulamalarda samimi olması gerektiğini belirtmiştir. Burada samimiyetle kastedilen öğretmenin bir konuya kendini vermesi, sınıfta enerjik olması ve konuya öğrencilerin dikkatini çekebilmesi olarak yorumlanabilir. Öğretmenin konuya kendini vermesi; 1. Öğrettiği konunun içeriğine, 2. Öğrencinin konuyu kavrayacak düzeyde olmasına, 3. Öğretmenin kullandığı öğretim yönteminin öğrenciyi nasıl etkilediğine bağlıdır. Bu üçgeni Hawkins (1974) ben, sen ve o olarak (I, YOU, IT) nitelendirmiştir. "Ben" olarak belirtilen öğretmen, "sen" öğrenci, "o" ise öğretim yöntemleri ve içeriktir. Rodgers' a göre (2002) iyi bir öğretim için konuya duyulan merak ve istek samimiyetin göstergesidir. Bu duygular öğrenci ve öğretmen için çok önemlidir. Merak ve istek olmadan öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştiremez. Öğretmen çok fazla öğrenciyle ilgilenmek zorundaysa, esnek olmayan bir programla uğraşmak zorundaysa bu faktörler "o" olarak nitelendirilir ve öğretmenin böyle bir ortamda samimi olması da beklenemez.

Açık olma ile kastedilen öğretmenin kendi eylemlerini, düşüncelerini anlamış olmasıdır (Rodgers, 2002). Örneğin öğretmen anlatacağı konuyla ilgili zihninde belirsizlik yaşıyorsa bunu açığa kavuşturmalıdır. Eğer konuya daha önceden hazırlanmamış ve bu konuda deneyimi yoksa yansıtma yapması mümkün değildir.

Açık olma yansıtmanın ilk koşuludur. Çünkü öğretmen bu aşamayı açıklığa kavuşturamazsa Hawkins (1974)'in belirttiği "ben" engeline takılır. "Ben, sen ve o" faktörleri arasındaki bağlantıyı kurabilmesi için öncelikle kendisiyle ilgili durumu çözmesi gerekmektedir. Rodgers'a göre (2002) öğretmen bu üç faktör arasındaki bağlantıyı kuramadığı zaman yansıtma riske girer.

Sorumluluk; samimiyet, açıklık ve açık fikirlilik arasında bir bağlantı kurmaya yardımcı olur. Yönelinen hedefe ulaşma aşamasında karşılaşılan tüm sonuçları göz önünde bulundurmak, ne istediğini bilmek ve tüm sonuçların sorumluluğunu kabul etmek anlamındadır (Genç, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin yaptıkları eylemlerin ve öğrendiklerinin ne anlama geldiğini, bu anlamın diğer tüm inanç ve eylemlere nasıl bir farklılık kazandıracakını sorgulamaları gerekmektedir. Sorgulama onları bu öğelerden sorumlu tutabilir (Rodgers, 2002).

### **2.1.12. YANSITICI DÜŞÜNMEYİ ENGELLEYEN ETMENLER**

Wendy (1983) yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenleri şöyle sıralamıştır: Öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi tam olarak benimseyememesi, öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak görmemesi, içeriğe birebir bağlı kalması, hesap verme ve başarısızlık korkusu, yansıtıcı düşünme öğretimindeki sabırsızlığı, problemler karşısındaki belirsizliğe bakışı ve yetenek eksikliğidir. Öğrenci açısından bakıldığında not ve alay korkusu, geçmiş bilgisinin olmaması, okul devamsızlığı ve yansıtıcı düşünme deneyimine sahip olmamasıdır. Ayrıca diğer olumsuz durumlar eğitim programındaki eksiklikler, öğretmen yetiştiren kurum programlarının adayları yansıtıcı düşünmeye yönlendirmemesi ve yansıtıcı düşünmenin okul hedeflerinde olmaması olarak sıralanabilir.

### **2.1.13. YANSITICI DÜŞÜNMENİN 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI İÇİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ**

Yeni ilköğretim programı yansıtıcı düşünmenin dayandığı ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefe yansıtıcı düşünmenin çıkış noktasıdır. Yansıtıcı düşünme öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler. İlerlemecilik akımının bir devamı olan yapısalcılık veya yeniden kurmacılık da 2004 programının temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2003: 25-27). Bu görüşe göre eğitim programı kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu ve aktif bireylerdir (Saban, 2004).

İlköğretim programında genel olarak yansıtıcı düşünen öğretmen ve öğretim ortamı özellikleri yer almaktadır. Ancak bu programda yansıtma kavramı ve uygulamalarına yeterince değinilmediği görülmekte ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlara yer verilmemektedir.

Sorunları etkin bir şekilde çözebilen birey ve toplumlar yetiştirilmesini hedefleyen ilköğretim programı problem çözme becerisine önem verme açısından yansıtıcı öğrenmeye uygundur. Çünkü yansıtıcı düşünme bir problem çözme süreci olup, bu becerinin kazandırılması esasına dayanır. Taggart ve Wilson (1998) yansıtıcı düşünmenin sorunları hissetmek, mantıklı çözümler bulmak ve sonuçları değerlendirmeye dayandığını belirtmiştir.

Yansıtıcı düşünme süreci öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlar. Çünkü yansıtıcı öğrenmede bilinçli olmak şarttır. Ünver'e göre (2003) yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler kendi yanlışlarını düzeltebilir, sorunlarını çözebilir ve öğrenmelerinden sorumlu olabilirler. İlköğretim programının temelinde bir öğrenen olarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olan çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve aktif bireyler olması gerektiği pek çok açıdan vurgulanmıştır. Yansıtıcı düşünme ortamında da bireyler aktif ve bilinçli olmalıdır. Kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları aktif katılımı gerektirir.

İçerik açısından yansıtıcı düşünme bireyin yaşamında kullanabileceği konulara değinilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ünver'e göre (2003) içerik öğrenciye problem çözme becerisini kazandırmalı ve günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermelidir.

İlköğretim programında konuların öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak düşünmesini sağlayacak şekilde olması gerektiğini belirtir. Ayrıca konuların kavram içerikli ve yaşama dönük olması gerektiği de ifade edilmiştir (MEB, 2005b). Program ve yansıtıcı öğrenme içeriğinin somut konulardan oluşturulması gerektiğini savunur. İlköğretim programı bu açıdan öğretmenlere etkinlikleri kendi sınıf ortamlarına uyarlayabilecekleri esnekliği sağlamıştır. Ünver'e göre (2003) yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencilere verilecek konular somut ve anlamlıdır. Öğrencilerin yansıtma yapabilmeleri için de konular kendileri için anlamlı olmalıdır.

Yansıtıcı öğrenme görüşünün benimsendiği öğrenme - öğretme ortamının öğrenci merkezli olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretimde bu durumda öğrencinin kendi hedeflerine ulaşmasına katkı getirecek farklı yöntemler kullanılabilir. Öğrenme ortamını ilginç ve eğlenceli duruma getirmek yansıtıcı düşünmenin hedefidir. İlköğretim programında da öğrenci merkezli eğitim savunulmaktadır.

Yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir problem çözme yaklaşımı olduğu için sınıf ortamında problem çözmeye dayalı etkinlik ve konular ele alınabilir. İlköğretim programının temelinde de problem çözme vardır. Programa göre konu kapsamlı süreç içinde zengin bir şekilde ele alınmalıdır. Birçok etkinlik sunan program, yöntem konusunda öğretmene yol göstermiştir. Sınıf ortamında seçilen problemler öğrencinin günlük yaşamıyla ve okulda yaptığı etkinliklerle ilişkili olmalıdır. Öğrenci problem çözme ile ilgili düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabilmelidir (MEB, 2005a). Bu paylaşım içerisinde tartışma ortamı da kendiliğinden oluşmaktadır. Yansıtıcı öğrenme ortamında sorulan soruların "açık uçlu sorular" olması gerektiğine işaret eden Wilson ve Jan (1993:7) öğretmen ile öğrenci iletişimde açık ve karşılıklı olunması gerektiğini vurgulamıştır. Açık uçlu sorularla tartışma ortamı oluşturularak öğrenciler düşünmeye sevk edilebilir. Yine öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartışabilirler. Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler arasında tartışma da yer almaktadır (Ünver, 2003:43). İlköğretim programında birçok etkinlikte problem çözme ve tartışmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır. Programın kavramsal yapısı içinde akıl yürütme, problem çözme ve ilişkilendirme öğrenme alanları vardır. Akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin yer aldığı bir program, yansıtıcı öğrenmeyi kendiliğinden içine almaktadır. Yansıtıcı düşünme ortamında

öğrenciler problem çözmeyle iç içedir. Programda bu becerilere yönelik etkinlikleri içermektedir.

Değerlendirme, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili karar verme ve yorumlamayı sağlayan sistematik bir süreçtir. Yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. Yansıtıcı öğrenme de öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı değerlendirmesine dayanan etkinlikler içermektedir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir değerlendirme etkinliğinin öğrencilerin bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeylerinin hedeflerde tanımlanan düzeylerde olup olmadığını ortaya çıkarması gerekir (Calvin College Education Department, 1998. Akt; Ünver, 2003). Bu nedenle yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme esastır. İlköğretim programında ise değerlendirme, öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi sürece bağlı etkinlikleri içerir. Bu programda değerlendirme kazanımlara erişim düzeyini belirlemek için öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyecekleri çoklu değerlendirme ortamının sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2005a). Çoklu değerlendirmeler öğrencinin yeteneklerini sergilemesine dayandığı için süreç içinde yapılmalıdır. Programın temelinde de ürüne göre değerlendirme yerine öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi vardır.

#### **2.1.14. ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARDA YANSITICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME YOLLARI**

Eğitimin niteliğini geliştirmek için gerekli olan en temel öğelerden biri de öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve geliştirilmesidir. Yeterliliklerinin artırılması öğretmenin daha iyi bir pedagojik eğitimden geçmesine ve bu bilgileri uygulamayabilmesine bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da bu doğrultuda yansıtıcı düşünen ve yansıtıcı öğrenme konusunda bilinçli öğretmenler yetiştirebilmelidir. Wubbles ve Korthagen (1990) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yansıtıcı düşünme eğitimine katılan bireylerin iş doyumlarının arttığı gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modeli kullanımı konusunda eğitildikleri zaman, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişip gelişmediğini belirlemek için yapılan araştırmalarında Schweiker ve diğ. (2003), yansıtıcı günlükleri öğretmen

eğitimi programının bir parçası olarak kullanan öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme düzeylerinin arttığını gözlemiştir. Ayrıca yansıtıcı düşünme modellerini ve aşamalarını geliştirmek için eğitilen öğretmen adaylarının, bu amaçla eğitilmemiş öğretmen adaylarına göre daha üst seviyede yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre öğretmen adayları yansıtıcı düşünme modeli konusunda eğitilebilmektedir. Eğitim fakültelerinde ise doğrudan yansıtma sürecinin uygulanabileceği *Öğretmenlik Uygulamaları ve Okul Deneyimi* derslerinin teorik kısmında öğretmen adaylarının kendilerini yansıtma olanağının sınırlı olduğu söylenebilir.

Oruç (2000) yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının gözlemleri ve deney grubundaki öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlüklere göre, programın öğretmenlerin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Yine Öztürk (2003) öğretmen adayı öğrencilerin kendi okuma deneyimleri üzerinde yansıtma yaptıkları ve bu düşüncelerini yazıya yansıtarak kendi okuma başarılarının farkına varmalarını sağlamayı hedefleyen yeni bir okuma modeli uygulamış ve bu modelin uygulanmasının sonuçlarını incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel bilgi dağarcığının geliştiiği saptanmıştır.

Ünver (2003:43) öğrencilerine okul deneyimleriyle ilgili günlük tutturarak yansıtma becerilerini geliştirmek istemiş ve öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici şu etkinlikleri sunmuştur;

- Öğretim elamanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
- Öğretmen adayının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirilmesi,
- Amaçlı tartışmalar,
- Günlük yazma,
- Gelişim dosyaları hazırlama,
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma.

Sonuç olarak öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmenin öğretimi, adayların mesleki hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlaması açısından önemlidir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Akyıldız (1989) çalışmasında öğretmende olması gereken özellikleri tartışmış, Blair'in önerdiği (1975 akt: Akyıldız, 1989) etkili öğretmen olma şartlarına odaklanmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini ve sınıfta yaptıkları sözlü olmayan tepkileri değerlendirmeleri gerektiğini savunmuştur.

İskenderoğlu, (1998) öğretmenlerin öğrenme ortamında yansıtıcı olmaları ile ilgili bir vaka çalışması yapmıştır. Nicel ve nitel veriler kullanmıştır. Nicel veriler öğretmenlere değişik zamanlarda verilen testler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen dergileri, araştırmacının katılımcı gözlem notları ve öğretmen-öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfla ilgili konuların farkında olma oranlarının arttığı sonuçlardan görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi sorunlara karşı duyarlılık ve işbirlikli çalışmaya, mesleki gelişime olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen geri bildirimlere daha sistematik yaklaştıkları saptanmıştır.

Bağcıoğlu (1999) tarafından öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada meslektaşlarla paylaşım ve tartışmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama derslerinden sonra 2-3 saat süren toplantılar düzenlenerek öğretmen adaylarının kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ve bu uygulamaların yansıtıcı düşüncelerine katkısını yansıtıcı günlüklerinde belirtmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bu uygulamanın yansıtıcı düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme açısından önem taşıyan görüşleri karşılaştırmaya dayanan analitik düşünme becerisi ve iletişim becerisinin arttığı gözlenmiştir.

Oruç, (2000) yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenlerin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna etkisi adlı çalışmasında deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 10 öğretmen üzerinde dokuz haftalık bir yansıtıcı öğretmenlik programı gerçekleştirmiştir. Sınıf ortamına algısı açısından yenilik-



yaratıcılık ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmacının gözlemleri ve deney grubundaki öğretmenlerin tuttuğu yansıtıcı günlüklere göre, yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenlerin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Öztürk, (2003) öğretmen adaylarının kendi okuma deneyimleri üzerinde düşüncelerini ve bu düşüncelerini yazıya yansıtarak kendi okuma başarılarının farkına varmalarını sağlamayı hedefleyen yeni bir okuma modeli ve bu modelin uygulamasının sonuçlarını incelemiştir. Yansıtıcı öğrenmeye dayalı okuma modelinin uygulamasından sonra, öğrencilerin okuma deneyimleri üzerine yazdıkları düşünceleri, her makaledeki ana bilgi öbeklerine göre ayrı olarak betimlenen on ölçüt içinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel bilgi dağarcığının geliştiği saptanmıştır. Diğer bir önemli bulgu, öğrencilerin okuma deneyimleri sonucunda biçimsel dil becerilerinin geliştiği savunulmuştur.

### **2.2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Oxman ve Barell (1983:5-11) THISTLE (Öğretme ve Öğrenmedeki Düşünme Yetenekleri) adı verilen yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir proje ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin önemini bildikleri halde neden sınıflarında uygulamadıklarını araştırmışlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin deneyimleri ile ilgili görüşleri alınarak yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenleri belirlemişlerdir. Öğretmenler okullarda yansıtıcı düşünmeyi sınırlayan etmenleri şöyle sıralamıştır; Öğrencilerin bu konuda deneyimsizliği, programın baskısı, okul sistemindeki eksiklikler, öğretmen yetiştiren kurumların denetlenme sorumluluğu. Şehir ve kırsal kesim öğretmenleri karşılaştırıldığında şehirdeki öğretmenlerin çoğu yansıtıcı düşünme engeli olarak öğrenci deneyimsizliği ve müfettiş sorumluluğu (denetleme) gösterirken kırsal kesim öğretmenleri genel olarak yukarıda sayılan tüm sınırlayıcı nedenleri belirtmiştir. Şehirdekiler içeriğe bağlı kalma konusunda daha fazla baskı hissetmişler ve öğretmenler arası paylaşım daha az olmuştur.

Chen ve Seng (1992) çalışmalarına aday öğretmenlerin öğretim ortamı hakkında ne düşündüklerini, öğretimdeki çelişkileri nasıl tarif ettiklerini, öğretim ortamında kendi davranışlarını nasıl değişeceğini yansıtıcılar yoluyla değerlendirmiştir. Gerekli bilgi ve beceriye sahip 78 öğretmen adayının başlarda düşük seviyede başlayan

yansıtıcı düşünme seviyelerinde artış olduğu görülmüştür. Sevilerdeki bu ilerleme öğretmenin bilişsel becerilerindeki ilerlemenin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Ancak bu gelişim çok hızlı olmamıştır. Bilgi, beceri ve çalışma deneyimi daha hızlı ilerlemiştir. Yansıtıcı düşünmenin seviyesini belirlemek için Sparks (1990 akt: Chen ve Seng, 1992) tarafından belirlenen RPT yapısı (yansıtıcı düşünme ilkeleri) baz alınmıştır.

Gipe ve Richards, (1992: 52-55) öğretmenlerin öğretim becerilerindeki yansıtıcımlarını ve gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişler. Bir sömestr boyunca yansıtıcı günlüklerden veriler toplanmış, birçok araştırma analiz edilmiştir. Öğretmen hazırlama programlarının, öğretim becerilerindeki gelişimin önemli bir parçası olan yansıtıcı düşüncenin geliştirmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Günlük yazma üzerine yapılan bu araştırma, yansıtıcı düşünceyi geliştirmede bir araç olan günlüklerin değerini gözler önüne sermiştir. Katılımcılar 23 sınıf öğretmeni bayandan oluşmuştur. Yansıtma günlükleri stajyer öğretmenlerin öğretim kaygılarına odaklanmıştır (dersler neden iyi ya da kötü geçti, sınıf yönetimi kaygıları, belli bir çocuk hakkındaki endişeler, gelecek dersle ilgili tavsiyeler). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adayı yansıtıcımlarının, onların öğrenme ortamı için gerekli şartların oluşup oluşmadığını anlamasına yardımcı olabileceğini ve öğretmen adaylarına gelecekteki alan yerleştirmeleriyle ilgili yol gösterebileceğini göstermiştir.

Farber ve Armaline (1994; 70) stajyer öğretmenler üzerinde, onları yansıtıcı düşünme konusunda eğiterek şehir okullarında bir çalışma yapmışlardır. Yansıtıcı düşünme yöntemi kullanılarak öğretmenlerden alan deneyimi konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmen yansıtıcımlarından elde edilen sonuçlara göre alan deneyiminin öğrencileri fark etme ve daha karmaşık düşünme becerilerini arttırdığı görüşüne varılmıştır.

Siens ve Ebmeier (1996; 310) gelişimsel üst denetlemenin öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini etkileyeceğini iddia etmiştir. Çalışmasında 30 yüksek lisans ve 120 üniversite mezunu sınıf öğretmeninden görüş almıştır. Görüşme sonuçları gelişimsel üst denetlemenin öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinde artışa neden olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Norton, (1997) öğretmen olmak için gerekli teknik uzmanlığın, öğretim sanatı ve yansıtıcı düşünmeyi en üst seviyede geliştirebileceğini savunmuştur. Bu

araştırmanın örneklemini öğretmenliğinin birinci yılındaki 42 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya yönelik sonuçlar, etkili öğretim ve yansıtıcı düşünme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Deneyimsiz öğretmenler için etkili uygulayıcıların, dikkatli, kendini adanmış, oldukça yaratıcı, güçlü içsel kontrole sahip yetenekli yansıtıcı düşünenler olduğu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme stratejilerinin kullanımı öğretmenler tarafından önerilmiş; ideal etkili öğretmenin özellikleri olarak yansıtıcı düşünmeye sahip, yaratıcı düşünme ve/veya içsel kontrol olarak belirtilmiştir.

Marsh, (1997) yansıtıcı düşünmeye öğrenci ürün dosyası kullanımının katkısı adlı çalışmasında öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasını sınıflarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, çalışmalarına sonradan göz atmak için kullanabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yapıcı ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Mewborn'un (1999) araştırmasının amacı geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin zor bulduğu matematik öğretimi ve öğreniminin ilkelerini araştırmak ve bu zorluğu yansıtıcı düşünme modelini kullanarak nasıl aştıklarını incelemektir. Hem bireylerin yansıtıcı günlüklerinden hem de kişisel ve toplu görüşmelerden bilgi toplanmıştır. Bu öğretmen adayları, sınıf ortamı, matematik pedagojisi, çocukların matematiksel düşünmesi ve dahası matematiğin içeriği hakkındaki endişelerini belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmen adaylarının otorite konumu ve onların yansıtıcı düşünme niteliği arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları sınıf ortamında öğretmenden çok otorite rolü öğrenciye verildiğinde yansıtıcı düşünme açısından öğrencilerin daha ileride olabileceğini göstermiştir.

Kember ve diğ. (1999) tarafından yapılan bir diğer çalışmada Mezirow'un belirlediği yansıtıcı düşünmenin ilkelerini kullanarak, yansıtıcı düşüncenin seviyesini değerlendirmek istemişlerdir. Yansıtıcı düşünme içerisinde öğretmen ve öğrencinin yansıtıcı düşünme düzeyini tanımlayacak ya da yansıtıcı düşünmenin seviyesini ölçecek bir araç olarak yansıtıcı günlükleri kullanmışlardır. Yansıtıcı günlüklerdeki notlar, öğrencinin gelişimine, konuları analiz etme yeteneğine ve akademik beklentilerini gerçekleştirmelerine göre verilirken bazı bölümlerle ilgili, jüri arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Tüm bunlara rağmen, yansıtıcı düşünme seviyesini

değerlendirmek için uygun bir proje geliştirilmiş ve detayları diğerlerine rapor edebilmek için yeterli denemeler yaptıklarını iddia etmişlerdir.

Tang, (2000) yüksek lisans yapan bir grup öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada yansıtıcı günlüklerin yansıtma ve yansıtıcı öğrenmeyi değerlendirmek ve kolaylaştırma açısından önemini incelemiştir. Bu amaçla yansıtıcı günlüklerin nasıl kullanıldığını, bu günlüklerin yansıtma ve yansıtıcı öğrenmeyi daha nasıl kolaylaştırabileceğini ve uygulamadaki bu kolaylıklarla ilgili örnekler irdelenmiştir. Bir öğrenme etkinliği olarak, araştırma grubundan çalışmanın her aşamasında öğrendiklerini kaydettikleri günlükler tutmaları ve değerlendirme için günlüklerinden iki tanesini seçmeleri istenmiştir. Her iki günlükten elde edilen veriler, öğrencilerin, hem deneyimi hem de bilgiyi, yansıtma ve yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştırmada bir araç olarak günlükleri gördüklerini ortaya koymuştur.

Griffith ve Frieden (2000; 82-93) danışma eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştırmaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Yansıtmanın pratikte uygulanmasının kendi kendine anlamayı kolaylaştırdığını ve öğrenme için yeni yollar deneyerek danışma yeteneğini arttırdığını savunmuştur. Sonuç olarak danışma eğitiminde öğretmenin soru sorma uygulamaları, yansıtıcı günlük yazma, deneyimlerin tartışılması gibi tekniklerin yansıtıcı düşünmede önemli olduğunu belirtmiştir.

Yansıtma ve okumayı öğretmede, okuryazarlığın eleştirel bir gözle yeniden incelenmesi ve genel öğretmen eğitimi adı altında bir çalışma yapan Roskos, (2001) çalışmasında, okuyucuya yansıtma kavramının amacını açıklayan, yansıtma ile ilgili yapılmış 54 çalışmanın (18 okuma yazma; 36 genel öğretmen eğitimi hakkında) geniş kapsamlı bir analizini sunmuştur. Uygulamalarıyla ilgili okuma öğretmenlerini bilgilendirmiş ve yansıtma anlayışını derinleştiren araştırmaları yürütmek için birçok yöntem tavsiye etmiştir. Eğitimciler için yansıtmayı öğretmenin ve mesleki çalışmalarında, öğretmenleri yansıtmayı öğrenmeleri konusunda motive etmenin çok önemli olduğunu iddia etmiştir. Ancak, yansıtmayı hayatlarının her aşamasında uygulamak isteyen bir topluluk açısından, öğretmeyi öğrenmek isteyen bireyler için, yansıtmanın ne anlama geldiğini kavramak açısından zorlanmışlardır. Araştırmalar iki bölümde toplanmıştır; tanımlayıcı araştırmalar ve yorumlayıcı araştırmalar. Eğitimciler olarak bizim için de yansıtıcı düşünmeyi öğretmenin zor olduğu, bunun nedeninin de öğrenme ve öğretmeye başlama dönemindeki yansıtma gelişiminde, iyi organize

edilmiş bilgi eksikliği olması ve yansıtma eğitimine yol gösterecek, araştırmayı temel alan stratejilerin yeterli olmaması sonucuna varmışlardır.

