T.C

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SEVGİ ERGÜVEN

2011-NİĞDE

T.C

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SEVGİ ERGÜVEN

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. AYHAN DİKİCİ

2011-NİĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr.Ayhan DİKİCİ danışmanlığında Sevgi ERGÜVEN tarafından hazırlanan **"Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim ve Öğretim Programları Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

20 / 06 / 2011

JÜRİ :

Danışman : **Yrd.Doç.Dr.Ayhan DİKİCİ** .....

Üye : **Yrd.Doç.Dr.Yasemin YAVUZER** .....

Üye : **Yrd.Doç.Dr.Bekir Necati ALTIN** .....

ONAY :

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

/ /

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sevgi ERGÜVEN

Niğde Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Haziran-2011, Sayfa:108

Yansıtıcı düşünme herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir. Yansıtma süreci deneyimlerimizi yeniden yapılandırdığımız ve yorum yaptığımız bir süreçtir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş gibi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Betimsel Tarama Modeli'ne dayalı olarak yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen veriler frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. Deneklerin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında yapılan analizlerde, aritmetik ortalama, grupların özelliklerine göre seçilen t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma için Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Envanteri Türkçe'ye çevrilerek öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan toplam 189 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Katılımcıların %51.1'ini kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %52.2'sinin yer aldığı yaş aralığı 20-30'dur, bununla birlikte %16.1'i 41 ve üzeri yaş grubuna dâhildir. Katılımcılar arasında en çok sınıf öğretmenleri yer almaktadır ve oranları %49.7'dir. %9.5'i Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Kıdem yılı 1-10 yıl arasında olan öğretmenler toplamın %67.6'sını meydana getirmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler ilköğretim okullarında görevli olan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe ile ortaöğretimlerde görevli branş öğretmenleridir.

Ölçekten elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında onların cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Katılımcılardan Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğer okullardan mezun olanlara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin daha çok yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması beklenirken, öğretmenlik üzerine en iyi eğitimi aldıkları düşünülen bu öğretmenlerin aldıkları eğitimin kalitesine yönelik soru işaretlerine neden olabilir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenler, mesleğe yeni giren öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahiptir. Bu yüzden onların daha çok yansıtıcı uygulama yapması beklenir. Ancak elde edilen sonuçlara göre deneyimin fazla olması yansıtıcı düşünmeyi geliştirmemiştir. Bu durumda öğretmenlerin geleneksel anlayıştan uzaklaşamadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, yansıtma, düşünme, düşünme türleri

ABSTRACT

Master Thesis

An Investigation of Teachers' Reflective Thinking Skills in terms of Various Factors

Sevgi ERGÜVEN

Niğde University

Institute of Social Science

Department of Educational Sciences

June-2011, Page:108

Reflective thinking is an active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends. It is a process in which we reconfigure our experience and comment. The aim of this research is to determine whether there is a significant difference between reflective thinking skills of elementary and branch teachers and the variables such as gender, age, types of graduation school, professional experience and branch.

The research was carried out with descriptive survey method. Regarding the teachers' demographical characteristics, the data was analyzed by means of frequency technique. In the analysis between the teachers' reflective thinking skills and their demographical characteristics, medium was interpreted by the use of Kruskal Wallis H, one-way ANOVA, and t-test. Being translated into Turkish, Reflective Thinking Inventory, which was developed by Akbari, Behzadpoor and Dadvand (2010), was carried out on the teachers for this research.

Convenience sampling was used in the research. The inventory was conducted on 189 teachers working in 15 schools of Kumlu and Reyhanlı districts in Hatay. 51.1 percent of the participants consisted of women. 52.2 percent of the participants was between 20-30 years old, whereas 16,1 percent was 41 or over. The majority of the participants, 49.7 percent, were elementary teachers. 9.5 percent was social science teachers. The teachers whose length of service was between 1 and 10 years consist of 67.6 percent of the total. The teachers participating in this research were elementary teachers and branch teachers in high schools and second education level schools.

Considering the collected data, it was discovered that teachers use their reflective thinking skills at a high rate. According to the results of the research, it was found out that there was not significant difference among the teachers' reflective teaching skills in terms of their gender, age, branch and working experience. It also was found that the teachers having graduated from Faculty of Science and Literature think more reflectively than those from other faculties. Although the teachers from Faculty of Education were expected to think more reflectively, it leads to questions on the education quality of the teachers who were considered to be educated as a teacher in the best way. The teachers whose service was longer had more experience than the teachers who had just started teaching. Therefore, they were expected to do more reflective practice. However, according to the results, having more experience hasn't developed reflective thinking. It can be said that teachers cannot lose their hold on traditional thinking.
Key words: Reflective thinking, reflection, thinking, types of thinking

ÖNSÖZ

Eğitim sürecinde yer alan bireylerin, eğitimin kalitesini artırmaktaki rolü büyük öneme sahiptir. Eğitime bakış açımız, bireylerin eğitim öğretim ortamındaki varlıklarının en önemli şey olduğu yönünde gelişmektedir. Bu durumu mümkün kılan; sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de bilişsel yeteneklerini etkin şekilde kullanmasıdır. Bilişsel yeterliliklerimizi açığa çıkarmak için düşünme becerilerimiz hakkında farkındalığa sahip olmamız ve düşünme becerilerimizi geliştirmek için gerekli koşulları yerine getirmemiz gerekmektedir. Düşünme hakkında sahip olduğumuz bilgiler; kendi düşünmemiz üzerinde kafa yormamızı sağlayacağı gibi bizi hem eğitim hem de yaşam kalitemizi yükseltecek olanakları oluşturmaya da götürecektir. Böylelikle yetkin bir biçimde topluma katkıda bulunan bireyler olarak varlığımızı devam ettirebileceğiz. Yansıtıcı düşünmenin bu bağlamda önemi vurgulanmak istenmiştir. Buradan hareketle yapılan bu araştırmada toplumun köşe taşları olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, elde edilen veriler ışığında sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Çalışma boyunca destek, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye, araştırmanın temeli olan yansıtıcı düşünmeyle ilgili Yansıtıcı Düşünme kitabını bana ulaştıran sayın Yrd. Doç. Dr. Gülsen ÜNVER'e, ölçeği Türkçe'ye çevirmemde yardımcı olan ve desteğiyle yanımda olan Ayşe SOYLU'ya, fikirleriyle çalışma konusunu belirlememe yön veren ve araştırmamda kullandığım ölçeğe ulaşmamı sağlayan, desteğini esirgemeyen Eda GÖZÜYEŞİL'e, yardımlarını esirgemeyen Serdar ALTAÇ'a ve Adem DURAN'a, ölçeğe verdikleri yanıtlarla araştırmaya dahil olan meslektaşlarıma, ölçeği uygulamamda kolaylık sağlayan okul yöneticilerine, her zaman moral kaynağı olan yakın dostlarıma, hep yanımda olan sevgili anneme ve babama, araştırma boyunca beni destekleyen tüm yakınlarıma teşekkürü borç bilirim.

Haziran-2011

Sevgi ERGÜVEN

İÇİNDEKİLER

Özet ……iii

Abstract ……...v

Önsöz ……...vii

İçindekiler ……viii

Tablolar Listesi ……..xii

Şekiller Listesi ……..xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu ……...1
1.2. Amaç ……4
1.3. Önem ……4
1.4. Sınırlılıklar ……5
1.5. Tanımlar ……5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Düşünme Kavramı ……..6

2.2. Düşünmenin Eğitimdeki Rolü ……7

2.3. Düşünme Becerileri ……9

2.3.1. Problem Çözme ……9

2.3.2. Yaratıcı Düşünme ……10

2.3.3. Eleştirel Düşünme ……....11

2.3.4. Bilişüstü Düşünme ……...12

2.3.5. Yansıtıcı Düşünme ……..13

2.4. Yansıtıcı Düşünme Kavramı ……14

2.5. Yansıtıcı Düşünme Modelleri ……18

2.5.1. Schön'ün Modeli ……18

2.5.1.1.Eylemde Yansıtma (Reflection in-action)…….……18

2.5.1.2.Eylem Hakkında Yansıtma (Reflection on-action)……..……19

2.5.1.3.Eylem İçin Yansıtma (Reflection for-action)……..….19

2.5.2. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli ……20

2.5.3. Van Manen Modeli …… 21

2.5.4. Eleştirel Yansıtma Modeli ……..24

2.5.5. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Modeli ……25

2.6. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları ……..27

2.6.1.Öğrenme Logoları ……27

2.6.2. Kavram Haritası ……..28

2.6.3. Soru Sorma ……..29

2.6.4. Kendine Soru Sorma ……...30

2.6.5. Anlaşmalı Öğrenme ……33

2.6.6. Kendini Değerlendirme ……..35

2.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları ……..36

2.7.1. Günlük Yazma ……36

2.7.2. Amaçlı Tartışma ……38

2.7.3. Portfolyo Hazırlama ……...40

2.7.4. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma ……...41

2.7.5. Mikroöğretim ……41

2.7.6. Otobiyografi ……..43

2.8.Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Rolü ve Yansıtıcı Düşünen Öğretmen ve Öğrenci Özellikleri ……43

2.9. Yansıtıcı Düşünmenin Seviye ve Aşamaları ……...……49

2.10. Öğretmenin Eğitimdeki Rolü …….51

2.11. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimde Yeterince Kullanılamamasının Nedenleri ..52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ……..54

3.2. Evren Örneklem …….54

3.3. Veri Toplama Aracı ……61

3.4. Verilerin Analizi ……71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Ölçeğe Verilen Cevapların Oranına Göre Katılımcıların Yansıtıcı

Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular ……72

4.2. Farklılığa İlişkin İstatistikler……81

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular……....82

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular……83

4.2.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular…….84

4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin bulgular……86

4.2.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular…….87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma ve Sonuç ……90

5.2. Öneriler…….94

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler……....94

5.2.2. Yaş Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler……95

5.2.3. Branş Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler……..95

5.2.4. Kıdem Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler……96

5.2.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Ait Bulgulara

Yönelik Öneriler……..……96

KAYNAKLAR ……...……..98

EKLER ……..105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Yansıtma Modelleri ve Özellikleri……....26

Tablo 2. İki Kolonlu Yazı Örneği……..……...28

Tablo 3. Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Belgesi……..…….34

Tablo 4. Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri…….....45

Tablo 5. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı…….55

Tablo 6. Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı……55

Tablo 7. Branşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı…….56

Tablo 8. Kıdeme İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı……57

Tablo 9. Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı……58

Tablo 10. Kişisel Özelliklere İlişkin Verilen Bilgilerin Sayısı……..58

Tablo 11. Cinsiyet ve Yaşa İlişkin Çapraz Tablo……..59

Tablo 12. Cinsiyet ve Kıdeme İlişkin Çapraz Tablo……...60

Tablo 13. Cinsiyet ve Eğitim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo……..60

Tablo 14. Faktör Analizi ……62

Tablo 15. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi ……63

Tablo 16. Madde Atıldıktan Sonra Yapılan Faktör Analizi ……..64

Tablo 17. Boyutlardaki Maddelerin Döndürülmüş Madde Yükleri……...65

Tablo 18. Orijinal Ölçekteki Boyutlar ile Bu Çalışmadaki Boyutlarda Yer Alan Maddeler……...…67

Tablo 19. Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Sayısı ve Ölçekteki Maddelerin Sayısı……..68

Tablo 20. Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değeri……69

Tablo 21. Boyutların Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri ve Boyutlarda Yer Alan Madde Sayıları……..70

Tablo 22. Maddelerin Frekans Dağılımına İlişkin Tablo……72

Tablo 23. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine Verilen Cevapların Boyutlara Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri……...81

Tablo 24. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan t-testi Sonuçları……82

Tablo 25. Öğretmenlerin Yaşı ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...83

Tablo 26. Öğretmenlerin Branşı ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları……..….84

Tablo 27. Öğretmenlerin Kıdemi ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları……..86

Tablo 28. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türü (Eğitim Durumu) ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçlar……...88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yansıtma Alanları……..……...……..24

Şekil 2. Yansıtıcı Döngü……..46

Şekil 3. Yansıtma Aşamaları…….…….……..51

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Teknoloji çağının beraberinde getirdiği bilgiler kümesi, eğitim sisteminin kendi içinde yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Teknik anlamda ilerleyen ülkeler karşısında, ülkemizin bağımsız şekilde ayakta durabilmesi için meydana gelen gelişmeleri dışarıdan izlemeyip ilerlemelere dahil olması gerekmektedir. Bunun için de her şeyin temeli olan eğitim ile çağın gerektirdiklerini yerine getirebilecek donanımda bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerdir. Bilimsel bilgiler, kültür, sanat, düşünme, karar verme, problem çözme, spor, cesaret, girişimcilik, azim gibi zihinsel, bedensel ve karakteristik beceriler öğrencilere öğretmenler tarafından öğretilmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin de problem çözen, yaratıcı, esnek, sürekli öğrenen, yeniliklere açık, yansıtıcı bireyler olmaları gerekmektedir. Bu bölümde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin bilimsel, ekonomik ve siyasi başarılarının ardındaki güç eğitim sistemleridir. Eğitim; bir toplumun yeni kuşağına kültür mirasını ve çağın çoğalan bilgilerini aktaran, fertlerin yaşam tarzlarını belirlemede şekillendirici rol oynayan bir sistemdir. Gelişen eğitim anlayışı ile her bir çocuk bilgi öğelerini öğrenmekle birlikte onları hayatına uyarlama becerisini de kazanmaya çalışır.

Okul hem bilginin verildiği yer hem de kültür, sanat, ahlak gibi yaşamsal olguları öğreten bir kurumdur. Ne öğrencisiz ne de öğretmensiz bir okul olur. Şüphesiz ki öğretmenler okul sisteminin içinde yer alan en kritik elemanlardır. Öğretmenlerin mesleki donanımları, kişilikleri, perspektifleri görevlerini etkileyen unsurlardır. Bir öğretmenin mesleki bilgileri ve kişiliği yönünden mükemmel olması, onun kaliteli bir eğitimci olduğu anlamına gelmez. Öğretmenler ufkunu sürekli

geliştiren; öğrencisini anlamaya hevesli; çağın gerektirdiği ileri görüşlülük, dayanıklılık, azim, objektiflik, sürekli öğrenme gibi nitelikleri edinen; etrafına aydınlık veren bireylerdir. Öğretmenlerin yukarıda sözü edilen özelliklere sahip olması onun yansıtıcı düşünme özelliği ile doğru orantılıdır. Çünkü yansıtma, insanların sordukları sorulara getirdikleri çözümler ve sonuçların yorumlarıdır (Schön, 1983, ss.21-27; Zeichner ve Liston, 1996, ss.14-15; Reed ve Kolliba,2004; Akt: Kerimgil, 2008, s. 38). Yansıtıcı düşünme becerisi yaşam boyu kullanılan bir düşünme türüdür. Eğitimcilerin bu beceriye sahip olması demek eğitim-öğretim ortamının eksikliklerinin en aza indirgenebileceği anlamına gelir. Bunu şöyle açıklayabiliriz: yansıtıcı düşünerek geçmiş yaşantıların, yeni karşılaşılan duruma uygulanmasıyla; ortaya çıkan problemlere en iyi çözümler seçilir ve eğitim-öğretimin vasfı arttırılır.

Günümüz şartlarına bakıldığı zaman öğrenci tanımlamasının bilgileri bilen değil, bilgileri bilen ve onları hayatında kullanabilen bireyler olduğu görülür. Öğrencilerin bu nitelikte olması onların problem çözme, yaratıcı, yansıtıcı düşünme, analiz etme, karar verme gibi yetileriyle alakalıdır.

Ülkemizde süregelen eğitim anlayışını incelediğimiz zaman öğrencilerin dayakla, korkuyla eğitilmeye çalışıldığı; fikirlerini söylemek için cesaretlendirmek yerine cesaret kırıcı davranışlarda bulunulduğu, öğrencilerin bilgileri araştırıp deneyerek öğrenmesini sağlayacak yerde kitaptan beyne kopya edilmesine yol açtığını görürüz. Şüphesiz ki buna sebep olan öğretmenlerdir. Ve yine şüphesiz ki öğretmenlerin yetersiz oluşundaki neden öğretmen yetiştirmede izlenen yoldur. Görülüyor ki yüz yıla yakındır var olan devletin eğitim politikasındaki aksaklıklar giderilememiştir. Baltacıoğlu'nun 1900'lerin başlarında kaleme aldığı gibi "uslu ve hafızası kuvvetli adamlar yetiştirmek" anlayışı yıkılamamıştır (Canım ve Kıncal, 1995, s.15).

Günümüzde okula hayatın bir kopyası; öğretmene yol gösteren, öğrenciyle öğrenen; öğrenciye öğrenen, azimli, bilişsel-duyuşsal-devinişsel yeterliliklere sahip olma misyonu yüklenmiştir. Bu durumu üç ayaklı bir masaya benzetebiliriz. Masanın

bacaklarından biri kırık veya yok olduğu zaman masa, üzerine konanları taşıyamaz ve devrilir. Tıpkı eğitim sistemi, öğretmen veya öğrenci öğelerinden birinde meydana gelecek hasarda ülkenin geleceğinin sağlam olamayacağı gibi. Bugün 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı esasa dayalı program, yukarıda bahsi geçen anlayışı yıkmayı amaçlamaktadır. Ancak öğretim programının yeterli nitelikte olması, eğitim durumumuzu iyileştirmeye ve ileriye götürmeye kafi değildir. Okulda eğitimci olarak görev yapan öğretmenlere bu konuda büyük görevler düşmektedir. Ancak bugün okullara baktığımız zaman öğretmenlerin bir kısmının İşletme Fakültesi, Ziraat Fakültesi gibi farklı alanlardan mezun olduğunu veya öğretmen ihtiyacı olan sınıflara farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerin verilip, kendi branşları dışında öğretmenlik yaptığını görürüz.

Öte yandan öğretmen yetiştiren kurumlardaki eksikliklerin gelecek nesiller üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilmektedir. Yükseköğretim kurumları çeşitli toplumsal ve ekonomik gelişmenin tartışılmasında, kültürün genç kuşaklara aktarılmasında, yeni bilgilerin insanlığa kazandırılmasında ve bunların korunmasında önemli işlev ve sorumluluklara sahiptirler (Blackburn ve Lawrence, 1995; Akt: Gedikoğlu, 2005, s.73). Bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin vasfı ülkenin geleceğini belirler. 2008-2009 milli eğitim istatistik sonuçlarına bakıldığında yükseköğretim okullaşma oranının brüt %44,27; net %27,69 olduğu görülmüştür (MEB, 2009, s.24). Ülkenin üretken nüfusunun genç nüfus olduğu göz önüne alınırsa, üniversiteden mezun olan nitelikli öğretmen sayısının kaç tane olduğu sorusunun cevabı düşündürücüdür.

Yukarıdaki şartlar düşünüldüğünde insan yetiştiren öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması gerektiği görülür. Çünkü yansıtıcı düşünme, eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir (Taggart ve Wilson,1998; Akt: Ünver, 2005, s.5).

Tüm bunlardan hareketle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin ne durumda olduğu problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrenciyi merkeze alacak, öğretmenin öğrenciyi yönlendirdiği kaliteli bir eğitim vermek için öğretmenlerde bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Bunlardan birisi yansıtıcı düşünmedir. Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaç ışığında şu soruların aydınlatılması amaçlanmıştır:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri nedir?
2. Farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Farklı yaşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Farklı branşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Farklı kıdem yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizin öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki bilgileri ve kişisel donanımları eğitimin amaçlarını yerine getirecek; yetişmekte olan nesillerin düşünebilen, öngörülü, sorgulayıcı ve araştırmacı bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır. Yansıtıcı düşünen öğretmenler derslerini; ders öncesi hazırlık, ders esnası, ders sonrası değerlendirme aşamalarını dikkate alarak işlerler. Eğitim sürecinde kendileri de öğrenerek kendilerini geliştirmeyi önemserler.

Öğrencilerinin de yeni bilgiler öğrenmeye hazırlıklı olmasını, bilgileri yapılandırmasını, kendi deneyimlerinden faydalanmasını, öğrenmekten zevk almasını ve düşünsel etkinlikleri günlük hayatta kullanmayı öğrenmesini sağlarlar.

Daha önceki araştırmalara bakıldığı zaman yapılan çalışmaların yalnız sınıf öğretmenleri, yalnız öğrenciler veya yalnız öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma ile hem okul öncesi öğretmenler, hem sınıf öğretmenleri hem de ilköğretim ikinci kademe ve lisede görev yapan branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini belirleyerek bu konuda eksik olan durumların giderilmesi için bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

2. Araştırma Hatay ilinin, Kumlu ve Reyhanlı ilçeleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma ulaşılan 189 öğretmen ile sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin ölçekte verdiği yanıtlar, kendi ifadeleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Düşünme: Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir (MEB, 2007, s.5).

Yansıtma: Öğretmen adaylarının bir konuyu açıklarken kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koymasıdır (Gagnon ve Collay, 2001; Akt: Semerci, 2007, s.1370).

Yansıtıcı Düşünme: "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir." (Ünver, 2005, s.5). Dewey (1991, s.6) yansıtıcı düşünmeyi "Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir." olarak tanımlamıştır (Akt: Ünver, 2005, s.5).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Düşünme Kavramı

Düşünme, insanın varoluş tarihiyle aynı yaşa sahip olan bir kavramdır. İnsan, anatomisi gereği yaşamı boyunca niteliği ne olursa olsun düşünme işiyle iç içe bulunur. Seçim (2005, s.2), insanın düşünen bir varlık olmasından kaynaklanan merakın; insanoğlunun neredeyse içgüdüsel olarak çevresini ve kendisinin zamandaki varlığını belirtmekle yetinmediğini, onu öğrenmeye de zorladığını belirtmiştir.

Düşünme bir eğitim terimi olarak şu şekilde tanımlanmıştır: Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliğidir (TDK, 2011). "Düşünme geniş bir anlamda kullanıldığı zaman bile; genellikle göremediğimiz, duyamadığımız, koklayıp dokunamadığımız şeyler gibi, doğrudan hissedemediğimiz konular ile sınırlandırılır" (Dewey, 1910, s.3). İnsan hem kendine hem de dış dünyaya algıları ve düşünmesi yoluyla yönelir (Seçim, 2005, s.3). Böylece insan, dış dünyadaki nesneleri düşünme süreciyle onları içselleştirir.

Düşünme bir zihinsel işlem sürecidir. "Akıl yürütme anlamında düşünme; doğru olduğunu kabul ettiğimiz bir ya da birkaç düşüncenin bizi başka ne gibi düşüncelerin doğruluğunu kabul etmeye zorladığını araştırmaktır. Şu bir akıl yürütme örneğidir: "Bütün insanlar ölümlüdür. Sokrates insandır. Demek ki Sokrates ölümlüdür"(Dinçer, 2002, s.27). İnsan, düşünme süreci sonunda düşünceler elde eder. Düşünce, "bilincine varılan şey", "bir işin gerçekleşmesi ya da bir sorunun çözümü için zihince tasarlanan, aranıp bulunan yol" şeklinde tanımlanır (TDK, 2011).

"Düşünceler ancak düşünmenin yaratıcılığı içinde gerçekleşir" (Akarsu, 1975, s.59). "Fikir ile sonuçlanan düşünceler önem arz eder, çünkü bu; düşünmeye, fikrin doğasını, koşullarını ve dayanaklarını bilinçli şekilde sorgulamaya iter" (Dewey,

1910, s.5). Barzum (1959)'a göre düşünme içsel ve rastlantısal düzensiz, tutarsız bir aktivitedir ve Barzum düşünmeyi kontrol etmek için şu fikirleri ileri sürmüştür (Akt: Güney, 2008, s.30):

- Tam olarak problem nedir, alt problemlere ayrıştırılabilir mi?
- Bu problem benim geçmişteki problemlerime benziyor mu?
- Bu ve diğer problemlerin temel benzerliği nelerdir?
- Bu ve diğer problemlerin temel farklılıkları nelerdir?
- Bu farklılık neyi gerektiriyor? Yeni bir bilgi ya da yeni bir girişim yöntemi midir?
- Problemi tekrar tanımlamalı mıyım?

Çoğu düşünme şekli bu sırayı bazen reddetmekte, sonuç olarak yukarıdaki sıra bozulabilmektedir. Bunun sebebi çoğu insanın problemi bir an önce çözmek istemesidir. Nagel'e göre bu farklılığın sebebi farklı kimliklerin farklı ortamlarda ve koşullarda çalışmasından kaynaklanır (Akt: Güney, 2008, s.30). Buradan yola çıkarak Dewey (1910, s.6)'in belirttiği şu sonuca varabiliriz: "Düşünme bir şeye direk değil; gözlem, kanıt, belge ve destekleme yoluyla inanma (veya inanmama) anlamına gelir; fikrin temeli budur."

