



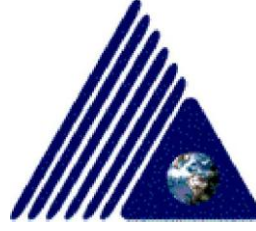
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE SÜREKLİ  
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**GÖKSAL ASLAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul/ 2009**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE SÜREKLİ  
KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**GÖKSAL ASLAN**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Programı**

**İstanbul/ 2009**



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

27.01.2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Göksal ASLAN, 27/01/2010 tarihinde yapılan  
"....Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ile  
Süreklili Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki....."  
....."

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.  
 Başarısız bulunmuştur.  
 Düzeltmeler için adaya ..... ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri


Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Halil EKŞİ

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet FIRIN

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası : 

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince yapmış olduğu rehberlik; göstermiş olduğu ilgi ve hoşgörü; vermiş olduğu cesaret ve katkılarından dolayı Danışman Hocam Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye en içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya değerli zamanlarını ayırarak istekle katılan, bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan ve katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma;

İngilizce çeviriler konusunda zaman ayıran ve gerekli desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım Canan ŞABAN'a;

Ömürlerini benim en iyi şekilde yetişmem için harcayan anneme ve babama;

Çalışmalarım esnasında göstermiş olduğu sabır ve katkılarından dolayı sevgili eşime;

Kendilerine ayırmam gereken zamanın büyük bir kısmını araştırmam için harcadığım sevgili oğlum ve kızıma sonsuz teşekkür ederim.

Göksal ASLAN  
İstanbul-2009

## ÖZET

Bu araştırmayla, sınıf öğretmenlerini yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırma; Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular ve Yorum ile Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi ve özel okullarda görev yapan 101 bayan 45 erkek öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada bağımsız grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Post Hoc LSD testi, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup manidarlık 0.05 düzeyinde sınanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver: 15.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, yaş, branş, okul türü, kıdem, okul kıdemi, yayın takibi, mezuniyet özelliklerinin yansıtıcı düşünme ve sürekli kaygı düzeylerini ne şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt boyutlarından alırken, en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenirken, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Ayrıca okul türü, kıdem, düzenli yayın takibinin de yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının bazılarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan, öğretmenlere ait değişenlerin onların sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme eğilimi ve sürekli kaygı arasındaki ilişki kısmında ise, sürekli kaygının, yansıtıcı düşünme eğiliminin “ Açık Fikirlilik”, “Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörölü ve İçten Olma” alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı Düşünme, Sürekli Kaygı

## ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the relationship between the reflective thinking tendency and anxiety level among class teachers. The study has the following parts: Introduction, literature review, research method, findings and results, discussion and recommendations.

In the research “scanning model” was used. 101 female and 45 male teachers teaching in both state and private schools in Üsküdar in İstanbul participated in the study by answering the questions in Reflective Thinking Scale and Anxiety Scale.

The statistical analysis of the data was made by using the SPSS programme through Independent Samples T-test, One-Way Anova, Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H, Post Hoc LSD, and Product Moment Correlation Coefficient tests. Expressiveness was tested on the 0,05 level.

Effects of gender, age, branch, type of school, experience, following the publications, graduation characteristics on reflective thinking and anxiety level were determined in the study.

According to the results of the study, participants got the highest point from “questioning and effective teaching” and the lowest point from “constant and intentional thinking” among the sub-dimensions of reflective thinking.

Also, it is determined that female teachers have more tendency to think reflectively than male teachers and class teachers have more tendency to think reflectively than branch teachers. Some of the sub-dimensions of type of school, experience and following the publications have meaningful differences.

It is found that variables of teachers have no effect on their anxiety levels.

According to the results on the relationship between reflective thinking and anxiety level, there is a negative correlation between anxiety and reflective thinking in terms of “open mindedness, responsibility of teaching and being scientific, inquisitiveness, being visionary and sincere”.

**Key Words:** Reflective thinking, Anxiety level

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>BÖLÜM I.</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	6
1.3. Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Amacı .....	7
1.5. Araştırmanın Önemi .....	8
1.6. Sayılıtlar .....	8
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar .....	9
<b>BÖLÜM II.</b> .....	<b>10</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>10</b>
<b>1. YANSITICI DÜŞÜNCE</b> .....	<b>10</b>
1.1. Düşünme ve Düşünme Stilleri.....	10
1.2. Düşünme Stilleri ve Eğitim .....	12
1.2.1. Düşünme Stilleri ve Öğretmenlerin Başarısı .....	13
1.3. Düşünme Becerileri .....	16
1.3.1. Problem Çözme .....	16
1.3.2. Eleştirel Düşünme .....	18
1.3.3. Yaratıcı Düşünme.....	19
1.3.4. Üst Bilişsel (Metacognitive/ Biliş Ötesi) Düşünme .....	21
1.4. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi ve Tanımı .....	22
1.5. Yansıtıcı Düşünmenin Seviye ve Aşamaları .....	24
1.6. Yansıtıcı Düşünme ve Eğitim.....	27
1.6.1. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	28
1.6.2. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimde Yeterince Etkili Kullanılmamasının Nedenleri .....	29

1.6.3. Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri.....	31
1.6.4. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Eğitimi.....	33
1.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar .....	35
1.7.1. Öğrenme Yazıları .....	38
1.7.2. Kavram Haritaları.....	38
1.7.3. Soru Sorma .....	39
1.7.4. Kendine Soru Sorma.....	40
<b>2. KAYGI .....</b>	<b>42</b>
2.1. Kaygının Tanımı.....	42
2.2. Kaygı, Sağlık ve Performans İlişkisi .....	43
2.3. Kaygının Nedenleri.....	44
2.4. Kaygı Türleri .....	47
2.4.1. Durumluk kaygı.....	47
2.4.2. Sürekli kaygı.....	47
2.4.3. Bilişsel kaygı .....	48
2.4.4. Somatik kaygı.....	49
2.4. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....	49
2.4.1. Sigmund Freud .....	49
2.4.2. Karen Horney .....	50
2.4.3. Harry Stack Sullivan.....	51
2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Kaygı .....	51
2.6. Kaygıyla Baş Etme ve Yansıtıcı Düşünme .....	56
<b>BÖLÜM III. ....</b>	<b>59</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	59
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	60
<b>BÖLÜM IV. ....</b>	<b>61</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>61</b>