Grossman ve Williston (2001) yansıtıcı düşünme becerilerinin anaokulundan itibaren öğretmenler tarafından uygulanması gerektiğini savunmuştur. Bu amaçla kurs düzenlemiş ve öğretim- öğrenim deneyimleri ve sınıf düzeniyle ilgili öğretmenlere bilgi vermiştir. Yansıtıcı düşünmenin önemi üzerinde durulan bu kursta sınıf uygulamalarının anaokulunda itibaren başlanması gerektiği savunulmuştur.

Stoddard, (2002) benzer bir çalışmayı Mid-West Üniversitesi, edebiyat yöntemleri dersinde aday öğretmenler üzerinde yapmıştır. Veriler; görüşmeler, araştırma ve gözlemler, öğrenciler tarafından yazılan notlar ile toplanmıştır. Araştırmacının hem öğretmen hem de gözlemci olarak çift yönlü bir rolü olması, bir taraftan öğretirken diğer yandan gözlem yapmasını zorlaştırmıştır. Yansıtıcı günlük notları, öğrencinin yansıtıcı günlük yazma yaklaşımına olan eleştirilerini ortaya çıkarmıştır. Günlüklerin analizleri ve deneklerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin düşüncelerini kaydetmede bir araç olarak günlüklerin bireysel kullanımlarıyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak, öğrenciler günlükleri yazarken uymaları gereken kuralları öğrenmek istemişler. İkinci olarak, öğrenciler yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanları olmadığını ve kolej eğitimleri sırasında çok sayıda günlük yazmakla yükümlü olmalarının yansıtıcı günlük yazmayı anlamsızlaştırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler tarafından dört tür alternatif düşünme stratejisi belirlenmiştir. Gruplar halinde yazılan günlükler, yansıtıcı diyalog bantları, öğretmenler ile yapılan bire bir görüşmeler ve yansıtıcı final edebiyat projesi. Bu stratejilerin her biri öğretmenler tarafından değil, öğrencilerin isteği doğrultusunda seçilmiştir. Denekler, bu görüşme seanslarının, kendi düşüncelerini sorgulamaları, öğretmenin görüşlerini daha iyi anlayabilmeleri, kolej eğitiminde sunulmayan farklı ifade yollarını öğrenmeleri, kendi görüşlerini açıklamaları ve sınıfta öğrendiklerinin ötesine gidebilmede bir fırsat ve kendilerini ifade edebildikleri güvenli bir ortam sağladığını ifade etmişlerdir. Tüm öğrenciler yansıtıcı düşünmenin önemine işaret etmiştir. Bireysel olarak yazılan günlüklerin öğrenciden ziyade öğretmen için önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişler ve bireysel olarak yazılan günlüklerin ötesinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici alternatif stratejileri öğrencilerin daha çok tercih ettiğini ortaya çıkarmışlardır.

Öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modeli kullanımı konusunda eğitildikleri zaman, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında Schweiker ve diğerleri (2003) deney ve kontrol gruplarının final yansıtıcı düşünme puanları arasında önemli bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yansıtıcı günlükleri, öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak kullanan öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modelini kullanarak, yansıtıcı düşünme düzeylerini arttığı görülmüştür. Ayrıca yansıtıcı düşünme modellerini ve aşamalarını geliştirmek için bir yazma programı kullanan öğretmen adaylarının, bu amaçla eğitilmemiş öğretmen adaylarına göre daha üst seviyede düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ne kadar uzun süre yansıtıcı eğitim alırlarsa, yansıtıcılarının içerik açısından o kadar güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Leung ve Kember (2003) çalışmalarında öğrenme ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 402 öğretmen adayına uygulanan test sonuçlarına göre eleştirel yansıtmanın derin öğrenmeyle ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünme öğretmen adaylarının kendini değerlendirmesini arttırarak anlamlı öğrenmeyi sağlamıştır. Onlar (2003), çalışmalarında yansıtıcı düşünmeyle öğrenme yaklaşımları arasında güçlü bir bağ olduğunu, özellikle anlama, yansıtıcı düşünme ve eleştirel yansıtıcı düşünmenin derin öğrenme yaklaşımıyla bir ilişkisi olduğunu ama yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ilgisi olmadığını bulmuşlardır.

Song ve diğ. (2003) problem temelli öğrenme (PBL) boyunca yansıtıcı düşünmeyi arttıran önemli faktörleri araştırmıştır. PBL'nin yansıtıcı düşünmeyi arttıran mekanizmayı içerdiğini savunmuşlardır. Eğitim ortamında öğrencilerin problemler hakkındaki düşüncelerine yer verilmesi ve öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri sonucu yansıtıcı düşünmeyi aile ve öğretmenden çok ortama ait faktörlerin (süre, resim çizmek, bir partnerle çalışmak, düşünme için vakit kalması, zor konular üzerinde çalışmak) etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları öğrenci merkezli, esnek, işbirliğine dayanan problem çözme etkinliklerine dayalı eğitimin yansıtıcı düşünmeyi geliştireceğini göstermiştir.

Williams ve Wessel, (2004) öğrencilerin çeşitli öğrenme fırsatlarına nasıl tepki gösterdiklerini ve bu fırsatların onların bilgi birikimlerinde, becerilerinde, tutumlarında etkili olup olmadığını günlükler yoluyla öğrenmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır.

Mc Master Üniversitesindeki bu çalışmada tamamen probleme dayalı öğrenme programı izlenmiştir ve çalışmaya 32'si bayan, 16'sı erkek toplam 48 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak yansıtıcı günlük kullanımının sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci tarafından bir geri bildirim stratejisi olarak kullanılabilceği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, günlük yazmanın yansıtıcı düşünmeyi artırıp artıramayacağını belirleyememiş ancak yansıtıcı günlüklerin faydaları hakkında bilgi vermiştir.

Sophie, (2004) sınıf içinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek ve öğretmek açısından kullanabileceği bir strateji olan tartışmanın yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi üzerinde duran bir çalışma yapmıştır. Sınıf ortamını küme çalışmaları yapılacak şekilde düzenlemiştir. Sınıfta her seviyede yorum tartışması (ör; bir hipotezi savunan bilgi tartışmaları) yaptırmanın yansıtıcı düşünceyi geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kim ve diğ., (2004) öğrenci merkezli bir sınıf ortamında öğrencilerin kendi yansıtıcı düşüncelerini artıran faktörler, üzerinde bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar okul öncesinden 12. sınıfa kadar yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faktörler olarak öğretim stratejisi, materyaller, öğrenci bağımsızlığı, işbirliği çalışmaları, öğretmenin bireysel dikkati ve öğrenciyi derse teşvik etmesinin önemli faktörler olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğretmen tarafından yeterli destek verilmezse öğrencilerin yansıtıcı düşünme açısından zorlandıklarını savunmuştur.

Song ve diğ. (2006; 63-87) yansıtıcı düşünmeyi arttıracak eğitsel faktörleri belirlemek için ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi arttıracak üç faktör tespit edilmiştir. Bunlar: öğrenme ortamı, öğretme yöntemleri ve materyallerdir. Lise öğrencileri materyallerin en belirleyici faktör olduğunu gösterirken, ortaokul öğrencileri ise öğrenme ortamını belirtmiştir.

Yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda genel olarak öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin önemi, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri, yansıtıcı düşünmenin sınıf ortamında uygulanması ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar (günlük yazma, tartışma, problem çözme) üzerinde durulmuştur. Ancak yansıtıcı düşünmenin değerlendirilmesine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır.

## **ÜÇÜNCÜ KESİM**

### **SINIF ÖĞRETMENİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİ**

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular;  
Sınıf öğretmenlerinin;

- 1- Kişisel bilgilerine ilişkin bulgular.
- 2- Yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin bulgular ve anket-gözlem sonuçlarının karşılaştırılması.
- 3- Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.
- 4- Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi ile kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular
- 5- Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi ile öğrenim durumu arasındaki ilişkiye yönelik bulgular olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir.

#### **3.1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR**

Kişisel bilgiler, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumudur. Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yüzde ve frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo- 5: Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

	KİŞİSEL BİLGİLER	ANKET		GÖZLEM	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	193	59	10	73
	Erkek	135	41	2	17
Kıdem	5 Yıl ve daha az	9	3	-	-
	6-10 Yıl	37	11	1	9
	11-15 yıl	58	18	4	33
	16-20 yıl	76	23	3	25
	21 Yıl ve üzeri	148	45	4	33
Öğrenim durumu	Öğretmen Okulu	13	4	-	-
	Eğitim.Yüks/Eğitim Enst.	165	50	3	25
	Eğitim Fakültesi	123	38	9	75
	Diğer Fakülteler	24	7	-	-
	Lisansüstü Eğitim	3	1	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>328</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 5'teki verilere göre "Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi" ölçeğini yanıtlayan toplam 328 öğretmenin %59'unu ve gözleme katılan öğretmenlerin ise % 73'ünü bayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri toplama ölçeğine yanıt veren öğretmenlerin yarısına yakını (% 45) 21 yıl ve üzeri çalışanlar oluşturmaktadır. Gözlem sonuçlarında bu oran değişmekte öğretmenlerin % 33'ü 11 - 15 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Diğer taraftan öğretmenlerin yarısını (%50) eğitim enstitüsü ve yüksekokulu mezunları oluşturmaktadır. Gözleme katılan öğretmenlerin ise % 75'i eğitim fakültesi mezunudur.

### **3.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE ANKET-GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bulgular, açıklanması ve yorumlanmasının anlaşılabilirliği açısından birbirine benzer maddeler birleştirilerek belli konu başlıkları altında verilmiş ve bu bulgular doğrultusunda sonuçlar yorumlanmıştır.

Ayrıca ölçeğe verilen bazı yanıtların gerçekleşme düzeyini belirlemek ve yapılan betimsel araştırmayı desteklemek amacı ile random yöntemiyle seçilen öğretmenler üzerinde gözlem yapılmıştır. Bu gözleme ait bulgular öğretmenin sınıfta gözlenebilir yansıtıcı düşünme düzeyleri ile sınırlıdır. Sonuç olarak bu kesimde sınıf öğretmenlerinin ölçeğe ilişkin yanıtları ve öğretmen gözlem sonuçları karşılaştırmaları olarak verilmeye çalışılmıştır.

**3.2.1.** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “*öğrenme öğretme sürecini yansıtma*larına” ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo- 6: Örnekleme Katılan Öğretmenlerinin “Öğrenme Öğretme Sürecini Yansıtmalarına” İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEÇENEKLER	ÖLÇEK YANITLARI		GÖZLEM SONUÇLARI	
		f	%	f	%
1-Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenlerim.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	2	1	-	-
	Ara sıra	20	6	2	17
	Sıklıkla	129	39	8	66
	Her Zaman	177	54	2	17
	Toplam	328	100	12	100
2-Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb).	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	6	2	1	8
	Sıklıkla	97	29	5	42
	Her Zaman	224	63	6	50
	Toplam	328	100	12	100
3-Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	10	3	2	17
	Sıklıkla	91	27	3	25
	Her Zaman	226	69	7	58
	Toplam	328	100	12	100
4-Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt veririm.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	18	6	1	8
	Sıklıkla	142	42	9	75
	Her Zaman	167	51	2	17
	Toplam	328	100	12	100
5- Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	4	1	-	-
	Ara sıra	28	9	-	-
	Sıklıkla	140	42	-	-
	Her Zaman	156	48	-	-
	Toplam	328	100	-	-
6- Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	10	3	2	17
	Sıklıkla	123	37	7	58
	Her Zaman	194	59	3	25
	Toplam	328	100	12	100
7- Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.	Hiçbir Zaman	3	1	-	-
	Nadiren	10	3	-	-
	Ara sıra	69	21	9	75
	Sıklıkla	99	30	3	25
	Her Zaman	147	45	-	-
	Toplam	328	100	12	100

Tablo 6 incelendiğinde “öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenlerim” maddesine öğretmenlerin aşağı yukarı yarısı (% 54) “her zaman” yanıtını vermiştir. Gözleme katılan öğretmenlerin ise % 66’sının “sıklıkla” yerine getirdikleri belirlenmiştir.

“Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)” maddesini öğretmenlerin % 63’ü “her zaman” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gözleme katılan öğretmenlerin ise yarısının (% 50) bu davranışı gerçekleştirdiği görülmüştür.

“Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm” maddesine öğretmenlerin % 69’u “her zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede bu oran % 58 olarak bulunmuştur.

“Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt veririm” maddesine öğretmenlerin yarısı (% 51) “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 75 oranında “sıklıkla” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

“Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm” maddesine öğretmenlerin yaklaşık yarısına yakını (% 48) “her zaman” yanıtını vermiştir.

“Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim” maddesine öğretmenlerin % 59’u “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise öğretmenlerin % 58’inin bu davranışı sıklıkla yaptıkları belirlenmiştir.

“Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim” maddesine % 45 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 75 oranında “ara sıra” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

**3.2.2.** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “*yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma*” düzeyini belirlemeye ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo- 7: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Yansıtıcı Sınıf Ortamı Oluşturma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	4	2	1	8
	Sıklıkla	113	34	6	50
	Her Zaman	210	63	5	42
	Toplam	328	100	12	100
2- Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlıyorum.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	-	-	-	-
	Ara sıra	9	3	3	25
	Sıklıkla	126	38	4	33
	Her Zaman	193	59	5	42
	Toplam	328	100	12	100
3- Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	2	1	-	-
	Ara sıra	15	5	-	-
	Sıklıkla	94	29	8	67
	Her Zaman	217	65	4	33
	Toplam	328	100	12	100

Tablo 7 incelendiğinde “Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım” maddesini öğretmenlerin % 63’ü “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise yarısının (% 50) “sıklıkla” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlıyorum” maddesine öğretmenler % 59 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 42’sinin yine her zaman bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

“Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım” maddesine % 65 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 67 oranında “sıklıkla” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

**3.2.3** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “*eleştirilere önem verme*” düzeyini belirlemeye yönelik bulguları içermektedir. Bu bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo- 8: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Eleştirilere Önem Verme Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	3	1	3	25
	Ara sıra	108	32	5	43
	Sıklıkla	113	35	2	16
	Her Zaman	104	32	2	16
	Toplam	328	100	12	100
2- Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	Hiçbir Zaman	5	2	-	-
	Nadiren	14	4	-	-
	Ara sıra	63	19	-	-
	Sıklıkla	135	41	-	-
	Her Zaman	11	34	-	-
	Toplam	328	100	-	-
3- Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.	Hiçbir Zaman	7	2	-	-
	Nadiren	18	6	-	-
	Ara sıra	70	21	-	-
	Sıklıkla	107	33	-	-
	Her Zaman	126	38	-	-
	Toplam	328	100	-	-
4- Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	6	2	-	-
	Ara sıra	38	12	-	-
	Sıklıkla	124	37	-	-
	Her Zaman	160	49	-	-
	Toplam	328	100	-	-

Tablo 8 incelendiğinde “Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım” maddesini öğretmenlerin % 35’i “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 43 oranında “ara sıra” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler “Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm” maddesine % 41 oranında “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir.

“Meslektaşlarımın öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim” maddesine % 38 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir.

“Meslektaşlarımın öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım” maddesine % 49 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir.

**3.2.4** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “öz değerlendirme yapma” düzeyini belirlemeye yönelik bulguları içermektedir. Bu bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo- 9: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Yapma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	2	1	-	-
	Ara sıra	25	8	-	-
	Sıklıkla	115	35	-	-
	Her Zaman	186	56	-	-
	Toplam	328	100	-	-
2- Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	-	-	-	-
	Ara sıra	7	2	-	-
	Sıklıkla	92	28	-	-
	Her Zaman	229	70	-	-
	Toplam	328	100	-	-
3- Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	-	-	-	-
	Ara sıra	24	7	-	-
	Sıklıkla	107	33	-	-
	Her Zaman	197	60	-	-
	Toplam	328	100	-	-

Tablo 9 incelendiğinde “Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm” maddesini öğretmenlerin % 56’sı “her zaman” gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

“Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım” maddesini öğretmenlerin % 70’i “her zaman” uyguladıklarını ifade etmiştir.

“Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm / sorgularım” maddesine % 60 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir.

**3.2.5** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “geleceğe yönelik kararlar alma” düzeyini belirlemeye yönelik bulguları içermektedir. Bu bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo- 10: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Geleceğe Yönelik Kararlar Alma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.	Hiçbir Zaman	1	1	-	-
	Nadiren	7	2	-	-
	Ara sıra	56	18	-	-
	Sıklıkla	131	39	-	-
	Her Zaman	133	40	-	-
	Toplam	328	100	-	-
2- “Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.	Hiçbir Zaman	1	1	-	-
	Nadiren	7	2	-	-
	Ara sıra	58	18	-	-
	Sıklıkla	146	44	-	-
	Her Zaman	116	35	-	-
	Toplam	328	100	-	-
3- Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	2	1	-	-
	Ara sıra	32	10	-	-
	Sıklıkla	157	47	-	-
	Her Zaman	137	42	-	-
	Toplam	328	100	-	-

Tablo 10 incelendiğinde “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım” maddesini öğretmenlerin % 40’ı “her zaman” yanıtını vermişlerdir.

“Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir sorusunu kendime sorarım” maddesine % 44 oranında “sıklıkla” yanıtı verilmiştir.

“Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm” maddesine % 47 oranında “sıklıkla” yanıtı verilmiştir.



**3.2.6** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “*problem çözme*” düzeyini belirlemeye yönelik bulguları içermektedir. Bu bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo- 11: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- Ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	3	1	3	25
	Ara sıra	18	6	5	43
	Sıklıkla	128	39	2	16
	Her Zaman	179	54	2	16
	Toplam	328	100	12	100
2- Ders sırasında oluşan sorunlar(öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	4	1	4	33
	Ara sıra	38	12	6	50
	Sıklıkla	139	42	2	17
	Her Zaman	147	45	-	-
	Toplam	328	100	12	100
3- Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	Hiçbir Zaman	1	1	-	-
	Nadiren	10	3	-	-
	Ara sıra	42	13	-	-
	Sıklıkla	135	41	-	-
	Her Zaman	140	42	-	-
	Toplam	328	100	-	-

Tablo 11 incelendiğinde “Ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim” maddesini öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 54) “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 43 oranında “ara sıra” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

“Ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım” maddesine % 45 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise yarısınının (% 50) oranında “ara sıra” bu davranışı yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

“Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım” maddesine % 42 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir.

**3.2.7** Bu kesimde sınıf öğretmenlerinin “*mesleki gelişime açık olma*” düzeyini belirlemeye yönelik bulguları içermektedir. Bu bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo- 12: Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Açık Olma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MADDELER	SEVİYELER	ANKET		GÖZLENEN	
		f	%	f	%
1- Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	4	1	-	-
	Ara sıra	34	10	-	-
	Sıklıkla	117	36	-	-
	Her Zaman	173	53	-	-
	Toplam	328	100	-	-
2- Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	1	1	-	-
	Ara sıra	10	3	-	-
	Sıklıkla	91	27	-	-
	Her Zaman	226	69	-	-
	Toplam	328	100	-	-
3- Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	3	1	-	-
	Ara sıra	47	14	-	-
	Sıklıkla	163	50	-	-
	Her Zaman	115	35	-	-
	Toplam	328	100	-	-
4- Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.	Hiçbir Zaman	85	25	5	42
	Nadiren	65	20	4	33
	Ara sıra	91	27	3	25
	Sıklıkla	58	18	-	-
	Her Zaman	29	8	-	-
	Toplam	328	100	12	100
5- Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmalarını yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım.	Hiçbir Zaman	-	-	-	-
	Nadiren	4	1	-	-
	Ara sıra	26	8	-	-
	Sıklıkla	117	36	-	-
	Her Zaman	181	55	-	-
	Toplam	328	100	-	-

Tablo 12 incelendiğinde “Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim” maddesine öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 53) “her zaman” yanıtını vermişlerdir.

“Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim” maddesine % 69 oranında “her zaman” katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım” maddesini öğretmenlerin % 50’si “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir.

“Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım” maddesine % 27 oranında “ara sıra” yanıtı verilmiştir. Gözleme katılan öğretmenler üzerinde yapılan değerlendirmede ise % 42 oranında “hiçbir zaman” günlük tutma davranışını yerine getirmedikleri belirlenmiştir.

“Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmaları yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım” maddesine % 55 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir.

### **3.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİ İLE CİNSİYETLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumuna yönelik cevaplarına ilişkin kay-kare analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo- 13: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	KADIN		ERKEK		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
1- Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenlerim.	1	1	1	-	-	1.981	4	.739
	2	1	1	-	-			
	3	11	6	9	7			
	4	73	37	56	42			
	5	107	55	70	51			
	T	193	100	135	100			
2- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)	1	-	-	-	-	8.967	3	.030
	2	-	-	1	1			
	3	1	1	5	4			
	4	51	26	46	34			
	5	141	73	83	61			
	T	193	100	135	100			
3- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.	1	-	-	-	-	1.957	3	.581
	2	-	-	1	1			
	3	7	4	3	2			
	4	53	28	38	28			
	5	133	68	93	69			
	T	193	100	135	100			
4- Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt veririm.	1	-	-	-	-	5.723	3	.126
	2	-	-	1	1			
	3	7	4	11	8			
	4	90	47	52	39			
	5	96	49	71	52			
	T	193	100	135	100			
5- Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm	1	-	-	-	-	3.097	3	.377
	2	2	1	2	2			
	3	13	7	15	11			
	4	80	42	60	44			
	5	98	50	58	43			
	T	193	100	135	100			
6- Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim	1	-	-	-	-	1.036	3	.793
	2	1	1	-	-			
	3	5	3	5	4			
	4	73	38	50	37			
	5	114	58	80	59			
	T	193	100	135	100			
7- Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.	1	2	1	1	1	4.042	4	.400
	2	3	2	7	5			
	3	39	20	30	22			
	4	61	32	38	28			
	5	88	45	59	44			
	T	193	100	135	100			

**Tablo- 13 (devamı): Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	KADIN		ERKEK		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
8- Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım	1	-	-	-	-	2.547	3	.467
	2	1	1	-	-			
	3	2	1	2	2			
	4	72	37	41	30			
	5	118	61	92	68			
	T	193	100	135	100			
9- Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlıyorum.	1	-	-	-	-	2.489	2	.288
	2	-	-	-	-			
	3	3	2	6	5			
	4	75	39	51	38			
	5	115	59	78	57			
	T	193	100	135	100			
10- Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	1	-	-	-	-	1.036	3	.792
	2	1	1	1	1			
	3	7	4	8	6			
	4	56	29	38	28			
	5	129	67	88	65			
	T	193	100	135	100			
11- Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlıyorum.	1	-	-	-	-	.954	3	.812
	2	1	1	2	2			
	3	64	33	44	32			
	4	68	35	45	33			
	5	60	31	44	32			
	T	193	100	135	100			
12- Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	1	2	1	3	2	1.459	34	.834
	2	7	4	7	5			
	3	37	19	26	19			
	4	79	41	56	42			
	5	68	35	43	32			
	T	193	100	135	100			
13- Meslektaşlarımdan öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.	1	4	2	3	2	7.710	4	.103
	2	7	4	11	8			
	3	36	18	34	25			
	4	72	37	35	26			
	5	74	39	52	39			
	T	193	100	135	100			
14- Meslektaşlarımdan öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	1	-	-	-	-	2.288	3	.515
	2	2	1	4	3			
	3	22	11	16	12			
	4	77	40	47	35			
	5	92	48	68	50			
	T	193	100	135	100			

**Tablo- 13 (devamı): Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	KADIN		ERKEK		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
15- Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	1	-	-	-	-	6.178	3	.103
	2	1	1	1	1			
	3	9	5	16	12			
	4	72	37	43	32			
	5	111	57	75	55			
	T	193	100	135	100			
16- Yaptığım uygulamalar 'öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?' sorusunu kendime sorarım	1	-	-	-	-	.517	2	.772
	2	-	-	-	-			
	3	5	3	2	2			
	4	53	28	39	29			
	5	135	69	94	69			
	T	193	100	135	100			
17- Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.	1	-	-	-	-	.957	2	.620
	2	-	-	-	-			
	3	14	7	10	7			
	4	59	31	48	36			
	5	120	62	77	57			
	T	193	100	135	100			
18- "Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim" sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	1	1	10.501	4	.033
	2	1	1	6	4			
	3	28	15	28	21			
	4	79	40	52	39			
	5	85	44	48	35			
	T	193	100	135	100			
19- "Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?" sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	1	1	7.637	4	.106
	2	1	1	6	4			
	3	33	17	25	19			
	4	89	46	57	42			
	5	70	36	46	33			
	T	193	100	135	100			
20- Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	1	-	-	-	-	6.625	3	.085
	2	2	1	-	-			
	3	13	7	19	14			
	4	98	51	59	44			
	5	80	41	57	42			
	T	193	100	135	100			
21- Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.	1	-	-	-	-	2.001	3	.572
	2	2	1	1	1			
	3	9	5	9	7			
	4	71	37	57	42			
	5	111	57	68	50			
	T	193	100	135	100			

**Tablo- 13 (devamı): Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	KADIN		ERKEK		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
22- Dersin sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	1	-	-	-	-	1.702	3	.637
	2	2	1	2	2			
	3	19	10	19	14			
	4	82	42	57	42			
	5	90	47	57	42			
	T	193	100	135	100			
23- Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	1	1	1	-	-	6.642	4	.156
	2	5	2	5	4			
	3	19	9	23	17			
	4	88	45	47	35			
	5	80	43	60	44			
	T	193	100	135	100			
24- Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.	1	-	-	-	-	3.582	3	.310
	2	2	1	2	2			
	3	15	8	19	14			
	4	71	37	46	34			
	5	105	54	68	50			
	T	193	100	135	100			
25- Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	1	-	-	-	-	3.639	3	.303
	2	3	2	6	5			
	3	35	18	30	22			
	4	98	51	64	47			
	5	57	29	35	26			
	T	193	100	135	100			
26- Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	1	-	-	-	-	4.850	3	.183
	2	-	-	3	2			
	3	27	14	20	15			
	4	100	52	63	47			
	5	66	34	49	36			
	T	193	100	135	100			
27- Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.	1	48	25	37	27	5.386	4	.250
	2	33	17	32	24			
	3	60	31	31	23			
	4	32	17	26	19			
	5	20	10	9	7			
	T	193	100	135	100			
28- Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmaları yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım	1	-	-	-	-	5.187	3	.159
	2	1	1	3	2			
	3	12	6	14	10			
	4	66	34	51	38			
	5	114	59	67	50			
	T	193	100	135	100			

Tablo 13 incelendiğinde; genel olarak farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p \geq .05$ ). Genel olarak bayan ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından benzer davranışlarda buldukları söylenebilir.