2.2. Düşünmenin Eğitimdeki Rolü

Düşünme, insanlığın ilk zamanlarında hayatta kalma amacıyla ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ihtiyaçlar, insanları yeni şeyler üretmeye sevk etmiştir. Uygarlıklar geliştikçe kâğıt, tekerlek, para, aşı, tedaviler ve daha birçok şey keşfedildi. Yüzyıllar ilerledikçe yaşamımızı devam ettirebilmek için olmazsa olmaz olan ihtiyaçlar azaldı. İcatlar, değişen çağların koşullarına cevap verecek nitelikte yapılmaya başlandı. Düşünceler, insanın yaşadıkları dünyayı anlamasına dönük olarak gelişmeye başladı. İnsan karşılaştığı olayları, varlıkları anlama çabasına girdi. Geçmişinden yola çıkarak yarınını kestirebilme gayretine girdi. Günümüzde insanlar hayatta bir yer edinme amacı edindi. Bunun düşünme eylemi ile olacağının farkına vardı. Düşünmeyen bireyler, başkaları tarafından yönlendirilirler. Kendi algılarının, duygularının ve

isteklerinin farkına varamazlar. Bir birey olma bilincinden yoksun olarak, ruhsal dengeyi yakalayamazlar. Bedenen ve ruhen sağlıklı olmayan bireyler mutsuz, huzursuz, amaçsız bir toplumu meydana getirirler.

Toplumlar çağa ayak uydurmak için uluslararası düzeyde gelişmeleri takip etmelidirler. Ancak birikimini hızla artıran medeniyetlerin bilgilerinden her an faydalanmak mümkün olmayabilir. Bu yüzden bilginin ne olduğunun yanı sıra "Bilgiye nasıl ulaşırım?" sorusunu da göz önüne alarak bilgiye ulaşma yollarına önem verilmelidir. Amaçlarımızı gerçekleştirmek için, olduğumuz yerden olmak istediğimiz yere nasıl gideceğimizi öneren fikirlere sahip olmalıyız (Shook, 2003, s.98; Akt: Yorulmaz, 2006, s.10).

Düşünme, insana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı karar verme yerine, eylemlerine yöne vermesini sağlar (Kazancı, 1989, s.3; Akt: Kozan, 2007, s.6). İpşiroğlu'na (2002, s.52) göre "Düşünsel etkinlik sürekliliği olan, bitmeyen bir etkinliktir. Yenme yenilme diye bir şey yoktur düşünsel etkinlikte, aşamalar vardır." Birey hayatı boyunca düşünme eylemiyle etkileşim içindedir. Bu gerçek, bireyin alacağı eğitimin onu hayata hazırlaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kişi gündelik hayatında alışverişte kullanılan dört işlem becerileri için de, yaşamını kolaylaştıracak olan atılımları gerçekleştirmek için de düşünme edimine gereksinim duyar. İlerlemecilik akımını esas alan eğitim sistemlerinde, düşünme bu yüzden ön plandadır. Böylece birey eğitim-öğretim yıllarında bilgileri ezberlemek yerine, düşünme becerilerini geliştirerek kendini hayata hazırlar.

Toplumsal bir sistem olan okulların nihai amacı, öğrencileri on yıllardır süregelen bilgileri ezberleterek değil; koşullarını değerlendiren, var olan imkânları en iyi şekilde kullanıp üreten bireyler olarak yetiştirmektir. Taze bir fidan olarak okula gelen çocuklar, öğrenirken kendi tecrübelerini esas almalı, bilgiyi sorgulamalı, birikimlerini karşılaştığı problemleri çözerken kullanabilmelidir.

Görülüyor ki düşünme ile eğitim birbirini tamamlayan olgulardır. Düşünme olmadan eğitim olmaz, eğitim olmadan da düşünme becerileri geliştirilemez,

düşünme becerileri geliştirilmeden de koşullara uygun olan mantıklı kararlar alınamaz ve doğru eylemlerde bulunulamaz.

2.3. Düşünme Becerileri

2.3.1. Problem Çözme

Problem, bireyin yöneldiği amaca ulaşma sürecinde karşılaştığı engeldir. Karşılaşılan engel amaca ulaşmayı zorlaştırır. Zorluğu aşmak için çeşitli çözümler üretilip çözüm yollarından en uygun olanı seçilir. Bu süreçte bilinenden bilinmeyene doğru gidilir. Dewey'in 1910'da tanımladığı şekliyle düşünme, problem çözmeye dayalı bir eğitimsel araştırma yöntemidir. Dewey problemi çözmek için beş aşamanın gerçekleşmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar:

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

İlk evre; bireyin bir hedefe yönelmişken bir engelle karşılaştığı durumdur. Kişi bu basamakta bir belirsizlik, bir şaşkınlık yaşar. İkinci adım; kişinin karşılaştığı engelin ne olduğunun farkına varmasıdır. Üçüncü adımda; kişi problemi analiz eder. Problemin çözümü için gerekli fikirler üretilir. Dördüncü adım; problemin çözümünde kullanılacak düşüncelerin genel yargılar şeklinde ifade edilmesidir. Bu süreçte kişinin geleceğe yönelik, olması muhtemel sonuçlar üzerine saptadığı zihinsel bulgular ortaya çıkar. Belirlenen hipotezler henüz kesin olmayan çözümlere ulaşmayı sağlar. Son aşama; hipotezin denenip istenen çözüme ulaşılmaya çalışılan aşamadır. Denenen hipotez istenen çözüme götürüyorsa problem ortadan kalkmış demektir. Denenen hipotez istenen çözümü vermiyorsa başka hipotezler geliştirilerek çözüme ulaşılmaya çalışılır (Gutek, 2001, s.107; Akt: Yorulmaz, 2006, ss.13-14).

Problem çözme, öğretmenin yalnızca bir yol gösterici olduğu bir öğretme yöntemidir. Öğrenciler problem çözmenin zamanlamasını kendileri ayarlarlar. Problemi çözerken tamamen kendileri aktif, kendi düşünsel becerilerini kullanırlar. Problem çözme, öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirir, gerçek hayatta karşılaşılan problemlere problem çözme aşamaları uygulanarak problem daha kolay ortadan kaldırılır; öğrenci öğrenmeyi öğrenir; birlik içinde çalışma öğrenciler arasındaki birlikteliği artırır. Problem çözemeyen öğrenci toplumsal hayatında karşılaştığı sorunları çözemeyecek, başkalarına bağımlı hale gelecektir.

2.3.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık insanoğlunun yeryüzünde var olduğu ilk günden itibaren hayatımızda yer almıştır. İhtiyaçlarımız ve içinde bulunduğumuz durum bizi yeni şeyler üretmeye yöneltmiştir. Yaratıcılık, var olan imkânların alışılmışın dışında olan yanlarını görmek ve yeni şeyler üretmektir. Demirel'e (2009, s.242) göre "Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir." Yaratıcılık her insanda farklı boyutlarda bulunan bir özelliktir. Kişilerdeki bu yaratıcı davranış farklılıkları, kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olup yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk bu faktörlere göre değişir Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramları birbirlerinin yerine kullanılırlar. Oysa yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Öztürk, 2007, s.2).

İnsanların yaratıcı düşünmeleri için yeni fikirlere açık, değişimi kabul eden, düşünme kalıbını değiştirmeye istekli, kalıplaşmış yargıları kırmaktan çekinmeyen bireyler olması gerekir. Zeki olan insanlara aynı zamanda yaratıcı oldukları gözüyle bakılmaktadır. Zeka, yeni şeylerin hızla öğrenme yeteneği; soyutlamaları, simgeleri, ilişkileri anlamak ve kullanmak yeteneği; yeni ve karmaşık bileşimleri icat etme yeteneği; düşünceyi belli bir yönde tutma yeteneği; farklı verileri kontrol etmek, eleştirmek yeteneği şeklinde tanımlamaktadır (Eratay, 1993, s.43; Akt: Öztürk, 2007, s.14). Yapılan araştırmalara göre zeka ile yaratıcılık arasında mutlak bir ilişki yoktur. Yaratıcılık için belirli bir zeka düzeyine sahip olmak gereklidir; ancak yüksek

yaratıcılığa sahip bir kişinin yüksek düzeyde bir zeka seviyesine sahip olması gerekmez (Öncü, 1989, s.51; Akt: Öztürk, 2007, s.15).

"Yaratıcılık kavramı, sadece güzel sanatlar için değil, günlük yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır." (Dikici ve Gürol, 2003, s.194). karşılaşılan bir probleme çözüm üretmek de yaratıcılık olarak kabul edilir. (Güngör, 2007, s.17). Yaratıcı düşünme problem çözme açısından ele alındığında var olan probleme yeni ve özgün bir çözüm getirilince kişinin yaratıcı davranmış olduğu görülür. Her ikisi de karmaşık bir süreçtir. "Kısacası yaratıcılık; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlamayı, nesnelerin işlevlerini alışılagelmişin dışında düşünmektedir." (Özcan, 2009, s.4).

2.3.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirme, düşüncelerin yargılama yoluyla analiz edilmesidir. Eleştirme; bir fikri, bir bilgiyi, bir görüşü incelemeyi ve o fikirler, bilgiler ve görüşlerin doğruluk, yanlışlık veya eksiklerini görmeyi sağlar. Paul (1998, s.49) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlar (Akt: Demirel, 2009, s.242).

"Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır." (Demirel, 2009, s.242). Eleştirel düşünme bilginin "ne" olduğundan ziyade "nasıl" elde edileceğine işaret eder. İnsanların özellikle öğrencilerin kendisine sunulan bilgiyi çözümleyebilmesi, bir başka deyişle bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir (Brad, 1994; Akt: Korkmaz, 2009, s.1).

Kişilerin muhakeme yetenekleri olaylara eleştirel yaklaşmalarını sağlar. Sıkça yenilenen bilgilerin bizler tarafından olduğu gibi kabul görmesi bizleri tembelliğe götürür. Tembel insanlardan oluşan toplumlar ise üretme yeteneklerini kaybeder ve kendi insan gücüyle ayakta kalamaz.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi öğretmenlerin elindedir. Günümüzde öğretmene yüklenen rehber olma rolüyle birlikte okullardan; çevresinde olup bitenleri anlayabilen, sorgulama yapabilen, karar verebilen, çözümler üretebilen, farklı ihtimalleri bir arada düşünebilen, üretken, girişken, sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirilmesi beklentisi doğmuştur. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bir öğretmen, öğrencilerine eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerini aşılayamaz. Düşünme becerilerini geliştirmemiş öğrencilerin varlığı topluma dahil olduğu zaman, bozuk vasıflı bir toplum meydana gelir.

2.3.4. Bilişüstü Düşünme

Biliş; olayları, kavramları algılamak, incelemek, düşünmek, bilmek gibi zihinsel etkinliği içerir. Matematikte bir problemi çözerken, dört işlemi yaparken; Türkçe'de okuduğunu anlarken; Fen ve Teknoloji'de deneyler yaparken; günlük işlerimizi yaparken hep zihinsel eylemleri kullanırız.

Bilişüstü düşünme ise kişinin neyi bilip neyi bilmediği hakkındaki bilgini açıklar. Kişinin kendi düşünceleri ve bilişleri hakkındaki düşünceleri anlamına gelen (Flavell, 1979; Akt: Yıldız, 2010, s.8) bilişüstü terimi üstbiliş olarak da bilinir. Bir tanıma göre bilişüstü, bireyin bilişsel sistemi hakkındaki bilgisi ve kontrolü anlamına gelir (Brown, 1987; Akt: Yıldız, 2010, s.8). Başka bir tanıma göre bilişüstü; bireyin algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak belirtilmektedir (Hacker ve Dunlosky, 2003; Akt: Yıldız, 2010, s.8).

Kişi bilişüstü düşünürken "Ne biliyorum?"un yanında "Bildiğimi nasıl kullanırım?" sorusunu da yanıtlandırır. Örneğin, herhangi bir problemi düşünürken öğrencinin, "bütün alternatifleri göz önünde bulundurmalıyım" kaygısı içinde olması bir üst biliş etkinliğidir (Candan, 2005; Akt: Olgun, 2006, s.10). Üstbilişsel bilgi, bildikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları nerede nasıl kullanacağının farkında olma yetisi ise, Üstbilişsel bilgiyi Bloom'un Taksonomisi ile ilişkilendirebiliriz:

- Bilgi

- Kavrama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirme

"Bilişüstü düşünme becerisine sahip bireyin bilgi seviyesinde başladığı düşünme becerisini en son değerlendirme seviyesine ulaştırması gerekmektedir." (Yorulmaz, 2006, s.19).

Yapılandırmacılığın esaslarından olan "öğrenmeyi öğrenme" bilişüstü bir beceridir. Nasıl öğreneceğini bilen, öğrendiğini nerede hangi yollarla kullanacağını bilen, bildiklerini zihinsel şemalara aktarıp onu gerektiğinde kullanabilen kişiler bilişüstü yetisi gelişmiş bireylerdir. Öğrenmeyle ilgili durumun algılanışı, seçimde önemlidir. Çünkü öğrenmenin yararları hakkındaki yargıyı etkiler (Atasoy, 2004; Akt: Duru, 2007, s.90). Modern çağın eğitim sistemi de bilişüstü yetenekleri gelişmiş beyinler geliştirmeyi hedefler. Öğretmenlere bu konuda düşen görev öğrencinin genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde kalan bilgilerini, düşünsel anlamda daha üst basamaklara taşımaktır. Bunu gerçekleştirmek için gerekli kaynak ve ortamın sağlanması, eğitim isteminde var olması gereken en önemli unsurdur.

2.3.5. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir (Atay, 2003, 54; Akt: Yorulmaz, 2006, s.20). Yansıtıcı düşünme önceki öğrenmeleri esas alarak yeni öğrenmelerin kapısını aralar. Yansıtıcı düşünmede birey eski yaşantılarını hatırlar, değerlendirir, seçer ve bunu yeni öğreneceği durum için kullanır. Yansıtıcı düşünebilmek için özellikle temel düşünme becerilerine sahip olmak gerekir (İnönü, 2006; Akt: Demiralp, 2010, s.42).

Yansıtma çoğunlukla üst seviyede zihinsel işlemler ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Mezirow (1990) bu açıdan ele alarak yansıtmayı şöyle açıklar:

Yansıtma sonuç çıkarma, genellemeler, mukayese, yargıda bulunma, değerlendirme, kanı, hatırlama, problem çözme, yorum yapmak için fikirleri kullanma, analiz etme, yapma, tartışma ve muhakeme gibi sonraki eylemleri içerir (Akt: Erginel, 2006, s.15).

Yansıtıcı düşünme bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özelliktir. Bu nedenle bu özelliğin okul ortamında kazanılması önemlidir (Wilson ve Jan, 1993, s.10; Akt: Demiralp, 2010, s.43). Öğrencilerin yansıtma becerilerinin geliştirilmesi öncelikle okulda verileceğinden, öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşmektedir. Görülüyor ki öğrenci merkezli bir öğretim sisteminde yansıtıcı düşünme önemli bir yer tutmaktadır.

2.4. Yansıtıcı Düşünme Kavramı

Çağdaşlaşma yolunda ilerleyen ülkemizin eğitim sistemi bu yolda milli hedeflerimizle paralellik gösterecek şekilde oluşturulmak istenmiştir. "Yalnız kafayı dolduran, bütün diğer melekeleri hareketsiz, pasif bırakan bir ders, her yönüyle yetersiz bir derstir." (Canım ve Kıncal, 1995, s.15). fikrine yaklaşmaya başladığımız son yıllarda, düşünme becerileri ön plana çıkmıştır. Bu becerilerden biri de yansıtıcı düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme kavramı literatürde ilk defa Dewey tarafından 1909 yılında ortaya atılmıştır (Norton, 1997, s.401; Akt: Aslan, 2009, s.22).

Yansıtma sözcüğü "iletme" anlamına geldiği gibi "Öznel bir yaşantıyı, dış dünyaya bağlama; örneğin bireyin bir nesne, kişi ya da toplumsal kümede tasarladığı nitelikleri, duyguları ya da tutumları gerçekten varmış gibi düşünmesi." anlamına da gelmektedir (TDK, 2011). "Yansıtma deneyimlerimizi yeniden yapılandırdığımız ve yorum yaptığımız bir süreçtir." (Stevens ve Cooper, 2009, s.3). Buradan yola çıkarak yansıtma işinin; kişinin karşılaştığı olayları, varlıkları deneyimlerinden hareket ederek irdelemesi şeklinde olduğunu söyleyebiliriz.

"Yansıtıcı uygulamanın en önemli noktası, davranış için belirli bir 'tarif'ten faydalanmaktan ziyade, tecrübe ve kanıta dayalı öğrenimin ön plana çıkmasıdır."

(Ashcroftand Foreman- Peck,1994, s.3; Akt: McMahon, 1999, s.165). Van Manen (1991, s.100) yansıtmanın bir deneyim olduğunu belirterek yansıtmaları ikiye ayırmış ve şöyle bir tanımlama yapmıştır: "Bazı yansıtmalar gelecek davranışlara (ileride olabilecek veya olay öncesi yansıtma) yöneliktir; bazı yansıtmalar geçmiş deneyimler üzerinedir(hatırlanan veya geriye dönük yansıtma)." Van Manen her iki durumda da yansıtma yaparken, deneyimin kendisinin değil deneyimlerde var olan anlam ve önemi anlamaya çalışmanın ön planda olduğunu ifade etmiştir.

Yansıtma yaşantı ve öğrenme arasında bir bağdır. Yansıtma insanın kendi kendini değerlendirmesidir. Yansıtma insanların sordukları sorulara getirdikleri çözümler ve sonuçların yorumlarıdır (Schön, 1983, ss.21-27; Zeichner ve Liston, 1996, ss.14-15; Reed ve Kolliba,2004; Akt: Kerimgil, 2008, s.38). Dewey'e (1910, s.5) göre "Fikrin diğer fikirler ve davranış üzerindeki sonuçları önemli olabilir. Böylelikle, kişi inandığı şeyin temellerini, sebeplerini ve mantıksal sonuçlarını düşünmeye teşvik edilir. Bu, yansıtıcı düşünce - övücü ve empatik bağlamda düşünce- demektir." Eğitim açısından ele alındığında yansıtma öğretmen adaylarının bir konuyu açıklarken kendi düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koymasıdır (Gagnon ve Collay, 2001; Akt: Semerci, 2007, s.1370).

Yansıtıcı düşünme ise Dewey'e göre; herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir (Dewey, 1991, s.6; Akt: Ünver, 2003, s.5). "Herhangi bir fikrin ya da varsayımın onu destekleyen temellerin ışığı altındaki bilgi ile aktif, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünülmesi ve bundan türetilecek muhtemel yeni sonuçlar yansıtıcı düşünme dediğimiz şeyi oluşturur." (Dewey, 1910, s.6).

Yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir üst düzey düşünme becerisidir (Bigge ve Shermis, 1999; Akt: Köksal ve Demirel, 2008, s.189). Yansıtma sürecinde, öğrenen kişi, daha derin bir anlayış, daha geniş ve mantıklı bir bakış açısını aramak için fikirleri aktif, sürekli ve dikkatli bir biçimde irdeler (Valli, 1992, s.9). Birey yansıtma yapmak için

zihnindeki bilgi kümelerini taramak, farklı bilgi kümlerinden benzer ve farklı yanları seçmek durumunda olacağından bu işlemler boyunca dikkatini bu sürece vermek zorundadır. Moon'a (2004, s.82) göre "Yansıtma daha karmaşık konular için başvurduğumuz bir eylemdir. Otobüs durağının güzergâhı üzerine veya bariz bir çözümün olduğu basit aritmetik toplama işlemi üzerine yansıtma yapmayız." Yansıtma kavramı bakmak ile görmek arasındaki fark gibi insanın bilişi üzerine daha çok enerji sarf etmeyi gerektiren bir eylemdir.

Ünver, yansıtıcı düşünmeyi eğitim açısından ele alarak şöyle tanımlamıştır: "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir." (Ünver, 2003, s.5). Taggart ve Wilson (2005)'a göre yansıtıcı düşünme bilgi oluşturma ve eğitimsel konular üzerinde mantıklı kararlar alıp bu kararların sonuçlarını değerlendirme işlemidir (Akt: Semerci, 2007, s.1370).

Ünver (2003, s.2) yansıtıcı düşünme kavramının pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüştüğünü belirterek bu felsefede esas olan değişim olduğundan, mutlak bilginin olmadığına inanıldığını ifade etmiştir. Yansıtıcı düşünmenin farklı bilimadamları tarafından yapılan tanımlarına bakıldığında, bu becerinin gerçekleşmesi için yeniliklere açık olunması, değişimi kabullenip yeni durumlara ayak uydurulması ve sürekli gelişimin gerçekleşmesi gerektiğini görürüz. "Dewey'e göre rutin davranış, gelenek, yaradılış ve otorite ile geleneğe ait tanımlamalar ve beklentiler gibi faktörler tarafından yönlendirilir. Öte yandan yansıtıcı davranış; sürekli kendini takdir etme ve gelişimin yer aldığı bir gönüllülüğü içerir. Bunların yanında esneklik, ayrıntılı analiz ve sosyal farkındalığı içerir." (Pollard, Anderson, Maddock, Swaffield, Warin ve Warwick, 2008, ss.14-15).

> Her özgün deneyimin; deneyimlerin tecrübe edildiği nesnel koşulları belli bir oranda etkileyen etkin bir yönü vardır. Örneğin; uygarlık ve yabanilik arasındaki fark, geçmişteki deneyimlerin kendilerinden sonra gelen deneyimlerin meydana geldiği nesnel koşulları hangi oranda değiştirdiği ile bağlantılıdır. Yolların, hızlı seyahat vasıtalarının, araçların, aletlerin, mobilyaların, elektrik aydınlatmasının ve elektrik enerjisinin varlığı bunun örneğidir (Dewey, 2007, s.47).

Bunu şu şekilde özetleyebiliriz: Yansıtıcı düşünme; geçmişte gerçekleşen durumun, şu andaki niteliğiyle arasında olan farkla orantılıdır. Diyebiliriz ki yansıtıcı düşünme geçmiş ile şimdi arasında bağlantı kurarak geleceğe yön verir.

Dewey yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta incelemiştir (Ünver, 2003, s.3):

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.

2. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.

3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul edilir ya da reddedilir.

4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Yansıtıcı düşünmenin bu dört boyutuna bakıldığında, bireyin fikirleri arasındaki anlamlı ve tutarlı ilişkinin, mantıksal analizlerin, araştırma ve çıkarım yapmanın yansıtıcı düşünme adına öneminin büyük olduğu görülür. Her bir yansıtma sürecinde mutlak olan iki öğe yer alır. Biri şaşkınlık, kararsızlık ve kuşku durumu; diğeri bir fikri doğrulamaya veya ortaya atılan bir kanıyı geçersiz kılmaya yarayan diğer gerçekleri ortaya çıkarmak için yapılan bir araştırma veya inceleme hareketidir. (Dewey, 1910, s.9).

Kruse'a (1997, s.47)göre yansıtmanın düşünce ve hareketin diyalektik bir süreci olduğu düşünülür. Daha da fazlası, bu, rastgele deneme ve yanılma ile karıştırılmamalıdır. Yansıtıcı süreç, uygulama durumunu geliştirme amaçlı bir dizi planlı hamlelerden oluşur, "Anlamlı stratejiler, münferit rastgele hareketler değildir, bilakis katılımcılar tarafından önemli ve değer verilen amaçları gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş koordine ve bağımsız taktiklerdir." (Akt: Gilbert ve Trudel, 1999).

"Yansıtma, öğrenme ve düşünme kavramlarının etrafında bulunan bir süreçtir. Bir şey öğrenmek için yansıtırız ve yansıtmanın bir sonucu olarak öğreniriz…."

(Moon, 2004, s.80). Yansıtma yapmadan yaşanan eylemler; deneyimlerin değerlendirilmesi, onlardan anlam çıkarılması ve yeni şeyler öğrenmenin önünde engeldir. Öğrenirken yansıtma yapmama, bilginin ne derecede özümsendiği konusunda soru işaretleri oluşturur. Piaget'e göre birey bilgiyi alırken süreçte aktif olandır. Piaget'e göre birey karşılaştığı yeni durumu zihindeki eski kavramlarla karşılaştırarak anlamaya çalışır ki buna özümseme denir (Şirin, 2008, ss.200-201). Bu durum da bize yansıtma yansıtmayı, öğrenirken nasıl kullandığımızı işaret etmektedir. Aynı şekilde derin düşünme esnasında yansıtma becerisini kullanmamak mümkün olmadığı gibi derin düşünürken yansıtma ile bir çıkarımda bulunmamak da mümkün değildir. Yansıtma teori ve uygulama arasında bir köprü olarak görülse de bir dersin teori bölümlerinde ilerlemek uygulamayı sınırlandırmak anlamına gelmez (Kember, 2001, s.165).

2.5. Yansıtıcı Düşünme Modelleri

Bu konuda birbirinden farklı modeller öne sürülse de hepsi temelde yansıtmanın dereceleri olduğu noktasında birleşir.

2.5.1. Schön'ün Modeli

Schön (1983, s.62)'e göre yansıtıcı düşünme, hazır sunulan bilgi ile yansıma ve hareket arasındaki deneyimlerden alınan bilgi olmak üzere iki tür bilgi içermektedir. Deneyimlerden alınan bilgi öğretmen ve öğrenci bir şeyi yaparken aslında neyi yaptığını düşünmesi ve sorgulaması, yaptığını tekrar gözden geçirmesi ve buna göre kendini düzenlemesi ile oluşan bilgidir (Akt: Karadağ, 2010, s.9). Schön (1987)'e göre üç türlü yansıtma eylemi vardır: Eylemde yansıtma (reflection in-action), eylem hakkında yansıtma(reflection on-action) ve eylem için yansıtma (reflection for-action) (Akt: Demiralp, 2010, ss.40-41).