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular .....	61
4.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Bulguları ve Analizleri .....	65
4.3. Sürekli Kaygı Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Bulguları ve Analizleri .	75
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>82</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>82</b>
5.1. Sonuç .....	82
5.2. Tartışma ve Öneriler .....	85
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>87</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>95</b>
EK1: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği .....	96
EK2: Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği .....	97
<b>TABLO LİSTESİ</b>	
Tablo 1. Cinsiyete ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	61
Tablo 2. Yaşa ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	61
Tablo 3. Branşa ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	62
Tablo 4. Okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	62
Tablo 5. Kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	62
Tablo 6. Okul sayısı değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	63
Tablo 7. Okul kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	63
Tablo 8. Öğretmenin yayın takibi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	63
Tablo 9. Mezuniyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	64
Tablo 10. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler .....	64
Tablo 11. Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarına ilişkin istatistiksel değerler .....	65
Tablo 12. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları .....	65
Tablo 13. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları .....	67
Tablo 14. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları .....	68

Tablo 15. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları .....	69
Tablo 16. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	70
Tablo 17. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	71
Tablo 18. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları .....	72
Tablo 19. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının yayın takip değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	73
Tablo 20. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	74
Tablo 21. Sürekli Kaygı Puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları .....	75
Tablo 22. Sürekli Kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları .....	75
Tablo 23. Sürekli Kaygı puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları .....	76
Tablo24. Sürekli Kaygı Puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları .....	76
Tablo 25. Sürekli kaygı puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	77
Tablo 26. Sürekli Kaygı puanlarının okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	77
Tablo27. Sürekli Kaygı puanlarının okul kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları .....	78
Tablo28. Sürekli Kaygı puanlarının yayın takip değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	78

Tablo29. Sürekli Kaygı puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	79
Tablo30. Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	80

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problemin durumu, problem, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bilgi aktarıcılığına dayalı bir öğretim anlayışı ile ülke kalkınmasına katkı sağlayacak ve insanlık yararına buluş gerçekleştirecek bireylerin yetişmesi mümkün değildir. Öğretmenin, aktif verici öğrencilerin pasif dinleyici olduğu bir eğitim anlayışı günümüzde terk edilmiştir. Öğretilenleri aynen öğrenen ve bu bilgileri istendiği zaman aynen aktaran öğrencilerin araştıran, sorgulayan, amaçlı düşünen, sorun çözen, öngörülü, yaratıcı bireyler olmalarını beklemek yanlış olur.

Okullar öğrencilere yalnızca bilgi aktarılan merkezler değildir. Okullar, aynı zamanda bireylere tüm yaşamları boyunca kullanacakları becerilerin kazandırıldığı yerlerdir. Özellikle ilköğretim seviyesinde bireylerin tüm yaşamları boyunca kullanacakları iyi bir düşünsel yetkinlik kazanabilmeleri onların akademik ve hayat başarılarına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin sadece öğretmenlerin verdiği konuları değil, onların düşünme ve ilişki biçimlerini de örnek aldığını dikkate alırsak, öğretmenlerin sahip olacağı düşünsel yeteneklerin sadece onların öğretim kalitelerinin artırılmasında değil, aynı zamanda öğrencilere bu konuda iyi birer örnek olarak, onlara kazandırılmaya çalışılan temel yeteneklerin edinilmesinde de faydalı olacağı daha iyi anlaşılabilir.

Sadece okulda değil, tüm yaşamda etkili olan yansıtıcı düşünme yeteneği, eğitim sahasında geniş bir uygulama alanında kullanılmaktadır. Özellikle, öğrencilerdeki kritik düşünme yeteneklerini cesaretlendirerek geliştirdiği, yukarıda anlatılan uzun vadeli faydaları sağladığı için, eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi gittikçe artmıştır (Scanlan ve Chernomas, 1997: 1138).

Öğretmenlik mesleğinin yapısı itibariyle meşakkatli ve özveri isteyen bir meslek olduğu bilinmektedir. Yansıtıcı düşünme yeteneğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin mesleğin zorluklarına sevece katlanmasını ve kendini mesleğine adanmasını kolaylaştırabilecektir.

Öğretmenin başarısı ile kendini öğretmeye adanmasının, yeniliklere adapte olmasının ve sınıf yönetimi stratejileri etkili uygulamasıyla yakından ilgili olduğunu yapılan birçok araştırma ile gösterilmiştir (Albion, 2001; Aguirre & Speer, 2000; Kulinna & Silverman, 2000'den akt. Yeh, 2006: 513). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitilmesi ve yetiştirilmesine yönelik araştırma yapan ve bu konuda çalışan akademisyen ve uygulayıcıların yansıtıcı düşünmeye verdiği önem de giderek artmıştır. Hatta eğitimin iyileştirilmesi ile ilgili yazına bakıldığında, nerede ise yansıtıcı düşünmeden söz etmeyen bir akademisyene rastlamak mümkün değildir (Erlandson, 2005: 661).

Yansıtıcı düşünmenin uygulanması ile öğretmenin kişisel haberdarlık seviyesi, öğrencilerinin öğrenme tercih ve ihtiyaçlarının farkında olması ön plana çıkarak öğretim kalitesinin iyileşmesi sağlanır (Griffin, 2003: 213). Kısacası, yansıtıcı öğretmen, uygulamalarını analiz eden, uygulamalarından geri bildirimlerle yapıcı sonuçlar çıkartan, gelecekteki eylemlerinin sorumluluğunu alabilmek için durumu değerlendirebilen bir öğretmendir (Calderhead, 1992'den akt. Webb, 2001: 248-249). Bu nedenle yansıtıcı düşünmenin nelerden etkileneceğine yönelik olarak yapılacak araştırmaların, bu konunun geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994'ten akt; Aydın ve Zengin, 2008: 84).

Sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Objektif kriterle göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur sürekli kaygı ( (Le Compte ve Öner; akt; Develi, 2006: 35).

Eđitimde, dűşünce konusundan daha önemli bir konu yoktur. Bu nedenle özellikle batıdaki eğitim sürecindeki gelişmeye dikkat edilirse, eğitim sistemindeki gelişmelerin, düşünce üzerine yapılan araştırmalardan büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Düşünce üzerine yapılan araştırmaların ise ilk başlarda, kültürel ve tarihsel etkilerden uzak olarak, bilişsel psikoloji ve beyin yapısı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar, bu konuların eğitim üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Peters, 2007: 350-351). Eğitimde öğretilen konunun yanı sıra, düşünme metodolojisinin de öğretildiği dikkate alınırsa, öğretmenlerin sahip olduğu düşünme yeteneklerinin, hem onların öğretme etkinliklerini arttıracakđı, hem de bu konuda öğrencilerine birer örnek teşkil edeceği anlaşılabilecektir.

Yarım yüzyıldan fazla bir süredir, akademisyenler düşünme stillerinin insan davranış ve performansı üzerindeki etkisine hem akademik hem de akademik olmayan durumlarda araştırmaya çalışmaktadırlar. Bu araştırmaların özellikle öğretmenler üzerinde yapılmış ve öğretmenlerin sahip oldukları düşünme şeklinin, onların öğretme metodu, öğretme davranışları, öğrencilerden beklentileri ve öğrenci başarılarını algılamaları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır (Zhang, 2008: 37-38).