Ancak “öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma” maddesine bayan öğretmenler % 73 oranında, erkek öğretmenler ise % 61 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Buna göre farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin maddeye ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.) maddesine verdiği cevapları arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $X^2 = 8.967, p < .05$ ].

“Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım” maddesine bayan öğretmenler % 44 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Erkek öğretmenlerin ise % 39’u “sıklıkla” yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin maddeye ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla öğretmenlerin cinsiyeti ile “dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım” maddesine verdiği cevaplar arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $X^2 = 10.501, p < .05$ ].

#### **3.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİ İLE KIDEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR**

Öğretmenlerin kıdem yılına göre yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma durumuna yönelik cevaplarına ilişkin kay-kare analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.



**Tablo- 14: Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	SEVİYELER	5 YIL VE DAHA AZ		6-10 YIL		11-15 YIL		16-20 YIL		21 YIL VE ÜZERİ		KAY KARE ANALİZİ		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
1- Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	11.939	16	.748
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1			
	3	-	-	3	8	3	5	2	3	12	8			
	4	6	67	18	49	23	40	33	43	49	33			
	5	3	33	16	43	32	55	41	53	85	57			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
2- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ve aile ile görüşme vb.)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17.750	12	.123
	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-			
	3	1	12	-	-	1	2	1	1	3	2			
	4	4	44	16	43	11	19	25	33	41	28			
	5	4	44	21	57	45	77	50	66	104	70			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
3- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11.824	12	.460
	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-			
	3	-	-	-	-	4	7	2	2	4	3			
	4	3	33	7	19	14	24	24	32	43	29			
	5	6	67	30	81	39	67	50	66	101	68			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
4- Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt veririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.246	12	.949
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1			
	3	-	-	3	8	2	3	5	7	8	5			
	4	2	22	15	41	27	47	33	43	65	44			
	5	7	78	19	51	29	50	38	50	74	50			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
5- Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.732	12	.929
	2	-	-	1	3	1	2	1	2	1	1			
	3	-	-	5	13	5	9	4	5	14	9			
	4	5	56	15	41	22	38	36	47	62	42			
	5	4	44	16	43	30	52	35	46	71	48			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
6- Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.133	12	.909
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1			
	3	-	-	1	3	2	3	2	3	5	3			
	4	6	67	15	40	24	42	25	33	53	36			
	5	3	33	21	57	32	55	49	64	89	60			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
7- Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.	1	1	11	1	3	-	-	-	-	1	1	25.234	16	.066
	2	-	-	1	3	1	2	5	7	3	2			
	3	1	11	2	5	14	24	17	22	35	24			
	4	4	45	13	35	16	28	20	26	46	31			
	5	3	33	20	54	27	46	34	45	63	42			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			

**Tablo- 14 (devamı): Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	SEVİYELER	5 YIL VE DAHA AZ		6-10 YIL		11-15 YIL		16-20 YIL		21 YIL VE ÜZERİ		KAY KARE ANALİZİ		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
8- Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8.168	12	.772
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1			
	3	-	-	-	-	1	2	2	2	1	1			
	4	-	-	15	40	17	29	30	40	46	31			
	5	-	-	22	60	40	69	44	58	100	67			
	T	-	-	37	100	58	100	76	100	148	100			
9- Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularımı benimle paylaşmalarını sağlarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11.563	8	.172
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	1	3	3	5	1	1	4	3			
	4	5	56	10	27	29	50	33	44	49	33			
	5	4	44	26	70	26	45	42	55	95	64			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
10- Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28.226	12	.005
	2	1	11	-	-	-	-	-	-	1	1			
	3	1	11	-	-	5	9	1	1	8	5			
	4	4	44	9	24	15	26	20	26	46	31			
	5	3	34	28	76	38	65	55	72	93	63			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
11- Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8.488	12	.746
	2	-	-	-	-	1	2	1	2	1	1			
	3	3	33	15	41	17	29	31	41	42	28			
	4	4	44	13	35	19	33	26	34	51	34			
	5	2	23	9	24	21	36	18	23	54	37			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
12- Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	1	-	-	2	5	-	-	-	-	3	2	18.341	16	.304
	2	-	-	3	8	2	3	3	4	6	4			
	3	3	33	3	8	10	17	15	20	32	22			
	4	5	56	18	49	27	47	25	46	50	34			
	5	1	11	11	30	19	33	23	30	57	38			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
13- Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.	1	1	11	1	3	-	-	3	4	2	2	24.923	16	.071
	2	2	22	4	11	1	2	4	5	7	5			
	3	-	-	8	21	10	17	21	28	31	20			
	4	4	45	10	27	27	47	21	28	45	30			
	5	2	22	14	38	20	34	27	35	63	63			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
14- Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16.625	12	.164
	2	1	12	2	6	-	-	1	2	2	2			
	3	-	-	2	6	5	9	11	14	20	14			
	4	4	44	18	48	24	41	31	41	47	31			
	4	4	44	15	40	29	50	33	43	79	53			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	14	100			

**Tablo- 14 (devamı): Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	SEVİYELER	5 YIL VE DAHA AZ		6-10 YIL		11-15 YIL		16-20 YIL		21 YIL VE ÜZERİ		KAY KARE ANALİZİ		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
15- Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11.511	12	.486
	2	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-			
	3	-	-	3	8	5	9	5	6	12	8			
	4	3	33	18	49	21	36	25	33	48	32			
	5	6	67	16	43	32	55	44	58	88	60			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
16- Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16.484	8	.036
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	-	-	-	-	1	1	6	4			
	4	4	44	10	27	13	22	13	17	52	35			
	5	5	56	27	73	45	78	62	82	90	61			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
17- Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.410	8	.818
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	5	14	3	5	7	9	9	6			
	4	4	44	12	32	19	33	24	32	48	32			
	5	5	56	20	54	36	62	45	59	91	62			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
18- “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	39.773	16	.001
	2	1	11	4	11	2	3	-	-	-	-			
	3	-	-	10	27	6	10	14	18	26	18			
	4	6	67	8	22	23	40	37	49	57	38			
	5	2	22	15	40	27	47	24	32	65	44			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
19- “Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	34.897	16	.004
	2	1	11	4	11	2	3	-	-	-	-			
	3	1	11	11	30	8	14	13	17	25	17			
	4	5	56	10	27	26	45	40	53	65	44			
	5	2	22	12	32	22	38	22	29	58	39			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
20- Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.629	12	.934
	2	-	-	-	-	1	2	-	-	1	1			
	3	1	11	3	8	6	10	6	8	16	11			
	4	5	56	22	60	24	41	38	50	68	46			
	5	3	33	12	32	27	47	32	42	63	42			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
21- Ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10.223	12	.596
	2	-	-	-	-	1	2	-	-	2	1			
	3	1	11	1	3	3	5	1	1	12	8			
	4	5	56	16	43	19	33	30	40	58	39			
	5	3	33	20	54	35	60	45	59	76	52			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			

**Tablo- 14 (devamı): Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	SEVİYELER	5 YIL VE DAHA AZ		6-10 YIL		11-15 YIL		16-20 YIL		21 YIL VE ÜZERİ		KAY KARE ANALİZİ		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
22- Ders sırasında oluşan sorunlar hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19.052	12	.087
	2	1	11	1	3	1	2	1	1	-	-			
	3	2	22	6	16	5	9	10	13	15	10			
	4	5	56	11	30	28	48	27	36	68	46			
	5	1	11	19	51	24	41	38	50	65	44			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
23- Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	21.822	16	.149
	2	1	11	1	3	1	2	3	4	4	3			
	3	2	22	10	27	6	10	10	13	14	10			
	4	4	45	19	51	28	48	27	36	57	38			
	5	2	22	7	19	23	40	36	47	72	48			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
24- Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8.233	12	.767
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3			
	3	-	-	5	14	6	10	7	9	16	11			
	4	4	44	13	35	19	33	32	42	49	33			
	5	5	56	19	51	33	57	37	49	79	53			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
25- Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14.047	12	.298
	2	1	11	-	-	2	3	4	5	2	1			
	3	1	11	12	32	15	26	12	16	25	17			
	4	5	56	15	41	26	45	36	47	80	54			
	5	2	22	10	27	15	26	24	32	41	28			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
26- Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28.107	12	.005
	2	1	11	-	-	-	-	2	3	-	-			
	3	1	11	8	22	13	22	13	17	12	8			
	4	4	45	20	54	23	40	39	51	77	52			
	5	3	33	9	24	22	38	22	29	59	40			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
27- Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.	1	5	56	17	46	20	34	24	32	19	13	38.168	16	.001
	2	1	11	5	13	11	19	18	24	30	20			
	3	3	33	9	24	16	28	20	26	43	29			
	4	-	-	5	14	7	12	10	13	36	24			
	5	-	-	1	3	4	7	4	5	20	14			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			
28- Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmalarını yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13.907	12	.307
	2	1	12	-	-	-	-	2	3	1	1			
	3	-	-	3	8	4	7	7	9	12	8			
	4	4	44	16	43	17	29	28	37	52	35			
	5	4	44	18	49	37	64	39	51	83	56			
	T	9	100	37	100	58	100	76	100	148	100			

Tablo 14 incelendiğinde; genel olarak farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p \geq .05$ ). Genel olarak farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından bu maddeler için benzer davranışlarda buldukları söylenebilir.

“Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım” maddesine kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar % 44 “sıklıkla”, 6-10 yıl olanların % 76’sı, 11-15 yıl olanların % 65’i, 16- 20 yıl olanlar % 72’si ve 21 yıl ve üzeri olanların ise % 63’ü “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Buna göre farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin maddeye ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir anlatımla öğretmenlerin kıdemi ile “Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım” maddesine verdiği cevapları arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $X^2 = 28.226$ ,  $p < .05$ ].

“Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım” maddesine kıdemi beş yıl ve daha az olanlar % 56, 6- 10 yıl olanlar % 73, 11- 15 yıl olanlar 78’i, 16- 20 yıl olanlar % 82, 21 yıl ve üzeri olanlarda ise % 61 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Buna göre farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ). Başka bir anlatımla öğretmenlerin kıdemi ile “yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım.” maddesine verdiği cevapları arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $X^2 = 16.484$ ,  $p < .05$ ].

“Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” maddesine kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar % 67 ve 16- 20 yıl arası kıdeme sahip olanlar % 49 oranında “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir. Kıdemi 6- 10 yıl arası olanlar % 40, 11- 15 yıl arası olanlar % 47, 21 yıl ve üzeri olanlar % 44 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak bu maddeye verdikleri cevaplar ile kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 3.773$ ,  $p < .05$ ].

“Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım” maddesine kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar % 56, 11- 15 yıl arası olanlar % 45, 16- 20 yıl arası olanlar % 53, 21 yıl ve üzeri olanlar % 44 oranında “sıklıkla,” kıdemi 6- 10 yıl olanlar ise % 32 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak bu

maddeye ilişkin cevaplarla kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 34.897$ ,  $p < .05$ ].

“Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım” maddesine kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar % 45, 6-10 yıl arası olanlar % 54, 11-15 yıl arası olanlar % 40, 16- 20 yıl arası olanlar % 51, 21 yıl ve üzeri olanlar % 52 oranında “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak bu maddeye verilen cevaplarla kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 14.047$ ,  $p < .05$ ].

“Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım” maddesine ise 5 yıl ve daha az kıdemi olanlar % 56, 6-10 yıl olanlarda % 46, 11-15 yıl üzeri olanlarda % 34, 16-20 yıl olanlarda % 32 oranında “hiçbir zaman” yanıtını vermişlerdir. 21 yıl ve üzeri % 29 oranında “ara sıra” yanıtını vermişlerdir. Diğer maddelere göre “sıklıkla” ve “her zaman” yanıtlarının oranı oldukça düşüktür. Oranlar “ara sıra, bazen ve hiçbir zaman” seçeneklerinde daha yüksektir. Sonuç olarak “mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım” maddesine verilen cevaplarla kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 38.168$ ,  $p < .05$ ].

### **3.5. SINIF ÖĞRETMENLERİ YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENİM DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR**

Sınıf öğretmenleri yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri ile öğrenim durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo- 15: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	Öğretmen Okulu		Eğitim Yüksek Okulu – Eğitim Enstitüsü		Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler		Lisans Üstü Eğitim		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
1- Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenlerim.	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	24.011	16	.089
	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	12	7	2	2	6	26	-	-			
	4	4	31	63	38	52	42	9	37	1	33			
	5	9	69	88	52	69	56	9	37	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
2- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20.639	12	.056
	2	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-			
	3	-	-	3	2	3	3	-	-	-	-			
	4	4	31	55	33	28	23	10	42	--	-			
	5	9	69	107	65	92	74	13	54	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
3- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29.458	12	.003
	2	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-			
	3	1	8	1	1	7	6	1	4	-	-			
	4	5	39	52	31	24	19	10	42	-	-			
	5	7	53	112	98	92	75	12	50	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
4- Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt veririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11.719	12	.468
	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-			
	3	1	8	8	5	5	4	4	16	-	-			
	4	3	23	78	47	50	41	10	42	1	33			
	5	9	69	78	47	68	55	10	42	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
5- Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17.514	12	.131
	2	-	-	1	1	2	2	1	4	-	-			
	3	-	-	16	10	6	5	5	21	1	33			
	4	7	54	75	45	48	42	10	42	-	-			
	5	6	46	73	44	67	33	8	33	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
6- Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.049	12	.983
	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	6	4	3	3	1	4	-	-			
	4	5	39	58	35	47	38	11	46	2	67			
	5	8	61	100	60	73	59	12	50	1	33			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
7- Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.	1	-	-	1	1	2	2	-	-	-	-	9.799	16	.877
	2	1	8	5	3	3	3	1	4	-	-			
	3	2	15	43	26	19	15	5	20	-	-			
	4	3	23	48	29	38	31	9	38	1	33			
	5	7	54	68	41	61	50	9	38	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			

**Tablo- 15 (devamı): Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	Öğretmen Okulu		Eğitim Yüksek Okulu – Eğitim Enstitüsü		Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler		Lisans Üstü Eğitim		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
8- Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7.616	12	.814
	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	2	1	2	2	-	-	-	-			
	4	6	46	60	36	34	27	12	50	1	33			
	5	7	54	102	63	87	71	12	50	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
9- Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları korku, endişe gibi duygularını benimle paylaşmalarını sağlarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.237	8	.835
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	4	3	4	3	1	4	-	-			
	4	5	39	56	34	54	44	10	42	1	33			
	5	8	61	105	63	65	53	13	54	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
10- Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.462	12	.974
	2	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-			
	3	-	-	9	5	5	4	1	4	-	-			
	4	5	39	51	31	32	26	6	25	-	-			
	5	8	61	104	63	85	69	17	71	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
11- Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.764	12	.637
	2	-	-	1	1	2	2	-	-	-	-			
	3	7	54	50	30	44	36	6	25	1	33			
	4	2	15	62	38	36	29	11	46	2	67			
	5	4	31	52	31	41	33	7	29	-	-			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
12- Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.	1	-	-	2	1	1	1	2	8	-	-	18.393	16	.301
	2	-	-	7	4	7	6	-	-	-	-			
	3	4	31	35	21	20	16	4	17	-	-			
	4	4	31	66	40	50	41	14	58	1	33			
	5	5	38	55	34	45	36	4	17	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
13- Meslektaşlarımın öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.	1	-	-	2	1	5	4	-	-	-	-	30.434	16	.016
	2	-	-	6	4	8	7	3	13	1	33			
	3	2	15	41	25	20	16	7	29	-	-			
	4	-	-	51	31	48	39	7	29	1	33			
	5	11	85	65	34	42	34	7	29	1	33			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
14- Meslektaşlarımın öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13.655	12	.323
	2	-	-	1	1	4	3	1	4	-	-			
	3	1	8	21	13	15	12	1	4	-	-			
	4	1	8	65	39	45	37	11	46	2	67			
	5	11	85	78	47	59	48	11	46	1	33			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			



**Tablo- 15 (devamı): Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	Öğretmen Okulu		Eğitim Yüksek Okulu – Eğitim Enstitüsü		Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler		Lisans Üstü Eğitim		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
15- Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.400	12	.895
	2	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-			
	3	1	8	12	7	10	8	2	8	-	-			
	4	4	31	61	37	38	31	12	50	-	-			
	5	8	61	91	55	74	60	10	42	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
16- Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu /etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25.619	8	.001
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	4	3	2	2	-	-	1	33			
	4	5	39	54	32	23	18	10	42	-	-			
	5	8	61	107	65	98	80	14	58	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
17- Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5.694	8	.681
	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	11	7	10	8	3	13	-	-			
	4	4	31	55	33	36	29	11	46	1	33			
	5	9	69	99	60	77	63	10	41	2	97			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
18- “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	21.403	16	.164
	2	-	-	2	2	4	3	1	4	-	-			
	3	-	-	29	17	20	16	7	30	-	-			
	4	2	15	76	46	44	36	8	33	1	33			
	5	11	85	57	34	55	45	8	33	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
19- “Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	13.930	16	.604
	2	-	-	2	2	4	3	1	4	-	-			
	3	-	-	26	15	23	19	8	33	1	33			
	4	5	39	79	48	52	42	9	38	1	33			
	5	8	61	57	34	44	36	6	25	1	34			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
20- Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9.203	12	.686
	2	-	-	1	1	-	-	1	4	-	-			
	3	-	-	17	10	12	10	3	12	-	-			
	4	8	61	81	49	56	46	10	42	2	67			
	5	5	39	66	40	55	44	10	42	1	33			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
21- Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6.113	12	.910
	2	-	-	2	1	1	1	-	-	-	-			
	3	-	-	10	6	6	5	2	8	-	-			
	4	4	31	67	41	46	37	11	46	-	-			
	5	9	69	86	52	70	57	11	46	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			

**Tablo- 15 (devamı): Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Kullanma Durumuna Yönelik Cevaplarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

MADDELER	Seviyeler	Öğretmen Okulu		Eğitim Yüksek Okulu – Eğitim Enstitüsü		Eğitim Fakültesi		Diğer Fakülteler		Lisans Üstü Eğitim		Kay Kare Analizi		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X <sup>2</sup>	sd	p
22- Dersin sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15.374	12	.222
	2	-	-	-	-	4	3	-	-	-	-			
	3	-	-	23	14	11	9	4	17	-	-			
	4	5	39	73	44	52	42	9	38	-	-			
	5	8	61	69	42	56	45	11	45	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
23- Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	17.362	16	.363
	2	-	-	4	2	6	5	-	-	-	-			
	3	-	-	17	12	17	14	5	21	-	-			
	4	7	54	49	38	49	40	14	58	3	100			
	5	6	46	78	47	51	42	5	21	-	-			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
24- Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17.345	12	.137
	2	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-			
	3	-	-	19	12	9	7	6	25	-	-			
	4	-4	31	58	35	45	37	10	42	-	-			
	5	9	69	84	51	69	56	8	33	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
25- Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15.082	12	.237
	2	-	-	3	2	6	5	-	-	-	-			
	3	3	23	27	16	26	21	9	38	-	-			
	4	4	31	89	54	59	48	9	38	1	33			
	5	6	46	46	28	32	26	6	24	2	97			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
26- Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22.425	12	.033
	2	-	-	1	1	2	2	-	-	-	-			
	3	1	8	16	10	22	18	8	33	-	-			
	4	6	46	95	57	52	42	10	42	-	-			
	5	6	46	53	32	47	38	6	25	3	100			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
27- Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.	1	3	23	31	19	44	36	7	29	-	-	34.747	16	.004
	2	3	23	34	21	24	20	4	17	-	-			
	3	1	8	49	29	32	26	9	37	-	-			
	4	3	23	33	20	15	12	4	17	3	100			
	5	3	23	18	11	8	6	-	-	-	-			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			
28- Meslektaşlarımla “Derlerde neler yaptığımız, neden bu çalışmalarını yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16.544	12	.168
	2	-	-	2	1	2	2	-	-	-	-			
	3	-	-	14	9	8	6	3	13	1	33			
	4	1	8	66	40	39	32	11	46	-	-			
	5	12	92	83	50	74	60	10	41	2	67			
	T	13	100	165	100	123	100	24	100	3	100			

Tablo 15 incelendiğinde; genel olarak farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p \geq .05$ ). Genel olarak öğretmen okulu, eğitim yüksek okulu – eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi, diğer fakülteler, lisansüstü eğitim öğrenim durumunda olan öğretmenlerin benzer yansıtıcı düşünme davranışlarına sahip oldukları söylenebilir.

Ancak “öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm” maddesine “her zaman” yanıtını verme oranı en fazla % 100 ile lisansüstü mezunu olanlar olmuştur. Bu oran diğer değişkenlerde de yüksektir. Öğretmen okulu % 53, eğitim yüksek okulu – eğitim enstitüsü mezunu olanlarda % 98, eğitim fakültesi % 75, diğer fakülteler % 50 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu maddeye ilişkin cevaplarla öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 29.458$ ,  $p < .05$ ].

“Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim” maddesine “her zaman” yanıtını verme oranı en fazla % 85 ile öğretmen okulu mezunlarıdır. Diğer değişkenlerde ise bu oran; eğitim yüksek okulu – eğitim enstitüsü mezunu olanlarda % 34, diğer fakültelerden mezun olanlarda % 29 ve lisansüstü eğitim mezunlarında % 33 olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunları da % 39 oranında “sıklıkla” yanıtı verilmiştir. Sonuç olarak bu maddeye verilen cevaplarla öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 30.434$ ,  $p < .05$ ].

“Yaptığım uygulamalar öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?” sorusunu kendime sorarım” maddesine “her zaman” yanıtını verme oranı en fazla % 80 ile eğitim fakültesi mezunu olanlarda görülmüştür. Bu oran diğer değişkenlerde de yüksektir. Öğretmen okulu mezunu olanlar % 61, eğitim yüksekokulu – eğitim enstitüsü mezunu olanlarda % 65, diğer fakülteler % 58 ve lisans üstü eğitim mezunu olanlarda bu oranın % 67 olduğu görülmektedir (Tablo-15). Buna göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile bu maddeye verdiği cevaplar arasında anlamlı bir ilişki vardır [ $X^2 = 25.619$ ,  $p < .05$ ].

“Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım” maddesine “sıklıkla” yanıtını verme oranı en fazla % 57 ile eğitim yüksekokulu – eğitim enstitüsü mezunlarındadır. Diğer değişkenlerde de bu oran yüksektir. Öğretmen okulu mezunu olanlarda bu oran % 46, eğitim fakültesi % 42 ve diğer fakültelerden mezun olanlarda

% 42'dir. Yüksek lisans mezunu olanlar ise % 100 oranında "her zaman" yanıtını vermişlerdir. Bu maddeye verilen cevaplarla öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 22.425$ ,  $p < .05$ ].

"Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım" maddesine "hiçbir zaman" yanıtını verme oranı öğretmen okulu mezunu olanlarda % 23 ve eğitim fakültesi mezunu olanlarda % 36'dır. Eğitim yüksekokulu – eğitim enstitüsü mezunu olanlar % 29, diğer fakülte mezunları % 37 oranında "ara sıra" yanıtını vermişlerdir. Lisansüstü eğitim mezunlarının tamamı ise (% 100) "sıklıkla" yansıtıcı günlük tutmaktadır. Sonuç olarak bu maddeye verilen cevaplarla öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [ $X^2 = 34.747$ ,  $p < .05$ ].

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### GENEL DEĞERLENDİRME

#### 4. TARTIŞMA VE YORUM

“Yansıtıcı düzeyini belirleme” ölçeğine yanıt veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve gözlem sonuçlarına ilişkin bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

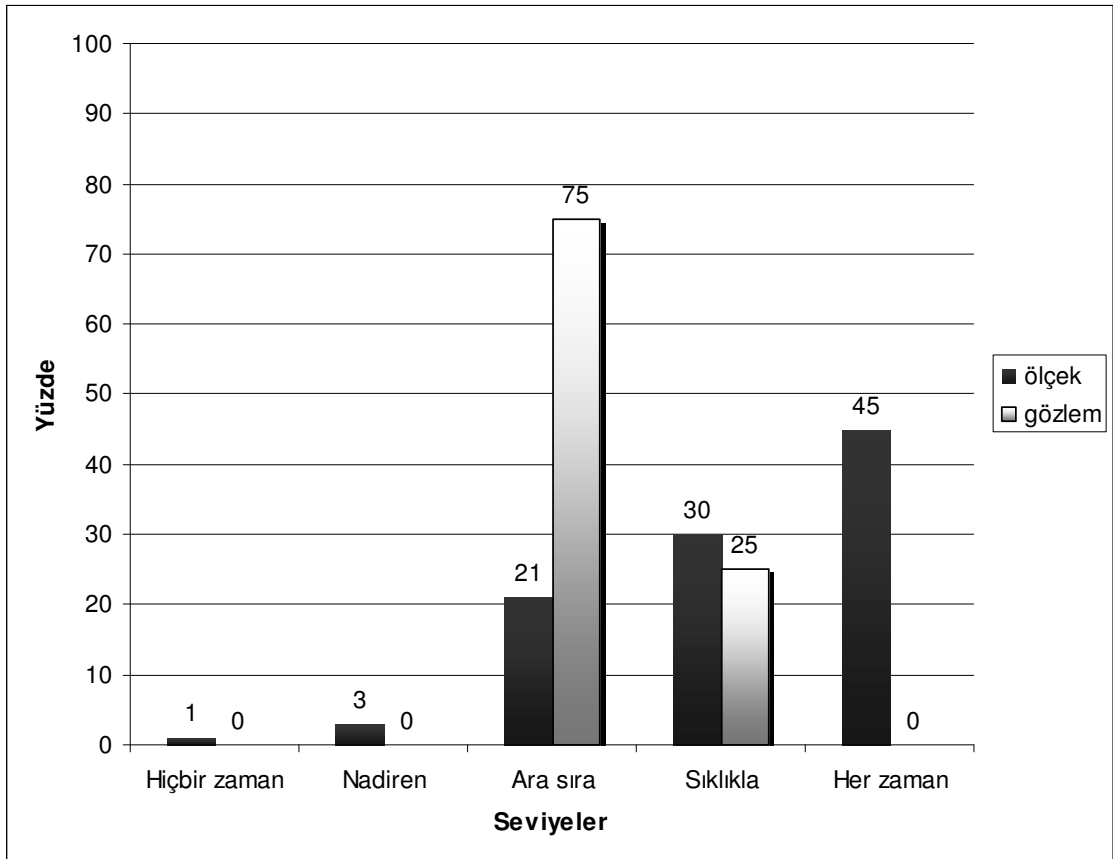
#### 4.1. YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE ANKET-GÖZLEM SONUÇLARINA YÖNELİK TARTIŞMA VE YORUM

##### 4.1.1. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Öğrenme Öğretme Sürecinde” Yansıtıcı Düşünme Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenme öğretme sürecinin öğrenci, malzeme, öğretmen ve program gibi öğelerden etkilendiği bilinmektedir. “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme” ölçeği sonuçlarına göre öğrenme - öğretme süreci içerisinde yer alan davranışları: Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenleme davranışını % 54, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb) % 63, bu etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme % 69, öğrenme düzeyi ile ilgili öğrencilere dönüt verme %51, öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünme % 48, konuları öğrenci yaşamıyla ilişkilendirerek işleme % 59 ve düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme davranışı ise %45 oranlarında “her zaman” yerine getirilmektedir. Gözlem sonuçlarına göre de çoğunluğun “sıklıkla” öğrenme öğretme sürecine ait bu yansıtıcı düşünme davranışlarını yerine getirdikleri belirlenmiştir. Ancak gözlem sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme açısından önemli bir kriter olan düşünceleri özgürce savunan öğrencileri övme davranışı ise % 75 oranında “ara sıra” öğretmenler tarafından yerine getirilmektedir. Bu sonuca göre yansıtıcı düşünmeyle ilgili öğrenme öğretme sürecine ait öğretmen davranışlarının genel olarak yeterli olduğu görülse de önemli bazı eksikliklere rastlandığı sonucuna ulaşılabılır.

Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencinin kendi düşünce ve amaçlarını özgürce açıklama ve planlama becerisinin dikkate alınmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrenme öğretme süreci içerisinde düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri “her zaman” övdüklerini belirtmişlerdir. Ancak gözlem sonuçlarına göre düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri “ara sıra” övdükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eleştirilere önem verme boyutundaki maddeye ilişkin gözlemin sonuçları da aynı doğrultudadır (Bakınız: Çizim- 13). Düşünceleri özgürce savunan öğrencileri övme durumuna ilişkin ölçek ve gözlemden elde edilen bulgular Çizim 4’te verilmiştir.

**Çizim- 4: Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim davranışını uygulama durumuna ilişkin yüzde grafiği**



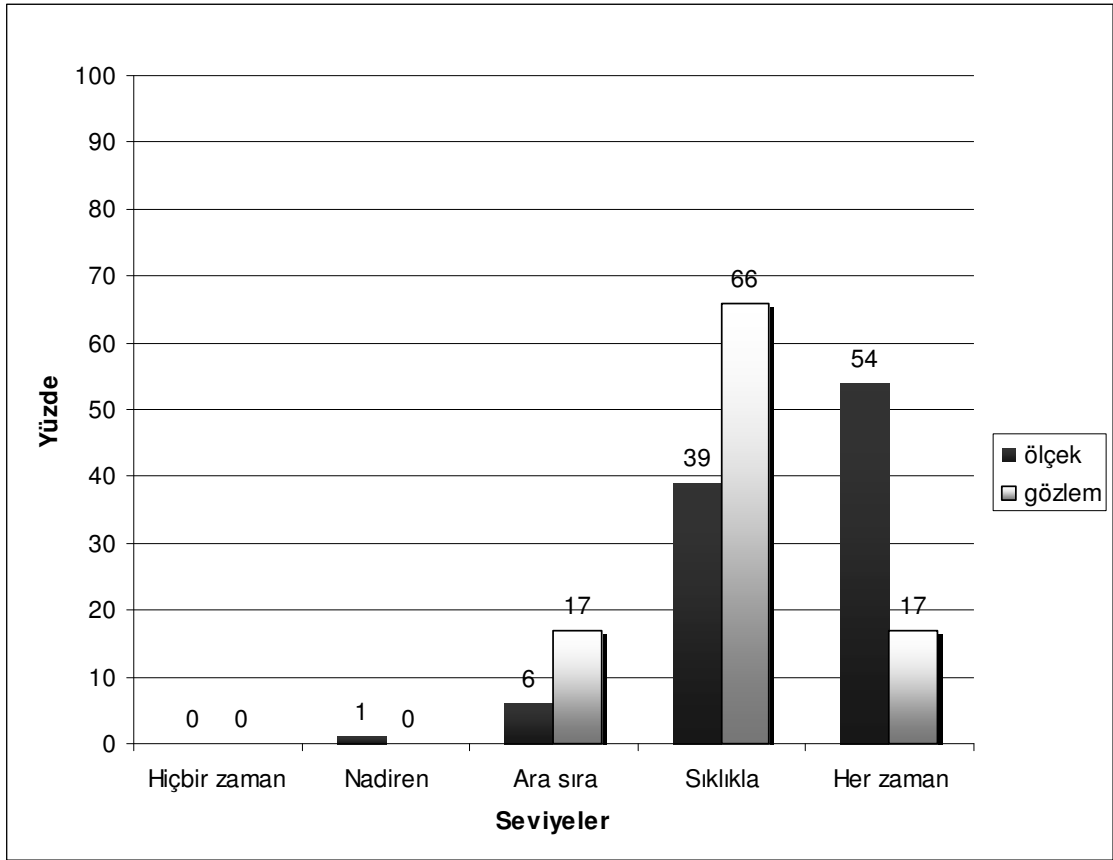
Yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme için önemli bir konu olan düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim davranışını öğretmenlerin “ara sıra” yerine getirmesi yeterli değildir. En azından “sıklıkla” özgürce düşüncelerini savunan öğrenciler överilmelidir. Yansıtıcı düşünme öğrenci ve öğretmen görüşlerinin eğitim ortamına

yansıtılmasına dayanır. Ünver'e göre (2003) yansıtıcı düşünen öğretmen öğrenci fikirlerine değer vermeli ve bu fikirleri not almalıdır. Sınıf ortamında öğretmen öğrenci arasındaki iletişim iki yönlü, olumlu, açık ve tutarlı olmalıdır (Wilson ve Jan, 1993). Öğrencilerin görüşlerine yer verilmediği takdirde o ortam da yansıtıcı öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin özgürce düşüncelerini savunan öğrencileri övme açısından yansıtıcı düşünme düzeyinin yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde yer alan diğer davranışlar bakımından yansıtıcı düşünme düzeylerinin yeterli olması, 2005 ilköğretim programında değişiklik yapılması ve öğrenme öğretme sürecine önem verilmesi, öğretmenler için kariyer sisteminin geliştirilmesi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini yenileme isteği, hizmet içi eğitim kurslarının artırılmasından kaynaklanabilir.

Öğrenme öğretme süreci her strateji ve model için önemli bir kriter olduğu gibi yansıtıcı düşünme açısından da önemlidir. Tang (2000) öğrenme öğretme sürecinde derslerden önce hazırlık yapmanın çok önemli olduğunu çalışmalarında vurgulamıştır. Öğrenme ortamını dersten önce öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemek yansıtıcı öğrenme ortamı için önemli bir kriterdir. Bu doğrultuda ölçeğe cevap veren öğretmenlerin bu kriterleri yerine getirmesinin yansıtıcı düşünme düzeylerine sahip olduğu söylenebilir. Çizim 5'te yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme öğretme sürecinde yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenleme davranışını yerine getirmeye yönelik ölçekten ve gözlemden elde edilen bulguların yüzde grafiği çıkarılmıştır.

**Çizim- 5: Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme - öğretme sürecini düzenleme durumuna ilişkin yüzde grafiği**



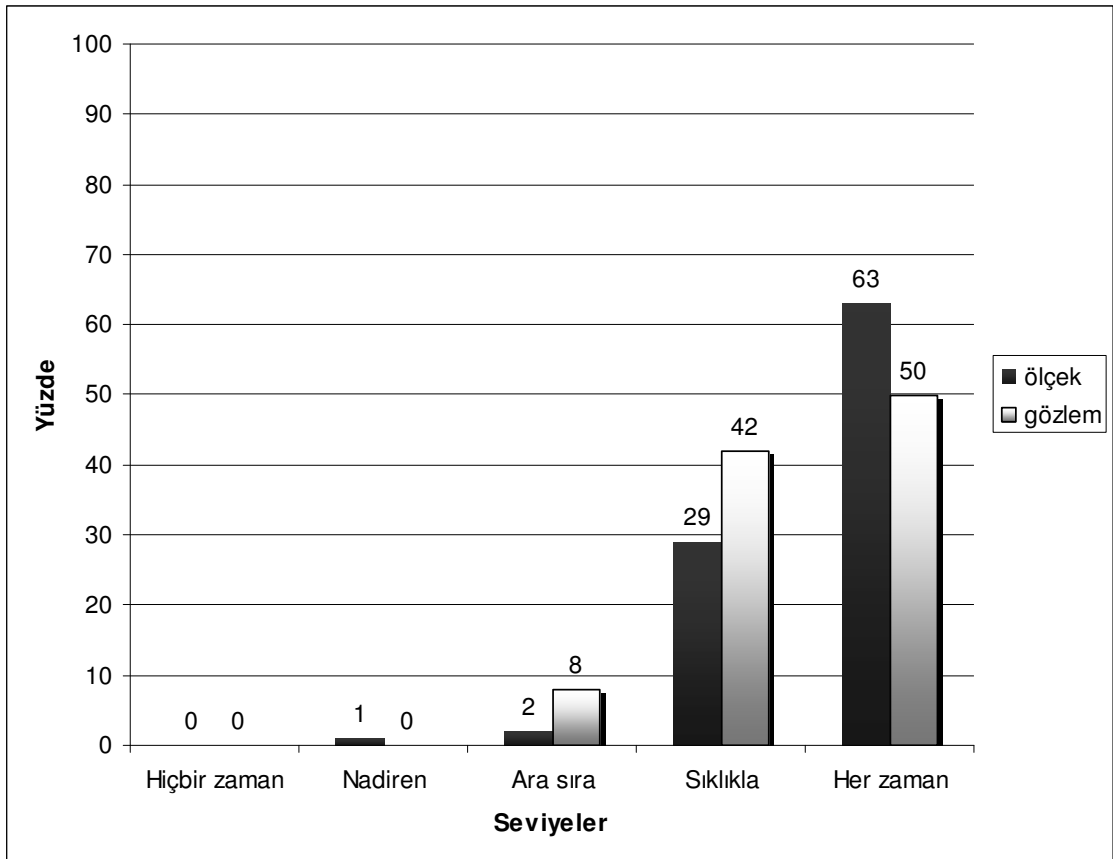
Roskos (2001) yansıtıcı düşünme içerisinde öğrenme öğretme sürecinin önemli olduğunu, eğer anlayışlı ve düşünceli sınıf öğretmenleri yetiştirilmek isteniyorsa, yansıtmanın gücünün bu süreçte kullanılmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmenin “öğretmeyi öğrenme” sürecinde de nasıl bir işlevi olduğunu bilmek için yansıtmanın ne olduğuyla ilgili bilgi sahibi olmamız gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrenme öğretme süreci açısından öğrenci yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini düzenleme davranışını yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yansıtıcı öğrenme içerisinde öğretmen, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için tek bir yola (sınav kağıdı) başvurmamalı, değerlendirme aşamasında bir çok çağdaş yaklaşıma yer vermelidir. Wilson ve Jan (1993) öğrencinin öğrenme düzeyi belirlemeye yönelik olan etkinlikler öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin öğrenme düzeyi için etkinlik belirleme ve öğrenme



düzeyinin sonuçlarına yer verme Wakefield'in açıkladığı (1996) teknik alanda yansıtma içerisinde açıklanabilir. Çünkü burada öğrencinin öğrenme düzeyi yani hedefin sonucuyla ilgilenilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme düzeyini belirleme için “sıklıkla” etkinlik belirlediği sonucuna varılmıştır. Çizim 6’da öğretmenin öğrenci düzeyini belirleme aşamasında etkinlik düzenleme durumuna ilişkin ölçek ve gözlem verilerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

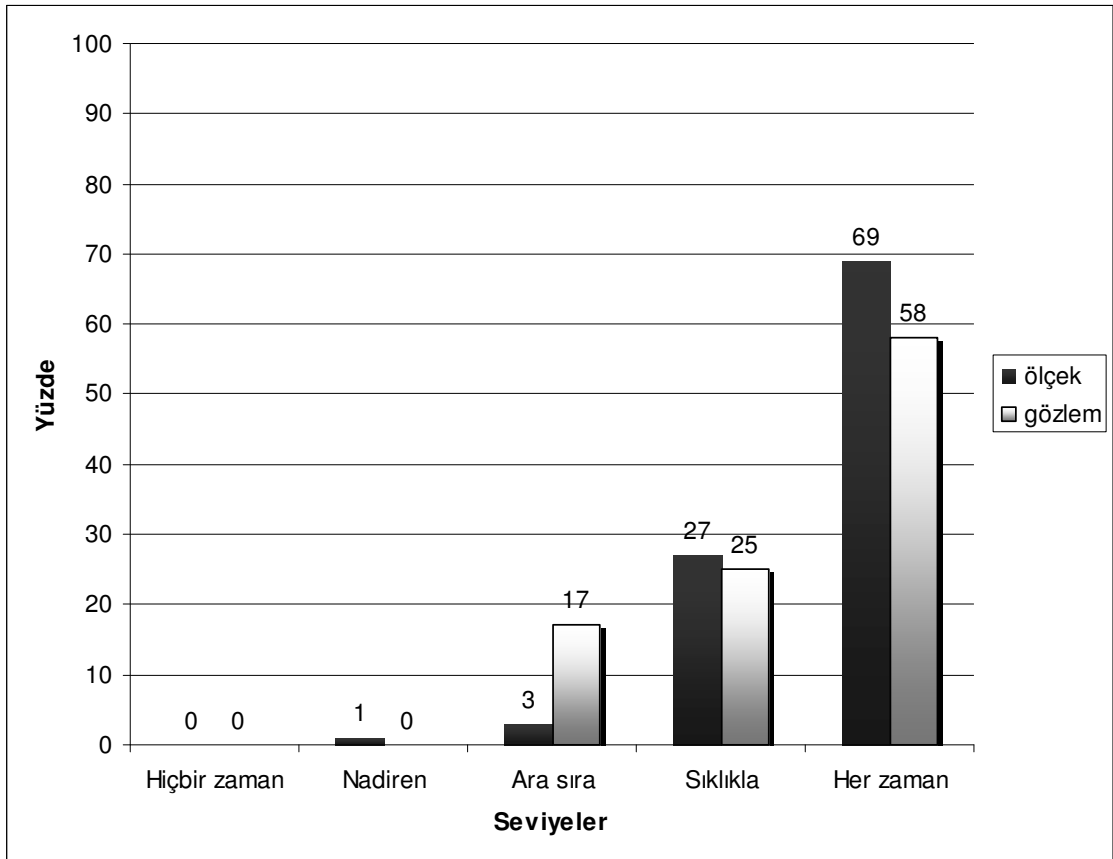
**Çizim- 6: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler düzenleme davranışına ilişkin yüzde grafiği**



Öğrenme düzeyini belirlemek için yapılan etkinlikler değerlendirildiğinde anlam kazanır ve öğretmene durumuyla ilgili bilgi verir. Öğretmen duruma göre tekrar öğrenme planı yapar ve eksiklikleri gidermek için harekete geçer. Pollard’a göre (2002) öğretmenler sınıfta ders işlerken ya da etkinlikleri uygularken kendini de değerlendirmelidir. Bu süreç içerisinde de plan yapmalı, koşulları değerlendirmeli, harekete geçmeli, kendi ve öğrencilerin duygularına önem vermeli, problemlerin çözümü için veri toplamalı, daha sonra ince bir analiz yapmalı ve durumu

değerlendirmelidir. Bu da öğretmenin öğrenci düzeyi için belirlediği etkinlik sonuçlarını değerlendirmesini ve sonuca göre uygulamalarını tekrar gözden geçirmesini sağlar. Öğretmen duruma göre tekrar plan yapar ve koşul değerlendirmesinde bulunur. Ona göre (2002) bu giderek öğretim kalitesini arttıran başarılı bir döngüdür. Ölçek ve gözlem sonuçlarına göre öğretmenler bu döngü içerisinde öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için belirlediği etkinliklerin sonuçlarını değerlendirmektedir. Çizim 7’de öğretmenin öğrenci düzeyini belirleme aşamasında belirlediği etkinliğin sonuçlarını değerlendirme durumuna ilişkin ölçek ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

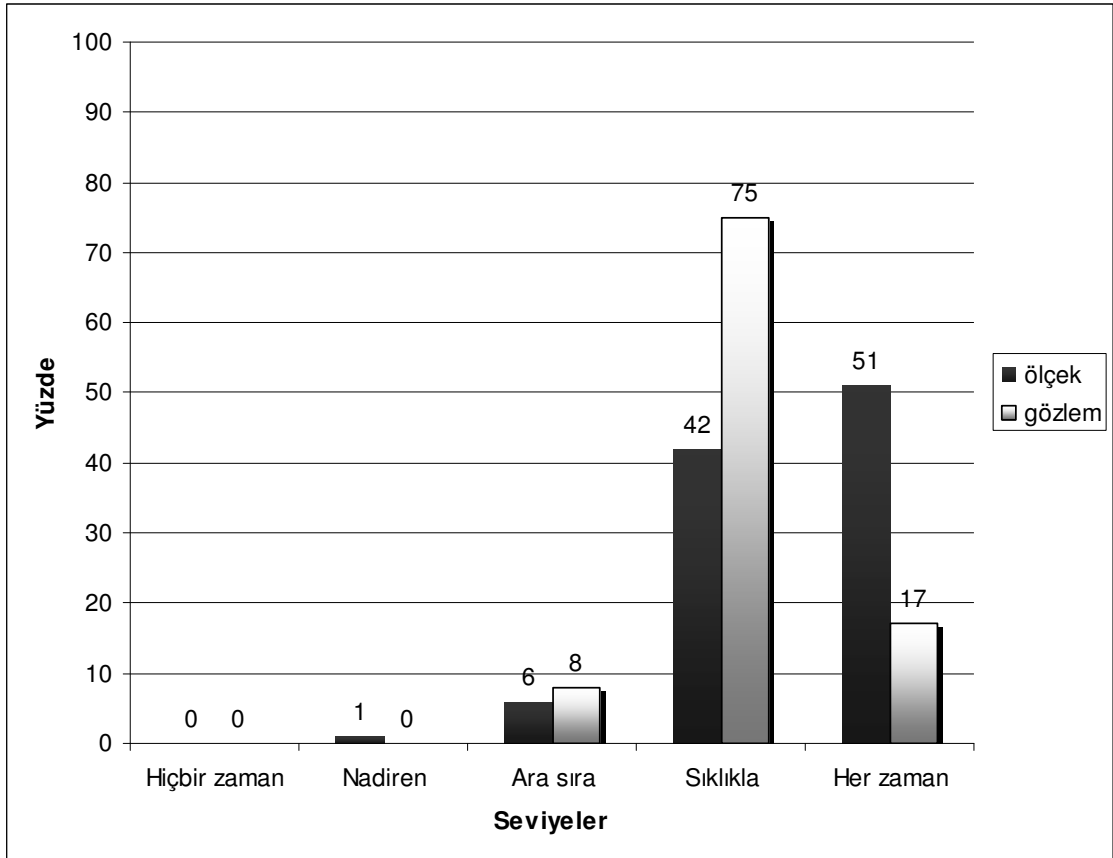
**Çizim- 7: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yapılan etkinliklerin sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin yüzde grafiği**



Wilson ve Jan (1993) öğretmenin öğrenciye vereceği dönütün geleneksel öğrenme ortamında sadece yanıtın doğru olup olmadığını belirtmeye dayandığı, yansıtıcı öğrenme ortamında ise cesaretlendirme ve ödülle dayandığı konusu üzerinde durmuştur. Saban (2001) yeni ilköğretim programının dayandığı yapısalcı kurama göre

öğrencinin öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi sadece test başarısına değil, öğretmen gözlemleri, öğrenci çalışmalarının toplanması gibi çağdaş yaklaşımlara dayanması gerektiğini belirtmiştir. Yansıtıcı öğrenme ortamında bilgi sunumu değil öğrenci seviyesine dayanılması gerektiği üzerinde duran Wilson ve Jan (1993)'ün dönüt vermeyle ilgili fikirleri doğrultusunda öğretmenlerin bu açıdan iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt verme durumuna ilişkin ölçek ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar Çizim 8'de verilmiştir.