2.5.1.1. Eylemde Yansıtma (Reflection in-action)

"Bu yansıtma türü kişinin eylemi sırasında sürpriz bir durum ortaya çıktığında veya kişinin sıkıntı yaşadığı bir durumda ne yaptığı üzerine düşünmesiyle ortaya çıkar." (Karadağ, 2010, s.9). "Hızlı karar verme", "içinde bulunduğun durumu

hemen kavrama", ve "yaparak öğrenme" gibi ifadeler sadece eylem hakkında düşünebileceğimizi gösterir (Schön, 1983, s.54; Akt: Kerimgil, 2008, s.38). Genelde deneyimli uygulayıcılar tarafından yapılan bu yöntem, kişinin eylemi sırasındaki yaptıklarını tekrar düzenleyebilmesine olanak vermektedir. Eğer eylem sırasında bir şeyler yolunda gitmiyorsa, yapılan eylem amacına ulaşıyor gözükmüyorsa veya var olan bilgiler çözümde yetersiz kalıyorsa kişi durur ve yansıtma yapar (Schön, 1983, s.26; Akt: Karadağ, 2010, s.9).

"Eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekir." (Alp ve Taşkın, 2008, s.312) Schön'e (1983, s.26) göre kişi eylem sırasında yansıtarak yeni durumda neyin farklı olduğunu ve düşünme biçimini yeni duruma hitap edecek şekilde nasıl değiştireceğini belirler(Akt: Karadağ, 2010, s.9).

2.5.1.2. Eylem Hakkında Yansıtma (Reflection on-action)

Eylem hakkında yansıtma, eylem bittiğinde geriye dönüp eylem üzerine değerlendirmede bulunma ve eylemi tekrar incelemektir (Alp ve Taşkın, 2008, s.312). Sparks (2001)'a göre, eylem hakkında yansıtma bireysel bir aktivitedir. Uygulayıcı düşünme üzerine odaklanır, yaptıkları ve duyguları, belirli bir olay üzerinedir (Arslan, 2005; Akt: Kerimgil, 2008, s.39). Burada birey genel bilgilerinden ortaya çıkan sürpriz durumlarla başa çıkabilmekte ne kadar başarılı olup olamadığını analiz etmektedir (Schön, 1983, s.26; Akt: Karadağ, 2010, s.10).

2.5.1.3. Eylem İçin Yansıtma (Reflection for-action)

"Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır." (Alp ve Taşkın, 2008, s.312).

Schön(1983,1987) profesyonellerin profesyonel bilgi oluşturmak ve uzmanlık üzerine yansıtmayı nasıl ve ne zaman kullandıkları ile ilgilendi. Schön'ün eseri profesyonellere hitap eder, zira Schön metinlerde bulunan değişmez bilgiler ile uzmanın nesnel ve profesyonel ortamda kullandığı dinamik ve uyarlanabilir bilgi arasında bir ayrım yapma

yoluna gider. Bu açığı kapatmak için öğretmen adaylarının güdümlü uygulamaya ihtiyacı vardır. Profesyonellerin çalıştığı dinamik, kompleks ve yapılandırılmamış ortamda gelişen yansıtıcı kapasite temeldir (Akt: Stevens ve Cooper, 2009, ss.26-27).

Schön için sorgulama, uygulayıcı hem eylemle meşgulken hem daha sonra eylem üzerine yansıtma yaptığı zaman meydana gelir(Smith ve Lytle, 1993; Akt: Newman, 2000).

2.5.2. Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli

Dewey'in öne sürdüğü "Bir karışıklık, duraksama ve kuşku durumu" ile "ileri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme" öğeleri Farra'nın bu modelinin içinde yer alır. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır (Farra, 1988, ss.3-5; Akt: Ünver, 2003, s.4):

- Yansıtma öncesi aşaması, herhangi bir ikilem, kriz, kargaşa, gerginlik ya da sorunu tanımlar. Başka bir deyişle, bir sorunun algılandığı andır. Bazı şeylerin yanlış olduğu ve düzeltilmesi gerektiğinin ayırdımına varılır.
- Yansıtma aşaması, ile birlikte belirli bir hedefe yönelik sıralı bir düşünme sürecini önerir:

  A) Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.

  B) Gözlem ve incelemeler yapılırken gerçek sorunun ve olası çözümlerin ne olduğuna ilişkin görüşler ve öneriler ortaya çıkar.

  C) Gerçek sorunun ne olduğu olabildiğince somut bir biçimde tanımlanır.

  D) Gerçek soruna karar verince en uygun çözümler de saptanır.

  E) En iyi çözüm yolunun belirledikten sonra onu destekleyen ek materyaller düzenlenir ve bu çözüm yolunun varsayımı kurulur.

  F) En iyi çözüm yolunun geçerlik ve güvenirliği denenir.

  G) Bazı nedenlerle bu çözüm yolunun başarısız olduğu düşünülürse C, D, E, F'ye geri dönülür ve başka bir olası çözüm yolu bulmaya çalışılır.

H) Sorunu çözen kişiye (onu güdülendirmek için) çözme sürecinin herhangi bir yerinde ödül verilmelidir.

İ) Sorun ve çözümü genellikle büyük bir bağlamın parçasıdır. Çözüm yolunu kesin olarak kabul etmeden ve uygulamadan önce durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler her zaman sorunu çözen kişinin yaşantılarına dayanır.

J) Çözümler geçmişte kalsalar da geleceğe yansıtılmalıdır. Yansıtıcı düşünme çözümlerin gelecekte nasıl etkili olabileceğini de düşünmeyi gerektirir.

- Yansıtma sonrası aşamasında, sorun çözülünce büyük bir doyum, hoşlanma duygusu yaşanır. Bu aşamada bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşulur.

2.5.3. Van Manen Modeli

"Schön (1987) yansıtmayı eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak sınıflara ayırırken, Max Van Manen (1992) yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir." (Akt: Alp ve Taşkın, 2008, s.312). Van Manen'in yansıtma düzeyleri; teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma, eleştirel alanda yansıtma olarak üçe ayrılır.

"Birinci düzeyde (teknik alanda yansıtma) baskın ilgi odağı ulaşılmak istenen amaçlara verimli yollar ile ulaşmaktır. "En iyi seçim"in makullüğü (mantığı) teknolojik ilerlemenin prensiplerine göre tanımlanır: ekonomi, verimlilik ve etkinlik." (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf ve Wubbels, 2001, s.55). Teknik alanda yansıtma, henüz öğretmen olmuş kişilerin eğitimle ilgili sorunlarla karşılaştıklarında sorunu çözmeye yardımcı olacak yeterli deneyimleri olmadığı için daha çok kullandığı yansıtma türüdür (Taggart ve Wilson, 1998; Akt: Ünver, 2003, s.7). Teknik alanda yansıtmada öğretmen programın hedeflerini değerleri sorgulamadan gerçekleştirmeye çalışır. Burada sadece eğitimsel bilgi ve belirlenen amaçlara ulaşmada gerekli prensiplere odaklanılır (Van Manen, 1977; Akt: Kozan, 2007, s.19). Taggart ve Wilson (1998) henüz teknik alanda yansıtma yapabilen öğretmenlerin daha üst seviyede yansıtma yapabilmesi için onları gerçek eylemlere katmamız, gözlem yaptırarak öğrenme yaşantılarını zenginleştirmemiz ve

karşılaşılan sorunlara ne gibi çözümler getirilebileceği üzerine tartışma yaptırmamız gerektiğini belirtmiştir (Akt: Ünver, 2003, ss.8-9). "Bu alanda düşünen öğretmenlerin kendini geliştirmeleri için en çok yardımı dokunacak kişiler uygulama öğretmenleridir" (Ünver, 2003, s.9).

Uygulama alanında yansıtmada yorumlama yoluyla değer yargıları elde edilir (Van Manen, 1977; Akt: Kozan, 2007, s.19). Uygulama alanında yansıtma yapan öğretmen için uygulanan yöntemler kati değildir, tartışılabilirdir. Bu yansıtma türünün genel çerçevesi, uygulamada kullanılan yöntemlerin verimliliğinin analiz edilmesidir (Karadağ, 2010, s.17). Bu düzeyde yansıtıcı düşünmenin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin kuram ve uygulamaya ilişkin bilgilerinin artması gerekir (Ünver, 2003, s.9). "İkinci düzeyde, her eğitimsel seçimin yorumsal bir çerçevede değer bağlılığı temeline dayandığı düşünülür. Bu düzeyde yansıtma, bireysel ve kültürel deneyimleri, amaçları, algıları, varsayımları, önyargıları pratik eylemleri yönlendirme amacıyla analiz etme ve yorumlama ile ilgilenilir." (Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55). Uygulama alanında yansıtma yapan öğretmen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını, her iki durumda da neden ulaşıldığı/neden ulaşılmadığı üzerine düşünür. Öğretmenler sadece bir davranışı tanımlamaz, ölçebildikleri davranışları aynı zamanda kendi algılamalarına göre yorumlarlar (Pultorak, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.10).

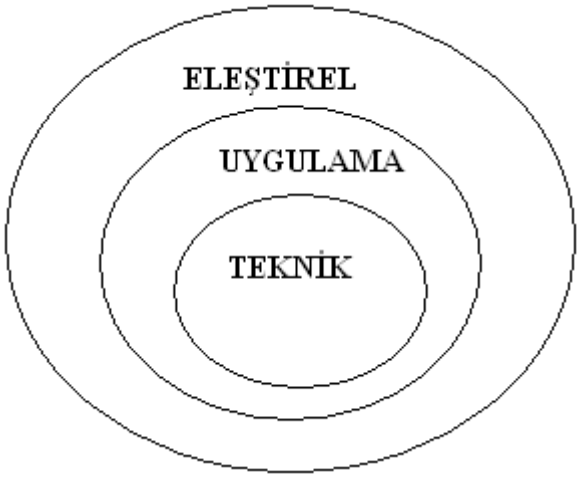
Eleştirel alanda yansıtma en son ve en üst düzeyde yansıtmadır. Bu alanda anahtar kelimeler bilginin değeridir. Eleştirel alanda yansıtma, değerliliği ele almak için sosyal durumların koşullarını göz önünde bulundurur. Bu noktada hakimiyet, kurum ve otoritenin baskıları eleştirilir (Noffke ve Brennan, 1991; Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55). Sosyal ve politik olguları ele alarak, ahlak ve etik değerlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlar (Hatton ve Smith, 1995; Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55). Eleştirel alanda yansıtma yapan kişi, amaçlarına ulaşırken onların değerini esas alır (Van Manen, 1977; Akt: Kozan, 2007, ss.19-20). Eleştirel alanda yansıtma yaparken eğitim; eşitlik, özgürlük, dikkat, adalet gibi temel değerlerin ve sosyal durumların nesnel şekilde temel oluşturduğu bir düzenin üstüne oturtulur (Taggart ve Wilson, 2005, ss.4-5; Akt: Karadağ, 2010, s.18). Öğretmenler

öğretim deneyimlerinin nasıl ve niçin bu şekilde olduğu konusunda bilgi sahibi olursa, nasıl profesyonel olabilecekleri, profesyonel olmak için hangi yanlarını geliştirmelerini gerektiğini bilirler (Arslantaş, 2003; Akt: Kozan, 2010, s.20). Wakefield'a (1996, s.54-55) göre "Eleştirel yansıtma öğretime ilişkin etik ve törel soruları içerir. Örneğin "En iyi yaptığım şey nedir?". Kendini eleştirme ve başkalarıyla karşılıklı konuşma bu alanda yansıtmaya katkıda bulunur." (Akt: Ünver, 2003, s.11). Taggart ve Wilson (1998) eleştirel alanda düşünenlerin, durumları yeniden yapılandırma ve kendini gözden geçirme becerisinin geliştiğini; olayların farklı yanlarını görüp onları deneyebildiğini ve sorunları çözmek için başarılı girişimlerde bulunabildiğini belirtmiştir (Akt: Ünver, 2003, s.11).

Öğretme deneyimi üzerine veya öğretme hakkında düşünme ile öğretme deneyimi içerisinde düşünme farklı şekilde yapılanmıştır. Geçmişteki deneyimlere yönelik geriye dönük yansıtma, gelecekteki deneyimler üzerine ileriye dönük yansıtmadan önemli ölçüde ayrılır (Van Manen, 1991). Koşullarla aynı zamanda olan yansıma bir sınıf tartışması, bir konferans, bir çelişki durumu, bir gözlemleme aktivitesi, bire bir karşılaşma, rutin bir ders ve bunun gibi dinamik ve aktif bir süreci karakterize eden "yansıtıcı" bilinçlilikten belirgin bir şekilde farklı olan daha acil olan "dur ve düşün" türde bir eyleme izin verir (Van Manen, 1995, s.34).

Wakefield (1996) bu yansıtma alanlarının teknik yansıtmadan eleştirel yansıtmaya doğru genişlediğini şu şekilde görselleştirmiştir (Ünver, 2003, s.7):

Şekil 1. Yansıtma Alanları



Wakefield'e (1996, s.54) göre **"**Özet olarak teknik yansıtma başkalarının beklentilerini(etkili öğretim), uygulama alanında yansıtma bireyin kendi beklentilerini(benzer biçimde öğretim), eleştirel yansıtma iyi olan beklentileri keşfetmeyi içerir (etik öğretim)" (Akt: Ünver, 2003, s.12).

Bu üç alanda yansıtıcı düşünen öğretmen, öğretmen adayı veya öğrenciler; düşündürücü sorular, kendini gözden geçirmeye yönelik yönergeler, eğitsel sorunları tartışmaya yol açan uyarıcılar, eğitsel sorunları incelemeyi sağlayacak gerçek yaşam koşullarında gözlem ya da teknolojik araçlarla sunulan materyaller, okul dışında da sorunlar üzerinde düşünmeye yönlendirecek ödevler ile desteklenmelidir. Çünkü her üç alan da yansıtma yapmak için önemlidir (Ünver, 2003, s.12).

2.5.4. Eleştirel Yansıtma Modeli

Van Manen'in(1977) düşüncelerini temel alarak Zeichner(1983), bir düşüncenin ve bu düşünceye ait sanı ve bilginin kabul edilmesini esas alır (Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55). Zeichner'in modelinde kilit nokta öğretmenlerin gündelik uygulamalarında ve uygulamalarına yön veren düşüncelerinde yer alan ahlak, etik, politik ve amaçlara ulaşırken kullanılan araçsal değerlere eleştirel bakabilmeleridir (Liston ve Zeichner, 1989; Valli, 1990; Zeichner, 1983, 1987; Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55).

Zeichener ve Liston (1987, s.38) tarafından geliştirilen çerçeve dört bölümden meydana geliyor:

> Bu çerçeveye göre yansıtmanın en düşük düzeyi olan "olgusal söylev", bir öğretim durumunda meydana ne geldiği veya ne geleceğine odaklanır. "Öngörülü söylev" deneyimlerin değerlendirilmesi ile ilgilidir ve yapılan şeye ya da başarılmış olana odaklanır. Bir üst düzey olan "ispatlayıcı söylev" davranışın mantıksal temeli ile ilgilidir ve davranışın sebepleri ve açıklamalarını içerir. Yansıtmanın en üst seviyesi olan "eleştirel söylev", müfredat ve eğitimsel faaliyetlerin ilke ve değerlerini sorgular; ve faaliyetlerin sebeplerini ve yeterliliğini değerlendirir (Akt: Erginel, 2006, ss.20-21).

"Van Manen ve Zeichner, öğretmenlerin eylemlerindeki bağlamsal etkinin önemini ön plana çıkarırken, Dirkx (1989) öz yansıtmanın önemini vurgular." Dirkx, okulun sosyal, politik, ekonomik ve ahlâki boyutlarını reddetmez ancak bu boyutların öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide engeller oluşturduğunu vurgular. Ona göre, sosyal psikoloji ilkeleriyle kişi başkalarıyla ilişki kurarken duygu, düşünce ve davranışlarını sorunsallaştırır (Akt: Korthagen ve diğerleri, 2001, s.55).

2.5.5. Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi

Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton ve Starko (1990), Van Manen (1977)'in yansıtma seviyelerinden ve Gagne (1968)'nin görüşlerinden hareketle dil ve düşünmeyi esas alan yedi basamaklı bir model oluşturdular. Bu yöntemin basamakları şunlardır (Akt: Kozan, 2007, ss.20-21):

1. Tanımlayıcı olmayan dil
2. Basit, acemice tanımlama
3. Uygun terimlerle sınıflandırılmış olaylar
4. Geleneksel veya kişisel tercihlerle açıklama yaparak gerekçe gösterme
5. İlke veya kuramla açıklama yaparak gerekçe gösterme
6. İlke, kuram ya da diğer faktörleri de düşünerek açıklama yapma

7. Etik, moral ve politik konuları düşünerek açıklama yapma

Burgess (1999)'a göre bu model üç varsayımı esas alır (Akt: Kozan, 2007, ss.20-21):

- Bireyin yansıtıcı düşünme becerisi, düşüncelerini sözcüklerle ifade edebildikleri oranda ölçülebilirdir.
- Belli bir düşünme becerisine sahip bireyler, daha karmaşık olguları düşünme becerisine sahiptirler. Bu bireyler iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişki üzerine analiz yapabilirler, bu da tek bir kavramı düşünmekten daha karmaşık bir düşünme şeklidir.
- Deneyim sahibi olmayan bir insanın kullandığı dil ile eğitim bilimine ait dil karşılaştırıldığında eğitim bilimine ait dilin daha karmaşık olduğu görülür. Bunu sebebi, eğitim biliminin terminolojisinin daha yoruma açık ve karmaşık mesajlar içermesidir.

Yukarıdaki düşüncelerden yol çıkarak yansıtıcı pedagojik düşünme modelinin bilişsel psikoloji, deneysel öğrenme teorisi ve yansıtıcı düşünmeye dayanarak geliştirildiği sonucuna varırız. Tüm bu modellerin belirgin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Demiralp, 2010, ss.40-41; Alp ve Taşkın, 2008, s.312; Erginel, 2006, ss.20-21; Ünver, 2003, s.4; Kozan, 2007, s.20) :

Tablo 1. *Yansıtma Modelleri ve Özellikleri*

Yansıtma Modelleri	Modelin Özelliği
Schön'ün Modeli	Eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişki esastır. Yansıtma; eylemde yansıtma, eylem için yansıtma ve eylem sonrası yansıtma diye 3'e ayrılır.
Van Manen Modeli	Yansıtma hiyerarşik düzende ilerler. Üçe ayrılır: teknik yansıtma, uygulamada yansıtma ve eleştirel yansıtma.
Eleştirel Yansıtma(Zeichner)	Eylemler ve olgular arasındaki ilişki esastır. Yansıtmanın dört düzeyi vardır. En düşük düzeyden başlayarak: Olgusal söylev, öngörülü söylev, ispatlayıcı söylev ve eleştirel söylev.
Farra'nın Yansıtıcı Düşünme Modeli	Problem çözme aşamaları gibi karışıklıktan yola çıkarak fikirleri destekleyen veya çürüten ilkeleri ortaya çıkaracak bir araştırma ve inceleme esastır.
Yansıtıcı Pedagojik Düşünme Yöntemi (Sparks-Langer)	Dil ile düşünme arasındaki ilişki esastır

2.6. Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımları

2.6.1. Öğrenme Logoları

Öğrenme yazıları da dediğimiz öğrenme logoları Wilson ve Jan (1993)'a göre öğrencilerin kişisel tepkilerini, görüşlerini, öğrenme süreçlerini ve dersin içeriğini ifade ettikleri materyallerdir (Tok, 2008, s.107).

Ünver (2003, s.19) öğrenme logolarının öğrencinin kendi öğrenme sürecini anlatan yazılar olmasının yanında, öğrencinin bu süreç üzerine yaptığı analiz ve yansıtmaları da içeren bir özellik taşıdığını belirtmiştir.

Öğrenme logoları, öğrencinin öğrenme sürecinin aynasıdır. Öğrenci bu yaklaşımda hem kendi öğrenme yöntemini, hem bu süreçte sınıftaki konumunu, hem konunun özünü hem önceki konularla ne gibi bağlantılar kurulabildiğini ifade eder. Wilson ve Jan (1993, s.86) bu durumu öğrenme yazılarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkili olduğunu; bunun sebebini öğrencinin yazarken öğrenme süreçleri üzerine düşünmesi böylece öğrencinin nasıl öğrendiğini öğrenmesi şeklinde belirtir (Akt: Ünver, 2003, s.19).

Öğrenme logoları öğrencinin kendi ürünü olduğu için öğrencinin kendine güvenini artırır, çalışmalarından sevk almasını sağlar ve ileride daha nitelikli çalışmalar yapması için öğrenciye cesaret verir (Yorulmaz, 2006, s.33). Öğretmenler de bu yazılara bakarak öğretme sürecine dair geri bildirimler alır (Ünver, 2003, s.19). Bu yazılardan yararlanan öğretmen ve öğrenci için dersler daha verimli hale gelir.

Öğrenme yazılara şu türlere ayrılır: Kişisel yazılar ve iki kolonlu yazılar.

Kişisel yazılar, öğrencilerin öğrenmelerine dair düşüncelerini anlattıkları yazılardır. Bu yazılar özel olduğundan sadece öğrenci istediğinde paylaşılır (Dolapçıoğlu, 2007, s.39).

İki kolonlu yazılar öğrencilere işlenen ünite boyunca geribildirim sağlar, süreç değerlendirmesi ve hem öğrenci hem de öğretmen açısından "özdeğerlendirme" yapmaya imkân verir (Stoddard, 2002; Pickett, 2005; Pollard, 2001; Rodgers, 2002;

Tang, 2000; Akt: Tok, 2008, s.107). İki kolonlu yazıların iki işlevi vardır: Birincisi öğrenmenin içeriği veya yöntemini yazmak, ikincisi öğrencinin öğrenmesine ilişkin yansıtmalarını yazmak (Dolapçıoğlu, 2007, s.39). İki kolonlu yazılarda sayfa ikiye ayrılır ve bir yana dersten edinilen bilgiler, sorular; diğer yana yansıtmalar yazılır (Ünver, 2003, s.20). İki kolonlu yazıya örnek Tablo 2' de verilmiştir (Tok, 2008, s.107):

Tablo 2. *İki Kolonlu Yazı Örneği*

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

Bu türlere ilaveten Wilson ve Jan (1993) "diyalog yazıları", "sınıf yazıları" ve "konu yazıları"nı da öğrenme yazısı türleri olarak belirlemiştir. İki ya da daha fazla kişinin konuşmalarının yazıldığı tür diyalog yazıları; tüm sınıfın ya da kümelere ayrılan öğrenci topluluklarının öğretmenin sınıfta uyguladığı ekinliklere ilişkin görüşlerinin yazıldığı yazılar sınıf yazıları; öğrenci veya öğretmenin belirli bir konuyla ilgili düşüncelerinin ifade edildiği yazılar konu yazılarıdır (Dolapçıoğlu, 2007, ss.40-41).

Howley'e (2000) göre yansıtıcı yazı yazacak olan öğretmen veya öğrenci yazıya başlamadan önce kendilerine "Ne gördüm?, Ne duydum?, Ne öğrendim?, …. konusunda ne yapabiliyorum?, Benim için uygun olan seçenekler neler?" gibi soruları sormalıdır (Akt: Ünver, 2003, s.22).

2.6.2. Kavram Haritası

Kavramlar insan zihninde varlıkların oluşturduğu bilgi yapılarıdır. Dış dünyadaki nesnelerle karşılaştıkça zihnimizde görsel imgeler oluşur ve aynı veya benzer olanlar, tek bir kavram altında sıralanır; farklı olanlar farklı kavram gruplarını oluşturur.

Kavram haritası 1970'li yılların sonuna doğru Joseph Novak tarafından ortaya atılmış olup temelini Ausubel(1978)'in Anlamlı Öğrenme teorisinden almaktadır (Bahar, 2002; Akt: Çatalkaya, 2005, s.36).

Kavram haritaları öğretim yılı boyunca, bir ünite veya ders içinde geçen kavramların birbiriyle şematik bir ilişki kurmasında etkili yoldur. Kavram haritaları, bilgiyi zihne hem somut hem de görsel olarak kodlar. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramları ve bu kavramlar arasında kurulan bağları gösterirler (Kaptan, 1998, ss.95-96). Kavram haritaları, kavramları görselleştirip öğreterek öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi öğrencilerin kavramları ne derecede öğrendiği hakkında bilgi verir (Ünver, 2003, s.23). Bu açıdan bakıldığında bir kavram haritası hem öğrenci hem de öğretmen açısından değerlendirme aracı olarak büyük öneme sahiptir.

Demirel'e (2007, s.153) göre "Kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Ezber yerine anlamlı öğrenmeyi sağlayan kavram haritası, düşünmeyi örgütler." Yansıtıcı düşünme açısından ele alındığında kavram haritaları, öğrencilerin haritayı hazırlama sürecinde yansıtma yapabilmesini sağlar. Haritayı hazırlarken öğrenci geçmiş bilgilerini hatırlar, öğrendiği kavram hakkında yeterli bilgisi olup olmadığını ve kavramlar arasındaki ilişkileri görürler (Ünver, 2003, s.23). Kavram haritaları öğrenciler için üniteler veya konular arasında geçişi de sağladığı için öğrencilerin yansıtma yapmasına olanak verir. Ayrıca bir ünite içerisinde birbiriyle ilgili konularda hazırlanan farklı her yeni harita, önceki kavram haritalarının yansımasıdır (Kaptan, 1998, s.98).