Eğitimde düşünmenin önemine dikkat çeken felsefeciler olmuştur. Yirminci yüzyılın ilk yarılarında eğitim felsefecisi Dewey tarafından eğitim düşüncesine önemli katkılarda bulunulmuştur. Dewey, öğretmenleri yansıtıcı düşünmenin birer uygulayıcısı olarak görmüş ve birer profesyonel olarak öğretmenlerin program geliştirme ve diğer tüm geliştirici faaliyetlerde aktif rol oynayabileceğini belirtmiştir. Dewey'in bu yaklaşımını daha da ileri götüren Donald Schon, eğitimcilerin iyi tanımlanmış problemlere getirdikleri tek çözüm yerine çok yönlü iyi tanımlanmamış problemlere farklı çözümler getirecek bir yaklaşım getirerek (Kember vd., 2000: 381), Dewey ve Schon'un bu çalışmaları zamanla bir çok farklı ülkede yapılan çalışmalarla desteklenmiş ve geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyerek öğrendiklerini öğretme sürecinde hayata geçirebilmelerinde, bu süreci sürekli sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmelerinde ve çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünce becerisine sahip olmalarının önemi büyüktür (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 311). Önemi her geçen gün daha iyi anlaşılan yansıtıcı düşünme, eğitim sürecinin temel unsurlarından biri haline gelmiştir.

Yansıtıcı düşünme becerisinin eğitimin etkinliğini arttırdığını belirleyen bir çok araştırma yapılmıştır. Yansıtıcı düşünebilen öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeyi daha iyi benimseyip, öğrencilerine de benimsetebildiği, sınıf içindeki farkındalık seviyesinin yüksekliğinden dolayı daha etkili bir öğretme kabiliyetine sahiptir (Sharp, 2003: 244).

Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini sürekli olarak gözden geçirdiğini dolayısıyla, sınıf içi uygulamaları sürekli olarak sorguladığını ve karşılaştığı problemleri profesyonel yaşamını geliştirmede bir fırsat olarak gördüğünü göstermektedir. Bununla beraber, ülkemizde eğitimde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 311). Bu konuda yapılacak araştırmaların eğitim sistemimize olumlu katkılarda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Düşünmeye alışmamış bir toplumda, düşünmeyi öğrenme ve öğretme kolay değil. Yıllar yılı bilgi aktarmacılığı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere, okudukları bir şiir, öykü vb. üzerine kendi düşünceleri sorulduğunda şaşkına dönüyorlar. Düşünmeyi bilmediklerinden, önemini ve gerekliliğini de kavramamış olduklarından, işi hemen basit bir alışverişe dönüştürüp onların adına düşünen birilerini buluyorlar. Böylece her dönem çoğunluğu yönlendiren birkaç “düşünen” çıkıyor, onların anlattıkları dinleniyor, notları ezberleniyor, düşünceleri benimseniyor. Bu “düşünenler” üniversite öğretiminin sanıldığı kadar umutsuz olmadığını gösteriyorsa da, ezbercilik geleneği büyük çoğunlukla sürdürüyor etkisini (İpşiroğlu, 2002:17-18). Bu tablonun ortadan kaldırılabilmesi için, özellikle okullarımızda düşünme üzerine daha çok önem verilmesi ve bu konuda kapsamlı çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

Ayrıca günümüzün sınıf ortamı, dinamik ve kompleks bir yapıdadır. Öğrenciler sınıfa ihmal edilmiş, öğrenme için yeterince güdülenmemiş gelebildiği gibi, ebeveynlerinden kaynaklanan aşırı bir hazırlık ile de gelebilmektedir. Birbiriyle çatışan durumların yaşandığı böyle bir ortamda etkili eğitim vermede, yansıtıcı düşünme yeteneği daha da önem kazanmıştır (Larrivee, 2000: 293).

Öğrencilerin yetenekleri yönünde geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. İyi bir öğrenme ikliminde öğretmenin performansı yüksek olur. Öğretmenlerin performansını etkileyen önemli hususlardan biri de kaygıdır. Kaygı durumu, öğretmenin sınıf içerisindeki

tutum ve davranışlarını direk olarak etkileyecektir. Amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir öğretmenin aşırı kaygıdan uzak olması gerekir. Çünkü öğretmenler öğrencilerine sergiledikleri tutum ve davranışları açısından da model olmaktadır.

Kaygı, beyinde öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygı, her şeyden önce zihinsel bir etkileşimdir. Bu nedenle zihnin rahatlatılması gerekmektedir. Zihin rahatlığı neticesinde vücudumuzun bütün organlarında bir rahatlama ve gevşeme olacaktır. Kaygı neticesinde kasılan vücudumuzun birçok organı yapılacak gevşeme ve dinlenme yöntemleri ile rahat bir konuma geleceğinden karar verme ve çalışma şeklimizde önemli ölçüde rahatlama olacaktır ... (Bozdam, 2008: 7).

Kaygı, insanın günlük davranışında en sık gözlenebilen bir haldir. Herkeste farklı derecelerde kaygı vardır ve hiç kaygısı olamayan kimse hemen hemen yoktur. Şiddeti ve sürekliliği arttığı zaman bir sorun olarak ortaya çıkar. Kaygısı yüksek olan kişiler, kaygı halinin etkisi altında çok sayıda bedensel ve psikolojik belirtiler geliştirebilir ( Cüceloğlu, 2000:440).

Kaygı düzeyi, öğretmenlerin ders içerisindeki tutum ve davranışlarını etkileyecektir. Şiddeti ve sürekliliği arttığı zaman ciddi sorunlara dönüşen kaygının öğretmenlerde kabul edilebilir düzeyde bulunması gerekir. Öğretmenlerin kaygı düzeylerinin, yansıtıcı düşünceleri üzerinde ne derece etkili olduğunun anlaşılması, öğretmenlerin başarılarını arttırabilmede önemli bulguların elde edilebilmesinde faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin öğretim kalitesinin önemli bir göstergelerinden biri olarak kabul edilecek yansıtıcı düşünme eğilimlerinin, sahip oldukları sürekli kaygı düzeyi ile olan ilişkisinin belirlenmesi bu konuda faydalı bilgilerin elde edilmesini sağlayacaktır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde çok önemli yeri olan iki kavram arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yansıtıcı düşünme ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, her ikisinin eğitimdeki etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Özellikle yansıtıcı düşünmenin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesinde, kaygının olumsuz etkisinin ne derece olduğunun bilinmesi, bu konuda yapılacak sonraki çalışmalara da yön verici olabilecektir.