**Çizim- 8: Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili dönüt verilme durumuna ilişkin yüzde grafiği**



Yansıtıcı düşünme, eğitim konuları ile ilgili mantıklı kararlar verme sürecinden ve bu kararların sonuçlarını değerlendirmeden söz eder (Schweiker ve diğ., 2003). Bu nedenle yansıtıcı düşünme süresince verilen karar sonuçları değerlendirilmeli ve gerekli dönütler sağlanmalıdır. Öğretmenler yansıtıcı düşünme ile yürüttükleri bir proje üstünde, yaşadıkları bir durum üzerinde sürekli düşünürler ve konuyu ele alışlarıyla ilgili bilgi ve anlayışları keşfederler. Bunu başlangıçta boş bir tahmin yürütme şeklinde

yapabilirler ancak ilerideki çalışmalara kendilerini hazırlamak için kasıtlı bir çabaya dönüştürebilirler (Leung ve Kember, 2003). Kasıtlı çaba, öğrenme ortamının her aşamasında kullanılabilir. Örneğin hedef belirleme, konuları yaşamla ilişkilendirme ve hedef, konu, teknik, ölçme değerlendirme açısından tekrar düşünme, öz değerlendirme yapma, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede etkinlik düzenleme ve öğrenme düzeyleri açısından dönüt verme durumları da kasıtlı çaba gerektirebilir. Ünver'e göre de (2001) yansıtıcı düşünmede değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. Değerlendirme eğitimde yeniden düzenlemeyi sağlayabilir. Roskos'a (2001) göre yansıtmayı kullanma, "yeniden düzenleme" düşüncesidir. Yeniden düzenleme, yansıtmayı, inançları ve bakış açılarını kapsayacak şekilde genişletmeyi, olayları ve düşünceleri problemleştirerek yeni perspektifler oluşturmayı gerektirir.

Ünver (2001) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir eğitim programının hedeflerinin ve konularının öğrencilerle birlikte oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre öğrenci sınıf içi kararlara katılmalıdır. Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme içerisinde öğrencilerin aktif ve karar alıcı bir durumu olduğunu vurgulamıştır. Oxman ve Barell' e göre (1983) öğretmenlerin okul hakkındaki hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullandıkları materyal seçimini yansıtıcı düşünme seviyesini etkilediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda çalışmasında öğretmenlerin deneyimleri hakkındaki çeşitli görüşlere yer vermiştir. Yine yansıtıcı öğrenme ortamında öğretmenlerin karar verme ve uygulamadaki görüşlerinin plana yansıtacağını savunmuştur.

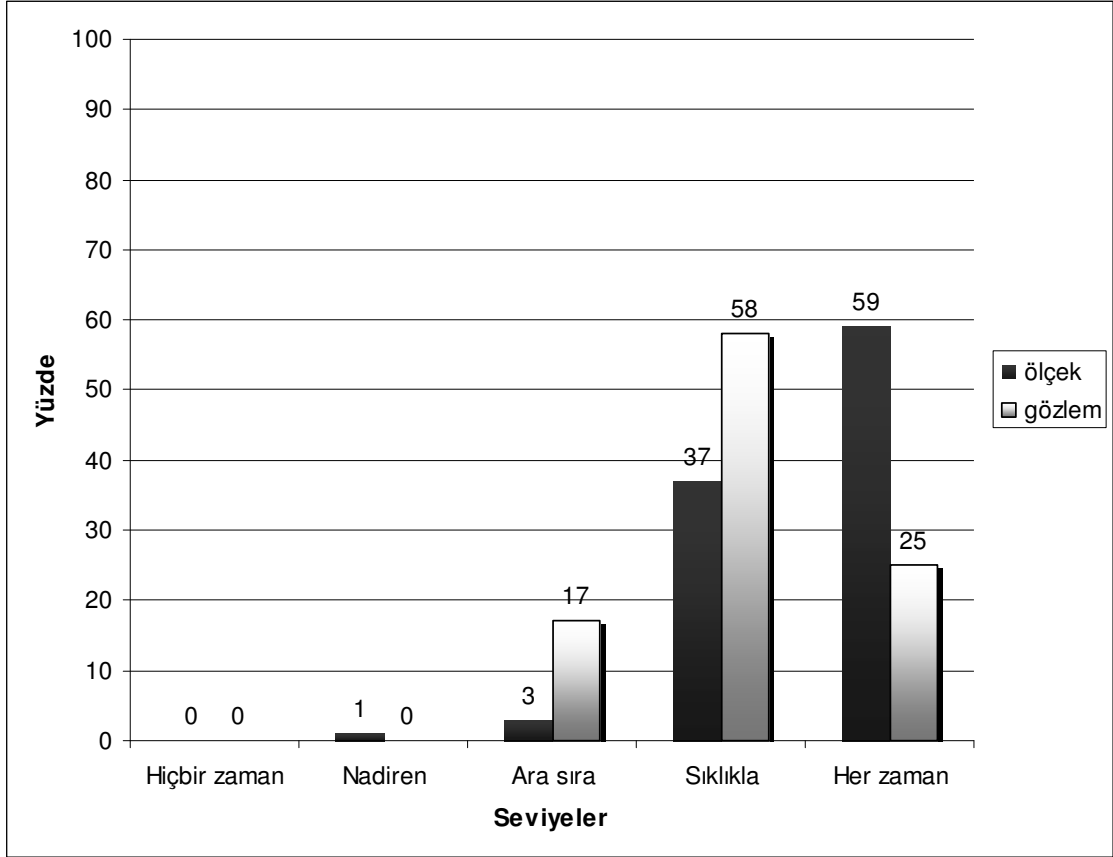
Öğrenci ürün dosyası kullanımını da bir yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yazılı kaynak olarak gören Marsh (1997), öğretmenlerin öğrenci ürün dosyasını öğrenme öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, çalışmalarını gözden geçirmek için kullanabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede yapıcı ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır. 2005 ilköğretim programı ile öğrenci ürün dosyası kullanımı zorunlu hale gelmiştir.

Konuları öğrenci yaşamlarıyla ilişkilendirmeye ilgili olarak, öğrencilerin çeşitli öğrenme fırsatlarına nasıl tepki gösterdiklerini ve bu fırsatların onların bilgi birikimlerinde, becerilerinde, tutumlarında etkili olup olmadığını yansıtıcı günlükler yoluyla ölçmeye çalışan Williams ve Wessel (2004) öğrencilerin yaşamla

ilişkilendirme imkanı bulduğu konuları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrenilecek konuların gerçek yaşama yansıtmasının yansıtıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu konuya büyük katkı getiren Mezirow'a göre (1991) yansıtma bizim davranışlarımıza, çevremizde farkında olmadan asimilasyona uğrayan bir takım inanç ve değerler şekil vermektedir. Bu nedenle öğrenme gerçek yaşama yansıtıldığında anlam bulur. Barlett (1990) yansıtıcı düşünen öğretmenin kriterlerini belirlerken konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme konusunda öğretmenin konuyu sahiplenmesi ve kendi deneyimlerinden konuyu ortaya çıkarması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu nedenle araştırmada konuları öğrenci yaşamıyla ilişkilendirme davranışı yansıtıcı düşünme düzeyini belirlemede bir kriter olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Hedef belirleme ve öğrenci yaşamıyla ilişkilendirmeyi öğretmende olması gereken özellik olarak gören Akyıldız (1989) çalışmasında öğretmende olması gereken özellikleri tartışmış, Blair'in önerdiği (1975, akt: Akyıldız, 1989) etkili öğretmen olma şartlarına odaklanmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmeleri gerektiğini savunmuştur. Belirtilen bu davranışları öğretmenlerin yerine getirme oranlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme dışında yansıtıcı düşünme düzeyinin öğrenme öğretme süreci açısından yeterli olduğu sonucuna varılabilir.

Rodgers'a göre de (2002) yansıtıcı öğrenmede öğrenciler öğrendiklerinin ne anlama geldiğini, bu anlamın diğer görüş ve eylemlerine nasıl bir farklılık kazandırdığını sorgulamalıdır. Bu sorgulama ile konular yaşamla ilişkilendirilebilir. Çizim 9'da konuları öğrenci yaşamıyla ilişkilendirerek işleme davranışını yerine getirmeye yönelik ölçek ve gözlem verilerinden elde edilen bulguların yüzde grafiği verilmiştir.

**Çizim- 9: Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirme durumuna ilişkin yüzde grafiği**



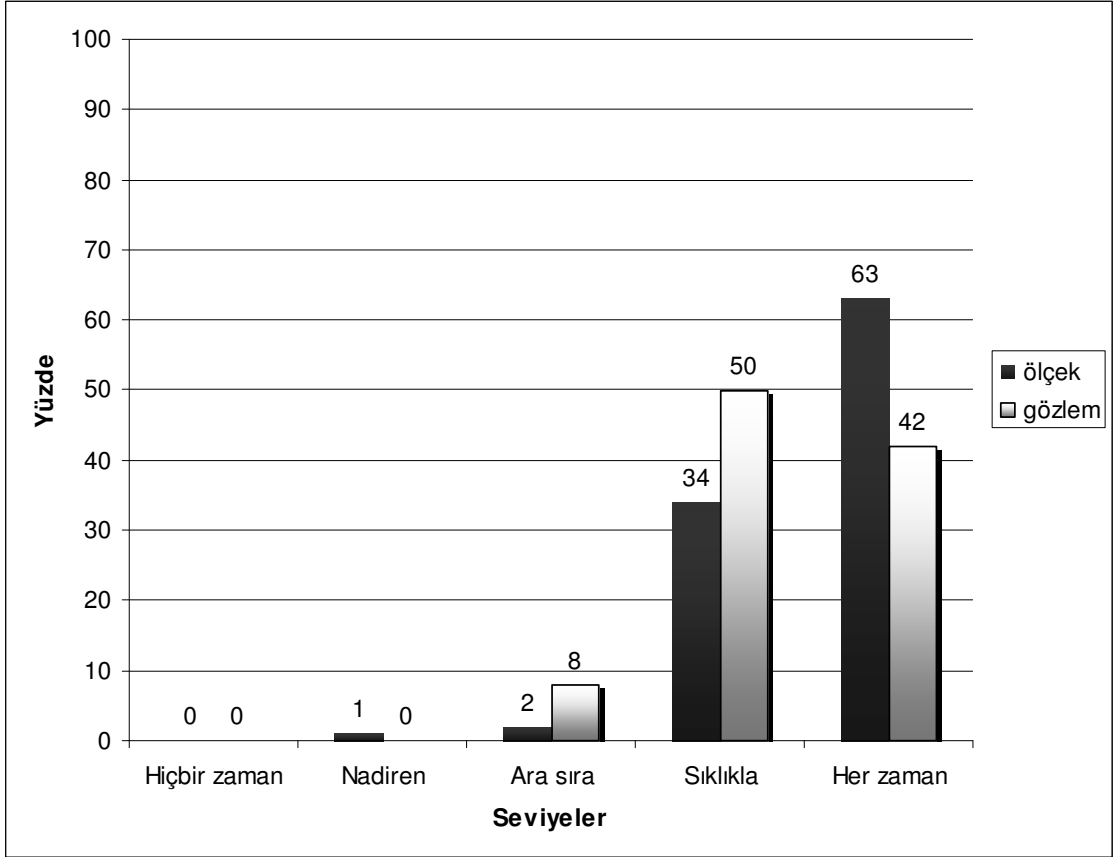
#### 4.1.2. Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin “yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma”

##### Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme açısından önemli bir kriter olarak tespit edilen yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma davranışları bu çalışmada betimlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratma davranışını % 63, öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlama davranışını % 59, öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katma davranışını ise % 65 oranlarında “her zaman” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem sonuçları da bu verileri desteklemektedir. Öğretmenler genel olarak “sıklıkla” bu davranışları yerine getirmektedirler. Wilson ve Jan’a göre (1993) yansıtıcı öğrenmede öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim karşılıklı ve açık; öğrencinin rolü

ise aktif ve karar alıcıdır. Sınıf ortamı da bu davranışlara dayanır. Kim ve diğ. (1999) öğrenci merkezli bir sınıf ortamında öğrencilerin kendi yansıtıcı düşüncelerini arttıran faktörleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Sonuçlar okul öncesinden 12. sınıfa kadar olan öğrenme çevresinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faktör olarak öğretim stratejileri, materyaller, öğrenci bağımsızlığı, işbirliği çalışmaları, öğretmenin bireysel dikkati ve öğrenciyi teşvik etmesinin önemli faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından yeterli destek verilmezse öğrencilerin yansıtıcı düşünme açısından zorlandıklarını savunmuştur. Bu çalışmalara dayanarak öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturma davranışını yeterli düzeyde “her zaman” yerine getirdikleri söylenebilir. Song ve diğ. (2006; 63-87) yansıtıcı düşünmeyi arttıracak eğitim faktörlerini belirlemek için ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi arttıracak üç faktör tespit etmiştir. Bunlar: öğrenen merkezli sınıf ortamı, öğretme yöntemleri ve materyallerdir. Lise öğrencileri öğrenme materyallerinin en belirleyici faktör olduğunu ifade ederken ortaokul öğrencileri ise öğrenen merkezli sınıf ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Çizim 10’da öğretmenin öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratma davranışını yerine getirme durumuna ilişkin yüzde grafiği gösterilmiştir.

**Çizim- 10: Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf oluşturulmasına ilişkin yüzde grafiği**



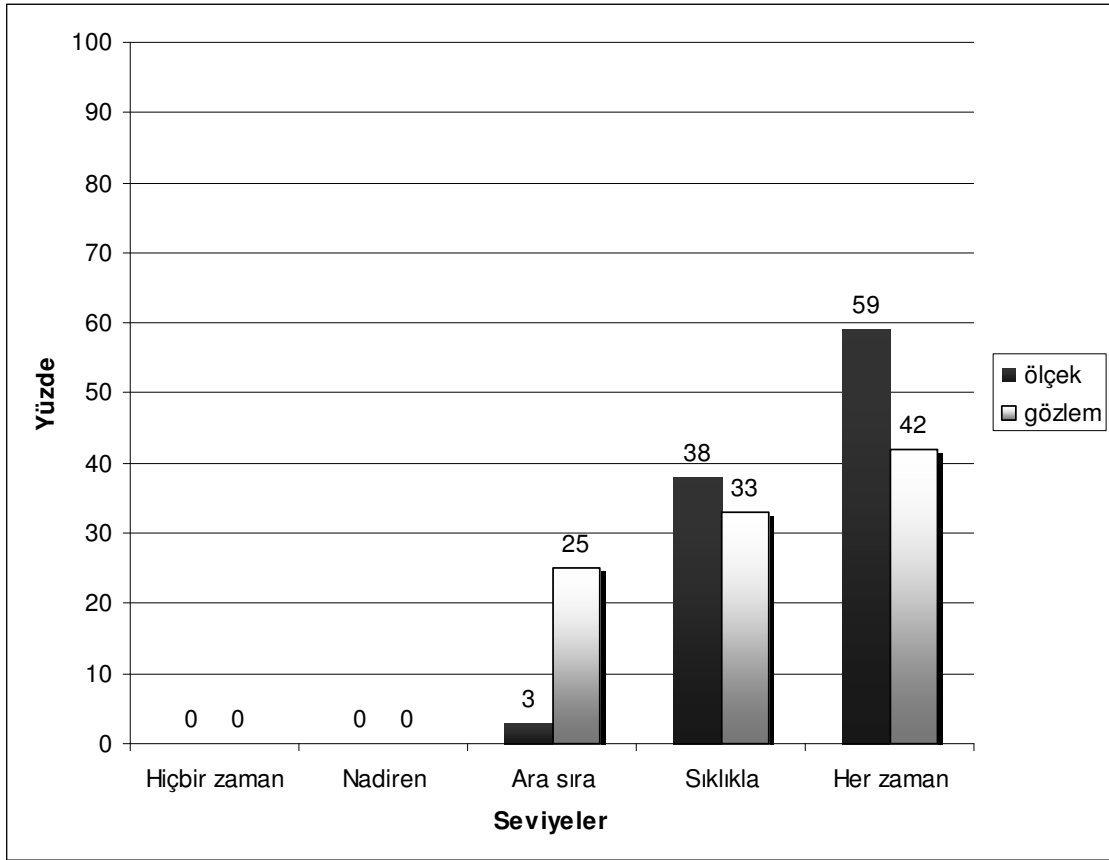
Williams ve Wessel'e göre (2004) öğretmen adaylarına sınıf ortamının yansıtıcı öğrenme açısından nasıl düzenlenmesi gerektiği mikro öğretimle öğretilmelidir. Hazırlanacak mikro derslerin amacı, öğrenmeyi sağlamak, önceki bilgileri harekete geçirmek, öğrencileri motive etmek, onları tartışmalara yönlendirmek ve bu etkinliklerle yansıtıcı düşünme için gerekli sınıf ortamını öğretmen adaylarına öğretmektir. Ona göre öğretmen, bir konu uzmanı olarak değil de, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı olarak görev yapmalı ve öğrenme ortamının öğrenci merkezli olmasını sağlamalıdır. Wilson ve Jan (1993) öğretmenin rolünün yansıtıcı sınıf ortamında sadece bilgi veren değil kolaylaştırıcı; öğrencinin de aktif, karar veren bir konumda olması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada ölçeğe cevap veren öğretmenlerin yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma davranışları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularının öğretmenler tarafından paylaşılmasının yansıtıcı düşünme açısından



önemini vurgulayan Stoddard'ın (2002) sınıf öğretmenlerinin rahat bir sınıf ortamı sağladıklarında öğrencinin kendi düşüncelerini sorgulamaları, öğretmenin görüşlerini daha iyi anlayabilmeleri, sınıf ortamında sunulmayan farklı ifade yollarını öğrenmeleri, kendi görüşlerini açıklamaları ve sınıfta öğrendiklerinin ötesine gidebilmelerinde bir fırsat olarak görmüştür. Bu çalışmasıyla öğrenci fikirlerini almanın önemini vurgulamış ve öğrencinin kendini rahat hissedebileceği bir sınıf ortamı oluşturulduğu için kendi düşüncelerini yansıtmının imkansız olduğunu düşünen bazı öğrenciler, birebir görüşmelerle bunu başarmış, sınıf içi kararlara rahat bir şekilde katılmıştır. Dewey (1933) öğretmenin eğitim ve öğretimle ilgili konu ve uygulamalarda samimi olması gerektiğini belirtmiştir. Burada samimiyetle kastedilen öğretmenin bir konuya kendini vermesi, sınıfta enerjik olması ve konuya öğrencilerin dikkatini çekebilmesi olarak yorumlanabilir. Öğrencinin dikkatini konuya çekebilmesi için öğrencinin konuyla ilgili yaşadığı korku ve endişeleri de göz önünde bulundurmalıdır. Çizim 11'de öğretmenin öğrencilerinin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını kendisiyle paylaşmalarını sağladım" maddesine ilişkin yüzde grafiği gösterilmiştir.

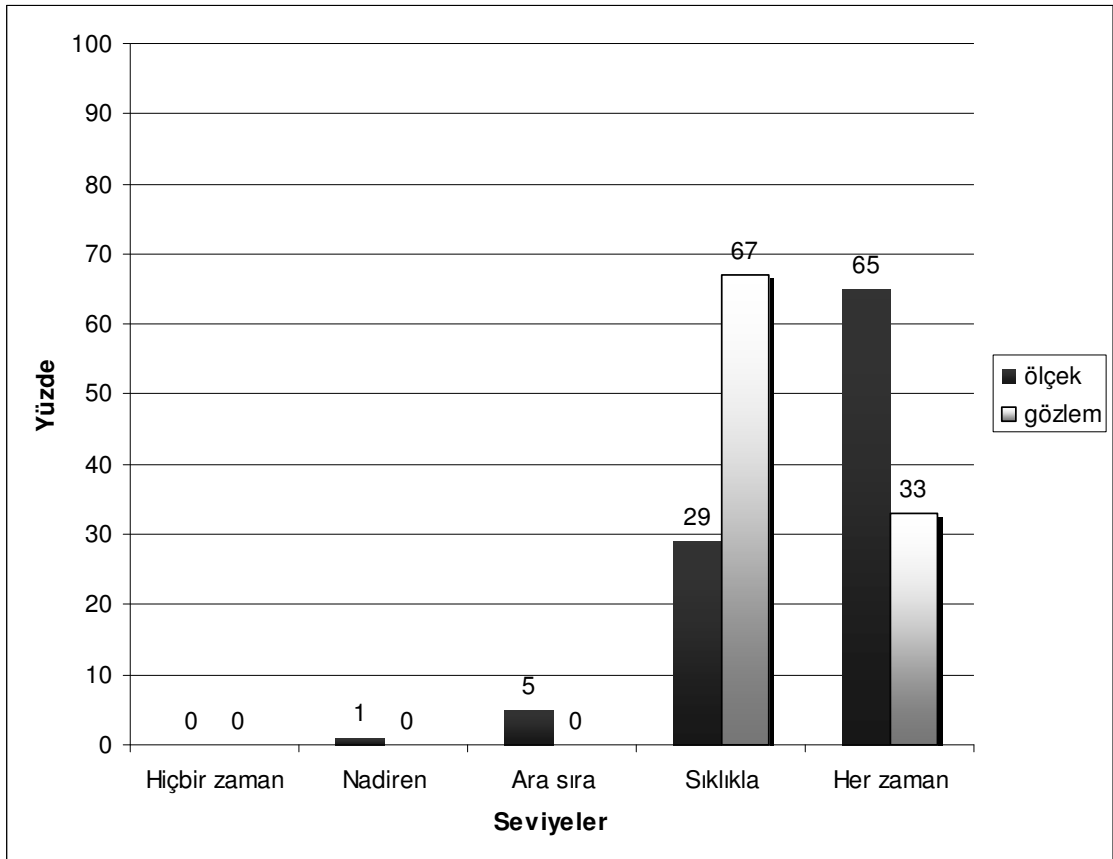
**Çizim- 11:Öğrencilerin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularının paylaşılma durumuna ait yüzde grafiği**



Oxman ve Barell (1983) yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenleri ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada çok değerli sonuçlara ulaşmışlar ve yansıtıcı düşünmeyi engelleyen en önemli faktörler olarak öğrencinin sınıf ortamında beklentileri ve eğitim programını göstermişlerdir. Öğrenci ilgi, kaygıları ve eleştirilerine önem verme, sınıf içi kararlara katma öğrenci düşünce ve fikirlerine değer verme anlamına gelmektedir. 2005 ilköğretim programının temeli olan yapısalcı kuramın öğrenci fikirlerine önem verilmesi gerektiğini vurgulaması öğretmenlerin öğrenci duygularını anlamasını sağlamış olabilir. Yansıtma, öğrencilerin, duyduklarını, gördüklerini, okuduklarını ve deneyimlerini sorgulamalarını gerektirir. Öğrencilerin öğrendiklerini ve yaptıklarını, gelecekte alınacak kararlar ve yapılacak eylemler de kullanabilmeleri için, elde edilen önceki bilgiler yeni öğrenilen bilgilerle ilişkilendirebilir.

Yansıtıcı öğrenme bir fikir yürütme stratejisi olduğu için yansıtıcı düşünmede öğrenci sınıf içi kararlara katılmalıdır. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda öğretim konularıyla ilgili mantıklı kararlar verme sürecidir. Norton, (1997) bu kararları değerlendirmenin bir anlamda zihinsel bir sorumluluk gerektirdiğini savunur ve zihinsel sorumluluğun yapılmakta olan davranışların kısa ve uzun dönem etkilerini düşünmeye zorladığını ifade eder. Bu nedenle öğrencilerinden de eğitimle ilgili sınıf içi kararlara katılımı zihinsel sorumluluğu geliştirebilir. Öğretmenin öğrencileri sınıf içi kararlara katma durumuna ilişkin ölçek ve gözlem sonuçlarından elde edilen bulgular Çizim 12’de verilmiştir.