2.6.3. Soru Sorma

Soru, eğitim-öğretim ortamında en sık kullanılan araçlardan biridir. Öğrenci açısından konuyu irdelemeye; öğretmen açısından öğrencinin konuyu özümsemesine, farklı noktaları görmesine, düşünme sınırlarını genişletmesine yarar.

Postman (1979) bilgilerimizin soru sormanın sonucu olduğunu ve soru sormanın önemli bir zihinsel araç olduğunu belirtmiştir (Yorulmaz, 2006, s.36). Soru sormak düşünmenin göstergelerindendir. Düşünen öğrenci eski bilgilerini, yenilerini öğrenmek için kullanır. Bu da yansıtıcı düşünmeyi geliştirir.

Sorular uzun cevaplı ve kısa cevaplı sorular olarak ikiye ayrılır: Soru düşünmeyi geliştirmek için soruluyorsa uzun cevaplı sorular kullanılmalıdır (Moore, 2003, s.163; Akt: Yorulmaz, 2006, s.35). Uzun cevaplı sorular öğrenciyi düşünmeye dolayısıyla yansıtma yapmaya yöneltir. Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı ortamda açık uçlu soruların sorulmasının gerekliliğini belirtir (Akt: Demiralp, 2010, s.54).

Soru sorarken dikkat edilmesi gereken husus sorulan sorunun doğru zamanda doğru soru olması gerektiğidir. Doğru anda sorulan doğru bir soru bir problemin çözülmesinin anahtarıdır (Morgan ve Saxton, 1994, ss.6-7; Akt: Yorulmaz, 2006, s.36). Sorulan sorunun etkili olabilmesi için şunlara özen gösterilmelidir (Wilson ve Jan, 1993; The Western Center For Drug Free Schools and Commuties, 2000; Akt: Ünver, 2003, s.24):

- Farklı amaçlar için farklı sorular sorulmalıdır.
- Sorular vakit geçirmek için değil, bir amaca hizmet etmesi için sorulmalı,
- Öğrenciden soruyu dinlemesi, düşünmesi ve sonra yanıt vermesi istenmeli,
- Öğrenciyi farklı şekilde düşündürecek sorular sorulmalı,
- Öğrencinin cevap vermeden önce düşünmesini sağlamak için soru sorduktan sonra bir müddet beklenmeli,
- Öğrenci de soru sormaya teşvik edilmeli, bu soruların üst düzey düşünmeye yönelik sorular olması için gerekli olanaklar tanınmalı,
- Öğrencinin değişik düşünme biçimlerini kullanmasını sağlayacak sorular sorulmalı,
- Önemli sorular dersten önce belirlenmelidir.

2.6.4. Kendine Soru Sorma

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin etkin rol alması çağdaş eğitimin en önemli hususlarındandır. Öğrenciyi eğitim öğretim sürecinde etkin kılma, onun konuları özümsemesiyle doğru orantılıdır. Kendine soru soran öğrenci öğrenme etkinliklerine dair yansıtma yapar. Böylece neyi, ne zaman, neden ve nasıl

öğrenebileceğine; neyi ne kadar ve nasıl öğrendiğine; hangi konularda öğrenme etkinliklerinin olduğuna dair öğrencinin bilgi edinmesini sağlar. Kendi öğrenmelerinden haberdar olan öğrenci, bu yöntemle kendini değerlendirmiş de olur (Wilson ve Jan, 1993, s.77; Akt: Ünver, 2003, s.25). Kendini sorgulayan öğrenci kendi eylemleriyle ilgili yansıtma yapar, böylece çalışacağı ve ilgi duyduğu alanları da belirlemiş olur (Dolapçıoğlu, 2007, s.38).

Bir başka açıdan düşünüldüğünde kendine soru sorma içsel muhasebe yapma anlamına da gelmektedir (Vygotsky, 1998; Akt: Yorulmaz, 2006, s.37). Vygotsky'ye (1985, s.180) göre "Dışından konuşma, düşüncenin sözcüklere dönüştürülmesi, maddeleştirilmesi ve nesneleştirilmesidir. İçinden konuşmada ise süreç tersine döner: konuşma içsel düşünceye dönüşür" (Akt: Ergün ve Özsüer, 2006, s.273). "Wood'a göre içsel konuşma evresi içinde barındırdığı psikolojik dönüştürmeler nedeniyle düşüncenin gelişimi açısından önemli bir dönüm noktasıdır" (Ahioğlu, 2008; Akt: Bayhan ve Saranlı, 2010, s.825). Buradan anlıyoruz ki birey içsel konuşma sürecinde kendi kendine düşünerek kavramları, bilgileri, olayları irdeler ve aralarında ilişkiler kurarak yeni sonuçlara ulaşır; yansıtma yapar.

Öğrencilerin kendilerine soracakları sorulara örnekler şunlar olabilir (Wilson ve Jan, 1993, s.77; Akt: Ünver, 2003, s.25):

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

Öğretmenler ise şu soruları sorarak öğrencileri yansıtma yapmaya yöneltebilir (Wilson ve Jan, 1993, ss.77-78; Akt: Ünver, 2003, ss.25-26):

- "Bunu nasıl yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?
- Bu yöntemi neden seçtin?
- Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan, ne değişlik yaparsın? Neden?"

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

Öğrencileri gözlerken sorulabilecek sorular;

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

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

Öğretmenin kendisini değerlendirirken sorabileceği sorular;

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

Yukarıdaki soruları sorarken bütünü birden değil de her hafta bir ya da ikisi seçilebilir (Brandes ve Ginnis, 1990, ss.188-189; Akt: Ünver, 2003, ss.26-28).

2.6.5. Anlaşmalı Öğrenme

Bu yaklaşım öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinde aktif kılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler öğretmenin yol göstericiliği altında Neyi, Ne zaman, Niçin, Nerede ve Nasıl öğreneceğiyle ilgili kararlara katılırlar (Wilson ve Jan, 1993,

s.55; Akt: Demiralp, 2010, s.54). Anlaşma öğretmen ile öğrenci, öğretmen ile tüm sınıf, küçük gruplar arasında veya öğretmen ile akranları arasında olabilir (Wilson ve Jan, 1993; Akt: Ünver, 2003, s.28):

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

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

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

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

Aşağıda bir öğrenci kümesinin yapabileceği anlaşma belgesi örneği verilmiştir (Ünver, 2003, s. 29):

Tablo 3. *Bir Öğrenci Kümesinin Anlaşma Belgesi*

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

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

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

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

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

2.6.6. Kendini Değerlendirme

Kişinin geçmişteki uygulamaları veya öğrenmeleri üzerine düşünmesi, onun yeni uygulama ve öğrenmelerine yol gösterir. "Öğrenme sürecinde kendini değerlendirmeler, öğrencinin kendini değerlendirme becerisini geliştirebilir; ve güdülenme ve kendi başına öğrenmeyi artırabilir" (American Psycholocigal Assocation's Board of Educational Affairs, 1997; Florida Department of Education Office of School Improvement, 1997; Akt: Ünver, 2003, s.29).

Ersözlü (2008, s.65) kendini değerlendiren öğrencilerin kendilerine bir amaç oluşturabileceğini, belirlediği amaca ulaşırken nasıl bir yol kullandığını belirleyebileceğini, ulaştığı sonucu değerlendirebileceğini, değerlendirme sonucunda eksiği varsa onları görerek eksiklerine uygun çözümler düşünebileceğini ifade etmiş; Wilson ve Jan (1993) ise yansıtıcı düşünmenin bir öz değerlendirme yapma süreci olduğunu belirtmiştir (Akt: Demiralp, 2010, s.55). Kendini ve akranlarını değerlendiren öğrenci kendisine ölçütler geliştirerek kendi değerlendirmesini yapar (Wilson ve Jan, 1993, s.122; Akt: Yorulmaz, 2006, s.39). Öğrenciler kendini değerlendirirken şunlara dikkat etmelidir (Hancock ve Settle, 1990; Akt: Ünver, 2003, s.30):

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

2.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Yolları

2.7.1. Günlük Yazma

Stevens ve Cooper'a (2009, s.3) göre "Yansıtma hem bir kendini tanımlama yolu hem de büyük bir kişisel etkinliktir. Bununla beraber yansıtmanın birçok yolu vardır, günlük birinin gelişen düşünme yöntemlerinin somut kanıtı, değeri belgelemesi, çoğu kez kavrayışına kısa süreli bir bakıştır."

Öğretimsel yazılar bireyin daha keskin olan anlayışlarını geliştirir ve daha eleştirel düşünmesini sağlar (Griffith ve Frieden, 2000; Akt: Yorulmaz, 2006, ss.41-42). Stevens ve Cooper'a (2009, s.25) göre "Kolb'un düşüncesine göre, günlük

yazarları davranışlarının sebebi olan fikirleri faal olarak tecrübe edebilir ve böylece yeni anlayışlarla yeni deneyimlere ve yeni öğrenme imkânına ulaşırlar."

Yazma süreci öğrenmeyi pekiştirir ve mesleki ve kişisel gelişimi kolaylaştırır. Bazı öğrenciler duygularını, fikirlerini ve yaşantılarını sınıf tartışmalarında ifade etmekte zorlanmaktadır. Öğrencilerin duygusal tecrübelerini yazmaları, kendilerini daha rahat ifade etmelerini (Griffith ve Frieden, 2000; Akt: Güney, 2008, s.49).

Eğitsel amaçlı günlük tutmak öğrencinin öğrenme sürecinde neyi nasıl ve neden yaptığını görmesine olanak tanır ve problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olur. Bu şekilde günlük tutan öğrenciler kendi teori bilgilerini ve uygulamalarını değerlendirip olumlu ve olumsuz yanlarını göreceklerdir (Burgess, 1999; Akt: Kozan, 2007, s.25).

Günlük tutan öğrencinin kendi öğrenme süreci, bu süreçte karşılaştığı güçlükler ve anahtar noktalarını göreceği gibi günlük tutan öğretmen de öğretme sürecindeki rolünde ne derece başarılı olduğunu, eksiklerini, izlediği yolları, iyi yanlarını görecektir. Bunları yeni yaşantılarına yansıtan birey, çalışmalarında daha başarılı olacaktır. Günlük tutmanın öğrencilere ve öğretmenlere sağlayacağı faydaları şöyle sıralayabiliriz (Genç, 2004, s.241; Akt: Yorulmaz, 2006, s.42):

Öğrencilere;

- Tecrübe ve düşünceleri sürekli kaydetmeye yarar.
- Öğretmenler ile sürekli iletişim içinde olmanın önemini vurgular.
- Kişisel olumlu ve olumsuz etkilerde güvenilir bir süreçtir.
- İçsel diyaloğa yardım eder.

Öğretmenlere;

- Öğrencilerin düşünme ve öğrenmesine açılan penceredir.
- Öğrenciler ile devamlı iletişim kurmanın önemini vurgular.
- Öğretmen ile öğrenci arasındaki diyaloğu sağlayan araçlardandır.

Günlükler "yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve diyalog günlük" olarak farklı şekillerde olabilir. Yapılanmış günlüklerde, öğretmen belirli bir formatta almak istediği bilgiye ulaşır. Böylece öğrencilerin yansıtmaları ve yazılarını kolaylıkla

karşılaştırma imkânı bulur. Yapılandırılmamış olanlarda öğrenci kendi formatını yarattığı için, hatıra defterine benzetilebilir. Bu, öğretmenin diğer öğrencilerin günlükleri ile karşılaştırma yapmasını ve öğrencinin yansıtma yapıp yapmadığını değerlendirmesini zorlaştırır (Langer, 2002, s.341; Akt: Güney, 2008, s.50).

Öğretmenler günlük tutarken, günlük yazmanın amacına ulaşması için şu soruları göz önünde bulundurmalıdır (Jacobsen,Eggen ve Kauchak, 1999; Akt: Ünver, 2003, s.49):

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

2.7.2. Amaçlı Tartışma

Tartışmalar bireyi bir konu üzerinde derinlemesine düşünmeye sevk eder. Tartışma, düşüncelerini ifade etme, yeni düşünceler üretme, düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenme ve ortaya atılan problemi çözme gibi becerileri kazandırır. (Erginer, 2000, s. 175; Akt: Yorulmaz, 2006, s.44). Amaçlı tartışma Burney ve Hance tarafından "Problemleri birlikte düşünen ve çalışan insanlarca, bir liderin yönetiminde ve yüz yüze ya da ortaklaşa çalışan gruplar içinde anlama ve harekete geçme amacıyla açıklığa kavuşturulması." şeklinde tanımlanmıştır (Açıkgöz, 2003; Akt: Güney, 2008, s.50).

Tartışmaya etkin şekilde katılmak isteyen bireyler bilgiyi hatırlar ve organize ederler. Katılımcılar tartışmaya katkıda bulunmak isterler ve böylece geçmişte edindikleri bilgilerini gün ışığına çıkarır, tartışma konusuyla ilişki kurmaya çalışırlar (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995, ss.227-228; Akt: Demiralp,2 010, s.56).

Bağcıoğlu ve Ünver (1999)'in yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamalarından sonra her hafta ortalama iki üç ders saati boyunca toplantılar düzenlendi. Bu toplantılarda öğretmen adayları, uygulama derslerindeki performansları hakkında tartıştı. Bu araştırmanın sonunda toplantıya katılan öğretmen adaylarının birbirlerini değerlendirirken yanlış ve eksiklerini beraber gördükleri ve onları düzelttikleri görülmüştür. Bu değerlendirmeler ile öğretmen adaylarını olumlu yanlarını görerek, öğretim becerilerini geliştirmelerine yararlı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca adayların başkalarını eleştirirken veya diğer katılımcılar birbirini değerlendirirken aynı eleştirileri kendisinde de aradığı görülmüştür (Ünver, 2003, ss.46-47).

Tartışma yaklaşımı Jacobsen (1985)'e göre yansıtıcı düşünme becerisiyle birlikte diğer yaklaşımlardan farklı olarak şu faydaları sağlamaktadır (Akt: Bilen, 2002, s.91; Akt: Güney, 2008, s.51):

- Önderlik becerisini geliştirir.
- Düşünce birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.
- Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.
- Dinleme becerisini geliştirir.
- Zıtlık ve çelişkileri uzlaştırır.
- Yorumlama becerisini geliştirir.
- Ferdi öğrenme gücü kazandırır.
- Analiz, sentez ve değerlendirme becerisi kazandırır.

2.7.3. Portfolyo Hazırlama

Portfolyo(gelişim dosyası, erişim dosyası) hem öğrenci merkezli hem bir süreç değerlendirme hem de öğretimi kolaylaştıran bir materyaldir. Bu bağlamda portfolyoların iyi birer yansıtma aracı olduğu aklımıza gelir.

Gelişim dosyaları öğrenciyi çağdaş eğitim sistemine uygun olarak sürece katar. Portfolyo öncelikle öğrenci tarafından oluşturulur; öğrenciye çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerine yansıtmalar yapma ve eski ürünlerini gözden geçirme imkânı verir. Portfolyoda yer alan çalışmalar öğrenci için anlam ifade eden çalışmalardır. Bu çalışmalar bireyin şimdiki ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarına ışık tutar (Puckett ve Black, 1994; Akt: Ünver, 2003, s.50). David, Davis ve Harden'e göre portfolyo yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirerek, geçmiş deneyimlerin kullanılmasını kolaylaştırır. Değerlendirme deneyimiyle birlikte algı ve yorum gücünün gelişmesini sağlar. Gelişen algı ve yorum gücü bireyin gittikçe daha profesyonel düşünmesini sağlar (Akt: Demirören, Koşan ve Palaoğlu, 2009, s.23).

Viechnicki ve arkadaşları (1993) 12 okulda gönüllü olarak gelişim dosyası hazırlamayı kabul eden 36 ilkokul öğretmeni ile "Gelişim Dosyası Hazırlamanın Öğretmenlerin Öğrencilerine İlişkin Düşünceleri ve Sınıf Etkinliklerindeki Etkisi" üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma için öğretmenler toplam 800 öğrenci için portfolyo hazırlamış ve bunlardan öğrencilerin bireysel öğrenme güçleri ve eğitim programı ve öğretime ilişkin kararlar alırken yararlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim ve yönetim şekillerinin değiştiği görülmüştür. Öğretmenler bu dosyalar sayesinde öğrencilerin ilgilerine uygun öğretim şekilleri kullanmaya başladıkları ve bunun da sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca portfolyoların hem öğrenci hem kendi uygulamalarına dair daha çok yansıtma yapmalarını sağladığını ifade etmişlerdir (Ünver, 2003, s.51).

Portfolyolar hem öğrenciler hem öğretmenler açısından çağdaş eğitimin yaşam boyu öğrenme ilkesine hizmet eder. Gelişim dosyaları, bireyin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterliliklerini geliştirerek yansıtıcı düşünmeye hizmet eder. Yansıtıcı düşünme becerisini okulda kazanan birey, hayatının her

alanında bu becerisini kullanacak, sağlıklı düşünen toplum sisteminin bir parçası olacaktır.

2.7.4. Gözlem ve Seminer Çalışmalarına Katılma

Öğretmen adayları mesleğe adım atmadan önce üniversitede okul deneyimi dersi ile öğretmenliğe hazırlanırlar. Okul deneyimi için gittikleri okulda derslerin işlenişi, öğretmen ve öğrenci tutumları, kullanılan strateji, yöntem, teknikler vb konularda gözlem yaparlar. Gözlemlerini kendi okullarına döndüklerinde tartışırlar. Böylece öğretmen adayları teori ve uygulama arasındaki bağları keşfeder; bu konudaki olumlu ve olumsuz yanları görürler. Bunun yanında edindikleri izlenimleri meslek hayatlarına yansıtarak, uzmanlıklarını geliştirme sürecine girerler (Nottingham, 1998, s.75; Akt: Yorulmaz, 2006, ss.48-49).

2.7.4. Mikro Öğretim

Sönmez (2007, s.356) mikro öğretimi "Önceden belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin denetimli bir ortamda öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır." şeklinde ifade etmiştir. Mikro öğretim çalışmalarının hizmet öncesinde verilmesinin amacı; öğretmen adaylarına gerçek eğitim ortamında uygulama yapmadan önce mesleki deneyim kazandırmaktır (Ünver, 2003, s.53).

Küçükahmet (2004, s.100-101) bu yöntemin öğretmen adaylarının mesleki kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunması ve araştırma becerilerinin ilerlemesi için önemli olduğunu belirtmiştir (Akt: Güney, 2008, s.15).

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

1. Öğretmen adayı mikro öğretim çalışması yapacağı öğretmenlik becerisini seçer.
2. Bu beceriyi hangi konuyu işleyerek gösterebileceğine karar verir.
3. Mikro öğretim için dersten önce mikro öğretim planı yapar ve mikro öğretim uygulaması sırasında yararlanabileceği öğretme-öğrenme araç ve gereçlerini hazırlar.

4. Hazırlık yaptığı öğretim becerisini kendi sınıf arkadaşları ya da kendisinden daha alt sınıflardaki öğrencilerden oluşan 1-5 kişilik kümeye 5-20 dakika içinde sunar.

5. Bu esnada öğretmen adayının mikro öğretim uygulaması videokasete kaydedilir. Kamera kullanma olanağı yoksa sınıftaki 1-5 kişilik küme dışında kalan öğrenciler öğretmen adayının uygulamasını gözlemler ve gözlem sonuçlarını yazarlar.

6. Uygulamadan sonra videokaset izlenir ve uygulama ile ilgili değerlendirme yapılır. Kamera çekimi yapılmadıysa sırasıyla uygulamayı yapan öğretmen adayı, öğrenci rolündeki 1-5 kişilik küme, sınıftaki öteki öğrenciler ve öğretim elemanı uygulamaya ilişki sözlü olarak dönüt verirler.

7. Bu uygulamadaki eksikleri gidermek veya yanlışları düzeltmek amacıyla yeniden mikro öğretim uygulaması yapılır.

Bu yöntem ile kendilerini ve birbirlerini eleştiren ve videoda kendi davranışlarını gören öğretmen adayları yansıtma yapabilme güçlerini geliştirirler.

2006 yılında Harvard Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmayla mikro öğretim uygulaması yapan öğrencilerin bu konuyla ilgili şöyle açıklamaları olmuştur (Güney, 2008, ss.16-17):

Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencisi olan Marc Sheff mikro öğretim uygulamalarının faydalarını şöyle açıklamıştır. "*Gerçekten burada işinizi yapıyorsunuz. İnanın bana ilginç gelen konuları anlatmak çok hoşuma gitti ve dönüt almakda güzeldi. Eleştirel gözler altında bir sunum yapıyorsunuz, bu süreçte kendi kendiniz de eleştirme fırsatı yakalıyorsunuz. Çünkü kendinizdeki eksikliği diğer insanlardan önce bulup, onarmak istiyorsunuz. Onu yakalayıp düzeltmekte tabi ki size düşüyor.*"

Astrofizik okuyan Olivia Johnson, öğretim konusunda sinirli ve endişeli bir yapıya sahiptir. Bunun sebebi henüz mezun olmayışı ve hiç öğretim tecrübesi olmayışıdır. Olivia gerçek bir sınıfa gitmeden önce böyle bir deneyim yaşadığı için hocalarına teşekkür eder. Tahtayı nasıl kullanacağını, sınıfta nasıl hareket edileceğini az çok mikro öğretim dersinden öğrenmiştir. Şimdi daha rahattır ve öğrencinin dikkatini nelere ve nerelere yöneltmesi gerektiğini fark etmiştir.

2.7.5. Otobiyografi

Otobiyografiler, bireyin kendi geçmişini gözden geçirmesine olanak verir. Deneyimlerini değerlendiren birey, bu deneyimlerin yaşantısını nasıl şekillendirdiğini görür (Braun ve Crumpler, 2004, ss.59-75; Akt: Güney, 2008, s.52). Öğretmenler bu yöntemi kullanarak öğretme süreçlerindeki olumlu ve olumsuz yanları keşfeder ve olumsuz durumları iyileştirmek için otobiyografilerinden yola çıkarak çıkarımlar yaparlar. Böylece hem öğrencilerinin öğrenme ortamı iyileşir hem öğretmenin mesleki gelişimi sürmüş olur. Aynı zamanda bireyin deneyimlerinden başka bireyler de faydalanarak kendi yollarına otobiyografilerle ışık tutarlar.

2.8. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Rolü ve Yansıtıcı Düşünen Öğretmen ve Öğrenci Özellikleri

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, ülkeler arası rekabeti artırmaktadır. Çünkü bir ülkenin ayakta kalabilmesi, meydana gelen değişim ve gelişimlerden en iyi biçimde yararlanmasıyla doğru orantılıdır. İşte bu süreçte güçlü bir ülke için toplumdaki fertlerin güçlü birer birey olması gerekir. Güçlü bireyin nitelikleri ise Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları'nda belirtildiği gibi "…bedenen, ruhen,zihnen ve ahlaken sağlıklı; bilimsel düşünce gücüne sahip; topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve yaratıcı kişilikte" (Resmi Gazete, 1973) ve eleştirel düşünen, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, yaşantılarını anahtar olarak kullanabilen bireyler olmaktır.

"Düşünme sürecinde, öğrenen kişi, daha derin bir anlayış, daha geniş ve mantıklı bir bakış açısını aramak için fikirleri aktif, sürekli ve dikkatli bir biçimde irdeler." (Valli, 1992, s.9). Yansıtıcı düşünmeyi kazanmış öğrenci kendi öğrenmesinden sorumluluk duyar, öğrenme sürecinde aktif olan kendisidir ve düşüncelerini rahatça ifade eder (Dolapçıoğlu, 2007, s.27). Yansıtıcı düşünme öğrenen açısından tecrübe sahibi olunan bir konuyu içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir. Öğrenci karşılaştığı duruma anlam yükler, onu yorumlar ve sonuçlandırır (Boyd ve Fales, 1983, s.100; Akt: Demirlap, 2010, s.44). "Öğrencilerin kişisel gelişim sağlaması için geribildirim ve yansıtmanın bir arada olması gerekir. Öğrencilerin bilişsel anlamda

üst seviyelere ulaşması, öğretmen öğrenciyi ne kadar yeterli derecede yönlendirirse yönlendirsin, öğrencinin yapabildiği yansıtmaya bağlıdır. Ancak burada öğretmenin mutlak görevi geribildirimi düzenlemek ve vermektir" (Ashcroft ve Foreman-Peck, 1994, s.39). Öğrenciye verilen geribildirimler onun eksik veya hatalarını görmesini sağlar. Böylece öğrenci öğrenmesindeki yanlış olan yanı görmeye çalışarak yansıtma yapabilir.