## 1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.2. Alt Problemler

- 1.2.1. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.2. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.3. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.4. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.5. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri mevcut okullarında çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.6. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.7. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri çalıştıkları okul sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.8. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yayın takibine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.9. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri mezun oldukları okullara göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.10. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 1.2.11. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.12. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.13. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.14. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri mevcut okullarında çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.15. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.16. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri çalıştıkları okul sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.17. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri yayın takibine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.18. Sınıf öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri mezun oldukları okullara göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.19. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki nasıldır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ve bu ilişki sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine, yaş gruplarına, branşlarına, kıdemlerine, mevcut okullarda çalışma sürelerine, çalıştıkları okul türüne, çalıştıkları okul sayısına, yayın takibine ve mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Eğitim sistemimizin en önemli unsurlarından biri de hiç şüphe yok öğretmenlerdir. Öğretmenler, amaçların gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin kapasiteleri yönünde yetiştirilmeleri ile kendilerini gerçekleştirebilmelerinde çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin iyi yetişmeleri ve mesleki açıdan donanımlı olmaları öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye getirecek ve öğrenilenler kalıcı hâle gelebilecektir.

Yansıtıcı düşünen öğretmenler şu sıfatlarla nitelendirilebilir: (a) Sürekli ve amaçlı düşünen, (b) Sorun çözücü, (c) Sorgulayıcı, (d) Araştırmacı, (e) Öngörülü, (f) İşbirlikçi, (g) Dürüst, (h) Açık düşünceli, (ı) Sorumluluk duyan, (j) Tutarlı (k) Yapıcı, (l) İçten, (m) Sabırlı, (n) Yardımsever (Ünver, 2003). Yapılan bu çalışma ile eğitimde çok önemli bir yere sahip olan yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin sürekli kaygı düzeyinden nasıl etkileneceği tespit edilecektir. Bu tespit sonunda elde edilen bulgularla yansıtıcı düşünmeye engel olan olumsuz faktörler ortadan kaldırılacak, böylece öğretmenlerin dolayısı ile onları modelleyen öğrencilerin de yansıtıcı düşünebilme becerileri geliştirilmeye çalışılacaktır.

#### **1.5. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekteki sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
3. Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistikî teknikler araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

#### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek olan bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde geçerli olacaktır:

1. Bu araştırma 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Elde edilen bilgiler veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

Bu araştırmada sıklıca kullanılan ve açıklanması gereken tanım ve terimler şunlardır:

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

**Sürekli Kaygı:** Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duyguları sürekli kaygıdır. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolay incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür. Bu bireyler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yasarlar (Öner ve Le Compte, 1998).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1. YANSITICI DÜŞÜNCE

##### 1.1. Düşünme ve Düşünme Stilleri

Eğitim psikolojisi, bireysel farklılıkların araştırılmasına büyük bir ilgi duymaktadır. Hem öğretmen hem de öğrencinin bilişsel fonksiyonlarındaki bireysel farklılıkları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran önemli bir anahtardır. Bu bağlamda, araştırma literatürü asıl olarak düşünme farklılıklarına odaklanmış durumdadır (Glover & Ronning, 1987; Gustafson & Undbeim, 1995'ten akt. Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 413).

Düşünme “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de betimlenmektedir (Cole ve Scribner, 1974'ten akt; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008: 732).

Stil; bir kişinin yeteneklerini kullanmada tercih ettiği yoldur. Düşünme stili ise; bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Bilgiyi nasıl aldığımızla ve işleyebilmemizle yakından ilgilidir ve düşünme stilleri bireylerin içinde buldukları koşullar tarafından biçimlendirilebilir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008: 732).

Düşünme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur. Yani bireyler karşılaştıkları her durumda kendilerini ifade etmenin, kontrol etmenin bir biçimini seçerler. Stiller, bireylerin bireysel durumları (yaş,cinsiyet) ve sosyo-ekonomik statüleriyle (hobi, liderlik deneyimi, çalışma deneyimi gibi özellikler) yakından ilişkilidir (Çubukçu, 2004: 87).

Stiller, sahip olduğumuz kabiliyetleri kullanmayı tercih ettiğimiz yolları ifade eder (Sternberg, 1997'den akt. Zhang, 2004: 233). Birçok araştırma, öğretmenin düşünme ve öğretme stiline öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Zhang, 2004: 233).

Araştırmacılar, son 30 yıldır entelektüel (düşünme) stillerle duygular arasındaki ilişkileri araştırmaktadırlar. Bu araştırmalardan farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin, analitik düşünme tarzının kullanıldığı öğrencilerin holistik düşünce tarzını kullananlara göre daha fazla bir oto-kontrole sahip oldukları (Gadzella, 1999); ve holistik düşünme stilini kullananların analitik düşünceyi kullananlara göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir (Jong, Merckelbach ve Nijman, 1995'ten akt. Zhang, 2008:498-499).

Stenberg tarafından 1988'de ortaya konan teoride (the theory of mental self-goverment) düşünme stillerinin hayatımızdaki yeri vurgulanmıştır. Stenberg bir toplumu yönetmeyi benzetme yaparak, nasıl bir toplumu yönetmenin birçok yöntemi varsa, aynı şekilde kendi aktivitelerimizi yönetmenin de birçok yolu olacaktır. Bu farklı yollar, düşünme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Hareketlerimizi ve eylemlerimizi yönetirken, kendimizi rahat hissettiğimiz yöntemleri tercih ederiz. Ayrıca farklı durumlar için farklı düşünme stillerini tercih ettiğimiz de olur. Fakat, düşünme stillerinin değişmez olduğunu kabul etmek yanlıştır, düşünme stilleri değişebilir ve geliştirilebilir (Zhang, 2004: 234).

Stillerin, genel olarak nasıl çeşitlendirileceğine yönelik yapılan çalışmalar, stil ayrıştırması veya yapılandırmasını üç ayrı yaklaşımla ele almışlardır. Bu yaklaşımlar sırasıyla, bilişsel merkezli yaklaşımlar, kişilik merkezli yaklaşımlar, aktivite merkezli yaklaşımlardır. Bilişsel merkezli yaklaşımlar, bireylerdeki biliş ve algı fonksiyonlarına odaklanarak, bilişsel süreçteki birkaç stil, yetenek ve duruma göre bireyleri kategorilere ayırır. Kişilik merkezli yaklaşımlar, bireylerin kişilik özelliklerine odaklanarak öğrenme ve düşünme stillerinin kişisel özelliklere göre farklılaştığını belirtir. Son olarak, aktivite merkezli yaklaşımda ise odak noktası, çeşitli eylemler, oturumlar ve çevredir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 414-415).