**Çizim- 12: Öğrencilerin sınıf içi alınacak kararlara katılımı durumuyla ilgili yüzde grafiği**



Williams ve Wessel (2004) öğrencilerin çeşitli öğrenme fırsatlarına nasıl tepki gösterdiklerini ve bu fırsatların onların bilgi birikimlerinde, becerilerinde, tutumlarında etkili olup olmadığını günlükler yoluyla geri bildirim olarak öğrenmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Günlük yazılırken, günlüğü yazan kişinin olaya geri dönerek farklı

durumları fark ederek durumu tekrardan değerlendirdiğini belirtmiştir. Farklı durumları fark etmenin önemi eğitim açısından büyüktür. Nitekim öğretmen durum değerlendirmesi yaparak eksiklikleri görebilir ve önlem alabilir. Yansıtıcı öğrenme programlarında, öğrenim yaşantılarının seçimi öğrencilerin öğrenmesinde etkilidir. Bu seçim, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stiline ve onlara sunulan öğrenim fırsatlarına bağlı olabilir. Bu nedenle sınıf ortamı öğrencilere her açıdan fırsat sağlayacak düzeyde olmalıdır.

Öğrenme - öğretme sürecine yönelik kararlar öğrenci görüşleri bireysel ya da tüm sınıfça alınabilir. Öğrenci öğrenme süreciyle ilgili karar alırken başka kaynaklara başvurabilir. Başka kaynaklara başvururken, hem kaynak kişilerin hem de kitapların kişinin anlayışını derinleştiren ve geliştiren en önemli faktörler olduğunu ifade eden Rodgers (2002) ve öğretmenin kendi farkındalığını hissederek (kendi eylemlerini, düşüncelerini ve duygularını araştırarak ve yansıtarak) kendi düşünmesi üzerinde düşüneceğini belirtmiştir.

#### **4.1.3. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “eleştirilere önem verme” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ölçeğe cevap veren öğretmenler öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama davranışını % 35 oranında “sıklıkla” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin % 43’ünün ancak “ara sıra” bu davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre eleştirilere önem verme boyutunda yer alan diğer davranışlardan, “öğrencilerimin eleştirilerine göre öğretim sürecinin ve öğretmenlik tutumlarının değiştirilmesi” % 41 oranında “sıklıkla” yerine getirilmektedir. Meslektaşlarının öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isteme davranışı % 38, bu eleştirileri dikkate alma ise % 49 oranında “her zaman” yerine getirilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirilere önem verme bakımından yansıtıcı düşünme davranışlarını sınıfta uygulama durumunda bazı eksiklikler olduğu söylenebilir. Gözlem sonuçları öğretmenlerin % 43’ünün ancak “ara sıra” öğrencinin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini dikkate almaktadır. Bu oran yansıtıcı düşünme düzeyini düşürebilir. Çünkü yansıtıcı düşünmenin temelinde eleştirilere yer verme ve diğer insanların

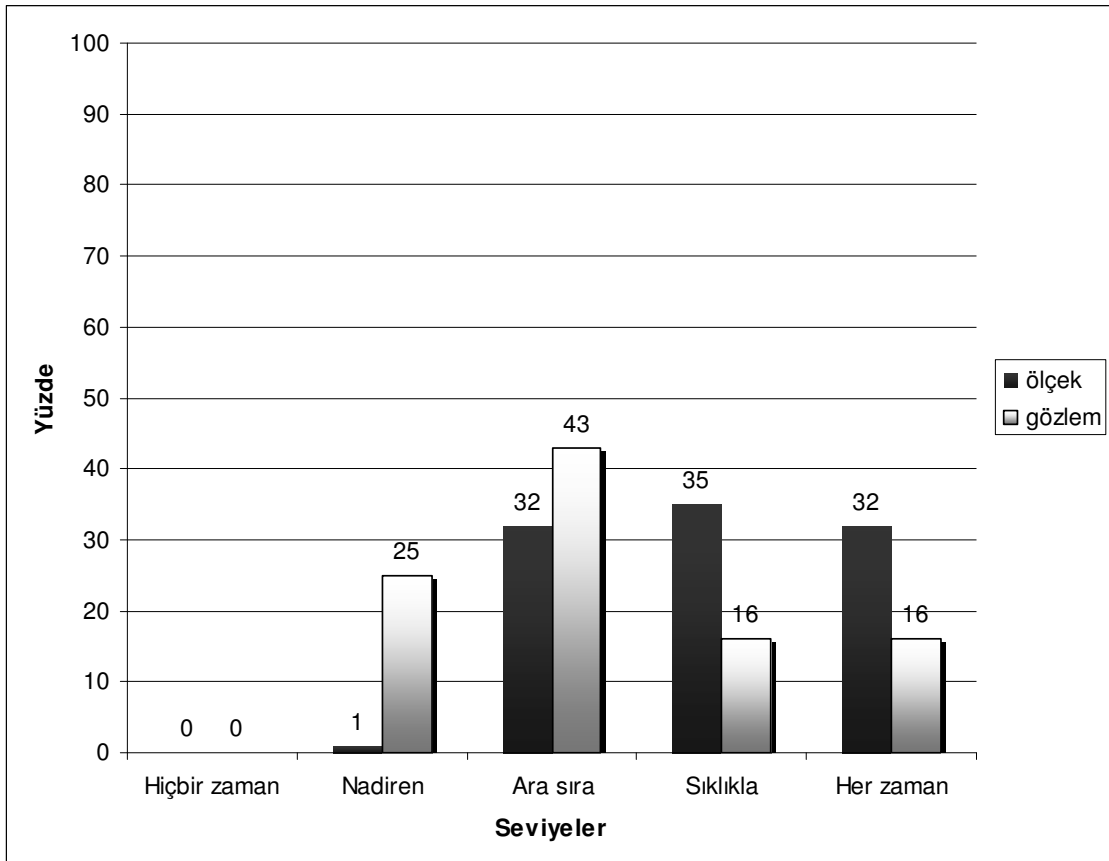
görüşlerini alma vardır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik eleştirilerine “her zaman” yer vermemesinin en büyük nedeni dersin içeriğiyle ilgilenmesi ve öğretimle ilgili hedeflerine ulaşmak için öğrenci görüşlerine zaman ayırmaması olabilir.

Yansıtıcı düşünmenin eğitim açısından önemini vurgulayan Dewey çok yönlü düşünmeyi ve eleştirileri dikkate almayı öğretmende olması gereken özellik olarak belirlemiştir. Açık fikirliliği, konuyu pek çok açıdan dinlemek, olay ve olguya dayalı alternatiflere dikkat etmek olarak yorumlamak, bizim fikrimize uyan bir düşünce de olsa yanılma ihtimalini göz ardı etmemek ve farklı perspektiflerden bu düşüncelere bakmak olarak yorumlayan Dewey (1933) açık fikirliliği, yansıtma sürecinde olması gereken bir özellik olarak görür. Rodgers’a göre (2002) burada kastedilen, düşüncelere sıkı sıkıya bağlı olmadan herhangi bir durum üzerindeki tüm fikirleri göz önünde bulundurmaktır. Bu çalışma sonucuna göre eleştirilere açık olma davranışıyla ilgili eksiklikler ortaya çıkmıştır. Bu davranış öğretmenler tarafından yeterince yerine getirilmezse o ortamda yansıtıcı öğrenme yetersiz kalabilir.

Yansıtıcı öğrenme ortamında öğrenciler her konuda olduğu gibi öğretmenlik tutumları ve öğretim sürecine yönelik eleştiriler yapabilmeli ve öğretmenler de bu eleştirileri dikkate almalıdır. Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencinin kendi düşünce ve amaçlarını özgürce açıklamasının gerektiğini belirtir. Öğretmenler bu davranışı ders dışı uygulama olarak görüp sınıf ortamında yeterince uygulamıyor olabilir. Yansıtıcı düşünme sadece sınıf ortamında olmadığı için öğretmen sınıf dışında da öğrencileriyle iletişim kurmalı ve onlara kendilerini rahat hissettikleri ortamlar oluşturmalıdır. Bu durum yansıtıcı düşünmenin bir gereğidir. “Daha iyi öğrenme, öğretmenin daha iyi öğretim yöntemleri bulmasıyla sağlanamaz. İyi öğrenme, öğrenciye bilgi kazandırmak için, ona daha iyi fırsatlar yaratmaktır” görüşünü savunan Mewborn (1999) hem bireylerin yansıtıcı günlüklerinden hem de kişisel ve toplu görüşmelerden topladığı verilerden öğretmenin sınıf dışında bir ortamda kendisini sorguladığında öğrencilerin sınıf ortamında bir tartışma esnasında söz almasa da yeni fikirler ürettiğini görmüş ve öğrencinin gerçekten bir şeyler öğrendiğine karar vermiştir. Öğretmen ve araştırmacı kendilerini otorite konumundan uzaklaştırarak, yansıtıcı düşünmeye yardımcı olacak bir atmosfer oluşturmuşlar (istedikleri soruları sorma ya da sınıf görünüşü hakkında yorumlar yapma konularında özgür oldukları),

yine de öğrenciler sınıfın nitelikleri hakkında rahatlıkla soru sorsalar da kendi düşüncelerini belirtmekten çekinmişlerdir. Kendi aralarında birbirlerinin fikirlerini değerlendirmeleri için onları cesaretlendirdiklerinde ise daha rahat oldukları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin yansıtıcı bir ortamda öğretmenden beklentisidir. Sınıf ortamı yansıtıcı düşünmeye uygun olsa da öğrencilerin kendi aralarında fikir paylaşımına önem verecek kriterde olması gerekmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama durumuna ilişkin yüzde grafiği Çizim 13 olarak gösterilmiştir.

**Çizim- 13:Öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarının sağlanması durumuna ilişkin yüzde grafiği**



Yansıtma, öğrencilerin, duyduklarını, gördükleri sorgulamalarını gerektirir (Tang, 2000). Sınıf ortamında öğrencinin öğretmenlik tutumlarıyla ilgili görüşleri öğretmene dönüt sağlayabilir, öğrenci de öğretmenin bu eleştirileri göz önünde bulundurmasından ve fikirlerine değer verilmesinden hoşnut kalarak daha rahat

yansıtma yapabilir. Bu durumun önemi üzerinde duran Dewey (1933), yansıtmanın birçok zihni aşamadan (şaşkınlık, katılım, analiz, değerlendirme, karar verme ve eylem) ve belli bireysel özelliklerden (açık fikirlilik, samimiyet ve sorumluluk) oluştuğunu öne sürer. Yansıtıcı düşünme açısından öğretmenin açık fikirli ve samimi olması öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğretmen tutumlarına ilişkin fikirlerini rahat bir şekilde sunmalarını sağlayabilir. Yansıtıcı düşünme aynı zamanda bir grup çalışması olduğu için tüm sınıfın fikirleri önemlidir. Williams ve Wessel (2004) yansıtıcı öğrenme ortamında etkili bir şekilde çalışmanın, işin yükünü paylaşmanın ve anlamlı bir ürün ortaya çıkarmak için birlikte çalışmanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yansıtıcı düşünmenin hem bireysel hem de paylaşılan bir deneyim olduğunu ifade eden Mewborn (1999) meslektaşlar arası eleştirel paylaşımına dikkat çekmiştir. Yansıtma büyük oranda iç gözlemi içerir, ancak bunun yanında en azından ilk başlarda dışardan destek almak ve birbirini teşvik etmek gerekir. Bu nedenle öğrenci ve meslektaş görüşleri öğretmeni, öğretmenlik tutumlarında ve öğrenme ortamında farklılıklara teşvik etmiş olabilir. Bu araştırmada da yansıtma yapan öğretmenlerin fikirlerini paylaştıkları ve okul ortamında meslektaş eleştirilerini dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğrenci eleştirilerini yeterli düzeyde dikkate almamaktadırlar.

#### **4.1.4. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “öz değerlendirme yapma” Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Öz değerlendirme yansıtıcı düşünmenin anahtarıdır. Nitekim Ünver (2001) insanların herhangi bir yerde ya da etkinlik sırasında yaşadıklarına ve yaşayacakları üzerine düşündüklerini ve kendilerine “Bugün ne yaptım? Böyle yaparsam ne olur” gibi sorular sorarak yansıtıcı düşünme sürecine gireceklerini belirtmiştir. Eğitim öğretim ortamında da öğretmen yaptığı uygulamalar ve etkinlikleri bu şekilde sorguladığında yansıtıcı düşünme sürecine girebilir. Bu araştırmada öz değerlendirmeyle ilgili öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme % 56, yapılan uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?’ sorusunu kendine sorma % 70, öğretmenlik uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirme % 60 oranında “her zaman” yerine getirilen davranışlar olarak belirlenmiştir. Öz değerlendirme öğretmenin iç gözlemine dayandığı için sınıf ortamında gözlenememiştir. Ancak

Öğretmenlerin % 42'sinin “hiçbir zaman” günlük tutmaması yansıtıcı düşünmeyle ilgili gözlem formuna alınamayan “öz değerlendirme ve geleceğe yönelik kararlar alma” boyutlarında da eksiklikler olduğunu gösterir. Çünkü Taggart (2000) yansıtıcı günlükleri öğretmenin uygulamalarını değerlendirmek için başvuracağı bir kaynak olarak gösterir. Öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi bir öz değerlendirme sürecidir ve geleceğe yönelik kararlar almayı etkileyebilir. Yansıtıcı düşünme değerlendirme ve karar alma süreçlerini içine alan bir döngüdür. Öğretmenler kendilerini yeterli görse de öz değerlendirme yapma açısından eksiklikler olabilir.

Akyıldız (1989) çalışmasında öğretmende olması gereken özellikleri tartışmış, etkili öğretmen olma şartlarına odaklanmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini ve sınıfta yaptıkları sözlü olmayan tepkileri değerlendirmeleri gerektiğini savunmuştur.

Pultorak ve Stone (1999) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri ile öğretimlerinde meydana gelen olaylar arasında bağlantı kurmalarının, yansıtıcı düşünmenin gelişimini harekete geçirdiğini tespit etmiştir. Bu durum öğretmenin öğretimleriyle ilgili öz değerlendirme yaparak yansıtıcı düşündüklerini gösterebilir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin öğretimleriyle ilgili öz değerlendirme yaptıkları ortaya çıkmıştır.

İç gözlem ile öğretmenin kendini değerlendirmesi arasında ilişki kuran Kember ve diğ. (1999) duyguların kişiye özgü olduğunu (örneğin mutlu, üzgün, sıkılmış olduğumuz farkına varmak gibi) ve iç gözlemin sadece bu duyguları tanımak ve onların bilincinde olmak anlamına geldiğini açıklamışlardır. Bunu da öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak görmüşlerdir. Sorumluluk bilincinin üzerinde taşıyan her öğretmen bu değerlendirmeleri yapabilir. Dewey'e göre (1933) sorumluluk yansıtıcı düşünmenin gereğidir. Rodgers, (2002)'a göre sorumlu olmak, aynı zamanda oluşturduğumuz anlamın bizim anlamımız olduğunu, orada bulunmayan ayrı bir anlam olmadığını kabul etmek anlamına gelir. Roskos'a göre de (2001) yansıtma, uygulamada sadece bir araç değil, aynı zamanda, öğretmenlerin, düşüncesine, dogmatiksel ve önyargılardan uzak, etkili ve zekice öğretim yapmalarına yardımcı olan bir duygudur. Kendini değerlendirme öğrencilerin ve öğretmenlerin daha iyi bir öğretim yapmalarını sağlayabilir



Rodgers (2002) yansıtıcı uygulamanın kendi farkındalığını hissederek (kendi eylemlerini, düşüncelerini ve duygularını araştırarak ve yansıtarak) kendi düşünmesi üzerinde düşünmesinden geçeceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmen görüşleri bu doğrultudadır.

Öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma oranının düşük olması öz değerlendirme yapmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Gözlem yoluyla elde edilen bu sonuç öz değerlendirme yapma ile ilgili elde edilen ölçek sonuçlarıyla çelişmektedir (Bakınız Tablo 5). Tang (2000) tarafından yapılan benzer bir çalışmada Hong Kong Polytechnic Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi olan öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın amacı öğretmen adaylarına kendi eğitim uygulamalarını ve değerlendirme ilkelerini kazandırmak bakımından günlük tutmanın etkisini ortaya çıkartmaktır. Çalışmanın ana hedeflerinden biri de öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasıdır. Sonuç olarak öğretmenler yansıtıcı düşünmeye dayalı bu çalışmada uygulamalarını gözden geçirerek kendilerini değerlendirme becerisi kazanabilmişlerdir. Değerlendirici bir yöntem olarak yansıtıcı günlükler, sadece, bilginin içerik anlayışına, yansıtmaya, mesleki kararlara ve uygulamalara kanıt temin etmekle kalmamış, aynı zamanda, eleştirel, bireysel yansıtmayı ve farkındalığı geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Oysa çalışmada öğretmenlerin günlük tutmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Günlük tutmanın öz değerlendirme yapmaya katkısı olduğu görüşü öz değerlendirme yapmayla ilgili sonuçları desteklememektedir.

#### **4.1.5. Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin “geleceğe yönelik kararlar alma”**

##### **Düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Örneklemeye katılan sınıf öğretmenlerinin geleceğe yönelik kararlar alma ile ilgili davranışlarına bakıldığında: “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım” maddesine % 40 oranında “her zaman”; “Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir? sorusunu kendime sorarım” maddesine % 44, ve “Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm” maddesine % 47 oranında “sıklıkla” yanıtları verilmiştir. Geleceğe yönelik karar alma öğretmenin iç gözlemine dayandığı için yapılandırılmış gözlem formuna bu konuyla ilgili maddeler alınamamıştır ve öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevaplara göre yorum yapılmıştır.

Alternatif yöntemler ve bakış açıları geliştirme öğretmenlerin sınıf ortamında yapacağı değişiklikleri zenginleştirerek geleceğe yönelik alacağı kararları etkileyebilir. Tang (2000) bu konuda deneyimin önemini vurgulamış ve mesleki eğitimin bu açıdan öğretmeni geliştireceğini ifade etmiştir. Ona göre mesleki eğitim, sadece öğrencilerin, mesleki yaklaşımlarını, bilgi ve içerikteki gelişen yeterliliklerini kapsamakla kalmaz, aynı zamanda, uygulamalarının gelişimini görebilsinler diye, deneyimleri ve uygulamaları üzerinde yansıtma yapmalarına imkan tanır. Öğretmenin deneyim ve uygulamaları alanında yansıtma yapması sınıf ortamında yapabileceği değişiklikler üzerinde alternatif bakış açıları geliştirmesine imkan sağlayabilir. Bu doğrultuda düşüncelerini belirten Stoddard (2002) yansıtıcı düşünce içerisinde olan bir bireyin deneyimlerini hikayelerle ilişkilendirerek inançlarını ve anlayışlarını açıklayabileceğini, eski ve yeni bilgilerle deneyimleri arasında bağ kurabileceğini belirtmiştir. Çalışmasında da öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları tüm stratejileri uygulayarak, edebiyat yöntemleri deneyimlerinden yeni bakış açıları geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada da alternatif bakış açıları geliştirme yansıtıcı düşünme düzeyi için bir kriter olarak ele alınmıştır ve öğretmenlerin bu açıdan yeterli düzeyde uygulama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mewborn'a göre de (1999) bazı sorunlu durumların incelenmesi farklı alternatiflerin doğmasını ve bu alternatiflerin eksik yönlerinin görülmesini sağlar. Bir kişi yansıtıcı düşünerek, net olmayan, belirsiz, şüpheli bir durumu, net, anlaşılır ve uyumlu bir duruma dönüştürebilir.

#### **4.1.6. Örneklemeye Katılan Öğretmenlerin “problem çözme” düzeyine İlişkin**

##### **Tartışma ve Yorum**

Çağdaş eğitim ortamında bireylere kazandırılmak istenen önemli becerilerden biri de problemleri tanımlama ve onlara yaratıcı ve mantıklı çözümler üretme becerisini kazandırmaktır. Yansıtıcı düşünme bu becerilerin kazandırılmasında model olarak kullanılabilir. Yapılan bu çalışmada öğretmenler yansıtıcı düşünme düzeyini belirlemek için problem çözme becerileri açısından incelenmiştir. Sonuç olarak ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirleme davranışını % 54 ve bu sorunlarla ilgili öğrenci görüşünü alma davranışını % 45 oranında “her zaman” yerine getirdikleri betimlenmiştir. Ancak

gözlem sonuçlarında sorunları belirleme davranışı % 43 ve sorunlarla ilgili öğrenci görüşünün alınması % 50 oranında “ara sıra” uygulandığı ortaya çıkmıştır. Problem çözme becerisi için önemli bir konumda olan kanıt toplama davranışını da ölçtüğü yanıtlayan öğretmenler % 42 oranında “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

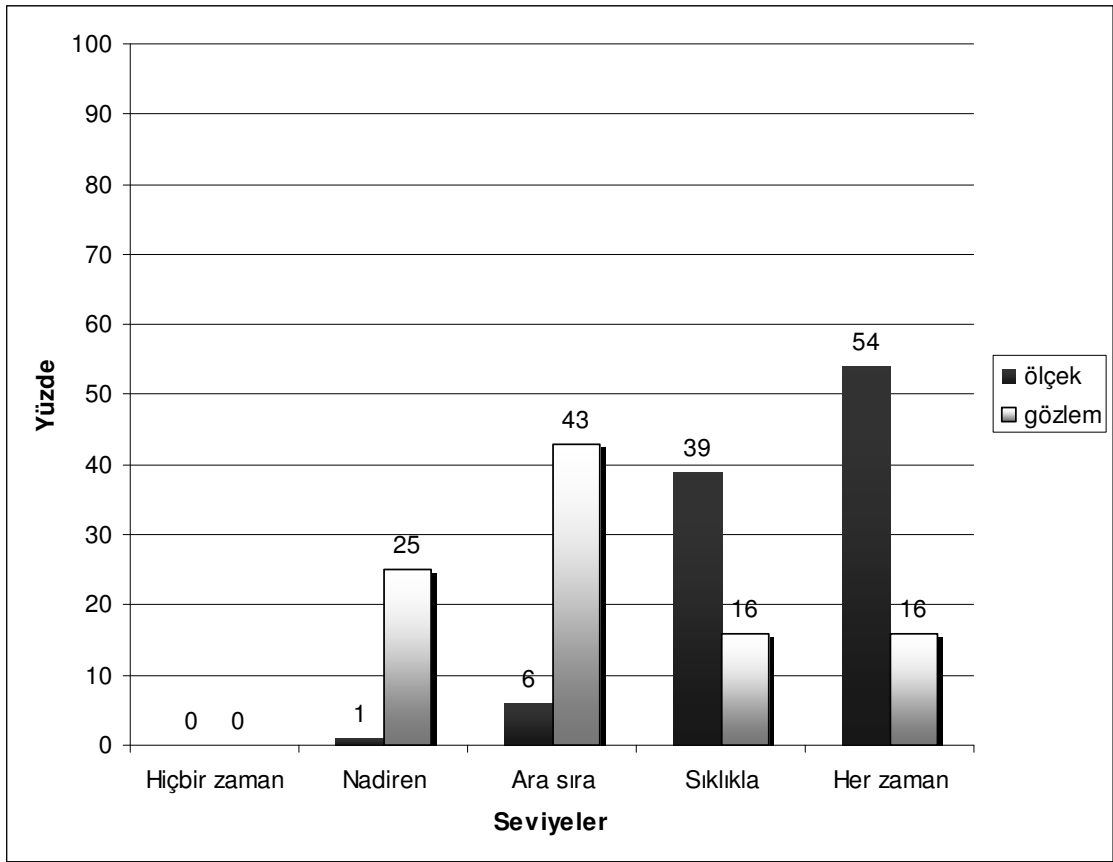
Wakefield (1996) yansıtıcı düşünme sürecinin bir problem çözme süreci olduğunu açıklamış ve bu süreçte yansıtıcı düşünmenin, problemin hissedilmesiyle başladığına ve teknik, eleştirel ve uygulama olmak üzere üç alanda devam etmekte olduğuna dikkat çekmiştir. Yine Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin bir zihin karışıklığı ile başlayan problem çözme yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Dewey (1933) yansıtmanın pek çok zihni aşamadan (şaşkınlık, katılım, analiz, değerlendirme, karar verme ve eylem) ve kişilik özelliklerinden oluştuğunu (açık fikirlilik, samimiyet, sorumluluk) ifade eder.

Problem çözme konusunda farklı bir görüşe sahip olan Mewborn (1999) araştırmasında, öğretmenlerin bir sınıf problemini çözerken hizmet öncesinden edindikleri bilgileri kullandıklarını bu nedenle öğretmen eğitiminde problem çözme konusuna özen gösterilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca eğer aday öğretmenlerinin, alan deneyimlerini eleştirel biçimde incelemelerine yardım edilmezse, bu öğretmenler öğretimle ilgili problemleri çözerken yanlış yargılara varabilirler” şeklinde uyarıda bulunmuştur. Öğretmen eğitiminin önemini vurgulayan Mewborn (1999) problem çözme konusunda da yansıtıcı düşünmeye dayalı öğrenme ortamında öğretmen adaylarına problem çözme becerisinin kazandırılabilmesine işaret etmiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretmen eğitimini geliştirmek için de net ve kavramsal bir anlama gücü gerektiğini belirtmiştir.