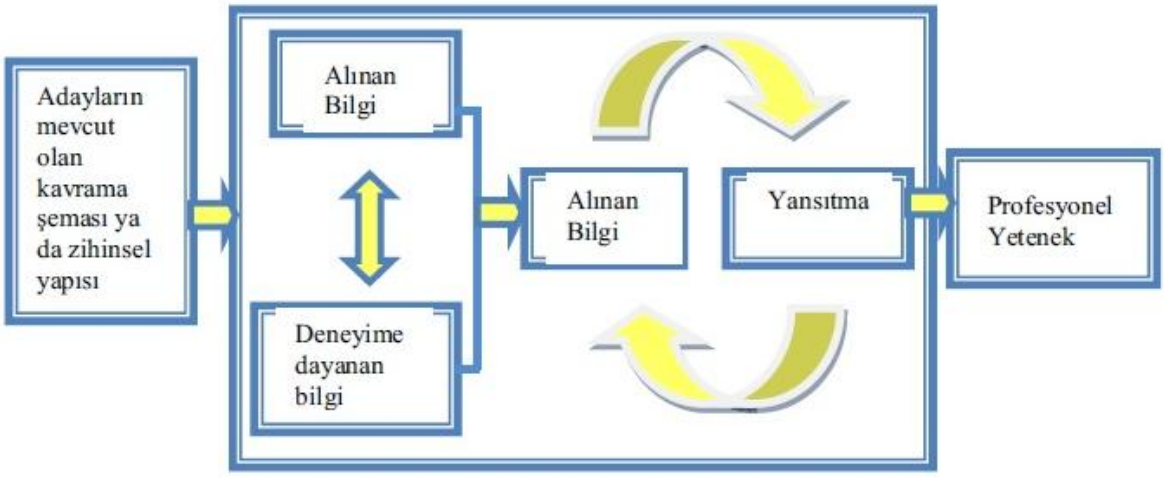
2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan öğretim programları ilerlemecilik felsefesine dayanarak oluşturulmuştur. Demirel'e (2009, s.23) göre "İlerlemecilik eğitim felsefesine göre eğitimin özü topluma ve dış dünyaya uyum ve belli doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesidir." Öğretim programları; ilerlemecilik eğitim felsefesinde yer alan problem çözme, öğretmenin öğreticiden çok rehber oluşu, öğretimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olmalı fikri ve demokratik eğitim ortamı ilkeleriyle yansıtıcı düşünme becerisi ve yapılandırmacı yaklaşıma hizmet etmektir. Yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri aşağıda karşılaştırılmıştır(Ata, 2006; Akt: Demiralp, 2010, s.65):

Tablo 4. *Yansıtıcı Düşünme ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Özellikleri*

	Yansıtıcı Düşünme	**Yapılandırmacı Yaklaşım**
Hedefler	Hedeflerin öğrencilerin bireysel ilgi,istek Ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmesine önem verir.	Hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımını vurgular.
Ders Konusu	Bireysel ya da sosyal problemler	Büyük fikirler ya da kavramlar
Öğrencinin Rolü	Etkin karar verici,düşünür, öz değerlendirme yapar.	Özerk, girişimci, araştırmacı, düşünür, sorgulayıcı, öğrenme sorumluluğunu paylaşır.
Öğretmen	Kolaylaştırıcı, sorgulayıcı,araştırmacı,öngörülü,işbirlikçi,açıkfikirli,sabırlı,meraklı	Öğrencileri çelişkili yaşantılarla karşılaştırır, doğal meraklarını besler, tartışmaya teşvik eder. Ayrıca kolaylaştırıcı,rehber
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Đki yönlü, olumlu,tutarlı,açık	Öğrencinin grupla diyalogu, Öğrencinin öğretmenle diyalogu
Soru Sorma	Üst düzey düşünme soruları	Açık uçlu ve düşündürücü sorular, Yeterince düşünme süresi
DersKitabı	Ders kitabı kaynaklardan sadece biri olarak görülür. Öğrencilerin kendi ders kitaplarını oluşturmaların ıister.	Yapılandırmacı ders kitabı şu özellikleri taşır; 1.Oryantasyon, kazanım ve transfer aşamalarını içerir. Konuların işlenişinde öğrencinin önbilgisi, günlük yaşantısı, yakın çevresi,beceri, anlayış ve tutumların ıdikkate alır. 2.Đşlenişte bilgi doğrudan verilmez,öğrencinin kendisinin etkin katılımıyla Oluşturabileceği şekilde verilir. 3.Birinci elden kaynaklara (mektup,günlük,gazete vb.) yeterince yer verilir. 4.Bireysel farklılıkları gözeten etkinlikler önerir.
Birincil ve İkincil Kaynaklara Yaklaşım	Öğrencilerin kaynakları eleştirel bir şekilde kullanmasını öngörür. Sınıfta gazeteler, dergiler bulunur. Kaynak kişilerle röportaj önerir.	Ham verilerle, birinci elden kaynaklarla çalışmayı ön görür.
Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Günlük yazma, otobiyografi yazma, metaforlar kullanma, işbirliğine dayalı kümeçalışmaları,eğlencelioyunlar,zihinselveb	Öğrencilerinçevreleriyledahafazlaetkileşimdebulunmalarınısağlayıcıetkinlikler,bireyselyadagrupetkinlikleri,öğr
Değerlendirme	Kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi,vb.	Süreç ve ürünü birlikte değerlendirme. Öğrenci gözlem formları,özdeğerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans ödevleri,projeler, otantik değerlendirme, vb.

Öğretim ortamında yansıtıcı düşünme süreci şu şema ile ifade edilmiştir(Arslantaş, 2003, s.49; Akt: Kerimgil, 2008, s.45):

Şekil 2. Yansıtıcı Döngü



Şemadan anlaşılacağı gibi birey aldığı bilgiyi deneyimleri ile özleştirip yaşantıya yansıtır. Yaşantıya yansıyan bilgi tekrar işlenmek üzere alınır ve profesyonel yeteneğe dönüşür. "Yansıtma yoluyla öğrenme daha ziyade düşünme düzeyinde yer alır. Yansıtma yoluyla, uygulayıcılar daha dikkatli olur ve sezgisel tepkilerinde gittikçe artan bir duyarlılığa sahip olurlar" (Johns, 2009, s.69). Yansıtıcı düşünme öğretme açısından ele alındığında, araştırmaya dayalı ve sistematik şekilde sorgulanan deneyimlerin eğitim-öğretim ortamlarının şartları göz önüne alınarak; öğretmenin etkin düşünme ve karar vermesine dayandığı görülür (Pollard, 2002; Akt: Demiralp, 2010, s.44).

Yansıtma öğretmenlere kendi bilişleri hakkında fikir verir, öğretmenin düşünceleri ve olayları eleştirel bir şekilde çözümlemesini ve incelemesini sağlar (Korthagen ve diğerleri, 2001, s.51). Şüphesiz ki yetenekler ve yaradılış özellikleri ile yansıtma yapan bir kişi olmanın birleştiği noktalar bulunmaktadır. Dewey, çeşitli düşünme yolları ile bağdaştırılabilecek belirli özelliklere dikkatimizi çekmiştir. Bu özellikler açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiliği içerir (Dewey, 1933; Akt: Dymoke ve Harrison, 2008, ss.9-10). Bu kavramların Zeichner ve Liston (1996, s.10)

tarafından yapılan tanımlamasında açık fikirli öğretmenin, kendine yaptıklarını neden yaptığını sorması onun kendi değerlendirmesini sağlayacağı ve başkalarının perspektifiyle olayları görmesine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Sorumluluk sahibi öğretmenler ise yaptıkları şeyin işe yarayıp yaramadığını anlamak için kendilerine neden o yolu seçtiklerini sorarlar. Böyle öğretmenler öğretmenlikleri üzerine "bu sonuçlar iyi mi, kim için hangi yol iyi?" gibi sorularla değerlendirme yaparlar. Samimi olan öğretmenler kendi ilke ve inançlarını sürekli test ederler ve bundan yeni şeyler öğrenirler.

Yansıtma kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmayı sağlar (Hammonds ve Collins, 1991; Akt: Ünver, 2003, s.13). Yansıtıcı düşünmeyi kullanan öğretmenler bunu yalnızca problemleri belirlemede kullanmaz, bir yandan da yansıtmayı mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullanırlar(Gelter, 2003; Lee, 2005; Akt: Alp ve Taşkın, 2008, s.316). Yansıtıcı düşünen öğretmen yaptığı uygulamaları ve verdiği kararları sürekli düşünür; değerlendirir ve duruma göre değiştirir (Norton, 1996; Akt: Ünver, 2003, s.14). Yansıtıcı öğretmen kendini eleştirir. Kendini eleştiren öğretmen dışarıdan gelecek eleştirilere de kendini açık tutarak sınıf içerisindeki öğretim davranışlarını, sınıf atmosferini, öğrenciyle iletişimini, sınıf problemlerini iyileştirmek için her zaman istekli olur. Edwards Groves (2003, s.92)'a göre amaçlı yansıtma öğretmenlere şu konularda yardımcı olur (Wilson ve Jan, 2008, s.104):

- Olaylar aracılığı ile sınıftaki günlük durumlar üzerine düşünme
- Derslerdeki konuşmalarının, konuların ve verdiği hizmetin uygunluğunu yeniden inceleme
- Sınıftaki etkileşme dayalı uygulamaları değerlendirme
- Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme
- Teori ve pratik arasında bağlantı kurma
- Kendi öğretme uzmanlığını gözden geçirme

- Uygulamalarını değiştirme.

Böylece yansıtma öğretmenin kişilik ve mesleki gelişimini sağlar ve öğretmenin öğretimi ve okul kültürünü yeniden düzenlemesine yardımcı olur, onu öğrenmeyi artıran öğrenme yaşantıları oluşturmaya yönlendirir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995, s.301; Akt: Ünver, 2003, ss.13-14). Yansıtma hem eğitim sürecinde hem eğitim sonrasında dönüt verme sürecinde kullanılır (Webb, 2001, s.248; Akt: Aslan, 2009, s.27). Öğretmenler yaptıkları uygulamaları değerlendirerek hem öğretme yöntemleriyle ilgili hem sınıfın durumuyla ilgili kararlara varırlar, yeni davranışları ve yöntemleri bu kararlardan hareketle belirlerler.

Zeichner ve Liston'a (1996, s.6) göre "Yansıtıcı bir öğretmen:

- Dikkatle gözden geçirir, tasarlar ve sınıf uygulamalarında meydana gelen ikilemleri çözmek için girişir,
- Farkındadır ve ilkeleri sorgular ve öğretim için getirdikleri değerlidir,
- Öğrettiği şeylerin gelenek ve kültürel bağlamda olmasına dikkat eder,
- Öğretim programının gelişimine katılır ve okul değişim gayretlerinin içerisindedir,
- Kendi mesleki gelişimi için sorumluluk alır."

Herbart herhangi bir sosyal bilim ilkesinin, ahlâk psikolojisinin veya öğretme metodunun öğretmene sınıfta ne yapması gerektiğini açıklamadığını ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak soyut olan teorik olan bilgiyi göstermiş ve teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Ona göre sınıflarda meydana gelen olaylar teoride var olan bilimsel ilkelerden çok daha karmaşıktır (Van Manen, 1995, s.40).

Yansıtıcı öğretmenler kendi öğretim stillerini bilen öğretmenlerdir. Kendi öğretim stilini tanıyan öğretmen, öğretme sürecinde etkin ve verimlidir (Farrel, 1998; Akt: Alp ve Taşkın, 2008, s.316). Öğretme sürecini başarıyla yerine getiren öğretmen, sınıf yönetiminde de başarılı olacaktır.

Yansıtıcı öğretmenler sadece şu anda yaşanana odaklanmazlar, ileriye bakarlar. Bu özellikleri ile öğrencilerinin de ileriye bakmasını sağlarlar (Norton, 1996, s.405; Akt: Ünver, 2003, s.15). Zeichener ve Liston (1996, 12)'a göre "Yansıtıcı öğretmenler hata yapabilen öğretmenlerdir. Yansıtıcı öğretmenler hata yaptıklarında, kendilerine karşı tümüyle sert değillerdir. İleriye bakarlar." Hatalarından ve eksiklerinden ders çıkaran öğretmenler sürekli yeni şeyler öğrenmek için alıcılarını açık tutan, yansıtıcı öğretmenlerdir.

2.9. Yansıtıcı Düşünmenin Seviye ve Aşamaları

Yansıtıcı düşünme sürecini Dewey beş aşama olarak ileri sürmüştür. Ona göre bu aşamaların belli bir sırası yoktur ancak yansıtmanın gerçekleşmesi için aralarında uyum olmalıdır. Bu aşamalar; öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir(Kızılkaya ve Aşkar, 2009, s.84):

Öneriler; bireyin karşılaştığı bir durum sonucunda kafasını karıştıran durumla ilgili oluşan düşüncelerdir. Bireyin zihninde öneri sayısı çoğaldıkça karar verme süresi uzar. Bu yüzden öneriler ileriki adımlarda sorgulama yapmak için bir tetikleyicidir.

Problem, bireyin kafası karıştığında bu karışıklıkla ilgili oluşturduğu genel bir bakış açısıdır.

Hipotezler, öneriler baz alınarak problem için neler yapılabileceğini üretmektir. Hipotezler daha çok gözlemi ve bilgi üzerine düşünmeyi gerektirir. Bu şekilde öneriler ve problem saflaştırılmış olur.

Nedenleme; bilgi, fikir ve deneyimlerin bir araya gelip öneriler, hipotez ve test etme sürecinin gerçekleşmesini sağlamasıdır.

Test etme; var olan probleme çözüm getirilir veya yeni bir problem türer.

Bartlett (1990, Akt: Bölükbaş, 2004, ss.24-25) de yansıtma aşamalarının beş tane olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirmedir.

İnceleme, bireyin öğretim ortamında kendi öğrenme veya öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapması ve veri toplamasıdır. Bunu görsel-işitsel araçlarla veya günlük tutma, değerlendirme anketi kullanma gibi yöntemlerle gerçekleştirebilir. Bu aşamada birey yaptıklarının farkına varmak için kendine şu soruyu sorar: "Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum?"

Bilgilenmede, inceleme aşamasında toplanan veriler analiz edilir. Derste beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği kontrol edilir ve bir sonraki ders planı buradan hareketle oluşturulur. Öğrenci/öğretmen bu aşamada "Öğretim/öğrenim biçimim ne ifade ediyor? Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?" sorusuna yanıt verir.

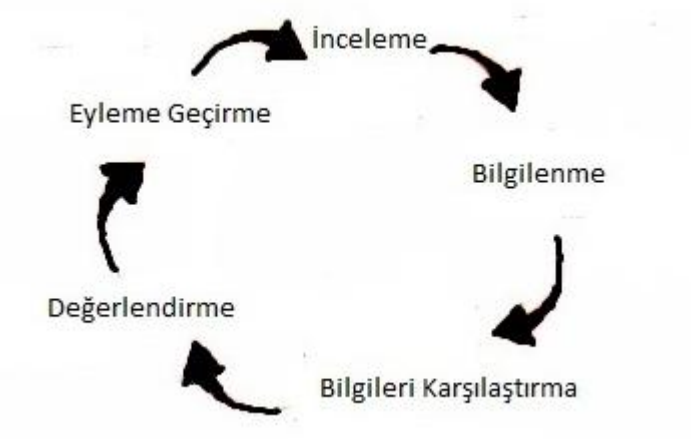
Bilgileri karşılaştırma, öğretimle ilgili düşünceler tartışılır. Öğretmen; öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, velileriyle, okul yönetimiyle fikir alışverişinde bulunur. "Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?" sorularına yanıt aranır.

Değerlendirme, öğretmen veya öğrencinin "Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?" sorusunu sorarak gerçekleşir. Bu soruya verilecek yanıtlar öğretmenin mesleki becerisi hakkında fikir sahibi olmasını sağlarken öğrencinin öğrenmesini değerlendirip sonraki öğrenmeleri için izleyeceği yollara karar vermesine yardımcı olur. "Nasıl farklı öğretebilirim/öğrenebilirim?" sorusuna bu aşamada yanıt aranır.

Eyleme geçirme son sırada yer almasına rağmen sonuncu aşama değildir. Birey yaptıklarını inceledikten sonra bunların nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkarır ve bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygular. Böylece uygulamalar yeniden düzenlenmiş olur. Tüm aşamalar birbirinin nedeni ve sonucu olma özelliği taşır. Bu aşamada "Şimdi nasıl öğreteceğim/öğreneceğim?" sorusuna yanıt aranır (Akt: Bölükbaş, 2004, ss.24-25).

Bartlett'in belirttiği bu beş aşama şu şekilde şematize edilmiştir**(**Bartlett,1990; Akt: Bölükbaş, 2004, s.23):

Şekil 3. Yansıtma Aşamaları



2.10. Öğretmenin Eğitimdeki Rolü

Eğitimin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler okuyan, araştıran, düşünen, değişen, gelişen kişilerdir. Öğretmenleri yaptığı her davranış, söylediği her söz toplum tarafından dikkatle takip edilir. Okullarda bilhassa öğretmenin ders verdiği sınıflarda, onun konuşması, oturuşu, yürüyüşü öğrencilerin sürekli takibi altındadır. Bunlar çocukların ilerideki sosyal rollerini etkileyebilen davranışlardır. Bireyin şekillenen karakterinde okul yılları aile yaşantısından önce gelir. Bu sebepledir ki öğretmen, okulu diploma alınan bir kurum olarak görmekten kaçınmalıdır.

Öğretmen kendi eğitimini üniversitenin bitmesiyle sınırlandırmamalı, öğrencileriyle birlikte birikimini çoğaltmalıdır. Mesleğiyle ilgili kitaplar, yayınlar, makaleler takip etmeli; değişen koşulların müfredata giren kısımlarından uzak kalmamalı; bilgilerini ve kendini tazelemeli; kültürel faaliyetler yaşamının bir parçası haline gelmelidir. Öğrencilerine örnek bir insan olarak onların da bilgi açısından ve kültürel açıdan donanımlı, yeteneklerinin farkında olup onları geliştiren, okuduğuyla hayatına kolaylık katan kişilikler olarak yetişmesini sağlamalıdır.

2.11. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimde Yeterince Kullanılamamasının Nedenleri

Yansıtıcı düşünme bir yaşam biçimi olmaktan çok bir hata yapıldığında, başarısız olma korkusu duyarken ya da bir kriz döneminde kullanılmaktadır (Gelter, 2003, s.337; Akt: Aslan, 2009, s.29). Öğretmenler ve öğrenciler, "Neden?" sorusunu sorarak kendilerini tembellikten uzaklaştırırsa, yansıtıcı düşünmeye yaklaşırlar. Neden sorusu bireyi araştırmaya ve etkili yaklaşımlar tasarlamaya yönlendirir (Wakefield, 1996; Akt: Ünver, 2003, s.41). Aksi halde, her gün aynı tarzda öğretim yapmak veya öğrencinin öğrenmesini değerlendirmemesi bireyin yansıtmadan uzaklaşmasına neden olur.

Ülkelerin kendilerine belirledikleri eğitim felsefeleri, eğitim sisteminde bulunan herkesi etkiler. Eğitim felsefelerinden Daimicilik felsefesi değişmeyen evrensel bir eğitimi, kültürü okul yoluyla kalıcı kılmayı, klasik eserlerle eğitim vermeyi ön görür. Esasicilikte konu alanı üzerinde durulur ve kalıcı temel konu ve değerlerin öğretimi, öğretmen otoritesi esastır. İlerlemecilik, eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu savunur. Buna göre eğitim demokratik olmalı, öğretmen öğretici değil rehber olmalı, okul yaşamın kendisi olmalıdır. Yeniden kurmacılık da ilerlemeciliğin devamı olarak eğitimin amacının, toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olduğunu savunur (Demirel, 2009, ss.21-25). Demokratik eğitimde öğrencilerin eşit imkânlara sahip olduğu, eşit uygulamalar söz konusudur. Demokratik eğitim aracılığıyla öğrencilere demokrasi bilinci kazandırılır. Böylece toplumdaki insanlar demokrasi bilincine sahip insanlar olarak demokratik toplumu oluştururlar. Görülüyor ki demokrasi ile eğitim birbirini etkileyen dinamik bir ilişkiye sahiptir. O halde öğrenciyi ve öğretmeni işbirliğine davet eden, problem çözmeye dayalı, öğrenciyi odak noktası kılan, her öğrencinin deneyim yaşayarak öğrenmesini esas alan pragmatizme dayalı bir eğitim sistemi yansıtıcı düşünme ile aynı paralelde ilerler. Bu nedenle, eğitim sistemi yansıtıcı düşünmeyi geliştirme olanağı tanıyan felsefelere dayandırılmalıdır ve eğitim sistemine dahil olan çalışanlar da bu felsefelere göre yetiştirilmelidir (Ünver, 2003, s.41). Öğretmenlerin her şeyi olduğu gibi kabul etmesi yansıtmayla çelişir. Öğretmenin yansıtıcı yeteneği yüksek bir öğretmen olması için insanın yapısı, insan potansiyeli ve öğrenme hakkında bilgi

sahibi olmalıdır. Yansıtıcılık, kabul edilen ilkeleri sorgulamayı ve var olan uygulama üzerine eleştiri yapmayı ön gördüğünden var olan durumlara her zaman eleştirel yaklaşmayı gerektirir (Larrivee, 2000, s.296; Akt: Aslan, 2009, 30).

Öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirmek için gelişim dosyası değerlendirme, eylem araştırması yapma, yansıtıcı yazı yazma gibi uygulamalardır. Ancak bu uygulamalar geniş zaman dilimine yayılması gereken etkinliklerdir. Okullarımızda uygulanan öğretim programının yoğun olması, öğretmenlerin zamanla yarışmasına neden olmakta ve ek etkinlikler yapmayı engellemektedir. Bu yüzden öğretim programlarının gereksiz yoğunlukta olmasının önüne geçilmelidir (Ünver, 2003, s.42).

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulama eksikliği öğretmenin yansıtma yapmasını engeller. Wendy (1983), öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi benimseyememesi, içeriğe birebir bağlı kalması, hesap verme ve başarısızlık korkusu, sabırsızlık, problemler karşısındaki belirsizliğe bakış açısının yansıtıcı düşünmeyi engellediğini belirtmiştir. Öğrenciler ise not ve alay korkusu, devamsızlık, geçmiş bilginin eksik olması yüzünden yansıtıcı düşünmeyi tam olarak yapamamaktadır (Dolapçıoğlu, 2007, 43). Johns (2009, s.13)'a göre "Duyarsız olan uygulayıcılar yansıtma yapmaktan hoşlanmazlar. Öyle ki kafalarını yansıtıcı aynadan başka tarafa çevirirler, çünkü fikirleri olumlu değildir. Bu uygulayıcılar kendileriyle yüzleşmek istemezler ve sorumluluklarıyla ilgili endişe etmezler".

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli Selltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook' a (1959, s.50) göre "… araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir."(Akt: Karasar, 2008, s.76). Tarama modeli, araştırmanın konusu olan bireylerin veya durumların, bulundukları koşullar içinde doğal halleri ile belirlenmesidir (Karasar, 2008, s.77). Buradan hareketle, bu araştırma betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet, yaş, branş, kıdem, mezun olunan okul türü gibi kişisel özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılan bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Hatay ili Kumlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 18 okulda görev yapan 129 öğretmen ile Reyhanlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 63 okulda görev yapan 1083 öğretmen olmak üzere toplam 1212 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olan okullar random örnekleme yoluyla belirlenmiş olup uygulama için şu okullara gidilmiştir: Akkerpiç İlköğretim Okulu, Aktaş İlköğretim Okulu, Batı Ayrancı ilköğretim Okulu, Nilüfer Hamit Karadeniz İlköğretim Okulu, Kumlu İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Reyhanlı Kız ve Teknik Lisesi, YİBO İlköğretim Okulu, Yenişehir İlköğretim Okulu, Jandarma İlköğretim Okulu, İsmet Mursaloğlu Lisesi, Kırcıoğlu İlköğretim Okulu, Eşref Mursaloğlu İlköğretim Okulu, Uzunkavak İlköğretim Okulu, Fatih Aliye İlköğretim Okulu. Okullara toplamda 244 tane ölçek bırakılmış olup geri dönen ve analiz edilebilecek olan ölçek sayısı 189'dur.

Bu bölümde katılımcıların kişisel özelliklerine göre frekans dağılımına ve çapraz tablolara yer verilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin frekans dağılımları

verilerek araştırmanın örnekleminin demografik özellikleri ortaya konulmuştur. Büyüköztürk'e (2010, s.21) göre "Frekans dağılımı; bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özellikleri betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak verir."

Aşağıda katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve eğitim durumlarına göre demografik özelliklerine ait tablolar verilmiştir:

Tablo 5. *Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı
Geçerli	Kadin	96	50,8	51,1	51,1
	Erkek	92	48.7	48.9	100.0
	Toplam	188	99.5	100.0	
Eksik	Bilgi	1	.5		
Toplam		189	100.0		

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya toplam 189 kişinin katıldığını; bunlardan 96'sının kadın, 92'sinin erkek olduğu ancak 1 kişinin cinsiyetine ilişkin bilgi vermediğini görürüz. yüzde olarak ifade edildiğinde katılımcıların %51.1'inin kadın, %48.9'unun erkek olduğu görülür.

Tablo 6. *Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	20-30	97	51,3	52,2	52,2
	31-40	59	31.2	31.7	83.9
	41 ve üzeri	30	15.9	16.1	100.0
	Toplam	186	98.4	100.0	
Eksik	Bilgi	3	1.6		
Toplam		189	100.0		

Tablo 6 incelendiği zaman 189 katılımcının 97 tanesi 20-30 yaş aralığında bulunaktadır. Bunların genel toplama yüzdesi %51.3'tür. Katılımcıların 59 tanesi 31-40 yaş aralığında olup, genel olarak %31.7'sini oluşturmaktadır. 30 kişi 41 ve üzeri yaş aralığında ve katılımcıların %16.1'ini oluşturmaktadır. 3 kişi ise yaşı ile ilgili bilgi vermemiştir.