Düşünme stilleri konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda literatürde en çok geçen bu konudaki ilk ve kapsamlı araştırma olmasından dolayı dikkat çekici olan Torrance ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada düşünme stilleri, beynin yarım küreleri ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre, sol beyin bilgi işlemcisi olarak sıralı ve analitik bir yöntemle, sağ beyin ise sentezci ve direk bilgi işlemciliği ile karakterize edilmiştir. Fakat, araştırmacılarından bazıları, bu şekilde çok basite indirgenmiş bir ayrımı şüpheyle karşılamaktadır (Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 416).

## 1.2. Düşünme Stilleri ve Eğitim

Geleneksel yapıdaki öğretme öğrenme süreci genellikle, bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Sonuçta düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırmak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgilerini nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2005: 139). Öğrencilerinin düşünme stillerini bilen ve eğitim öğretim faaliyetlerini öğrencilerin düşünme stillerine göre yapılandıran öğretmenlerin eğitim kalitesini arttıracakları kesindir.

Bireysel farklılıklar, öğrenme davranışını etkileyen önemli özelliklerdir. Öğrenme davranışını etkileyen bu farklılıklara ilişkin özelliklerin önemli görülenlerinden birisi öğrencinin öğrenme süreçlerinde kullandığı stillerdir (Saracoğlu, Yenice, Karasakaloğlu. 2008: 734).

Son yıllarda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır (Güven ve Kürüm, 2006).

Denilebilir ki, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak, öğrenme-öğretme sürecinin özünü oluşturmalıdır. Çünkü düşünme sayesinde bilincimizi kontrol edebilir ve hayatımızı zeki bir birey olarak idame ettirebiliriz. Ve düşünmeyi öğrenmek demek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak demektir. Çünkü düşünme sayesinde parça parça olarak kazanılan bilgiler bir bütün haline getirilir ve faydalı ortamlara uyarlanır. Nitekim düşünme, “mevcut bilgilerin ötesine gitme” veya mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak” olarak da tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, düşünme, bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir. Bu nedenle de, öğrencilerde düşünme becerisi ve alışkanlığı geliştirilmelidir (Saban, 2005: 159).

Öğrenme, düşünmenin bir alt fonksiyonu olarak kabul edilebilir. Öğrenme, düşünmeyle ilgilidir, birey olarak öğrenirken veya öğretirken düşünme şeklimize göre farklılaşırız ve bu düşünme şeklinin etkisiyle öğrenir veya öğretiriz. Bu nedendir ki, eğitim psikolojisi araştırmalarında öğrenme stilleri ile düşünme stillerinin aynı anlamda birbirleri yerine kullanıldığına bile rastlamak mümkündür. Fakat düşünme ve öğrenme stillerinin farklılığının ortaya konmasında ve bu kavramların birbirleri yerine kullanılmamasında fayda vardır (Sternberg, 1993, 1997; Grigorenko & Sternberg, 1997'den akt. Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 414).

Düşünme stillerinin akademik başarı üzerinde etkisini belirlemeye gayret eden çalışmaların, konunun önemi ve bu iki konunun ayrı ayrı araştırılmalarındaki yoğunluk dikkate alınırca, yeterli bir seviyede olduğunu söylemek zordur (Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 418).

Öğrenme ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırmacılar da olmuştur. Öğrenmenin; aktif, üst üste binen, amaca odaklı ve problem çözmeyi içeren bir süreç olduğu kabul edilmekte (Shuell, 1986'dan akt. Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 417-418). ve öğrenen bir bireyin bu süreçte pasif değil aktif olduğu ve bilginin anlaşılması çabası içerisinde bulunduğu söylenebilir. Bu durum bize, öğrenme ve düşünme stilleri arasında yakın bir ilişkinin varlığına da işaret etmektedir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 417-418).

Cano-Garcia ve Hughes (2000) tarafından yapılan, öğrenme ve düşünme stillerinin arasındaki ilişkinin ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırma neticesine göre; düşünme stilleri ve akademik başarı birbirinden bağımsız değildir, akademik başarısı yüksek bireylerin belirli bir düşünme stilini takip ettikleri belirlenmiştir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 424).

### **1.2.1. Düşünme Stilleri ve Öğretmenlerin Başarısı**

Düşünme bir beceridir, doğrudan öğretilir, öğretilmelidir. Birinin düşünme yetenekleri, ve etkililiği iyi düşünme araçları kullanılarak kesinlikle geliştirilebilir. Toplumların geleceği, bireylerin, yaratıcı, muhakeme gücü yüksek, düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, eğitimin amacı, sadece bilginin kazandırılması değil, fakat aynı

zamanda yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme stratejilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesini kapsamalıdır (Çubukçu, 2004:88).

Öğrencilerin ileride hatırlayacakları tek şey muhtemelen, öğretmenlerinin kafalarına ne kadar bilgi yükledikleri değil, fakat onlara ne kadar düşünmeyi, eleştirmeyi veya öğrenmeyi öğrettikleridir. Bilginin işlevselleşmesi isteniyorsa; düşüncenin öğrencide içselleşerek uygulamaya dönüştürülmesi gerekmektedir. Dewey'e göre, düşünce belirsiz bir durum karşısında ve bir gereksinim doyurulmadığı zaman başlamıştır. İhtiyaçların doyurulmasında düşünme, insanı doyuma ulaştıran bir araçtır. Deneysel araştırmada düşünceler, insanı amaçlarına götüren deneysel araçsal olgulardır. Düşünme, eylem ve sonuç koşulları arasındaki ilişkileri görmektir (Gutek, 2001'den akt; Yorulmaz, 2006). Öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan öğretmenlerin başarılı öğrenciler yetiştirmesi daha kolay olacaktır.

Zhang (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğretim stiliyle sahip oldukları düşünme şekli arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin düşünme stillerinin, onların öğretim stilleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, yaratıcı düşünmesi baskın olan öğretmenlerin öğrencilerini de bu yönde etkiledikleri ve onların yaratıcı düşüncelerini geliştirme gayreti içerisine girdikleri tespit edilmiştir. Böyle bir tespit okul yöneticilerine öğretmenler hakkında önemli ipuçları verebilecektir. Okul yöneticileri, öğretmenin baskın düşünme şeklinin, öğretim stilini de etkileyerek bu tarzda bir öğretim yöntemini kullandığı şeklinde bir yorum yapabilecektir. Örneğin yansıtıcı düşünme yeteneği gelişmiş bir öğretmen, yansıtıcı düşünmeyi öğretim metodu olarak da kullanıyor demektir. Böyle bir tespit, öğretmenlerin seçim ve değerlendirilmesinde hatta görevlendirilmelerinde okul yöneticilerine kolaylık sağlayabilecektir (Zhang, 2008: 47-52).