Song ve diğ. (2003) problem temelli öğrenme (PBL) boyunca yansıtıcı düşünmeyi ilerleten önemli faktörleri araştırmıştır. PBL'nin yansıtıcı düşünmeyi arttıran mekanizmayı içerdiğini savunmuşlardır. Eğitim ortamında öğrencilerin problemler hakkındaki düşüncelerine yer verilmesi ve öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri sonucu yansıtıcı düşünmeyi aile ve öğretmenden çok ortama ait faktörlerin (süre, resim çizmek, bir partnerle çalışmak, düşünme için vakit kalması, zor konular üzerinde çalışmak) etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim 2005 yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim programının dayandığı yapısalcı kuramın temelinde problem çözme becerilerini kazandırma ilkesi

vardır. Saban' a göre (2004) yapısalcı kuramın işaret ettiği kendi öğrenmelerinden sorumlu olma, problem çözmeye dayalı öğrenme ortamının da gereğidir. Öğretmenin ders sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirleme durumuna ilişkin ölçek ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlar Çizim 14'te verilmiştir.

**Çizim- 14: Ders sırasında oluşan sorunların (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerlenmesi durumuna ilişkin yüzde grafiği**

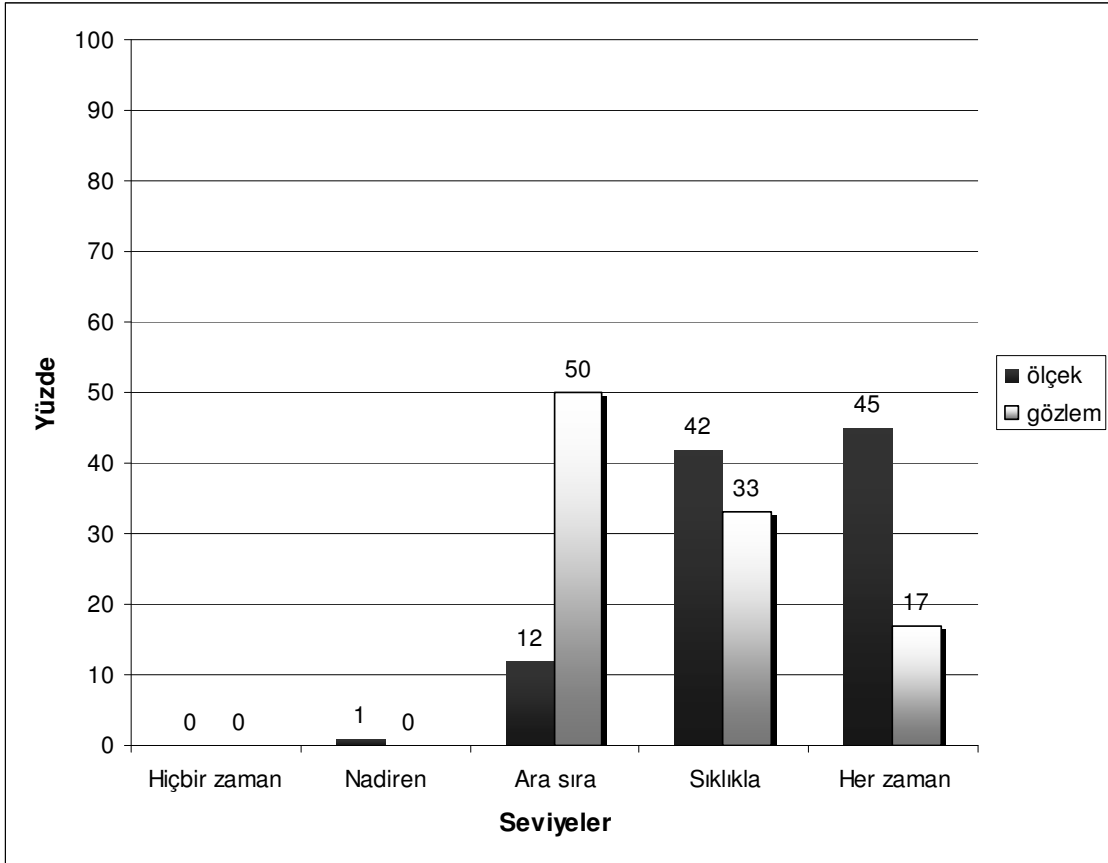


Roskos (2001) gelecekte ilk defa yazmayı öğretecek öğretmenlerin, okuma-yazma eğitimiyle ilgili farklı bakış açılarını göz önünde bulunduran, anlam oluşturabilen ve problem çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelerini öngörmektedir. Schon (1987 akt: Lee, 2005) profesyonellerin eylem içerisinde nasıl “dur ve düşün” ilkesiyle hareket ettiklerini ve böylece kendi deneyimlerinden problem çözümleri ürettiklerini ya da Dewey’in tabiriyle “yaparak öğren” diklerini göstermeye çalışmıştır. Roskos (2001) yansıtıcı düşünmeyi aynı zamanda alan araştırmalarını temel alan etkinlikler içinde problem çözücü bir eylem olarak algılar ve araştırmalarını gerçek

verilerle temellendirmede yetersiz olmalarına karşın yansıtmayı öğretim etkinliklerinin etrafında gelişen, “yaparak öğrenmek” süreci olarak tanımlar.

Planlamanın yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir faktör olduğunu vurgulayan Barlett (1990 akt: Pickett: 2005); planlamanın yansıtıcı düşünme, karar verme ve problem çözmeyi içerdiğini ifade etmiştir. Bunlar çocukları ilgilendikleri alanı izlemeye teşvik eder. Aynı zamanda plan yapma ve hedef belirlemenin öğrenme çevresi üzerinde kontrolü sağlayacağını belirtmiştir. Sophie (2004) bir sınıfta her seviyede yorum tartışması yaptırmanın yansıtıcı düşünceyi geliştireceğini ve problemlerle ilgili öğrenci görüşünü almayı sağlayacağını savunmuştur (ör; bir hipotezi savunan bilgi tartışmaları). Problemler de tartışmalarla çözülebilir. Tartışma içerisinde öğretmen ve öğrenci görüşleri yer aldığından planlama ve problem çözme aşamalarında öğrenci fikirleri alınmış olur. Ayrıca ders sırasında oluşan sorunlarla ilgili öğrenci fikirleri öğrenme öğretme sürecindeki tüm etkinlikleri belirlemede dönüt sağlayabilir. Çizim 15’te öğretmenlerin ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alma durumuna ilişkin yüzde grafiği verilmiştir.

**Çizim- 15: Ders sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması durumuna ilişkin yüzde grafiği**



İskenderoğlu (1998) öğretmenlerin öğrenme ortamında yansıtıcı olmaları ile ilgili bir vaka çalışması yapmıştır. Nicel ve nitel veriler kullanmıştır. Nicel veriler öğretmenlere değişik zamanlarda verilen testler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğretmen dergileri, araştırmacının katılımcı gözlem notları ve öğretmen-öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin sınıfla ilgili konuların farkında olma oranlarını arttırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi sorunlara karşı duyarlılık ve işbirlikli çalışmaya, mesleki gelişime olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen geri bildirimlere daha sistematik yaklaştıkları saptanmıştır

Kanıt toplama ve araştırma yapmanın önemi üzerinde yapılan bir araştırmada da Cordingley (1999) yansıtıcı düşünmenin kriterleri üzerinde çalışmış. Öğretmenlerin yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme uygulamaları yapabilmesi için “yetenekle” beraber bilgilerini yorumlama ve araştırma yapmaya ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Araştırma

yapma problem çözüme içerisinde yer alan “kanıt toplama” davranışını “her zaman” yerine getirmeyi sağlayabilir.

#### **4.1.7. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin “Mesleki Gelişime Açık Olma” düzeyine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Mesleki gelişim hem çağdaş eğitimin hem de yansıtıcı düşünmenin bir gereğidir. Yansıtıcı düşünmenin bu boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar yansıtıcı günlük tutma maddesi dışında yüksek oranlardadır. Bu maddelerle ilgili sonuçlar genel boyutlarıyla şöyledir: Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim % 53, mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim. % 69 ve meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmaları yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım maddesine %55 oranında “her zaman” yanıtı verilmiştir. Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim maddesine % 50 oranında sıklıkla cevabı verilirken, mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım maddesine ise % 27 oranında “ara sıra” yanıtı verilmiştir. Gözlem formu içerisinde sınıf ortamında gözlenemeyeceği için tüm maddeler alınamamış sadece yansıtıcı günlük tutma davranışı gözlenmek üzere belirlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre yansıtıcı günlük tutmayla ilgili “hiçbir zaman” oranı % 42 olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmının yansıtıcı günlük tutmanın önemini bilmemesinden kaynaklanabilir. Yansıtıcı günlük tutma olarak belirtilen bu davranışın uygulanmamasının en büyük nedeni: öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası dönemlerinde yansıtıcı günlük tutma konusunda yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanabilir. Tang’a göre (2000) mesleki eğitim, sadece öğretmen adaylarının, mesleki yaklaşımlarını, bilgi ve içerikteki gelişen yeterliliklerini kapsamakla kalmaz, aynı zamanda, uygulamalarının gelişimini görebilsinler diye, deneyimleri ve uygulamaları üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirir.

Nitekim kendini geliştirme içerisindeki yansıtıcı düşünme uygulamalarını “yansıtıcı günlük tutma” dışında öğretmenlerin yüksek oranda yerine getirdikleri yapılan bu araştırmada ortaya çıkmıştır. Yansıtmanın öğretmen eğitiminin bir parçası” haline geldiğini ifade eden Gipe ve Richards (1992) öğretmenlerin kendini geliştirmelerine işaret etmiştir. Yansıtıcı düşünme bir sorgulama ve gözden geçirme süreci olduğundan beraberinde kendini geliştirmeyle sonuçlanabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler yansıtıcı düşünme açısından mesleki gelişimlerini izlemek durumundadırlar. Milli Eğitim Bakanlığının yeni uygulaması ile hizmet içi eğitim sertifikaları öğretmenlerin yükselmesine katkı getirmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesini sağlamış olabilir.

Oxman, Barell 'e göre (1983) THISTLE (Öğretme ve Öğrenmedeki Düşünme Yetenekleri) adı verilen yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir proje ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin önemini bildikleri halde neden sınıflarında uygulamadıklarını araştırmışlardır. Sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumların yansıtıcı düşünmeye yeterince yer vermediği bu nedenle öğretmenlerin sürekli olarak yeni gelişmeleri takip etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüş öğretmenlerin yansıtıcı düşünme yaklaşımlarıyla ilgili hizmet öncesi ortamda eğitim almadıklarıyla ilişkilidir ve yansıtıcı günlük tutma ile ilgili oranların neden düşük olduğunu kısmen açıklamaktadır.

Öğretmenin teorik olarak yetiştirilmesi dışında uygulama alanının da yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayan Norton' a göre de (1997) düşük öğrenci başarısı ve öğretmen engeli, öğretmen ve ortam arasındaki uyumsuzluğun bir sonucudur. Bu nedenle öğretmenler iyi bir yansıtma özelliklerine sahip olmak istiyorlarsa mutlaka mesleki açıdan kendilerini geliştirmelidirler. Bu araştırmada da sonuçların genel olarak "günlük tutma" dışında olumlu çıkması uzmanlık sınavı ve yeni ilköğretim programıyla birlikte yeni gelişmeleri takip etmenin bir zorunluluk olmasından kaynaklanabilir.

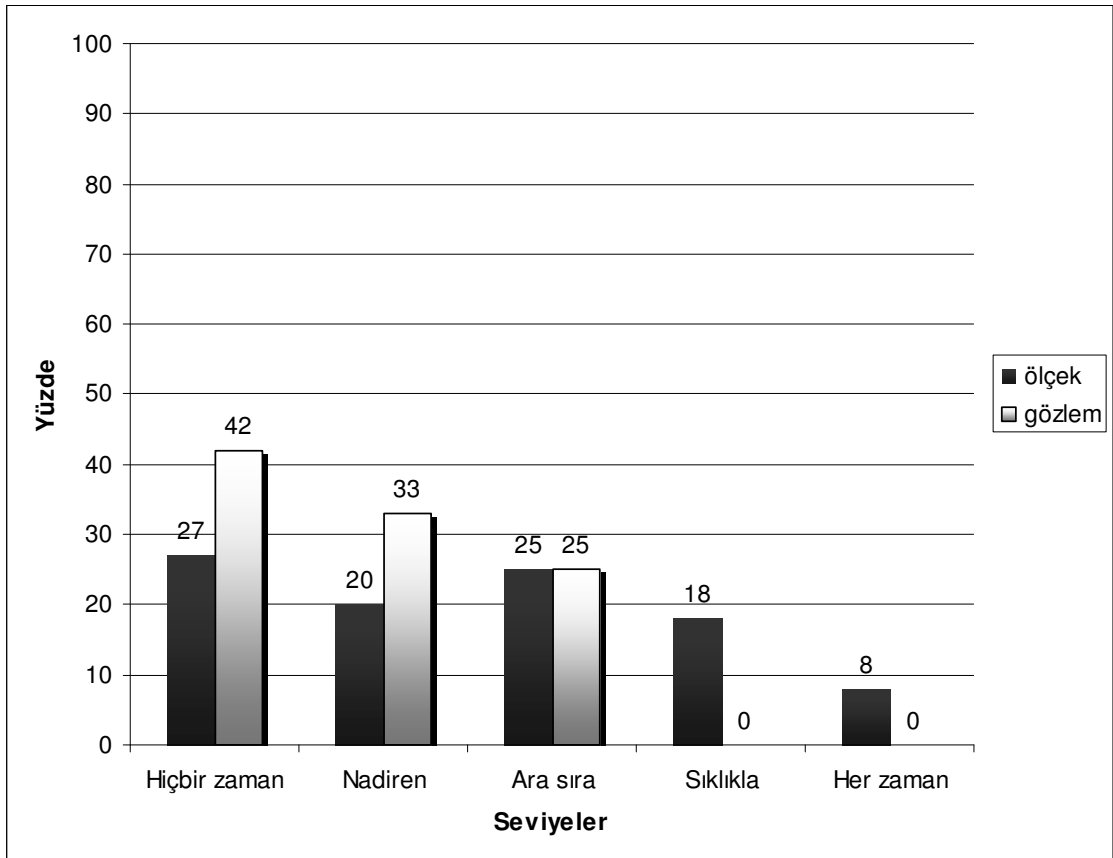
Ancak öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma ile ilgili eksikleri öğretmenlerin yalnızca önüne sunulan hazır bilgilerden haberdar olduğu ve yeni bilgileri araştırmamasından kaynaklanabilir. Çünkü araştırmaya genel olarak bakıldığında programda ele alınan yansıtıcı düşünme becerilerinin uygulandığı, ancak 2005 ilköğretim programı içerisinde yer almayan birçok yansıtıcı düşünme yaklaşımını da öğretmenlerin uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günlük yazmanın öğretmen ve öğrenci açısından da yansıtıcı düşünmeye katkısı olduğunu savunan Stoddard (2002) öğrencilerin yoğun ders programları arasında, günlük yazmak için yeteri kadar zamanları olmadığını ve kolej eğitimleri sırasında çok sayıda günlük yazmakla yükümlü olduklarında yansıtıcı günlük yazma kalitesinin düştüğünü dile getirmiştir. Yansıtıcı günlük yazımı öğretmenlere problem çözmede, duygusal bir bakış açısı geliştirmede ve kişisel çıkarımlarda bulunmada faydalı olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu görüş araştırma sonucunu desteklemektedir.



Öğretmenlerin günlük tutma davranışını yerine getirmemesinin bu davranışı sıkıcı ve zaman kaybı olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Çizim 16 öğretmenlerin yansıtıcı günlük tutma durumuna ilişkin ölçek ve gözlem sonuçlarından elde edilen bulguları içermektedir.

**Çizim- 16: Mesleki gelişimin izlemesi ve eksikliklerin görülmesi amacıyla günlük tutulması durumuna ilişkin yüzde grafiği**



Tang, (2000) yüksek lisans yapan bir grup öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı öğrenmeyi değerlendirmek ve kolaylaştırmak açısından önemini incelenmiş, yansıtıcı günlüklerin hem deneyimi hem de bilgiyi, yansıtma ve yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştırmada bir araç olarak gördüklerini ortaya koymuştur. O, günlük yazmanın öğrencilerin, öğretim ve öğrenim etkinlikleri üzerinde yansıtma yapmalarını gerektirdiği ve öğrendiklerini, kendilerine özgü bir yöntemle ifade etmelerine olanak sağladığı görüşündedir.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrendiklerini, öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirmelerine, teoriler ışığında uygulamalarını değerlendirmelerine ve gelişimleri için gerekli olan eylem planları hazırlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Schweiker ve Holms (2003) tarafından “öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme modeli kullanımı konusunda eğitildikleri zaman, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip geliştirmedini” belirlemek için yaptıkları bir çalışmada hem kontrol hem de deney grubu katılımcıları günlüklerin çok zaman aldığını ifade etmiştir. Bu durum yapılan bu çalışmada da oranların düşük çıkmasının nedeni olarak açıklanabilir. Öğrencilerden bir grup “Aslında çok fazla zaman almaz. Ama yapmak zorunda olduğumuz daha başka şeyler var. Zor bir iş” bir grup ise yansıtıcı günlük yazmanın, daha deneyimli öğretmenler ve öğretmenlikte ilk yılı olanlar için, öğretmen adaylarına olduğundan daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Roskos (2001, 7) günlük ya da diğer yazılı kaynakların kullanımının yansıtıcı düşünmenin gelişiminde etkili olabileceğini ve yansıtıcı günlük yazmanın yansıtma seviyesini arttırdığını da açıklamıştır.

Günlüklerden elde edilen bilgilerin başkalarıyla paylaşımı ve bu paylaşım deneyimleri bireyin kendini yansıtmasında bir basamak olarak gören Stoddard (2002) araştırmasında günlüklerin başkalarıyla paylaşımının önemini vurgulamıştır. Meslektaşlarla paylaşım ve tartışmanın önemini ve ortaklaşa yapılan yansıtmanın yararları olarak Rodgers (2002) 1. Bireyin deneyimlerinin değerini onaylamak, 2. Her şeyi “yeni” olarak görmek, 3. Araştırma sürecini desteklemek olarak görür. Kişi bir gruba dahil olduğu zaman, diğerlerine karşı sorumluluk hissedebilir bu da sadece kendimize olduğumuz sorumluluktan çok daha zorlayıcı bir etkiye sahip olabilir.

Mewborn (1999) geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin zor bulduğu matematik öğretimi ve öğreniminin ilkelerini araştırmak ve bu zorluğu yansıtıcı düşünme modelini kullanarak nasıl aşabileceğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada bu konuya katkı getirecek sonuçlara ulaşmış ve bireylerin yansıtıcı ortamda birbirlerinin fikirlerine meydan okudukları büyük tartışmalarla meşgul olduklarını ve bu fikir alışverişlerinde birbirlerine yeni alternatifler geliştirilmiş fikirler sunduklarını ifade etmiştir.

Bağcıoğlu (1999) öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik deneyimlerin paylaşılmasının ve tartışma yapmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini birbiriyle paylaştıklarında, analitik

düşünme becerisi ve iletişim becerisinin arttığını gözlemiş ve bu becerilerin yansıtıcı düşünme açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler arası paylaşımı ve yansıtıcı düşünmeyi engelleyen faktörleri araştıran Oxman, Barell (1983) THISTLE (Öğretme Ve Öğrenmedeki Düşünme Yetenekleri) projesi ile şehirdeki öğretmenler arası paylaşımın kırsal yerlere göre daha az olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç yaptığımız araştırmayla çelişmektedir. Yaptığımız araştırma şehir okullarında yapılmıştır ve öğretmenlerin meslektaşlarla paylaşım oranı oldukça yüksektir. Ölçeği yanıtlayan öğretmenler % 55 oranında “her zaman” meslektaşlarıyla derslerde neler yapıldığı, neden bu çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışmaktadır.

#### **4.2. BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUM**

Araştırmamızın bağımlı değişkenleri, yansıtıcı düşünme boyutlarıyla ilgili belirlenen maddelerden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenleri ise: cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem oluşturmaktadır. Değişkenler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemede  $p < .05$  güven aralığı kabul edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin, belirlenen bağımlı değişkenlerde fark yaratıp-yaratmadığını ortaya koymak için yapılan kay kare analizi sonuçlarından, farkların sadece bazı maddeler için anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma bulgularında (Tablo 13), cinsiyetin belirlenen yansıtıcı düşünme ile ilgili boyutlar üzerinde genel olarak anlamlı fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak cinsiyetin, “öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)” ve “dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım” maddelerinin  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde farklılaştıkları görülmektedir. Bu maddelerle ilgili davranışları bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha sık yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında (Tablo 14), kıdem belirlenen yansıtıcı düşünme ile ilgili boyutlar üzerinde genel olarak anlamlı fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencileri sınıf içi kararlara katma, yapılan değişikliklerin öğrencilerin öğrenmelerini

etkilediğini bilme ve derslere ait ileriki yıllarda hangi değişiklikleri yapabileceğini ve bu değişikliklerin etkilerini düşünme, mesleki yayın ve yeni gelişmelerden yararlanma ve yansıtıcı günlük tutma durumuyla öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .05$ ). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre az da olsa daha sık bu davranışları yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre deneyim öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini kısmen de olsa etkilemektedir.

Öğretmenin öğrenim durumları ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 15'e bakıldığında öğrenim durumunun belirlenen yansıtıcı düşünme ile ilgili boyutlar üzerinde genel olarak anlamlı fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin öğrenme düzeyiyle ilgili etkinliklerin sonuçlarını değerlendirme, uygulamalarla ilgili konularla ilgili öz değerlendirme yapma, mesleki yayın, yeni gelişmeleri takip etme, yansıtıcı günlük tutma ve öğretim süreci ve öğretmenlik tutumları ile ilgili meslektaş eleştirilerini alma durumuyla öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p \leq .05$ ). Öğrenim durumu açısından da yüksek lisans mezunlarının bu davranışları daha yüksek oranlarda "her zaman" yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kıdem yılı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini kısmen de olsa etkilemektedir.

Schon'un (1985), "eylem içerisinde yansıtma" düşüncesi aslında hem acemi hem de uzman öğretmenler için geçerlidir. Fark ise deneyim yoluyla elde edilen bilgelik problemidir. Gerekeni gerektiği zaman seçip uygulayabilmek (Dewey 1933:65) yani uzman bir öğretmenin kendiliğinden oluşan yorumu aceminin düşünerek verdiği cevaptan çok daha akıllıca olabilir (Rodgers, 2002).

Öğretmen kıdeminin ve deneyiminin yansıtıcı düşünme açısından önemli olduğunu vurgulayan Rodgers (2002) bireyin ancak araştırmanın zahmetine katlanmayı ve gerilime tahammül etmede istekli olmayı öğrendiği zaman yansıtıcı düşünebileceğini, araştırmanın deneyim ve eylem arasındaki ilişkiye dayandığını ve belki de deneyimli bir öğretmen olmanın işaretlerinden birinin de düşünce ve eylem arasındaki ihtiyaç duyulan zamanı kısaltabileceğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle çok deneyimli bir öğretmen, tüm bu aşamaları ivedilikle geçebilir. Gözlenen fark öğretmenin deneyiminden kaynaklanabilir.

Öğretmen olmak; tanımlamayı, anlatmayı ve şüpheci olmayı gerektiriyor. Ancak, öğretimin sosyo-politik ve ekonomik boyutları göz önünde bulundurulduğunda

yansıtıcı düşünme öğrenmesi ve öğretmesi zor olan bir beceri durumundadır. Roskos'a göre de (2001) öğrenme ve öğretmeye başlama dönemindeki yansıtma gelişiminde, iyi organize edilmiş bilgi eksikliği vardır ve yansıtma eğitime yol gösterecek araştırmayı temel alan stratejiler yeterli değildir. Bu bilgi eksikliği öğrenim durumuna bağlı olabilir.