Tablo 7. *Branşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	Sınıf Öğrt.	94	49.7	49.7	49.7
	Sosyal	18	9.5	9.5	59.3
	Türkçe	17	9.0	9.0	68.3
	PDR	5	2.6	2.6	70.9
	Fen	13	6.9	6.9	77.8
	İngilizce	13	6.9	6.9	84.7
	Matematik	9	4.8	4.8	89.4
	Din Kültürü	3	1.6	1.6	91.0
	Resim	4	2.1	2.1	93.1
	Beden	8	4.2	4.2	97.4
	Bilgisayar	4	2.1	2.1	99.5
	Müzik	1	.5	.5	100.0
	Toplam	189	100.0	100.0	

Tablo 7 incelendiği zaman katılımcıların büyük kısmını 94 kişiyle sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülür. En az kişi sayısının olduğu branş ise müzik

öğretmenidir. Katılımcıların hepsi de branşlarıyla ilgili bilgi vermiştir. Sınıf öğretmenleri bunların %49.7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 8. *Kıdeme İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	1-10	121	64.0	67.6	67.6
	10-20	43	22.8	24.0	91.6
	21-30	11	5.8	6.1	97.8
	31 ve üzeri	4	2.1	2.2	100.0
	Toplam	179	94.7	100.0	
Eksik	Bilgi	10	5.3		
Toplam		189	100.0		

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların yoğunlaştığı kıdem yılı aralığı 1-10'dur. 121 kişi 1-10 kıdem yılı içerisinde iken, 4 kişiyle en az katılımcı sayısının olduğu kıdem yılı aralığı 31 ve üzeridir. Buna göre katılımcıların %67.6'sı 1-10 yıl, %24.0'ı 10-20 yıl, %6.1'i 31 ve üzeri yıl aralığında bulunmaktadır. 10 kişi ise kıdem yılına dair bilgi vermemiştir.

Tablo 9. *Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli	Eğitim Enstitüsü	5	2.6	2.7	2.7
	Eğitim Fakültesi	122	64.6	65.9	68.6
	Eğitim Yüksek Okulu	14	7.4	7.6	76.2
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	15.3	15.7	91.9
	Diğer	15	7.9	8.1	100.0
	Toplam	185	97.9	100.0	
Eksik	Bilgi	4	2.1		
Toplam		189	100.0		

Tablo 9 incelendiği zaman katılımcıların 122 kişiyle %65.9'u Eğitim Fakültesi mezunudur. Mezun olduğu okul türüne yönelik 4 kişi bilgi vermemiştir.

Katılımcıların kaç tanesinin bağımsız değişkenlere ait bilgi verdiği ve bu değişkenlere ilişkin kaç tanesinin bilgi vermediği Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10. *Kişisel Özelliklere İlişkin Verilen Bilgilerin Sayısı*

		Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem	Eğitim Durumu
N	Geçerli	188	186	189	179	185
	Eksik	1	3	0	10	4

Tablo 10 incelendiği zaman genel itibariyle 1 kişinin cinsiyete ilişkin, 3 kişinin yaşa ilişkin, 10 kişinin kıdem durumuna ilişkin ve 4 kişinin de mezun olduğu okul türüne ilişkin bilgi vermediği görülür.

Büyüköztürk'e (2010, s.27) göre "Çapraz tablo, araştırmaya katılan denek ya da katılımcıların iki ya da daha çok sınıflamalı (kategorik) değişkene göre frekans ve yüzde dağılımını verir. Çapraz tablo incelenerek katılımcıların sınıflamalı iki değişkene ait kişisel özellikleri betimlenir." Buna göre araştırmamın çapraz tablo yorumları şöyledir:

Cinsiyete ve yaşa ilişkin çapraz tablo Tablo 11'de yer almaktadır:

Tablo 11. *Cinsiyet ve Yaşa İlişkin Çapraz Tablo*

			Yaş			
			20-30	31-40	41 ve üzeri	Toplam
Cinsiyet	Kadın	f	61	25	9	95
		Cinsiyet içindeki %	%64.2	%26.3	%9.5	%100.0
	Erkek	f	36	34	20	90
		Cinsiyet içindeki %	%40.0	%37.8	%22.2	%100.0
Toplam		f	97	59	29	185
		Cinsiyet içindeki %	%52.4	%31.9	%15.7	%100.0

x^2=13.328 p=.010

Tablo 11'e göre 95 kadından 61 tanesi 20-30 yaş arasındadır. 90 erkek katılımcının 36 tanesi 20-30, 34 tanesi 31-40 yaş arasındadır. Erkek ve kadın katılımcı sayısı toplamda kıyaslandığında aradaki fark çok olmamakla birlikte kadınların sayısının fazla olduğu görülür. Tabloya göre en belirgin fark 20-30 yaş kategorisinde bulunan katılımcılar arasındadır.

Cinsiyete ve kıdeme ilişkin çapraz tablo Tablo 12'de yer almaktadır:

Tablo 12. *Cinsiyet ve Kıdeme İlişkin Çapraz Tablo*

			Kıdem				
			1-10	10-20	21-30	31 ve üzeri	Toplam
Cinsiyet	Kadın	f	67	20	2	0	89
		Cinsiyet içindeki %	%75.3	%22.5	%2.2	%.0	%100.0
	Erkek	f	54	23	9	4	90
		Cinsiyet içindeki %	%60.0	%25.6	%10.0	%4.4	%100.0
Toplam		f	121	43	11	4	179
		Cinsiyet içindeki %	%67.6	%24.0	%6.1	%2.2	%100.0

X^2=10.823 p=.094

Yukarıdaki tablo 31 ve üzeri yıl aralığında çalışan kadınların olmadığını ortaya koymaktadır. Buna göre kıdemde dengelenme vardır. Katılımcılardan kıdem durumuna ilişkin 89 kadın bilgi verirken erkeklerden 90 kişi bilgi vermiştir. Tablo incelendiğinde çalışılan süre arttıkça katılımcı sayısının azaldığı görülmektedir. Tabloya göre katılımcılardan sayısı fazla olan grup 1-10 yıl aralığında çalışan kadınlardır.

Cinsiyete ve mezun olunan okula ilişkin çapraz tablo Tablo 13'te yer almaktadır:

Tablo 13. *Cinsiyet ve Eğitim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo*

			Eğitim Durumu					
			Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Eğitim Yüksek Okulu	Fen Edebiyat Fakültesi	Diğer	Toplam
Cinsiyet	Kadın	f	0	66	6	15	8	95
		Cinsiyet içindeki %	%.0	%69.5	%6.3	%15.8	%8.4	%100.0
	Erkek	F	5	56	8	14	7	90
		Cinsiyet içindeki %	%5.6	%62.2	%8.9	%15.6	%7.8	%100.0
Toplam		f	5	122	14	29	15	185
		Cinsiyet içindeki %	%2.7	%65.9	%7.6	%15.7	%8.1	%100.0

x^2=6.74 p=.564

Cinsiyet ve eğitim durumuna ilişkin çapraz tablo (tablo 13) incelendiğinde Eğitim Enstitüsü kadınların hiç olmadığı görülmektedir. Buna göre eğitimde dengelenme vardır. Tabloya baktığımız zaman katılımcıların en çok Eğitim Fakültesi mezunu kadın olduğunu görürüz.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010)'ın geliştirdiği Reflective Thinking Instrument adlı ölçek İngilize'den Türkçe'ye çevrilerek Yansıtıcı Düşünme Envanteri adıyla öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeği Türkçeye çeviri biri alan uzmanı diğeri dil bilimci olmak üzere iki kişi çevirmiştir. Daha sonra ölçek tekrar orijinal dili olan İngilizceye çevrilmiştir. Cümlelerin anlam uyumluluğuna dikkat edilmiştir. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiçbir zaman 1 puan, Nadiren 2 puan, Bazen 3 puan, Sık sık 4 puan, Her zaman 5 puan şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçeğin ne derece uygulanabilir olduğuna bakılmıştır. Bunun için önce faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde amaç, bir durumla ilgili değişkenlerin sayısını azaltarak, daha az sayıda faktör ile değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2010, s.123). Buradan hareketle verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .84 çıkmıştır. Bartlett test değeri 1715.605 ve p değeri .000 bulunmuştur. .84>.60 olduğundan faktör analizi verilerin analizi için uygundur.

Araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin faktör analizi Tablo 14'te yer almaktadır:

Tablo 14. *Faktör Analizi*

	Birinci Özdeğer			Döndürülmüş Yüklerin Kareler Toplamları		
Faktörler	Toplam	Varyans %si	Toplam %	Toplam	Varyans %si	Toplam %
1	7.250	25.001	25.001	2.865	9.880	9.880
2	2.098	7.234	32.235	2.824	9.738	19.618
3	1.832	6.316	38.550	2.410	8.309	27.927
4	1.446	4.988	43.538	2.200	7.586	35.513
5	1.404	4.840	48.378	2.195	7.570	43.083
6	1.291	4.452	52.830	2.161	7.451	50.534
7	1.151	3.969	56.799	1.817	6.265	56.799

Tablo 14 incelendiğinde analiz edilen maddelerin öz değeri 1'den büyük olan 7 boyut altında toplandığını görmekteyiz. Boyutlar teker teker ele alındığında birinci boyut ölçeğin %9.8'ini, ikinci boyut ölçeğin %9.738'ini, üçüncü boyut ölçeğin %8.309'unu, dördüncü boyut ölçeğin %7.586'sını, beşinci boyut ölçeğin %7.570'ini, altıncı boyut ölçeğin %7.451'ini ve yedinci boyut ölçeğin %6.265'ini açıklamaktadır. Bu 7 boyut ölçeğin %56.799'unu açıklamaktadır.

Yapılan faktör analizine göre 7 boyut oluşmuştur. Ancak ölçeğin 7, 9, 13, 18, 24 numaralı maddeleri hiçbir boyuta yerleşmemiştir ve 10 ile 16 numaralı maddelerin yer aldıkları boyutlarda yeterli madde bulunmadığı için bunlar da atılmış, yeniden faktör analizi yapılmıştır.

Maddelerin faktör yükleri ve yapılan faktör analizine göre hangi maddelerin atıldığı Tablo 15'te yer almaktadır:

Tablo 15. *Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi*

Maddeler	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
1	,645						
2	.578						
3			.654				
4			.725				
5			.679				
6						.652	
7							
8				.679			
9							
10							.647
11	.718						
12	.649						
13							
14	.502						
15						.740	
16							.616
17					.541		
18							
19		.633					
20		.754					
21		.536		.582			
22		.569					
23						.551	
24							
25				.541			
26		.523					
27					.676		
28				.643			
29					.684		

Bu maddeler atıldıktan sonra tekrar yapılan faktör analizinde KMO ve Bartlett testi sonuçlarına göre KMO değeri .82 çıkmıştır. Büyüköztürk (2010, s.126) KMO değerinin .60'tan büyük olduğu durumlarda verilerin faktör analizi için uygunluğunun kabul edildiğini belirtmiştir. .82>.60 ve p=0.00<.05 olduğundan faktör analizi verilerin analizi için uygundur.

Maddeleri attıktan sonra tekrar yapılan faktör analizi Tablo 16'da yer almaktadır:

Tablo 16. *Madde Atıldıktan Sonra Yapılan Faktör Analizi*

	Birinci Özdeğer			Döndürülmüş Yüklerin Kareler Toplamı		
Faktörler	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	5.912	26.872	26.872	2.358	10.720	10.720
2	1.834	8.335	35.207	2.300	10.457	21.176
3	1.580	7.183	42.389	2.294	10.429	31.606
4	1.339	6.088	48.477	2.290	10.407	42.013
5	1.184	5.384	53.861	1.917	8.714	50.727
6	1.093	4.967	58.828	1.782	8.100	58.828

16 numaralı tabloya göre madde attıktan sonra tekrar yapılan faktör analizi ile öz değeri 1'den büyük 6 faktör olduğu görülmektedir. Buna göre birinci boyut ölçeğin%10.720'sini, ikinci boyut ölçeğin %10.457'sini, üçüncü boyut ölçeğin %10.429'unu, dördüncü boyut ölçeğin %10.407'sini, beşinci boyut ölçeğin %8.714'ünü ve altıncı boyut ölçeğin %8.100'ünü açıklamaktadır. Altı boyutun tümü birden ölçeğin %58.828'ini açıklamaktadır. Bu değer %50'den büyük olduğu için analiz geçerli sayılmaktadır.

Her bir boyutta yer alan maddelerin madde numarası ve bu maddelerin yükleri Tablo 17'de yer almaktadır:

Tablo 17. *Boyutlardaki Maddelerin Döndürülmüş Madde Yükleri*

Madde	Döndürme Sonrası Yük Değeri					
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
19	.610					
20	.725					
22	.639					
26	.549					
17		.524				
27		.674				
29		.785				
1			.672			
2			.570			
11			.691			
12			.661			
14			.509			
8				.678		
21				.575		
25				.652		
28				.724		
3					.555	
4					.775	
5					.721	
6						.696
15						.751
23						.526

Yukarıdaki tabloya göre maddelerle ilgili tanımlanan 6 boyutun faktör yükleri .524 ile .785 arasında değişmektedir. Buna göre birinci boyuttaki maddelerin faktör yükleri .549 ile .725 arasında, ikinci boyuttaki maddelerin faktör yükleri .524 ile .785 arasında, üçüncü boyuttakilerin faktör yükleri .509 ile .691 arasında, dördüncü boyuttakilerin faktör yükleri .575 ile .724 arasında, beşinci boyuttakilerin faktör yükleri .555 ile .775 arasından ve altıncı boyut için maddelerin faktör yükleri .526 ile .751 arasında değişmektedir. Ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta şu maddeler bulunmaktadır:

1. Boyut: 19, 20, 22, 26
2. Boyut: 17, 27, 29
3. Boyut: 1, 2, 11, 12, 14
4. Boyut: 8, 21, 25, 28
5. Boyut: 3, 4, 5
6. Boyut: 6, 15, 23

Birinci boyut Eleştirel, ikinci boyut Üstbilişsel, üçüncü boyut Bilişsel, dördüncü boyut Uygulama, beşinci boyut Ahlak, altıncı boyut Duyuşsal olarak adlandırılmıştır. Birinci boyutta yer alan maddeler öğretmenin öğretmenliğiyle ilgili öz eleştiri yapmasını gerektiren cümleleri ifade etmektedir. İkinci boyutta yer alan maddeler, öğretmenin kendi mesleki yetisi hakkında yargıya varmasını sağlayan maddelerdir. Üçüncü boyutta yer alan maddeler, öğretmenin öğretmenliğini geliştirmeye yönelik neler yaptığını ortaya koyan maddelerdir. Dördüncü boyuttaki maddeler, öğretmenin kendi performansıyla ilgili meslektaşlarının düşünce, deneyim, gözlemlerine açık olup olmadığını belirten maddelerdir. Beşinci boyutta, öğretmeni öğretim felsefesinin ne olduğunu düşünmeye iten maddeler yer almaktadır. Altıncı boyutta, öğretmenin öğrencilerinin kişisel yapılarını ve kişisel özelliklerinin etkilediği öğrenme şekillerini belirlemesine yönelik maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin geliştirildiği haldeki boyutlar ile bu boyutlarda yer alan maddelerin madde numaraları ve ölçeğin bu araştırmada uygulandıktan sonra elde edilen boyutlar ile bu boyutlara yerleşen maddelerin madde numaraları Tablo 18'de yer almaktadır:

Tablo 18. *Orijinal Ölçekteki Boyutlar ile Bu Çalışmadaki Boyutlarda Yer Alan Maddeler*

Boyutlar	Orijinal Ölçekteki Boyutta Yer Alan Maddeler	Bu Çalışmadaki Boyutta Yer Alan Maddeler
Eleştirel	4, 10, 16, 20, 22, 24, 26	19, 20, 22, 26
Üstbilişsel	3, 5, 9, 17, 19, 27, 29	17, 27, 29
Bilişsel	2, 7, 11, 12, 14, 18	1, 2, 11, 12, 14
Uygulama	1, 8, 13, 21, 25, 28	8, 21, 25, 28
Ahlâk		3, 4, 5
Duyuşsal	6, 15, 23	6, 15, 23

Akbari ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği ölçekte 5 boyut 29 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 6 boyut 22 madde yer almaktadır. Yukarıdaki tabloda orijinal ölçekteki maddelerden Eleştirel boyuttaki 10, 16 ve 24; Bilişsel boyuttaki 7 ve 18; Uygulama boyutundaki 13 numaralı maddeler bu çalışmada boyutlara yerleşememiştir. Eleştirel boyutlara bakıldığında Akbari ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ortak olan maddelerden başka 4, bu çalışmada ise 19 numaralı madde bulunmaktadır. Üstbilişsel boyutta orijinal ölçekteki 6 maddeden sadece 3 tanesi bu çalışmada yer almaktadır. Geriye kalan 3 maddeden ikisi (3. ve 5.) Ahlâk, 1'i Eleştirel boyuttadır. Bilişsel boyuttaki maddeler arasında bulunan tek fark orijinal ölçekte Uygulama boyutundaki 1 numaralı madde bu çalışmada Bilişsel boyutta yer almaktadır. Uygulama boyutunda geriye kalan maddeler ise bu çalışmadaki Uygulama boyutunda aynen yer almıştır. Orijinal ölçekteki Eleştirel boyuttaki

maddelerden 4 numaralı madde bu çalışmada Ahlâk boyutunda yer almıştır. Her iki çalışmada da Duyuşsal boyut içindeki maddeler aynı kalmıştır.

Geçerlilik analizinden sonra her bir boyutun iç tutarlılığına bakılmıştır. Bunun için ölçekteki maddelere verilen yanıtlar 5'li Likert tipinde olduğundan Cronbach Alpha katsayısı esas alınacaktır.

Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı Tablo 19'da yer almaktadır:

Tablo 19. *Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve Ölçekteki Maddelerin Sayısı*

Cronbach Alpha	Maddelerin Sayısı
.863	22

Tablo 19'a göre tüm ölçeğe ait alpha katsayısı .86 değerindedir. .86>.70 olduğundan ölçeğin güvenirliği yeterlidir.

Her bir maddenin korelasyon değeri Tablo 20'de yer almaktadır:

Tablo 20. *Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değeri*

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
M1	,363
M2	.377
M3	.343
M4	.442
M5	.446
M6	.446
M8	.476
M11	.466
M12	.426
M14	.334
M15	.439
M17	.491
M19	.541
M20	.470
M21	.432
M22	.437
M23	.495
M25	.403
M26	.516
M27	.519
M28	.456
M29	.461

Tablo 20'de kalan her bir maddenin korelasyon değerleri verilmiştir. Buna göre madde toplam korelasyon değerleri .30'dan büyük olduğundan ölçekteki maddelerin bireylerde istenen özelliği yeterli derecede ölçebildiği ortaya çıkmaktadır.

Her bir boyutun güvenilirliğini ölçmek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı Tablo 21'de yer almaktadır:

Tablo 21. *Boyutların Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı Değerleri ve Boyutlarda Yer Alan Madde Sayıları*

Boyutlar	Cronbach Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayalı Cronbach Alpha	Boyutlardaki Madde Sayıları
Eleştirel	.690	.697	4
Üstbilişsel	.681	.683	3
Bilişsel	.694	.694	5
Uygulama	.704	.708	4
Ahlâk	.694	.694	3
Duyuşsal	.658	.661	3

Tablo 21'e göre eleştirel boyutun Cronbach Alpha katsayısı .69 değerindedir. Bu değer .70'ten düşüktür, ancak kabul edilebilir bir değerdir. Buna göre eleştirel boyutun iç tutarlılığı kabul edilebilirdir.

Üstbilişsel boyutun Cronbach Alpha katsayısı .68 değerindedir. .68<.70 ancak üst bilişsel boyutun iç tutarlılığı kabul edilebilirdir.

Bilişsel boyutun Cronbach Alpha katsayısı .69 değerindedir. .69<.70 ancak bilişsel boyutun iç tutarlılığı kabul edilebilirdir.

Uygulama boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .70 değerindedir. Bu değer kabul edilen sınırdadır.

Ahlâk boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .69 değerindedir. .69<.70 ancak ahlâk boyutunun iç tutarlılığı kabul edilebilirdir.

Duyuşsal boyutun Cronbach Alpha katsayısı .65 değerindedir. .65<.70 ancak duyuşsal boyutun iç tutarlılığı kabul edilebilirdir.

Genel olarak boyutların iç tutarlılığını incelediğimizde iç tutarlılığın orta derecede olduğunu görürüz. Ancak genel iç tutarlılık katsayısı .86 olduğundan öğretmenlere uygulanacak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS 17.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyanslar homojen olmadığı durumda onun nonparametriği olan Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin doldurduğu Yansıtıcı Düşünme Envanteri'ne verdikleri yanıtlar esas alınarak yapılan analizler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Ölçeğe Verilen Cevapların Oranına Göre Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtlar incelenerek her bir maddeye hangi oranda ne yanıt verdikleri analiz edilmiştir.

Ölçek ve ölçeğe verilen cevapların frekansları Tablo 22'de yer almaktadır:

Tablo 22. *Maddelerin Frekans Dağılımına İlişkin Tablo*

	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Hedeflerimi gözden geçirmek için öğretim etkinliklerimi sakladığım bir dosyam vardır.	5.3	9.0	32.8	21.7	31.2
2	Sınıf içi performansımı geliştirmek veya arttırmak için etkili öğretim metotlarıyla ilgili kitap ve makaleler okurum.	2.1	12.7	42.9	24.9	17.5
3	Bir öğretmen olarak öğretim felsefem ve onun öğretmenliğimi nasıl etkilediği hakkında düşünürüm.	0	3.2	14.8	40.2	41.8
4	Öğrencilerimin yoksullukla mücadele, ayrımcılık ve cinsiyet eğilimlerinin sosyal hayatlarını değiştirmek için yeterli hale getirebilme yolları hakkında düşünürüm.	0.5	4.8	12.2	40.2	42.3
5	Sınıf içi uygulamalarımda meydana gelen tutarsızlıklar ve çelişkiler hakkında düşünürüm.	0.5	3.2	13.2	43.9	39.2
6	Öğrencilerimin öğrenme stilleri ve tercihleri hakkında onlarla konuşurum.	1.1	3.7	21.2	39.2	34.9
7	Potansiyel araştırma konuları olarak sınıf içi olaylar hakkında düşünür ve onları keşfetmek için yöntemler bulmaya çalışırım.					
8	Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim.		3.7	18.0	32.8	45.5
9	Deneyimlerimin öğretmen olarak kendimi tanımlama şeklimi etkilediği konusunda düşünürüm.					
10	Öğretmenliğimde eski çağlar, kadın ve azınlıklara yönelik ayrımlar veya yoksulluk gibi tartışmaya daha az açık konuları tercih ederim.					
11	Sınıf içi deneyimlerime dayalı olarak yazılar ve makaleler yazmayı düşünürüm.	28.0	30.7	26.5	10.1	4.8
12	Öğrenme öğretme konularıyla ilgili konferans ve çalıştaylara katılırım	9.5	24.9	37.0	16.4	12.2
13	Her ders sonunda o dersle ilgili başarı ve başarısızlıklarımı yazarım veya bu ders hakkında bir meslektaşımla					

Tablo 22. *Maddelerin Frekans Dağılımına İlişkin Tablo (devamı)*

	konuşurum					
14	Branşımdaki son gelişmelerin neler olduğunu görmek için dergi makalelerine bakarım ve internette araştırırım	2.1	8.5	24.3	37.0	28.0
15	Öğrencilerimin aile yapılarını, hobilerini, ilgi ve yeteneklerini öğrenmek için onlarla konuşurum		3.2	16.4	41.3	39.2
16	Öğretmenliğimin siyasi yönünü ve öğrencilerimin siyasi düşüncelerini etkileyebileceğim konusunda düşünürüm					
17	Bir öğrenci gözünde sahip olduğum olumlu ve olumsuz davranış modellerini ve bu özelliklerimin uygulamada beni nasıl etkilediğini düşünürüm	0.5	3.2	21.7	43.4	31.2
18	Öğrenme öğretme süreci hakkında daha iyi bilgi sahibi olmak için sınıfımda küçük anket uygulamaları yaparım					
19	Öğretmenliğimin hangi yönünün beni tatmin ettiğine karar vermeye çalışırım	1.6	5.8	28.0	35.4	29.1
20	Çevremde sosyal adaletsizlik durumlarını düşünür ve onları sınıfımda tartışmaya çalışırım	9.0	11.6	28.0	27.0	24.3
21	Meslektaşlarımla teorik ve pratik konular hakkında tartışırım	2.6	5.8	20.6	40.7	30.2
22	Öğrencilerimin başarısını etkileyen cinsiyet, sosyal sınıf ve ırk değişkenleri hakkında düşünürüm	2.1	11.6	20.1	42.3	23.8
23	Öğrencilerime bir öğretim uygulamasından hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorarım	2.1	5.3	21.2	38.6	32.8
24	Sınıf içerisinde öğretimimi etkileyecek sınıf dışı sosyal olaylar hakkında düşünürüm					
25	Meslektaşlarıma benim öğretmenliğimi gözlemlemelerini ve öğretim performansım hakkında yorum yapmalarını söylerim	14.8	21.7	37.0	17.5	9.0
26	Sınıfta ve toplumda demokrasi ve hoşgörüyü nasıl geliştirebileceğim konusunda düşünürüm		4.8	19.6	39.7	36.0
27	Bir öğretmen olarak mesleğimin anlamı ve önemi hakkında düşünürüm	1.1	0.5	11.6	36.0	50.8
28	Etkili uygulamalarını öğrenmek için diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlerim	9.5	12.7	31.7	32.8	13.2
29	Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerim hakkında düşünürüm		1.6	10.1	33.3	55.0

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir maddeye hangi oranda ne cevap verdikleri yer almaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlara baktığımız zaman en çok yüzde oranına sahip olan maddenin 29 numaralı madde (*Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerim hakkında düşünürüm*) olduğunu görürüz. bu maddeye katılımcılar %55 oranında "Her zaman" yanıtını vermiştir. Buna göre katılımcıların

yarısından fazlası bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yanları üzerine düşünmekte, mesleki yeterlilikleri hakkında yansıtma yapmaktadır. Bu maddeye %33.3 oranıyla "Sık sık" yanıtının verildiğini de hesaba kattığımızda mesleki yeterliliği üzerine genelde düşünen öğretmenlerin toplam %88.3 olduğu sonucuna varırız. Kendi öğretmenlikler hakkında düşünen öğretmenler gelişime açık, kendini yenileyen, dinamik öğretmenlerdir. Buna göre yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ölçeğin bu maddesine verilen yanıtların sonucunda ortaya çıkan durum birbiriyle örtüşmektedir.