Düşünme stillerinin öğretmenlerin başarılı olmalarına (onların öğretim ve öğrenmelerinin geliştirilmesine) nasıl bir katkıda bulunacağı aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır (Zhang ve Stenberg, 2002: 10-11):

1. Öğrencinin başarı ve başarısızlığına yönelik kabullenmelerdeki değişim; bazen öğretmenler öğrencilerdeki zayıf akademik performansın, öğrencilerin düşük yetenek ve tembelliklerinden kaynaklandığına inanırlar. Düşünme stillerinin akademik başarıda oynadığı rolün farkında olan öğretmenler, öğrencilerdeki düşük akademik

başarının yetenek eksikliği veya tembellik haricindeki bazı faktörlerden de kaynaklanabileceğini dikkate alacaktır. Örneğin öğretmenin düşünme stili ile öğrettiği yöntemin veya öğrencinin düşünme şeklinin farklı olması halinde, öğrencide bir akademik başarısızlık gözlemlenebilecektir. Öğretmenin tutumunda bu yönde yaratılabilecek bir değişim, öğretmenin kendini sorgulamasına ve öğretimde çok etkili bir faktör olan yansıtıcı düşünmeyi benimseyerek uygulamasında önemli bir etki yaratabilecektir.

2. Öğretmenin beklentilerindeki değişim; öğrencinin akademik performansına yönelik olarak ortaya çıkacak algı değişimi, öğretmenin öğrencisine yönelik beklentisinde de bir değişim meydana getirebilecektir. Düşünme stiline yani öğretmenin kendisine ait olan ve öğretme eyleminde etkili olan düşünme stiline daha çok farkında olan öğretmen, belirli öğrencilere karşı önyargılarını sorgulamaya başlayacaktır. Bu farkındalık, öğretmenin kendi düşünme stilini sorgulamasına, yeniden düzenlemesine ve öğrencileri ile daha iyi bir iletişim içerisine girmesine yol açacaktır.
3. Öğrencinin özsaygısının ve öğrenmeye yönelik motivasyonunun artırılması; yukarıda açıklandığı gibi, öğretmenin öğrencinin katılımına ve başarısına yönelik beklentileri değiştiğinde, bu durum öğrenciye yansıtacak ve öğrencinin davranışlarında bir değişim olacaktır. Öğrenci kendini daha çok güvende hissedecek ve öğrenme için motive olacaktır. Bununla birlikte, bu değişim için öğretmenin de çabasına ihtiyaç vardır. Sadece öğretmenin düşünme stilleri ve özellikle de yansıtıcı düşünmenin öğretimde ve öğrenmede çok etkili olduğuna inanması yetmez, bunu öğrencilerin seviyesini de dikkate alarak onlarla paylaşması ve onları da bunun önemine inandırması gereklidir. Böylece öğrenciler de, öğretmenlerinin onlara karşı olan davranış değişikliklerinin nedeninin daha iyi anlayabileceklerdir.
4. Öğretme ve değerlendirme metotlarını değiştirme; öğretmenin, öğretme konusundaki tutumu değiştikçe, pedagojik değişikliklere de yönelecek ve daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışacaktır. Farklı düşünme stillerinin farkına varan öğretmen, öğrencileri tarafından da bu düşünme stillerinin kullanılmasına müsaade edecektir. Bu durum özellikle eğitimde kullanılan yöntemlerin sorgulanmasını sağlayacak, öğretmen öğrencilerine ve kendine en uygun olan yöntemleri deneyecektir. Ayrıca öğretmen,

öğrencileri değerlendirme kullandığı yöntemleri de bu açıdan sorgulayacak ve gerektiğinde farklı yöntemler kullanmayı deneyecektir.

5. Öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerinin zenginleştirilmesi; düşünme stillerinin yapılacak birçok faaliyetle (sosyal faaliyetle) geliştirilebilir olduğu, birçok araştırmayla ispatlanmıştır. Okul dışı faaliyetler veya okul içinde düzenlenecek farklı faaliyetlerle öğretmen ve öğrencilerin düşünme stilleri geliştirilebilecektir. Bu durum özellikle, öğretmenlere kazandırılması arzu edilen yansıtıcı düşünme stilinin benimsenmesi açısından da başarılması gereken bir yöntemdir.
6. Öğrencilerin gelişiminin sağlanması; öğrencilerinin ve kendinin düşünme stilleri üzerinde farkındalık seviyesini arttıran öğretmen, sınıf içi uygulamalarında da bunu yansıtacak ve grup çalışmalarında farklı düşünme stillerini kullanan öğrencileri aynı grupta toplayarak birbirlerinden öğrenmelerini ve birbirlerine yani farklı düşünme stillerine sahip arkadaşlarına karşı hoşgörülü olmayı öğrenmelerini sağlayabilecektir.
7. Model olma; öğretmen kendisinin ve öğrencilerinin düşünme stilini ve özellikle de yansıtıcı düşünmeyi model alma yöntemiyle geliştirebilir. Kendisine yansıtıcı düşünmeyi etkili bir şekilde benimseyen bir meslektaşını model alarak yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirebilecek olan öğretmen, diğer taraftan öğrencileri için model oluşturarak, öğrencilerinin yansıtıcı düşünme yetenek ve kapasitelerini de geliştirebilecektir.

### **1.3. Düşünme Becerileri**

#### **1.3.1. Problem Çözme**

Pek çok durumda, düşünmemiz problem çözmeye yöneliktir. Problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflite) durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Ya da engellenme, yaklaşma-kaçınma (approach-avoidance) çatışmasında olduğu gibi, hedeflerin çelişmesi şeklinde ortaya çıkabilir. Bir seçimde oyunu nasıl kullanacağına karar vermeye çalışan birinin, her aday hakkında hem olumlu hem de

olumsuz duyguları olabilir. Bu tür bir durumda ise problem, çatışmayı çözümlenektir (Morgan'dan çev: Arıcı vd: 1991: 149).

“Dewey'in problem çözüme yaklaşımına dayalı olarak Bingham tarafından belirlenmiş olan problem çözüme aşamaları şunlardır:

1. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak.
2. Problemi açıklamak, ilgili olduğu alanı tanımak ve ilgili olduğu problemler grubunu anlamaya çalışmak.
3. Probleme ilgili bilgiler toplamak, problemin çözümüne uygun düşecek bilgiler seçmek ve düzenlemek.
4. Toplanan bilgiler ışığında muhtemel çözüm yolları belirlemek.
5. Çözüm yollarını değerlendirerek en iyisini seçmek.
6. Seçilen çözüm yolunu uygulamak.
7. Kullanılan çözüm yolunu değerlendirmek.” (Fidan, 1985'ten akt; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt: 123).