## BEŞİNCİ KESİM

### GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyini ortaya koymak için yapılan bu araştırmada, elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Yansıtıcı düşünme düzeyinin betimlenmesi amacıyla öğretmenlere sunulan ölçekteki maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplarda, öğrenme öğretme sürecine yönelik yansıtıcı düşünme davranışlarını “her zaman” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak verilen bu yanıtları kontrol etmek için yapılan gözlemde öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ait bu davranış düzeylerinde bazı eksiklikler saptanmıştır. “Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri övme” davranışını “ara sıra” sınıf ortamında yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenler sınıf ortamı oluşturma ile ilgili yansıtıcı düşünme davranışlarını “her zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemde de buna paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıf ortamı oluşturma ile ilgili yansıtıcı düşünme davranışlarını genel olarak “sıklıkla” yerine getirmektedir.
3. Örnekleme katılan öğretmenlerin eleştirilere önem verme ile ilgili yansıtıcı düşünme davranışlarını “sıklıkla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak yapılan gözlemde “öğrencilerin öğretim sürecine ve öğretmenlik tutumlarına ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlama” davranışını “ara sıra” sınıf ortamında yerine getirmektedirler.

4. Öz değerlendirme ile ilgili yansıtıcı öğretmen davranışlarının yerine getirilmesine ilişkin ölçek verilerinde öğretmenlerin bu davranışları “her zaman” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğretmenlerin geleceğe yönelik kararları alma ile ilgili yansıtıcı düşünme davranışlarını “sıklıkla” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğretmenlerin problem çözme durumuna yönelik yansıtıcı düşünme davranışlarını “her zaman” yerine getirdikleri görülmüştür. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerin problem çözme durumu ile ilgili bazı eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Ders sırasında oluşan sorunları belirleme ve ders sırasında oluşan sorunlar hakkında öğrencilerin görüşlerini alma davranışlarını. “ara sıra” sınıf ortamında yerine getirdikleri belirlenmiştir.
7. Yansıtıcı düşünen öğretmenin özellikleri olan “mesleki gelişime açık olma” davranışlarını öğretmenler genel olarak “her zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu boyutla ilgili yansıtıcı günlük tutma davranışını öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yerine getirmedikleri hem gözlem hem de anket sonuçlarından belirlenmiştir.
8. Yapılan kay-kare analizi sonuçlarına göre cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında bayan öğretmenlerin “öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma ve dersi ileriki yıllarda hangi değişiklikleri yapabilirim? Sorusunu sorma davranışlarını bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha sık yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre az da olsa daha sık bu davranışları yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre deneyim öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini kısmen de olsa etkilemektedir. Öğrenim durumu açısından da yüksek lisans mezunlarının bu davranışlardan bazılarını daha yüksek oranlarda “her zaman” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

- 1- İlk olarak çağdaş eğitim için gerekli olan bilgiler ışığında öğretmen yetiştiren tüm eğitim kurumlarında yansıtıcı düşünme, öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası haline getirilmelidir. Böylece öğretmen adayı yansıtıcı düşünmeyi bizzat yaşar ve uygulama imkanı bulur. Bu şartlarda bir eğitim ortamı sağlandığında, problem çözen, kendini değerlendiren, eleştirilere önem veren, geleceğe yönelik kararlar alabilen, yeniliklere açık ve dinamik öğretmenler yetiştirilmesi mümkün olabilir.
- 2- Yurt dışında yapılan çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanıldığına dair pek çok çalışma vardır. Ancak ülkemizde bu konuda çalışma yapan araştırmacıların ve yansıtıcı düşünme eğitimi verebilecek öğretim elemanlarının sayısı sınırlıdır. Bu nedenle ülkemizde yansıtıcı düşünme konusunda yetişmiş ve araştırma yapabilecek uzman kişiler yetiştirilmelidir.
- 3- İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- 4- Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi uzun bir süreç olduğundan ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öğrencilere bu becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlikler ışığında öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu, aktif bireyler olarak yetişebilir.
- 5- Araştırmada öğretmenlerin eleştirilere yer verme, öğrenme - öğretme sürecini düzenleme, yansıtıcı günlük tutma davranışlarını yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin öğretmenlere kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim kursları ve konferanslar



düzenlenebilir. Konuyla ilgili küçük bir kitapçık oluşturularak öğretmenlere sunulabilir.

- 6- İlköğretim müfettişleri sınıf ortamında öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini değerlendirebilmeleri için onlara bu konuda hizmet içi eğitim olanağı sağlanabilir.
- 7- Öğretmenler sınıf ortamında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici soru sorma tekniklerini kullanabilir.

### **5.2.2. YAPILACAK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER**

- 8- Betimsel özellik taşıyan bu araştırmada belirlenen boyutlar içinde yansıtıcı davranış örnekleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda her bir boyut ayrı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.
- 9- Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma durumunu daha etkili bir şekilde belirleyebilmek için daha uzun süreli gözlemler yapılabilir.
- 10- Bu araştırmanın evrenini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak yansıtıcı düşünme uygulamalarında devamlılık esastır. Bu nedenle tüm diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde de bu konuda çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

AKYILDIZ Hüseyin (1989). “Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi”. **Eğitim ve Bilim**. Cilt: 13, Sayı: 74, s. 43-52.

BAĞCIOĞLU Ünver (1999) “Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler” VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bilimsel çalışmaları, (1-3 Eylül 1999), cilt 1, Trabzon.

BLOOM Benjamine (1974). “Time and learning”. **American Psychologist**, Volume: 29, Number: 9, p. 682-688.

BOUAS Jean, THOMPSON Patricia (2000). “Preservice teachers’ perceptions of reflective thinking practices used in a reading/language arts practicum experience: A study with cross-cultural implications.” The International Reading Association World Congress on Reading, New Zealand. (erişim yılı: 2006).  
[www.eric.ed.gov/sitemap/html\\_0900000b8012d25a.html](http://www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b8012d25a.html)

BULUŞ Mustafa (2001). “Eğitimde Göz ardı Edilen Bir Konu: Düşünme Stilleri”. **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 72, s. 2–7.

BÜYÜKÖZTÜRK Şenay (2003). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum** (Geliştirilmiş 3.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

CHABELI Mary (2002). “A poster presentation as an evaluation method to facilitate reflective thinking skills in nursing education”. **Curationis**. Volume: 25, Number: 3, p. 8-10.

CHEN Ai-Yen, SENG Seok-Hoon (1992). “On improving reflective thinking through teacher education” (erişim yılı: 2006).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/2a/ef.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/13/2a/ef.pdf).

- CORDINGLEY P. (1999). **Practice**. London: Chapman Press.
- DEMİREL Özcan (2003). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEWEY, John (1933), **How We Think**, New York: Prometheus Books.
- DOĞAN E. (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- EPSTEIN Anny S.(2003) “How planing and reflection develop young children’s thinking skills” *Young Children* (erişim yılı: 2006).  
<http://www.journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Reflection.pdf>.
- ERDEN Münire, AKMAN Yasemin (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- FARBER Kathleen, ARMALINE William (1994). “Examining Cultural Conflict in Urban Field Experiences through the Use of Reflective Thinking”. **Teacher Education Quarterly**. Volume: 21, Number: 2, p. 59-76.
- GELLEN İsmail (1999). “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi”. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- GENÇ Bilal (2004). “The Nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education”. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 13, Sayı: 1, Sayfa: 235-243.
- GIPE Joan, RICHARDS Janet (1992). “Reflective thinking and growth in novices teaching ağabeylities”. **Journal of Educational Research**. Volume: 86, Number: 1, p. 52-57.
- GRIFFITH Brian, FRIEDEN Gina (2000). “Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education”. **Counselor Education and Supervision**. Volume: 40, Number: 2, p. 82-93.

- GROSSMAN Sue, WILLISTON Judy (2001). "Strategies for teaching early childhood students to connect reflective thinking to practice. Teaching strategies". **Childhood Education**. Volume: 77, Number: 4, p. 236-240.
- HAROUTUNIAN Sophie (1998). "A study of reflective thinking: Patterns in interpretive discussion". **Educational Theory**. Volume: 48, Number: 1, p. 33-58.
- HATTON Neville, SMITH David (1994). "Facilitating Reflection: Issues and Research". The Conference of the Australian Teacher Education Association, Brisbane, July 1994 (erişim yılı: 2006).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/5d/58.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/5d/58.pdf)
- HAWKINS, David (1974), **The Informed Vision: Essays On Learning And Human Nature**, New York: Agathorn Pres.
- İSKENDEROĞLU Zeynep (1998). "The effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching: A case study". Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- KARASAR Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KEMBER David, JONES Alice, LOKE Alice, MCKAY Jan (1999). "Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow". **International Journal of Lifelong Education**. Volume: 18, Number: 1, p.18-30.
- KING Patricia, KITCHENER Karen (2004). "Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood". **Educational Psychologist**. Volume: 39, Number: 1, p. 5-18.
- KITCHENER Karen S. (1983). "Educational goals and reflective thinking". **Educational Forum**. Volume: 48, Number: 1, p. 75-95.
- KOK Jean, CHABELI Mary (2002). "Reflective journal writing: How it promotes reflective thinking in clinical nursing education: A students' perspective." **Curationis**. Volume: 25, Number: 3, p. 35-42.

KOLB D (1984). **The Process of Experiential Learning**. NJ:Prentice Hall.

KYOUNGNA Kim, GRABOWSKI Barbara, SHARMA Priya (2004). “Designing a classroom as a learner-centered learning environment prompting students’ reflective thinking in K-12”. Association for Educational Communications and Technology, Chicago. (erişim yılı: 2006).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/a7/69.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/a7/69.pdf)

LEE Hea-Jin (2005). “Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking”. **Teaching and Teacher Education**. Volume: 21, Number: 1, p. 699-715.

LEUNG Doris, KEMBER David (2003). “The relationship between approaches to learning and reflection upon practice”. **Educational Psychology**. Volume: 23, Number: 1, p. 61-71.

LISTON, Daniel (1996). **Reflective teaching: An introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

LOKE Alice Yuen, CHOW Filomena (2003). “The effects of peer tutoring in enhancing reflective learning and thinking among nursing students”. Educational Development Centre, The Hong Kong Polytechnic University (erişim yılı:2006).  
<http://pep.edc.polyu.edu.hk/subprojectsreport/9.doc> (erişim yılı: 2006).

MARSH Susan Marie (1997). “Using portfolios to promote reflective thinking: The UCF Experience”. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410218).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED410218&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=ED410218](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED410218&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED410218) (erişim yılı: 2005).

MEWBORN Denise S. (1999). “Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers”. **Journal for Research in Mathematics Education**. Volume: 30 Number: 3, p. 316-340.

- MEZIROW Jack (1991). **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 350 Sansome Street.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” (2004). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı**. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005a). **İlköğretim Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005b). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- NORTON Janet Lynn (1994). “Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers” (erişim yılı: 2005).  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_199704/ai\\_n8769753/pg\\_1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199704/ai_n8769753/pg_1).
- NORTON Janet Lynn (1997). “Learning from first year teachers: Characteristics of the effective practitioner”. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis (erişim yılı: 2007).  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/5a/22.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/5a/22.pdf)
- NORUSIS Marija.J. (1994). **SPSS Professional Statistics 6.1**, SPSS Inc.
- ORUÇ İpek (2000). “Effects of reflective teacher training program on teachers’ perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession”. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- OXMAN Wendy, BARELL John (1983). “Reflective thinking in schools: A survey of teacher perceptions”. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal (erişim yılı: 2007).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED246067&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=ED246067](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED246067&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED246067)

ÖZTÜRK Setenay (2003). “Developing A Reflective Reading Model”. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

PALLANT Julie (2001). **SPSS Survival Manual**. London: Open University Pres.

PEKER Murat (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 157.

PLACEK Judith, SMYTH Dona (1995). “Teaching preservice physical education teachers to reflect”. **Physical Educator**. Volume 52, Number: 2, p. 106-112.

PICKETT Angela (2005). “Reflective Teaching Practices and Academic Skills Instruction”. <http://www.indiana.edu/~1506/mod02/pickett.html> (erişim yılı: 2005).

POLLARD Andrew, TAN Sam (1987). **Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom**. London: Cassell.

POLLARD Andrew (2002). **Reflective Teaching: Effective and Research-based Professional Practice**. London: Continuum.

POOLE Jonelle, WESSNER Jennifer (2003). “The Transition from student to teacher: Developing a self-assesment culture for professionalism in teacher preparation programs”. The Annual Meeting of the PAC-TE Teacher Education Assembly, Grantville (erişim yılı: 2007).  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/7e/40.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/7e/40.pdf)

PRING Richard (2000). **Philosophy of Educational Research**. London: Continuum.

RODGERS Carol (2002). “Defining Reflection: Another Look at John Dewey And Reflective Thinking”, **Teachers College Record**, Volume:104, Number: 4, p. 842-866.

PULTORAK Edward, Stone William (1999). “Understanding the Realities of Reflective Teaching: What Are Best Practices for the 21st Century?” Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators Chicago, IL.  
<http://searcheric.org/scripts/seget2.asp?db=ericft&want=http://searcheric.org/ericdc/ED429059.htm>

- ROSKOS Kathleen (2001). "Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies." **Journal of Literacy Research**. Volume: 33, Number: 4, p. 595-619.
- SABAN Ahmet (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci**. İstanbul: Nobel Eğitim Yayınları.
- SAYLAN Nevin (1991). "Yansıtıcı Düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt: 6, Sayı:2, s. 133-137.
- SCHON Donald. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey- Bass.
- SCHWEIKER Marra, K., HOLMES, J. H., & PULA, J. J. (2003). "Training promotes reflective thinking in pre-service teachers". *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 55-61.
- SEBREN Ann (1994). "Reflective Thinking-Integrating Theory and Practice in Teacher Preparation". **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**. Volume: 65, Number: 6, p. 23-24,57-59.
- SEIFERT Kelvin (1998). **Reflective Thinking and Professional Development: A Primer**. USA: Houghton Mifflin Company.
- SENEMOĞLU Nuray (2003). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SHERMIS Samuel (1999). "Reflective Thought, Critical Thinking".  
*<http://reading.indiana.edu/ieo/digests/d143.htm>* .(erişim yılı: 2006).
- SIENS Cathrean Marie, EBMEIER Howard (1996). "Developmental supervision and the reflective thinking of teachers". **Journal of Curriculum and Supervision**. Volume: 11, Number: 4, p. 299-319.
- SONG Hae-Deok, GRABOWSKI Barbara, KOSZALKA Tiffany (2006). "Instructional design factors prompting reflective thinking in problem-based learning environments: Comparing middle school and college students' perception". **Instructional Science**. Volume: 34, Number: 1, p. 63-87.



Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. (1990). Washington: D.C.: American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, and National Educational Association.

[http://www.lib.muohio.edu/edpsych/stevens\\_stand.pdf](http://www.lib.muohio.edu/edpsych/stevens_stand.pdf) (erişim yılı: 2006).

STODDARD Shari (2002). “Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers”. Hawaii International Conference on Education.

[http://www.hiceducation.org/edu\\_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf](http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf). (erişim yılı: 2006).

STRANGE Carney (1992). “Beyond the classroom: Encouraging reflective thinking”.

**Liberal Education**. Volume: 78, Number: 1, p. 28-32.

TAGGART Germaine, WILSON Alfred (1998). **Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies**. Thousand oaks, CA: Corwin Press. (370.71 TAG – Book).

TANG Catherine (2000). “Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection”.

HERSDA 2002 Conference (erişim yılı: 2005).

<http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/CatherineTang.pdf>

TAVŞANCIL Ezel, KESER Hafize (2002). “İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi Bir

Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**, cilt: 1, sayı: 1, s.79-100.

TEEKMAN Bert (2000). “Exploring reflective thinking in nursing practice”. **Journal of**

**advanced nursing**. Volume: 31, Number: 5, p. 1125-1135.

TOK Şükran (2005). “Öğretimde çağdaş yaklaşımlar”. MKÜ Yüksek Lisans Ders Notları.

ÜNVER Gülsen (2003). **Yansıtıcı Düşünme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

WAKEFIELD John (1996). **Educational Psychology: Learning to Be a Problem Solver**.

Boston: Houghton Mifflin Company.

WILLIAMS Renee, WESSEL Jean (2004). "Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions". **Journal of Allied Health**. Volume: 33, Number: 1, p. 17-23.

WILSON Jeni, JAN Wing Lesley (1993). **Thinking For Themselves Developing Strategies For Reflective Learning**, Australia: Eleanor Curtain Publishing.

WITTMANN Erich (1981). "The complementary roles of intuitive and reflective thinking in mathematics teaching." **Educational Studies Mathematics**. Volume: 12, Number: 3, p.389-397.

WUBBLES T., KORTHAGEN, F.A.J. (1990). "The Effects of A Pre-service Teacher Education Program for The Preparation of Relective Teachers". **Journal of Education for Teaching**, Volume:16, Number: 1, p. 29-44.

EK-1

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

DEĞERLİ ÖĞRETMEN ARKADAŞLARIM;SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITIMLARINA YÖNELİK BİR ÇALIŞMA YAPMAKTAYIZ. SİZLERDEN ALACAĞIMIZ GÖRÜŞLER ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ALANININ GELİŞTİRİLMESİNE KATKI SAĞLAYACAKTIR. BU NEDENLE ANKET MADDELERİNE SAMİMİ OLARAK YANIT VERMENİZ ÇOK ÖNEMLİDİR. LÜTFEN HER MADDEDE SİZE EN UYGUN GELEN SEÇENEĞE "X" İŞARETİ KOYUNUZ. KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

Yrd.Doç.Dr. Şükran TOK - M. K. Ü.  
Sevda DOLAPÇIOĞLU (Y. Lisans öğrencisi)

**Kişisel Bilgiler**

**A. Cinsiyet:**

1. Kadın ( )  
2. Erkek ( )

**B. Öğretmenlikteki Kıdeminiz:**

1. 5 Yıl ve Daha Az ( )  
2. 6 - 10 Yıl ( )  
3. 11 – 15 Yıl ( )  
4. 16 – 20 Yıl ( )  
5. 21 ve üzeri ( )

**C. Öğrenim Durumunuz:**

1. Öğretmen Okulu ( )  
2. Eğitim Y.O. – Eğitim Enstitüsü ( )  
3. Eğitim Fakültesi ( )  
4. Diğer Fakülteler ( )  
5. Lisans Üstü Eğitim ( )

No	Görüşler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1.	Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme- öğretme sürecini düzenlerim.					
2.	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yaparım (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)					
3.	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığım etkinliklerin sonuçlarını değerlendiririm.					
4.	Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt veririm.					
5.	“Öğretme-öğrenme hedefleri, konular, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili karar verirken tekrar tekrar düşünürüm.”					
6.	Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işlerim					
7.	Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri överim.					
8.	Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratırım.					
9.	Öğrencilerimin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını benimle paylaşmalarını sağlarım					
10.	Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katarım.					
11.	Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlarım.					

No	Görüşler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
12.	Öğrencilerimin bu eleştirilerine göre öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı değiştiririm.					
13.	Meslektaşlarımla öğretim sürecimi ve öğretmenlik tutumlarımı eleştirmelerini isterim.					
14.	Meslektaşlarımla öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini dikkate alırım.					
15.	Öğretmenlikteki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendiririm.					
16.	Yaptığım uygulamalar ‘öğrencilerin öğrenmelerine katkı getiriyor mu / etkili oluyor mu?’ sorusunu kendime sorarım					
17.	Öğretmenlik uygulamalarımı sürekli olarak gözden geçiririm/ sorgularım.					
18.	“Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim” sorusunu kendime sorarım.					
19.	“Yapabileceğim bu değişikliklerin olası etkileri nelerdir?” sorusunu kendime sorarım.					
20.	Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm					
21.	Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirlerim.					
22.	Dersin sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alırım.					
23.	Aldığım kararın doğru olduğunu destekleyecek kanıtları toplarım.					
24.	Gelişmeye ihtiyaç duyduğum alanları belirlerim.					
25.	Mesleki yayınları ve yeni gelişmeleri izlerim.					
26.	Mesleki yayınlardan ve yeni gelişmelerden yararlanırım.					
27.	Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutarım.					
28.	Meslektaşlarımla “Derslerde neler yaptığımız, neden bu çalışmalarını yaptığımız ve bu çalışmaların etkili olup olmadığı” üzerinde tartışırım					

EK-2

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖZLEM FORMU  
EN UYGUN GELEN SEÇENEĞE "X" İŞARETİ KOYUNUZ. KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

Kişisel Bilgiler		B. Öğretmenlikteki Kıdemi		C. Öğrenim Durumu	
<b>A. Cinsiyeti</b>		1. 5 Yıl ve Daha Az	( )	1. Öğretmen Okulu	( )
1. Kadın	( )	2. 6 - 10 Yıl	( )	2. Eğitim Y.O. – Eğitim Enstitüsü	( )
2. Erkek	( )	3. 11 – 15 Yıl	( )	3. Eğitim Fakültesi	( )
		4. 16 – 20 Yıl	( )	4. Diğer Fakülteler	( )
		5. 21 ve üzeri	( )	5. Lisans Üstü Eğitim	( )

No	Görüşler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1.	Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir sınıf ortamı yaratır.					
2.	Öğrencilerinin konuyla ilgili yaşadıkları ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını kendileri paylaşmalarını sağlar					
3.	Öğrencilerin öğretim sürecime ve öğretmenlik tutumlarıma ilişkin eleştirilerini sözlü ya da yazılı olarak açıklamalarını sağlar.					
4.	Öğrencilerin yeteneklerine ve bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme- öğretme sürecini düzenler.					
5.	Öğrencileri sınıf içi alınacak kararlara katar.					
6.	Konuları öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirerek işler.					
7.	Düşüncelerini özgürce savunan öğrencileri över					
8.	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapar. (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)					
9.	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için yaptığı etkinliklerin sonuçlarını değerlendirir.					
10.	Öğrencilere öğrenme düzeyleri ile ilgili onlara dönüt verir.					
11.	Dersin sırasında oluşan sorunları (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) belirler.					
12.	Dersin sırasında oluşan sorunlar (öğrencilerin konuyu anlamaması, ilgi çekememe, iletişim vb.) hakkında öğrencilerin görüşlerini alır.					
13.	Mesleki gelişimimi izlemek ve eksikliklerimi görmek amacıyla günlük tutar.					

**EK-3****ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI ANTAKYA MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI**

- 1- Atatürk İlköğretim Okulu
- 2- Ataker İlköğretim Okulu
- 3- Ali Sayar İlköğretim Okulu
- 4- Abdi İpekçi İlköğretim Okulu
- 5- Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu
- 6- Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu
- 7- Beyhan Gencay İlköğretim Okulu
- 8- Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
- 9- Cengiz Topel İlköğretim Okulu
- 10- Dr. Mustafa Gencay İlköğretim Okulu
- 11- Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
- 12- Fehni Çankaya İlköğretim Okulu
- 13- Gazi Paşa İlköğretim Okulu
- 14- Gazi İlköğretim Okulu
- 15- Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu
- 16- Hürriyet İlköğretim Okulu
- 17- Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu
- 18- Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu
- 19- İnönü İlköğretim Okulu
- 20- İstiklal İlköğretim Okulu
- 21- Mehmet Akar İlköğretim Okulu
- 22- Özel Doğu İlköğretim Okulu
- 23- Sümerler İlköğretim Okulu
- 24- Şeyhoğlu İlköğretim Okulu
- 25- Şükrü Kanatlı İlköğretim Okulu
- 26- 23 Temmuz İlköğretim Okulu
- 27- Vali Ürgen İlköğretim Okulu
- 28- Vali Utku Acun İlköğretim Okulu
- 29- Vali Teoman İlköğretim Okulu
- 30- Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu

EK- 4

**ÖZGEÇMİŞ*****KİŞİSEL BİLGİLER***

Doğum Yılı : 1980  
 Doğum Yeri : Göksun - K.MARAŞ  
 Medeni Durumu : Evli, bir çocuk annesi  
 Adres : Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf  
 Öğretmenliği Bölümü  
 Telefon : 0.326.2213077

***ÖĞRENİM DURUMU***

<u>Derece</u>	<u>Program</u>	<u>Yıl</u>
Yüksek Lisans	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı	2006-2007
Lisans	Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlköğretim Ana Bilim Dalı	1997-2001
Lise	Sağlık Meslek Lisesi	1993-1997
İlköğretim	Gazi İlköğretim Okulu	1985-1993

***MESLEKİ DENEYİM***

BÜYÜK ŞAHİNBEY İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRT.	2002-2003
KURUYER İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRT	2003-

***Yayımlar***

- 1- DOLAPÇIOĞLU Sevda (2006). "Televizyonun İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi". **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Cilt: 31, Sayı: 337, sayfa 31-38.