Ölçeğin 27 numaralı maddesine (*Bir öğretmen olarak mesleğimin anlamı ve önemi hakkında düşünürüm*) katılımcılar %50.8 oranıyla en çok "Her zaman" yanıtını vermiştir. Bunun izleyen %36'lık oran "Sık sık" şeklindedir. Buna göre katılımcıların toplam %86.8'i öğretmenlik mesleğinin anlamı ve önemi üzerine genellikle düşündüğünü belirtmiştir. Bu davranış öğretmenlerin sorumluluklarını, görevlerini, yapabileceklerini, potansiyellerini görmesini sağlar. Ufukları genişleyen öğretmenler her geçen gün öğretmenliklerine yeni beceriler, bilgiler, felsefeler katar. Bu davranış yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüşmektedir.

Ölçeğin 8 numaralı maddesine (*Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim*) verilen yanıtlara bakıldığında katılımcılar %45.5 oranında "Her zaman" cevabını vermiştir. Katılımcıların meslektaşlarıyla kişisel deneyimleri üzerinde tartıştığı ve onlarla fikir alışverişinde bulundukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu, yansıtıcı düşünmede mesleki gelişim için eleştirilere açık olan ve eleştirileri yapıcı bir araç olarak gören öğretmen özelliğiyle örtüşmektedir.

Ölçeğin 5 numaralı maddesine (*Sınıf içi uygulamalarımda meydana gelen tutarsızlıklar ve çelişkiler hakkında düşünürüm*) katılımcıların %43.9'u "Sık sık" yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenler sınıfta oluşan çelişki ve meydana gelen tutarsızlıklalar üzerinde düşünmektedir. Böylece bu deneyimi ileride meydana gelebilecek çelişkili durumlarda kullanabilecek, sınıf iklimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunabileceklerdir.

Ölçeğin 17 numaralı maddesine (*Bir öğrenci gözünde sahip olduğum olumlu ve olumsuz davranış modellerini ve bu özelliklerimin uygulamada beni nasıl etkilediğini düşünürüm*) öğretmenler %43.4 oranıyla "Sık sık" yanıtını vermişlerdir. %31.2 oranında "Her zaman" yanıtını verildiği göz önüne alınırsa katılımcıların toplam %74.6'sının öğrencilerinin gözünde davranışlarıyla nasıl model olduklarını genellikle önemsedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Kendi uygulamalarını, tutumlarını düşünen öğretmenler yansıtma yaparak var olan eksiklikleri giderir, yanlışları düzeltirler. Bu maddeye verilen yanıtlar da yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle örtüşmektedir.

Ölçeğin 2 numaralı maddesine (*Sınıf içi performansımı geliştirmek veya arttırmak için etkili öğretim metotlarıyla ilgili kitap ve makaleler okurum*) %42.9 oranında "Bazen" yanıtı verilmiştir. Bu maddeye toplam %42.4 oranında "Sık sık" ve "Her zaman" yanıtı verildiği düşünülürse şu sonuç ortaya çıkar: Öğretmenlerin %42.4'ü öğretmenliklerini geliştirmek için öğretme ile ilgili yayınları orta düzeyde takip ederken, %42.9'u çoğunlukla takip etmektedir. Yansıtıcı öğretmen olmanın koşularından biri öğretme sürecini iyileştirmek için gerekli ortamı sağlamaktır. Sınıfta kullanılan öğretim yöntemleri de bu işlemin bir parçasıdır. İlgili yayınları takip eden öretmenler ile orta düzeyde takip edenlerin oranı birbirine yakındır. O halde öğretmenler bu maddeyle ilgili en az orta düzeyde de olsa yansıtıcı davranış göstermektedir.

Ölçeğin 22 numaralı maddesine (*Öğrencilerimin başarısını etkileyen cinsiyet, sosyal sınıf ve ırk değişkenleri hakkında düşünürüm*) katılımcıların %42.3'ü "Sık sık", %23.8', "Her zaman" yanıtını vermiştir. Buna göre bu davranışı toplam %66.1 oranında genelde gösteren öğretmenler, öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyen etmenleri kaldırmak dolayısıyla sınıf başarısını artırmak istemektedir. Yansıtıcı bir öğretmen, öğrenme sürecinin verimli olması ve öğrencilerine rehberlik yapabilmesi için her türlü olumsuz etmeni ortadan kaldırmaya hazırdır. O halde bu öğretmenler bu davranışları ile yansıtma yapmaktadır.

Ölçeğin 4 numaralı maddesine (*Öğrencilerimin yoksullukla mücadele, ayrımcılık ve cinsiyet eğilimlerinin sosyal hayatlarını değiştirmek için yeterli hale getirebilme yolları hakkında düşünürüm*) katılımcıların %42.3'ü "Her zaman", %40.2'si "Sık sık" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal hayatlarını iyileştirmek için cinsiyet, ayrımcılık, yoksullukla mücadele konularında öğrencilerini bilinçlendirmek üzerine düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu maddeye verilen yanıtlara göre katılımcıların toplam %82.5'i genellikle yansıtma yapmaktadır.

Ölçeğin 3 numaralı maddesine (*Bir öğretmen olarak öğretim felsefem ve onun öğretmenliğimi nasıl etkilediği hakkında düşünürüm*) katılımcıların en çok verdiği yanıt %41.8 oranıyla "Her zaman" ve %40.2 oranıyla "Sık sık" olmuştur. Buna göre katılımcılarım toplamda %82'si öğretim felsefeleri ve bu felsefelerin mesleklerini nasıl etkilediğini genellikle düşünmektedir. Bu konuda bir iç muhasebe yapan öğretmenler seçtikleri felsefenin öğretme sürecine etkilerini ortaya çıkarıp nitelikli bir öğretimi sağlamak için çabalarlar. Bu özelliğe göre katılımcılar büyük oranda yansıtma yapmaktadır.

Ölçeğin 15 numaralı maddesine (*Öğrencilerimin aile yapılarını, hobilerini, ilgi ve yeteneklerini öğrenmek için onlarla konuşurum*) katılımcıların %41.3 'ü "Sık sık", %39.2'si "Her zaman" öğrencilerinin kişisel özelliklerini önemsediklerini, bu konuda onlarla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin kişisel özelliklerini bilmek öğretmene öğrencisi başarısız olduğunda daha kolay çözüm üretmeyi sağlar. Buradan katılımcıların toplam %80,5'inin önemli ölçüde yansıtma yaptığını görürüz.

Ölçeğin 21 numaralı maddesine (*Meslektaşlarımla teorik ve pratik konular hakkında tartışırım*) %40.7 oranında "Sık sık", %30.7 oranında "Her zaman" yanıtı verilmiştir. Katılımcıların toplamda %71.4'ü meslektaşlarıyla teori ve pratiği genellikle tartıştığını belirtmiştir. Yansıtıcı bir öğretmen, mesleki gelişimi için meslektaşlarıyla tartışır, onların deneyimlerinden, görüşlerinden faydalanır. Görülüyor ki katılımcıların çoğu yansıtma yapmaktadır. Bu madde 8 numaralı maddeye(*Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim*) verilen yanıtlarla da örtüşmektedir.

Ölçeğin 26 numaralı maddesine (*Sınıfta ve toplumda demokrasi ve hoşgörüyü nasıl geliştirebileceğim konusunda düşünürüm*) %39.7 oranında "Sık sık" ve %36 oranında "Her zaman" yanıtı verilmiştir. Katılımcıların toplamda %75.7'si sınıf ikliminde ve toplumda önemi büyük olan demokrasi ve hoşgörü kavramlarını önemsemektedir. Hoşgörü ve demokrasiyi ilke edinen bir öğretmen veya öğrenci değişime açık ve esnek olacaktır (Tezcan, 1983, s.127-128; Akt: Duman, 2009, s.57). Yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirmek için yansıtıcı düşünen öğretmenler gerekmektedir. Sınıf ortamında hoşgörü ve demokrasiyi benimseyen öğretmen, öğrencileri topluma kazandırırken onların demokratik bireyler olmasını sağlar. Katılımcıların bu yanıtı da esnekliği ve açık fikirliliği gerektiren yansıtıcı düşünmeyle örtüşür.

Ölçeğin 6 numaralı maddesine (*Öğrencilerimin öğrenme stilleri ve tercihleri hakkında onlarla konuşurum*) %39.2 oranında "Sık sık", %34.9 oranında "Her zaman" yanıtı verilmiştir. Buna göre katılımcılar, öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek için onlarla iletişim kurmaktadır. Bu durumda katılımcıların %74.1'inin öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri ve öğretmen olarak kendilerinin de öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmeleri için çaba harcadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrenme ortamında en yüksek verimi almayı hedefleyen yansıtıcı öğretmen özelliği ile örtüşmektedir.

Ölçeğin 23 numaralı maddesine (*Öğrencilerime bir öğretim uygulamasından hoşlanıp hoşlanmadıklarını sorarım*) katılımcıların %38.6'sı "Sık sık", %32.8', "Her zaman" yanıtını vermişlerdir. Böylece katılımcıların %71.4'ünün kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrenci açısından anlaşılır olup olmadığını belirleme girişiminde bulunduklarını görürüz. Yansıtıcı öğretmenler seçtikleri öğretim yönteminin öğrenciler açısından uygun olup olmadığını, dersi anlaşılır kılıp kılmadığını belirleyerek mesleki başarılırını artırır ve nitelikli bir öğretme öğrenme sürecini mümkün kılarlar. Bu maddeye katılımcıların toplam %71.4'ünün "Sık sık ve Her zaman" şeklinde verdiği yanıtlar, yansıtıcı öğretmen özellikleriyle örtüşmektedir.

Ölçeğin 14 numaralı maddesine (*Branşımdaki son gelişmelerin neler olduğunu görmek için dergi makalelerine bakarım ve internette araştırırım*) katılımcılar %37 oranında "Sık sık", %28 oranında "Her zaman" yanıtını vermiştir. Yansıtıcı öğretmen özellikleri arasında sürekli gelişim yer alır. Kendini yenileyen yansıtıcı kişiler karşılaştıkları problemlere daha etkili çözümler bulurlar. Katılımcı öğretmenlerin toplam %65'inn branşlarıyla ilgili son gelişmeleri takip ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda katılımcıların çoğunun yansıtıcı davranış gösterdiği sonucuna ulaşırız.

Ölçeğin 12 ve 25 numaralı maddesin %37 oranıyla en çok "Bazen" yanıtını vermişlerdir. 12 numaralı maddeye (*Öğrenme öğretme konularıyla ilgili konferans ve çalıştaylara katılırım*) göre katılımcıların %37'si öğretme-öğrenme ile ilgili konuları içeren konferans ve çalıştaylara Bazen katıldığını belirtmiştir. Kendini geliştirmek için makale, dergi vb takip ede, araştırmalar yapan, yenilikçi olan yansıtıcı öğretmen özelliğine göre konferanslara katılım da gelişimi desteklediğinden katılımcıların bir kısmının bunu yeterince uygulamadığı görülmektedir. Konferans ve çalıştaylara "Sık sık ve Her zaman" katılan öğretmenlerin oranı toplam %28.6'dır. Bu, yansıtıcı davranış ile örtüşmemektedir.

Ölçeğin 25 numaralı maddesine (*Meslektaşlarıma benim öğretmenliğimi gözlemlemelerini ve öğretim performansım hakkında yorum yapmalarını söylerim*) maddeye göre katılımcıların sadece %26.5'i meslektaşları tarafından gözlemlenmek ve performansı hakkında eleştirilmek istediğini belirtmiştir. %37'si ise bu davranışı "Bazen" gösterdiklerini ifade etmiştir. %36.5'i bu davranışı "Hiç" veya "Nadiren" gösterdiğini belirtmiştir. Bu maddeye göre katılımcıların az bir kısmı eleştirileri iyileşme, öğretimin kalitesini artırma aracı olarak kabul etmiştir. Oysa yansıtıcı davranış eleştirilere her zaman açık olmayı gerektirir.

Ölçeğin 19 numaralı maddesine (*Öğretmenliğimin hangi yönünün beni tatmin ettiğine karar vermeye çalışırım*) göre katılımcılar en çok "Sık sık" (%35.4), "Her zaman" (%29.1) ve "Bazen" (%28) yanıtını vermiştir. Buna göre katılımcıların %64.5'i bir öğretmen olarak mesleklerinin hangi yönünün onları tatmin ettiği üzerine

genellikle düşünmektedir. Yansıtıcı bir öğretmen, yalnızca mesleki becerileri üzerine değil mesleklerine olan bakış açıları üzerine de düşünürler. Mesleğinin bireyi mutlu edip etmediğini, mesleğin hangi özelliklerinin bireye yetip yetmediğini belirlemek kişinin daha nesnel düşünerek mesleğinin gereklerini yerine getirmesine yardımcı olur. Kişinin hangi noktalarda kendini geliştirmesi gerektiğini görmesini sağlar. Bu konuda yapılacak bir kendini değerlendirme etkinliği, öğretme sürecinin daha başarılı olmasını sağlar. Bu bağlamda katılımcıların çoğu yansıtıcı davranış göstermektedir.

Ölçeğin 28 numaralı maddesine (*Etkili uygulamalarını öğrenmek için diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemlerim*) öğretmenlerin %32.8'i "Sık sık" yanıtını vermiştir. %31.7'si bazen şeklinde yanıt vermiştir. Buna göre katılımcıların %32.8'lik kısmı meslektaşlarının uygulamalarından, çıkarımlar yaparak kendi öğretmenliklerini ilerletmek için onları "Sık sık" gözlemlemektedir. %31.7'si bu davranışı bazen yerine getirmekte, %13.2 "Her zaman" yapmaktadır. Buradan katılımcıların farklı uygulamaları izleyip değerlendirmeler yapmak için onları gözlemeyi yeterli derecede tercih etmediği sonucu çıkmaktadır. Oysa yansıtma yapabilmek için olayları, fikirleri sadece düşünmek veya tartışmak yeterli değildir; canlı bir ders izlemek sınıf içi durumu dışarıdan görmeye yarar. Öğretmen böylece kendisi uygulamalarıyla meslektaşının uygulamalarını kıyaslayabilir, kendisinin olumlu ve olumsuz yanlarını kolaylıkla ortaya çıkarabilir.

Ölçeğin 1 numaralı maddesine (*Hedeflerimi gözden geçirmek için öğretim etkinliklerimi sakladığım bir dosyam vardır*) katılımcıların %32.8'i "Bazen", %21.7'si "Sık sık" ve %31.2'si "Her zaman" yanıtını vermiştir. Katılımcıların toplam %52.9'unun hedeflerine ulaşmak için yaptığı çalışmaları topladığı bir dosya genellikle vardır. Bazılarının (%32.8) dosyayı bazen oluşturdukları, %14.32'sinin ise dosyayı "Hiç" ve "Nadiren" oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirebilecekleri bir dosyanın varlığı, onların öğretme öğrenme sürecinin kalitesiyle ilgili yansıtma yaptıklarını gösterir. Buna göre katılımcıların yaklaşık yarısı bu davranışı göstermektedir. Bu, yansıtıcı öğretmen özelliği ile örtüşmektedir.

Ölçeğin 20 numaralı maddesine (*Çevremde sosyal adaletsizlik durumlarını düşünür ve onları sınıfımda tartışmaya çalışırım*) katılımcılar %28 oranıyla en çok "Bazen" yanıtını vermişlerdir. Bunu %27 "Sık sık", %24.3 "Her zaman" yanıtı izlemektedir. Katılımcıların toplam %51.3'ü çevrelerindeki toplumsal yaşamda meydana gelen adaletsizlikleri düşünüp, sınıflarında ele aldıklarını belirtmiştir. Okulun görevinin öğrenciyi gerçek yaşama kaliteli bireyler olarak sunmak olduğu düşünülürse, sınıf ortamında demokrasi, hoşgörü, adalet kavramlarını özümsemiş olan bir öğrenci, ileride demokratik toplumun oluşmasında rol oynayacaktır. Bunun yanı sıra öğrenci gerçek hayatta karşılaştığı adaletsiz durumlara nasıl yaklaşacağına karar verebilecektir. Yansıtıcı öğretmenin görevlerinden biri, öğrenmeyi sağlayan yaşantılar oluşturmaktır. Bu durumda katılımcıların yaklaşık yarısı yansıtıcı davranış göstermektedir.

Maddelerin Frekans Dağılımı Tablosu'nu incelediğimiz zaman ölçeğin 8, 15, 26 ve 29 numaralı maddelerinde "Hiçbir zaman" yanıtı hiç alınmamıştır. Buradan katılımcıların farklı sıklıklarda olsa da meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduğu, öğrencilerinin bireysel özelliklerini öğrenmek için onlarla iletişim kurduğu, sınıfta demokrasiyi yerleştirmeye çalıştığı ve kendi öğretmenliği hakkında değerlendirmeler yaptığı sonucuna varılabilir. Ölçekte yer alan maddeleri incelediğimizde bunların 4, 6 ,15 ,17 , 22 ve 23 numaralı olanlarının öğretmenlerin öğrencilerle ilgili davranışları olduğunu görürüz. Geri kalanlar öğretmenlerin kendileriyle, meslekleriyle, bakış açılarıyla ilgili maddelerdir. Bu maddelerin cevaplarının dağılımlarına bakıldığında öğrencilerle ilgili olanlara verilen yanıtların en çok "Sık sık" ve "Her zaman"dır. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili konularda bazı maddelere verdikleri yanıtlar neticesinde en çok orana sahip olan "Nadiren" (11 numaralı madde) ve "Bazen" (1, 2, 12, 25 numaralı maddeler) cevaplarını görürüz. O halde diyebiliriz ki katılımcı öğretmenler genel olarak öğrencileriyle ilgili konularda daha çok yansıtma yapmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlara genel itibariyle baktığımız zaman öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini sık sık ve her zaman kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevapların her bir boyuta göre aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23. *Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine Verilen Cevapların Boyutlara Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Eleştirel	15.656	7.597
Üstbilişsel	12.777	1.871
Bilişsel	16.164	3.692
Uygulama	14.248	3.062
Ahlâk	12.576	1.965
Duyuşsal	12.153	2.071

Ölçeğe ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında en yüksek puan bilişsel boyutta, en düşük puan duyuşsal boyutta elde edilmiştir. Bunun yanında standart sapma değerlerine bakıldığında, katılımcıların aldıkları puanlar en çok eleştirel boyutta farklılık gösterirken, bu puanlar Üstbilişsel boyutta birbirine daha yakındır. Bu da üst bilişsel boyutta alınan puanların daha homojen olduğunu göstermektedir.

4.2. Farklılığa İlişkin İstatistikler

Araştırmada bağımlı değişken öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme becerisini etkileyen bağımsız değişkenler cinsiyet, branş, kıdem yılı ve mezun olunan okul türüdür (eğitim durumu). Araştırmaya katılanların yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyet için, cinsiyet değişkeninde sadece iki koşul bulunduğundan İlişkisiz Örneklemler t-testi yapılarak incelenmiştir. Alt boyutlardan yaş için ikiden fazla grup olduğundan İlişkisiz Örneklemler Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA yapılmıştır. Ancak branş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinde ANOVA'nın nonparametriği Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bunun sebebi branş,

kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenlerine ait gruplarda homojenliğin sağlanamamasıdır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. T-testi deneklerin iki koşuldan birinde bulunacağı durumlarda kullanılır. Buna örnek olarak evet/hayır, kadın/erkek gibi koşullar verilebilir (Büyüköztürk, 2010, ss.44-45).

Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24. *Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan t-testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	sd	p
Eleştirel	Kız	96	16.09	10.22	.807	186	.367
	Erkek	92	15.19	3.10			
Üstbilişsel	Kız	96	12.90	1.84	.967	186	.346
	Erkek	92	12.64	1.91			
Bilişsel	Kız	96	16.27	3.54	.503	186	.522
	Erkek	92	16.00	3.83			
Uygulama	Kız	96	14.28	3.00	.265	186	.572
	Erkek	92	14.16	3.11			
Ahlâk	Kız	96	12.64	1.84	.545	186	.184
	Erkek	92	12.48	2.09			
Duyuşsal	Kız	96	12.34	2.01	1.39	186	.575
	Erkek	92	11.92	2.10			

p>0.05

Yapılan t-testi analizine göre tüm boyutlar için p değeri .05'ten büyük çıkmıştır. O halde p>.05 olduğundan cinsiyete yönelik anlamlı bir fark yoktur. Bu da demektir ki örnekleme dâhil olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri, onların kadın veya erkek oluşlarından etkilenmemektedir.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının yansıtıcı düşünmeleri üzerine bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA yapılmıştır. ANOVA yapılmasının nedeni yaş değişkeni ile ilgili 2'den fazla grubun olmasıdır.

Katılımcıların yaşlarına göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te verilmiştir:

Tablo 25. *Öğretmenlerin Yaşı ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Eleştirel	**Gruplararası**	78.27	2	39.13	.665	.515
	Gruplariçi	10762.30	183	58.81		
	Toplam	108.40	185			
Üstbilişsel	**Gruplararası**	12.22	2	6.11	1.76	.175
	Gruplariçi	634.89	183	3.46		
	Toplam	647.12	185			
Bilişsel	**Gruplararası**	18.76	2	9.38	.695	.501
	Gruplariçi	2471.49	183	13.50		
	Toplam	2490.25	185			
Uygulama	**Gruplararası**	8.40	2	4.20	.448	.640
	Gruplariçi	1717.23	183	9.38		
	Toplam	1725.64	185			
Ahlâk	**Gruplararası**	1.88	2	.945	.245	.783
	Gruplariçi	706.34	183	3.86		
	Toplam	708.23	185			
Duyuşsal	**Gruplararası**	11.36	2	5.68	1.32	.269
	Gruplariçi	786.27	183	4.29		
	Toplam	797.64	185			

p>0.05

Tablo 25'te görüldüğü gibi p değerinin .05'ten küçük olduğu bir boyut yoktur. O halde p>.05 ise, katılımcıların yaşları arasında anlamlı farklılık yoktur. Katılımcıların yaşlarının daha az veya daha çok olması onların yansıtıcı düşünmeleri üzerine etki etmemektedir.

4.2.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Branş değişkenine göre Tablo 30'a bakıldığında kişi sayısının birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Gruplar homojen değildir. Bu yüzden katılımcıların branş değişkenini ölçmek için ANOVA'nın nonparametriği olan Kruskall Wallis H testi yapılmıştır.

Katılımcıların branşlarına göre yapılan Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir:

Tablo 26. *Öğretmenlerin Branşı ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Branş	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Eleştirel	Sınıf	94	90.84	11	6.855	.811
	Sosyal	18	101.58			
	Türkçe	17	110.88			
	Rehberlik	5	115.30			
	Fen	13	80.69			
	İngilizce	13	100.0			
	Matematik	9	99.17			
	Din	3	121.33			
	Resim	4	106.88			
	Beden	8	94.38			
	Bilgisayar	4	77.38			
	Müzik	1	28.00			
	Toplam	189				
Üstbilişsel	Sınıf	94	97.21	11	7.156	.786
	Sosyal	18	100.25			
	Türkçe	17	100.71			
	Rehberlik	5	109.90			
	Fen	13	63.19			
	İngilizce	13	105.27			
	Matematik	9	89.61			
	Din	3	94.50			
	Resim	4	82.38			
	Beden	8	96.56			
	Bilgisayar	4	69.13			
	Müzik	1	93.00			
	Toplam	189				

Tablo 26. *Öğretmenlerin Branşı ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları (devamı)*

	Sınıf	94	98.36	11	13.065	.289
	Sosyal	18	91.92			
	Türkçe	17	106.88			
	Rehberlik	5	136.70			
	Fen	13	70.92			
	İngilizce	13	98.35			
Bilişsel	Matematik	9	63.33			
	Din	3	52.83			
	Resim	4	123.50			
	Beden	8	91.00			
	Bilgisayar	4	81.25			
	Müzik	1	78.00			
	Toplam	189				
	Sınıf	94	101.54	11	9.371	.588
	Sosyal	18	99.22			
	Türkçe	17	85.76			
	Rehberlik	5	95.50			
	Fen	13	89.19			
	İngilizce	13	89.88			
Uygulama	Matematik	9	64.17			
	Din	3	66.50			
	Resim	4	114.63			
	Beden	8	68.94			
	Bilgisayar	4	122.63			
	Müzik	1	83.00			
	Toplam	189				
	Sınıf	94	98.10	11	8.538	.664
	Sosyal	18	100.03			
	Türkçe	17	85.12			
	Rehberlik	5	79.80			
	Fen	13	91.35			
	İngilizce	13	107.96			
Ahlâk	Matematik	9	71.89			
	Din	3	114.67			
	Resim	4	57.13			
	Beden	8	115.88			
	Bilgisayar	4	70.63			
	Müzik	1	67.50			
	Toplam	189				
	Sınıf	94	95.03	11	8.010	.712
	Sosyal	18	86.89			
	Türkçe	17	95.88			
	Rehberlik	5	141.40			
	Fen	13	78.04			
	İngilizce	13	90.35			
Duyuşsal	Matematik	9	82.72			
	Din	3	111.00			
	Resim	4	101.75			
	Beden	8	119.63			
	Bilgisayar	4	101.75			
	Müzik	1	84.00			
	Toplam	189				

p>0.05

Tablo 26'da p değerinin tüm boyutlar için .05'ten büyük olduğunu görüyoruz. p>.05 olduğundan branş için anlamlı bir farklılık yoktur. Farklı branşlardaki

katılımcıların, branşlarının farklı olması onların yansıtıcı düşünme becerileri üzerine anlamlı herhangi bir etki yaratmamaktadır.