Öğretmen öğrenciyi, ne kadar iyi tanır ve anlarsa onun problemlerini çözümesine o kadar yardımcı olur ve okula uyumunu kolaylaştırır. Bu nedenle şu noktalar dikkate alınmalıdır (Bursalıoğlu, 1999'dan akt; Katkat, Mızrak: 2003):

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

Problem deyince akla, genellikle matematik ders kitaplarında konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemleri gelmektedir (Heddens ve Speer, 1997'den akt. Aydoğdu ve Ayaz, 2008: 590).

Problem çözenin kuralları yoktur ancak sistematığı vardır (Altun, 2008'den akt. Aydoğdu ve Ayaz, 2008: 592-593). Problem çözüme aşamalarıyla ilgili çeşitli sıralamalar mevcut olup bunlar genel olarak birbirinin aynısı gibidir. Bu konuda en fazla kabul gören Polya'nın dört aşamalı sürecidir. Bunlar; problemin anlaşılması, çözümle ilgili stratejinin seçilmesi, seçilen stratejinin uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarıdır (Polya, 1957'den akt. Aydoğdu ve Ayaz, 2008: 592-593). Polya'nın aşamaları başka bilim insanları tarafından kullanılmış olup bazı bilim insanları bu basamakları farklı ifade etmişlerdir. Ancak genel olarak bütün önerilen basamakların aşağı yukarı aynı olduğu söylenebilir (Aydoğdu ve Ayaz, 2008: 592-593);

- Problemin anlaşılması:
- Çözümle ilgili stratejinin seçimi:
- Stratejinin uygulanması:
- Çözümün değerlendirilmesi:

### **1.3.2. Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme nasıl öğretilir? Bu sorunu iki temel noktada toplayabiliriz (İpşiroğlu, 2002:47):

1. Öğrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması.
2. Düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi

Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile

davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonraları kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997'den akt; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 194).

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların “tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme” olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu eleştirel düşünen bireyin, deneyimleri ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılabilir bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006:194).

Eleştirel düşünme özellikle gelişmekte olan bizim gibi ülkeler için önemli bir husus olarak eğitim sisteminde yer alması gereken bir husustur. Bu düşünce tarzı gelenek ve değer, modern yaklaşımlarla çatışmadan öğrencilere aktarılmasında da önemli bir araçtır (Allazzi, 2008: 247-248).

### **1.3.3. Yaratıcı Düşünme**

Yaratıcılık kavramı ile “dâhilik” kavramı arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur; çünkü her iki kavram da sözlükte “bir şeyi ortaya çıkarmak” veya “bir şeyi doğurmak” anlamında kullanılmaktadır. Temelde yaratıcılık, olaylara yeni bir bakış açısını (yani, parçalar arasında yeni ve alışılmamış ilişkiler kurabilme yetisini) “ortaya çıkarma”nın gerekliliğine işaret eder. Çocuklar ve ergenler, göreceli olarak hayatta yeni olmanın da verdiği bir özellik, doğal olarak yaratıcıdır; çünkü onlar toplumun geleneksel tutumları ile ön-yargıdan uzak ve “beyni yıkanmamış” bir konumdadırlar. Sonuç olarak, öğrenciler, sürekli olarak öğretmenleri memnun edecek, aydınlatacak veya isteklendirecek yeni imgeler, kavramlar, ilişkiler ve eylemler üretirler (Saban, 2005: 98-99).

Günümüzde çeşitli yönleriyle tartışılan yaratıcılık önemini koruyan bir konu olmaya devam etmektedir. Bilim dünyasında ortak bir tanımı olmamasına karşın genel bir ifadeyle tüm insanlarda yaratıcılığın bulunduğunu ve her insanın doğuştan itibaren az ya da çok yaratıcılık yeteneğine sahip olduğunu söylemek mümkündür (Kırıçoğlu, 2002'den akt; Aslan ve Arslan-Cansever, 2009: 334). Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir (San, 1981'den akt; Aslan ve Arslan-Cansever, 2009: 334). İnsanoğlunun bilgi ve teknoloji açısından günümüzde geldiği nokta göz önünde bulundurulduğunda tüm çalışmaların temelinde merak duygusunun yattığı söylenebilir. Fromm'a göre, merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniğe yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliği ile tepkide bulunmasıdır (Davaslıgil, 1989'dan akt; Aslan ve Arslan-Cansever, 2009: 334). Yaratıcılık her insanda bulunan genel düşünme yetilerinden biri olup geliştirilebilir bir süreçtir (Kale, 1993'ten akt; Aslan ve Arslan-Cansever, 2009: 334). Kapsamlı tanımlardan birine göre ise yaratıcılık, var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırmak ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koymak, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulmaktır (Rıza, 2001'den akt; Aslan ve Arslan-Cansever, 2009: 334).

Tanımlar ele alındığında, bazı temel özelliklerin göze çarptığı görülmektedir. Bunlardan ilki bireylerin fikir üretme çabaları, ikincisi bir ürünün ortaya çıkışındaki süreçler ve üçüncüsü de sorun çözmeye yönelik uğraşlardır. Aslında, bu üç özelliğe bakıldığında, bazı kritik sorular ortaya çıkabilir. Bunlardan ilki bireylerin neden yeni fikirler üretme çabaları içinde olduğudur. İkincisi ise bireylerin ortaya çıkardığı ürünlerde izlediği süreçlerde hangi aşamalardan geçtiği ve son olarak, sorun çözmede hangi yollara başvurduğudur. Üretilen fikirlerin özgün olması hem birey, hem de grup bazında önemlidir. Bireyler ve gruplarda görülmeiyeni, gözlenmeiyeni keşfetmek, oluşabilecek belirsizlikleri ortadan kaldırabilir. Bu yüzden bireyler ve gruplar arası ilişkiler yaratıcı olgular ortaya çıkarabilir (Perry-Smith ve Shalley,2003'ten atk; Yeloğlu, 2007: 136).

Çoğu araştırmacı yansıtıcı düşünmenin farklı ve bağımsız bir şekilde ortaya çıkmadığını, sıklıkla yaratıcı düşünme gibi bazı özelliklerle birlikte ortaya çıktığını belirtmektedir. Yaratıcı düşünme, oldukça ilgi çekici ve bolca araştırılan bir konu olsa da, hala herkes tarafından kabul edilen genel işleyiş ve özelliklerinin olduğu söylenemez. Bazı araştırmacılar yaratıcı düşünmeyi bir süreç olarak görürken, diğer bazıları ise bir sonuç veya ürün olarak görmektedir. Buna rağmen yaratıcı düşünmenin genel olarak kabul gören karakteristikleri daha net ifadeyle yaratıcı düşünme ile ilişkilendirilen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Norton, 1994);

- Problem çözme metodolojisi içerisinde yaratıcı fikirler ortaya koymak
- Düşüncede esnek olmak
- Genel ve sıradan çözüm ve davranışlardan uzak durmak

#### **1.3.4. Üst Bilişsel (Metacognitive/ Biliş Ötesi) Düşünme**

Üstbilis (metacognition), en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir. Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbilis önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde eğitim alanında yapılan modern araştırmaların bu konuya odaklandığı görülmekteyken Türkiye’de bu konuda yeterli miktarda yayın bulunmadığı gözlenmektedir (Özsoy, 2008: 713).