4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kıdem değişkenine göre grupların homojen olmadığı Tablo 31'de görülmektedir. Bu yüzden katılımcıların kıdemlerine yönelik analiz için yine Kruskall Wallis H testi yapılmıştır.

Katılımcıların kıdemlerine göre yapılan Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 27'de verilmektedir:

Tablo 27. *Öğretmenlerin Kıdemi ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Eleştirel	1-10 yıl	121	90.60	3	.218	.975
	11-20 yıl	43	87.13			
	21-30 yıl	11	92.95			
	31 ve üzeri	4	94.63			
	Toplam	179				
Üstbilişsel	1-10 yıl	121	92.56	3	2.478	.479
	11-20 yıl	43	85.01			
	21-30 yıl	11	93.50			
	31 ve üzeri	4	56.63			
	Toplam	179				
Bilişsel	1-10 yıl	121	84.78	3	4.898	.179
	11-20 yıl	43	99.43			
	21-30 yıl	11	97.32			
	31 ve üzeri	4	126.50			
	Toplam	179				
Uygulama	1-10 yıl	121	87.42	3	1.017	.797
	11-20 yıl	43	94.27			
	21-30 yıl	11	98.73			
	31 ve üzeri	4	98.25			
	Toplam	179				
Ahlâk	1-10 yıl	121	88.70	3	4.042	.257
	11-20 yıl	43	97.85			
	21-30 yıl	11	89.59			
	31 ve üzeri	4	46.13			
	Toplam	179				
Duyuşsal	1-10 yıl	121	92.85	3	1.294	.731
	11-20 yıl	43	84.36			
	21-30 yıl	11	80.27			
	31 ve üzeri	4	91.25			
	Toplam	179				

p>0.05

Tabloda tüm boyutlar için p değerinin .05'ten büyük olduğunu görüyoruz. O hâlde katılımcıların kıdem yılları onların yansıtıcı düşünmelerini anlamlı şekilde etkilememektedir. Bu demek oluyor ki meslekte daha çok tecrübeye sahip olan öğretmenler ile meslekte daha az tecrübeye sahip öğretmenler arasında yansıtıcı düşünme becerisi açısından herhangi bir manidar fark yoktur.

4.2.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre grupların homojen olmadığı Tablo 32'de görülmektedir. Bu yüzden katılımcıların mezun oldukları okulların onların yansıtıcı düşünmelerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için yine Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Katılımcıların mezun oldukları okul türüne ait Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir:

Tablo 28. *Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türü (Eğitim Durumu) ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasında Yapılan Kruskall Wallis H Testi Sonuçları*

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalaması	sd	x^2	p
Eleştirel	Eğitim Enstitüsü	5	70.40	4	3.073	.546
	Eğitim Fakültesi	122	91.90			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	92.29			
	Fen Edebiyat Fak.	29	106.12			
	Diğer	15	84.77			
	Toplam	185				
Üstbilişsel	Eğitim Enstitüsü	5	25.50	4	9.730*	.045
	Eğitim Fakültesi	122	96.44			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	83.29			
	Fen Edebiyat Fak.	29	98.31			
	Diğer	15	86.30			
	Toplam	185				
Bilişsel	Eğitim Enstitüsü	5	89.50	4	.446	.979
	Eğitim Fakültesi	122	94.68			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	90.21			
	Fen Edebiyat Fak.	29	87.90			
	Diğer	15	93.00			
	Toplam	185				
Uygulama	Eğitim Enstitüsü	5	73.20	4	1.657	.799
	Eğitim Fakültesi	122	96.07			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	87.32			
	Fen Edebiyat Fak.	29	86.79			
	Diğer	15	91.90			
	Toplam	185				
Ahlâk	Eğitim Enstitüsü	5	43.60	4	6.174	.187
	Eğitim Fakültesi	122	93.57			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	104.29			
	Fen Edebiyat Fak.	29	99.57			
	Diğer	15	81.60			
	Toplam	185				
Duyuşsal	Eğitim Enstitüsü	5	52,40	4	5.537	.236
	Eğitim Fakültesi	122	93,23			
	Eğitim Yüksek Okulu	14	99,50			
	Fen Edebiyat Fak.	29	103,67			
	Diğer	15	77,97			
	Toplam	185				

*p<0.05

Tablo 28'de yalnızca ikinci boyutta (Üstbilişsel Boyut) p değeri .05'ten küçük çıkarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Üstbilişsel boyut için p=.04<.05 olduğundan öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Buna göre farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamaları değerine bakılmıştır. Sıra ortalamaları değeri en

yüksek olanın lehine anlamlı fark olacağından Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının diğerlerine göre daha çok yansıtıcı düşündüğü ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA -SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin demografik özelliklere göre şekillenip şekillenmediğini ölçen bu araştırmada Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünme ölçeği kullanılmıştır. Ancak orijinal ölçekte oluşan boyutlar ile bu çalışmada oluşan boyutlar arasında farklılıklar vardır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerini ölçmek amacıyla İngilizce olarak hazırlanan 42 maddelik ve 6 boyutluk ölçek, geliştirenler tarafından 300 öğretmene uygulanmış, faktör analizi yapılmış, uzmanlar tarafından incelenmiş analizler sonucunda 29 madde ve 5 boyut elde edilmiştir. Bu çalışmada ölçek 189 öğretmene uygulanmış, 6 boyut oluşmuştur. Bu boyutlar ölçeğin orijinalinden bazı farklılıklar göstermiş ve bir de yeni boyut ortaya çıkmıştır. Ölçeğin maddelerinin içeriğine göre bu boyuta Ahlâk adı verilmiştir. Ölçeğin ilk defa Türkçe olarak kullanılması oluşan bu farklılıklara sebeplerden biri olarak gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular yansıtıcı düşünme kavramı hakkında öğretmenlerin bilgi ve becerileri ile ilgili soru işaretleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile yansıtıcı düşünme ve uygulama yapma becerileri arasında anlamlı fark beklenirken, yalnızca mezun olunan okul türü ile ilgili, ölçeğin 2. boyutunda (üst bilişsel boyut) anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerden Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olanların lehine bulunan anlamlı fark, onların meslekleriyle ilgili becerileri hakkında yargıda bulunmak için yansıtma yaptıkları yönündedir. Öğretmenler meslekleriyle ilgili hangi noktada oldukları hakkında kendilerini değerlendirmişlerdir. Ölçeğin ikinci boyutundaki maddeler *(Bir öğrenci gözünde sahip olduğum olumlu ve olumsuz davranış modellerini ve bu özelliklerimin uygulamada beni nasıl etkilediğini düşünürüm, Bir öğretmen olarak mesleğimin anlamı ve önemi hakkında düşünürüm, Bir öğretmen olarak güçlü ve zayıf yönlerim hakkında düşünürüm)* incelendiği zaman Fen Edebiyat Fakültesi

mezunu olan öğretmenlerin öğrenci gözüyle nasıl bir öğretmen olduklarını düşünerek onlara iyi model olmayı önemsediklerini görürüz.

Öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde düşünme, bu kişilerin "öğretmen" sıfatının getirdiği yükümlülüklerin ve misyonun bilincinde olduklarını ortaya koyar. Kendisini daha kültürlü, daha hoşgörülü, daha öğretmeyi bilen bir öğretmen olarak geliştirmeye çalışmak, öğretmenlik mesleğinin sadece öğretmek ve yol göstermek olmadığını, aynı zamanda bu yolda daha da zenginleşmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda özellikle Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha nitelikli bir eğitim aldığı kabul edilirse, anlamlı farkın neden onların lehine olmadığı tartışılabilir. Yorulmaz (2004)'ın yaptığı araştırmada özellikle öğretmenlerin Düşünme Eğitimi dersi almamış olmalarının, hizmet içi eğitimin yetersiz oluşunun yansıtıcı düşünme önünde engel teşkil ettiği sonucu elde edilmiştir. Güney (2008)'in araştırmasında mikro öğretimin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik aldıkları eğitimde eksiklik olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin düşünme becerileri hakkında bilgisinin artırılması ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren vasıflı uygulamalarda bulunulabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmenler arasında yansıtıcı düşünme açısından anlamlı bir fark yoktur. Daha önceden yapılan çalışmalara göre genel olarak anlamlı fark çıkmamıştır ancak bazı noktalarda kadınların lehine sonuç elde edilmiştir. Örneğin Dolapçıoğlu (2007)'nun çalışmasında yalnızca "öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma ve dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım" maddelerinde; Aslan (2009)'ın çalışmasında yalnızca sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkileyici öğretim ve mesleğe bakışta; Kızılkaya ve Aşkar (2009)'ın çalışmasında öğrencilere uyguladıkları problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinde; Demiralp (2010)'in çalışmasında yalnızca "öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur, öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına

yardımcı olur" maddelerinde kadın lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Gohindo (2004) kadınların lehine çıkan anlamlı farkın sebebini erkeklerin eyleme daha hızlı geçtikleri, kadınların eyleme geçmeden önce yavaş hareket edip düşünme fırsatı yakaladıkları şeklinde belirtmiştir (Akt: Kızılkaya ve Aşkar, 2009, s.90).

Yaşa ilişkin bulgularda katılımcıların yaşına yönelik herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da yaşa ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Yansıtıcı düşünmenin deneyimle doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin yaşanmışlıklarının çokluğunun yansıtıcı düşünmeyi artıracağı beklenir. Elde edilen sonuç, bireylerin ilköğretim, orta öğretim ve üniversitede düşünme becerilerine yönelik yeterli derecede eğitim almadıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Kıdeme ilişkin bulgular öğretmenler arasında manidar bir fark olmadığı yönündedir. Yapılan diğer çalışmalarda (Dolapçıoğlu 2007; Aslan 2009; Demiralp 2010) genel olarak anlamlı fark yokken bazı durumlarda yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu durumda önceki çalışmalarla örtüşen bir sonuç elde edilmiştir. Ancak kıdem yılının fazlalaşmasıyla mesleğe olan hâkimiyetin ve deneyimlerin artacağı göz önüne alındığında tecrübeli öğretmenlerin daha çok yansıtıcı davranışta bulunması beklenebilir.

Kerimgil'in (2008) çalışmasında uygulanan Yansıtıcı Düşünme Envanteri (YANDE) adlı ölçeğe verilen yanıtlara göre alt boyutlar arasında anlamlı fark çıkmamıştır, ancak nitel bulgularda düşünme becerisinde gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı fark çıkmamış, boyutlardan yalnızca birinde manidar farka ulaşılmış, ölçeğe verilen yanıtlarda öğretmenlerin yansıtıcı düşündükleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu iki çalışma bu yönden genel itibariyle anlamlı fark göstermemiş olması yönünden benzerlikler göstermektedir.

İnsan yaşamı boyunca öğrenme kapasitesine sahiptir. Öğrenme eylemi sonucu elde edilen bilgi bireyin yaşamla iç içe olmasını sağlar. Bu noktada devreye yansıtıcı

düşünme girer. Yansıtıcı düşünme bireyin bildiklerini bilinmeyene uygulamasıdır. Karşılaşılan problemleri çözecek olan da yansıtıcı düşünmedir (Bakır, 2011, s.70). Yansıtıcı düşünmenin sürekli hale getirilmesi için birey problemlerle karşı karşıya getirilmeli, onları çözmeyi öğrenmelidir. Bu konuda kritik görev öğretmenlere düşmektedir. Kendisi yansıtıcı düşünmeyen öğretmen öğrencilerine yansıtıcı düşünmeyi öğrencilerine nasıl öğretir? Bu konuda ne kadar başarılı olur? Bir öğretmen yılların verdiği tecrübeyi ve bilgi kümesini kullanmayı bilmiyorsa teoride var olan yeni eğitim anlayışı uygulamaya ne kadar dökülebilir? Yorulmaz (2004) çalışmasında öğretmenlerin olaylara farklı açıdan baktıklarında, öğrencilerine problem çözme imkânı yarattıklarında, soru sormalarına fırsat verdiklerinde, dersten önce planlama yaptıklarında, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarında, yeni yaşantıları öncekilerle ilişkilendirdiklerinde daha fazla yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Demir ve Doğanay (2009)'ın çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerinin bağımsız ve değerlendirerek düşünen, kendi düşünme becerilerinin farkında olan bireyler olmaları için onlara bilişsel koçluk yapması öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında bilişsel koçluk sürecine dâhil olan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme sürecinde daha etkili stratejiler izledikleri sonucu elde edilmiştir.

Dewey öğrenmenin yolunun deneyimden geçtiğini belirtir. Deneyimlerden elde edilen tecrübeler bilgiye giden araçlardır. Bilgi daha sonraki eylemlerde birer öneri niteliği taşır (Akt: Bakır, 2011, s.23). Öğretmenlerin her gün, her ders yeni eylemlerle iç içe olması her dersin ve her öğrencinin birer anahtar işlevi görmesini sağlar. Kendi uygulamalarına, mesleki bilgisine ve öğrencilerine dönük yansıtma yapan bir öğretmen her geçen gün eğitim kalitesini dolayısıyla yetişen bireyin kalitesini en iyiye yaklaştırandır. Atatürk'ün ifade ettiği gibi "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." Bir toplumun demokratik, sosyal, ekonomik, siyasal anlamda olgunluğa erişebilmesi eğitim kurumlarının işlevini demokratik şekilde, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olarak yerine getirmesiyle mümkün kılınabilir.

5.2. Öneriler

Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu araştırma sürecinde ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında yansıtıcı düşünme becerisinin kullanımı ve geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlere deneyimlerini göz önüne alması, bunları yol gösterici olarak kullanabilmesi alışkanlığı kazandırılarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini daha çok kullanması sağlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini kullanabileceği ve bu beceriyi öğrencilerine öğretebileceği imkânlar yaratılabilir.

Öğretmenlere yansıtıcı düşünme ile ilgili seminerler düzenlenerek bu konuda daha çok bilgilenmeleri, bilgilerini güncellemeleri ve yansıtıcı uygulamalar yönünden kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Okulun iklimi güvenilir ve paylaşımcı bir zemine oturtularak öğretmenler arası fikir alışverişi yapılması sağlanarak, öğretmenlerin birbirinin deneyimlerinden faydalanmalarına imkân verilebilir, böylece yansıtıcı düşünme becerisinin daha çok kullanılması sağlanabilir.

İşbirliği okul-öğretmen-veli-öğrenci öğelerine dayandırılarak öğrenme öğretme sürecinin düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik katkıda bulunulabilir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirecek uygulamalara ağırlık verilerek öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerinin gelişmesi sağlanabilir.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler

Tartışma ve sonuç kısmında, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili cinsiyete yönelik belirgin farklılıklar ortaya çıkmadığı, bazı noktalarda anlamlı fark elde edildiği ifade edilmişti. Buradan hareket ederek şu önerilerde bulunulmuştur:

Daha sonraki araştırmalarda cinsiyete yönelik daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılar araştırmalarında kadın erkek sayısını birbirine yakın veya eşit tutmaya çalışarak daha somut bir sonuç elde edebilirler.

Gohindo (2004)'nun kadınların eyleme geçmeden önce yavaş hareket edip düşünme fırsatı yakaladıkları fikrinden hareketle, kadın ve erkeklerin kişilik tipleri ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılabilir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşüme becerileri arasındaki fark araştırılabilir.

Velilerin cinsiyetleri ile yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik araştırma yapılabilir.

5.2.2. Yaş Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarda:

Belirlenen yaş gruplarında bulunan kişi sayısını birbirine yakın veya eşit tutmaya çalışarak daha somut bir sonuç elde edebilirler.

Daha uzun süreli bir çalışma yapılarak aynı öğretmenlerin farklı yaşlarda yansıtıcı düşünme becerilerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

Yapılacak araştırmalarda daha genç ve daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme kavramı hakkındaki bilgileri araştırılabilir.

Farklı yaşlardaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri araştırılabilir.

5.2.3. Branş Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarda:

Branşlarda bulunan kişi sayısını birbirine yakın veya eşit tutmaya çalışarak daha somut bir sonuç elde edebilirler.

Branşa yönelik daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Sözel, sayısal ve duyuşsal becerilere yönelik branşlarda bulunan öğretmenlerin yansıtıcı düşüne becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılabilir.

Branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında yansıtıcı düşünme becerisine yönelik geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Fakültelerdeki branşa yönelik bölümlerde yansıtıcı düşünmeye yönelik verilen eğitimler üzerine araştırma yapılabilir.

5.2.4. Kıdem Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarda:

Belirlenen kıdem yılı aralıklarında bulunan kişi sayıları birbirine yakın veya eşit tutulmaya çalışılarak daha somut bir sonuç elde edilebilir.

Uzun sürece yayılan bir çalışma yapılarak öğretmenler arasındaki kıdem farkının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisine yönelik araştırma yapılabilir.

Belirli bir branşa ait farklı kıdemdeki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılabilir.

5.2.5. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Ait Bulgulara Yönelik Öneriler

Araştırmacılar daha sonraki araştırmalarda:

Belirlenen okul türlerindeki kişi sayısını birbirine yakın veya eşit tutmaya çalışarak daha somut bir çalışma elde edebilirler.

Öğretmen yetiştiren fakültelerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yapılan bu çalışmada üstbilişsel boyutta Fen Edebiyat Fakültesi lehine elde edilen farklılığın hangi branşa yönelik olduğu araştırılabilir.

Fen Edebiyat Fakültesi lehine çıkan anlamlı farklılığın neden Eğitim Fakültesi lehine çıkmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English Language Teaching Reflection İnventory. *Science Direct System*, 38, 211-227.

Alp, S. ve Taşkın, Ş, Ç. (2008). Eğitimde Yansıtıcı Düşünmenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.

Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1994). *Managing Teaching And Learning in Further And Higher Education*. London: The Falmer Press.

Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim: John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayhan, P. ve Saranlı, A.G. (2010). Vygotsky'nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesindeki Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 819-834.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu. Ankara

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Canım, R. ve Kıncal, R.Y. (1995). *Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı, Talim ve Terbiyede İnkılâp*.(Sadeleştirme). Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Çatalkaya, R. (2005). Bazı Bireysel Farklılıkların Kavram Haritası Yapma Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Demir,Ö. ve Doğanay, A. 2009). Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717-739.

Demiralp, D. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Soysal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirören, M., Koşan, A. M. A., ve Palaoğlu, Ö. (2009). Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yöntemi Olarak "Portfolyo". *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington Massachusetts: D.C.Heath.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara: (Çeviren: Sinan Akıllı) ODTU Yayıncılık.

Dikici, A. ve Gürol, M. (2003). Liselerde Görev Yapan Resim Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Yaratıcılıklarını Geliştirmeye Yönelik Nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 193-214.

Dinçer, K. (2002). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dolapçıoğlu, D, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Duman, B. (2009). *Dizgeli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Duru, M. K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası ile Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dymoke, S. & Harrison, J. (2008). *Reflective Teaching And Learning: A Guide To Professional Issues For Beginning Secondary Teachers*. London: SAGE Publications.

Erginel, S. Ş. (2006). Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre-Service Teacher Education. *Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Gilbert, W. & Trudel, P. (1999). Framing The Construction Of Coaching Knowledge in Experiental Learning Theory. *Sociology of Sport Online*, 1(2).

Güney, K. (2008). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. *Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Güngör, İ. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek Ve Akademik Başarı ile İlişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu: Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri* (4. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları.

Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

Karadağ, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kember, D. (2001). *Reflective Teaching and Learning in The Health Professions*. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Kerimgil, S. (2008). Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kızılkaya, G. ve Aşkar. P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34, 82-92.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.

Korthagen, A. J. F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Kaynak Tarama ve Rapor Yazma Derslerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.

McMahon, T. (1999). Is Reflective Practice Synonymous With Action Research?. *Educational Action Research*, 7(1), 163-169.

MEB, (2007). İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara.

Milli Eğitim İstatistikleri (2009). Örgün Eğitim. Resmi İstatistik Programı Yayını, T.C Milli Eğitim Bakanlığı, http//sgb.meb.gov.tr.

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice.* Oxon: Routledge Falmer.

Newman, J. M. (2000). Action Research: A Brief Overview. *Forum Qualitative Social Research*, 1(1).

Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick,P. (2008). *Reflective Teaching*. (Third Edition). New York: Continuum International Publshing Group.

Resmi Gazete (1973). 1739 Numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu

Seçim, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Semerci, Ç. (2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale For Teachers And Student Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369-1376.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stevens, D. D. & Cooper, J. E. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Journals For Effective Teaching and Learning Professional İnsight & Positive Change*. Virginia: Stylus Publishing.

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-207.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtmalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.

TDK (2011). Türk Dil Kurumu. Sözlük. Erişim 9 Haziran 2011. http://tdk.gov.tr.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.

Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*. Albany: State University of New York Press.

Van Manen, M. (1991). The Tact Of Teaching: The Meaning Of Pedagogical Thoughtfullness. New York: State University of New York Press.

Van Manen, M. (1995). On The Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.

Wilson, J. & Jan, L. W. (2008). *Smart Thinking Developing Reflection And Metacognition*. Australia: Curriculum Corporation.

Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Özkavramları Arasındaki İlişkiler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An İntroduction*.New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1.Yansıtıcı Düşünme Envanteri

YANSITICI DÜŞÜNME ENVANTERİ

Değerli Meslektaşlarım,

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemek amacıyla yapılan bu çalışmada cevaplarınız çalışmamız açısından büyük önem taşımaktadır. Soruları dikkatlice okuduktan sonra düşüncenizi en iyi şekilde yansıtan durumu **(X)** işareti kullanarak belirtiniz. Teşekkürler.

Sevgi ERGÜVEN

1. Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaş: 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41 ve üzeri ( )

3. Branş:

4. Kıdem yılı: 1-10 ( ) 11-20 ( ) 21-30 ( ) 31 ve üzeri ( )

5. Mezun olunan okul türü: Eğitim Enstitüsü ( ) Eğitim Fakültesi ( )
Eğitim Yüksekokulu ( ) Fen Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer ( )

Maddeler	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
1. Hedeflerimi gözden geçirmek için öğretim etkinliklerimi sakladığım bir dosyam vardır	1	2	3	4	5
2. Sınıf içi performansımı geliştirmek veya arttırmak için etkili öğretim metotlarıyla ilgili kitap ve makaleler okurum	1	2	3	4	5
3. Bir öğretmen olarak öğretim felsefem ve onun öğretmenliğimi nasıl etkilediği hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin yoksullukla mücadele, ayrımcılık ve cinsiyet eğilimlerinin sosyal hayatlarını değiştirmek için yeterli hale getirebilme yolları hakkında düşünürüm	1	2	3	4	5
5. Sınıf içi uygulamalarımda meydana gelen tutarsızlıklar ve çelişkiler hakkında düşünürüm	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimin öğrenme stilleri ve tercihleri hakkında onlarla konuşurum	1	2	3	4	5
7. Potansiyel araştırma konuları olarak sınıf içi olaylar hakkında düşünür ve onları keşfetmek için yöntemler bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5
8. Sınıf içi deneyimlerimi iş arkadaşlarımla paylaşırım ve onların tavsiye ve fikirlerini almak isterim	1	2	3	4	5

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

T.C
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00-00 63 / 3859 .../01/2011
Konu : Araştırma İzin Onayı.

VALİLİK MAKAMINA

Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sevgi ERGÜVEN Yrd.Doç.Dr. Ayhan DİKİCİ danışmanlığında **"Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"** konulu araştırmasını ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulamak istediğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz Komisyonunca incelenmiş olup, **"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine"** uygun olduğundan, ekli listede isimleri belirtilen okullarda araştırmanın uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cafer TULMAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

31/01/2011 OLUR

Kadim DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

FORM: 2

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

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sevgi ERGÜVEN
Kurumu / Üniversitesi	Niğde Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Niğde
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede isimleri belirtilen İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları
Araştırmanın konusu	…… Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi…… …… …… …… …… ……
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri toplama araçları	Tez önerisi Ölçekler…… …… ……
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
MEB'na bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine uygun olarak hazırlandığından , bu araştırmanın ekli listede isimleri belirtilen İlimiz İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında uygulanması Komisyonumuzca uygun görülmüştür. …… …… ……	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: …… ……	Gerekçesi;…… …… ……

KOMİSYON

27../1./2011

Komisyon Başkanı	Üye	Üye
Nurettin BEBEK Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	Ayşegül MAZI İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Ekibi Üyesi	Sinan ÖZDEMİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü DynED İl Koordinatörü