Üstbilis kavramı son yıllarda “Eğitim” alanında dikkat çeken ve üzerinde çalışılan bir kavram olmaya başlamıştır. Woolfolk (1998) üstbilis kavramını, bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünmeleri ve düşünme süreçlerini denetleyebilmeleri bağlamında “üst düzey düşünme biçimi” olarak ele almaktadır. Ülgen (1997) ise üstbilisin, bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlaması ve bu süreçleri denetlemesi yoluyla daha etkili bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Çakıroğlu (2007) üstbilis kavramının özellikle eğitim psikolojisi alanındaki araştırmacılar tarafından, yurt dışında 1970’li yıllardan itibaren ve Türkiye’de de 2000’li yıllardan itibaren çalışıldığı belirtmektedir. Üstbilis konusunda yapılan araştırmalara (Bendixen ve Hartley, 2003; Çetinkaya ve Erkin, 2002; Gelen, 2004; Immekus ve Imbrie, 2008; O’Neil ve Abedi, 1996; Ponnusamy, 1991; Swanson, 1990) bakıldığında genel olarak üstbilis ile zeka, çeşitli

alanlardaki (Türkçe, fen bilimleri, tarih, matematik) akademik başarı, bilişsel yetenekler, epistemolojik inançlar ve okuduğunu kavrama becerisi arasında ilişkiler görülmektedir. Ayrıca Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılan araştırmada, üstbiliş'in kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkileri olduğu gözlenmiştir (akt; Tavşancıl ve Önen, 2009).

#### **1.4. Yansıtıcı Düşünmenin Gelişimi ve Tanımı**

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

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” şeklinde tanımlamaktadır. Taggart ve Wilson (1998) ise, yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir (Ünver, 2003:5).

Bu açıklamalar ve tanımlardan yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyi eğitim sistemi açısından şöyle tanımlayabiliriz: Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2003:5).

Yansıtıcı düşünmenin yeni bir kavram olduğunu söylemek yanlış olacaktır. Yansıtıcı düşünme 1909'da Dewey tarafından ortaya konmuş bir kavramdır (Norton, 1997: 401). Dewey, eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanması olduğunu, böylelikle yaşam kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünce sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir (Alp ve Tahin-Taşkın, 2008: 312).

Yansıtma, öğrenme ve öğretme uygulamasında olduğu gibi (Cruickshank, 1987; Glimmett & Erickson, 1988; Henderson, 1992, Polland & Tann, 1987; Posner, 1985; Ross *et al.*, 1993; Russell & Munby, 1992; Schoen, 1987) araştırma sürecinde (Reason & Bradbury, 2001) ve deneysel öğrenme teorisinde (experiential learning theory) (Kolb, 1984) de temel unsurdur (akt. Gelter, 2003:337). Bu özelliğinden dolayıdır ki, yansıtma üzerine geniş boyutlu bir

literatüre rastlanmaktadır. Fakat, yansıtıcı düşüncenin öğretmenler arasında spesifik ve anlam bütünlüğü sağlanıldığı bir ortak tanımlamasının olmadığı görülmektedir (Gelter, 2003:337).

Dewey'in yansıtıcı düşünce ile ilgili çalışmalarının, bireyin yaşantıları sayesinde edindiği deneyimin zihinde oluşturulan problem ya da sorularla gözden geçirildiğini vurguladığını ifade etmektedir. Böylelikle, düşünce davranışa dönüşmektedir. Schon ise, Dewey'in yansıtma kavramını temel alarak düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulunduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Buna göre, düşünce bir sorgulama sürecini içerir. Sorgulama süreci algılanmasıyla başlatılır. Bu fark edilen duruma yeni anlam yüklenir ve ortaya çıkarılacak soruların analiz edilerek çözülmeye çalışılması yansıtma eyleminin oluşmasını sağlar. Schon yansıtmayı, yansıtma eyleminin zamanını göz önünde bulundurarak “eylemde yansıtma” (reflection-in-action), “eylem üzerine yansıtma” (reflectionon-action) ve “eylem için yansıtma” (reflection-for-action) olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Eylemde yansıtma, bir eylem devam ederken bireyin beklenmeyen bir durumla karşılaştığında, o anda ve sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylemde yansıtmanın gerçekleşebilmesi için bireyin, bilinçli olma, eleştirel düşünme ve hızlı hareket etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eylem üzerine yansıtma, eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapma ve eylemler üzerine tekrar düşünmektir. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır. Bununla beraber, Dewey yansıtma kavramının düşünce tarafından oluşturulduğunu belirterek yansıtma düşüncesinin davranışlarımıza şekil verdiğini vurgularken, Schon yansıtma düşüncesinin davranışlarımız üzerine düşünme sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 312).

Schon yansıtmayı ele alırken objektif gözlemi esas almıştır. Bu nedenle Schon'un yaklaşımında daha çok problemlerle baş edilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu durum, aynı zamanda Schon'un yaklaşımına yapılan bir eleştiridir (Clandinin, 1986'dan akt. Parsons ve Stephenson, 2005: 96).

Yansıtıcı düşünmenin gelişimine önemli katkıları olan diğer bir araştırmacı ise, Jack Mezirow olmuştur. Mezirow, yansıtıcı düşünmenin çerçevesinin çizilmesinde ve yansıtıcı eylemin değerlendirilebilmesinde kullanılacak kriterleri açıklayarak, yansıtıcı eylem ile yansıtıcı olmayan eylem arasındaki ayrımı yapmıştır. Böyle bir katkı, hem yansıtıcı düşünme yazını

hem de yansıtıcı düşünme uygulaması açısından önemlidir. Çünkü, yansıtıcı düşünme önündeki en kritik engellerden birisi, yansıtıcı olmayan davranışların da yansıtıcı davranış olarak algılanması veya kabul edilmesidir. Mezirow, yansıtıcı olmayan davranışın üç özelliğini şu aşağıdaki özelliklerle açıklayarak, yansıtıcı olan ve olmayan davranışları birbirinden ayırt edebilmemize açıklık getirmiştir (Kember vd., 2000: 383);

- Alışkanlık haline gelmiş davranışlar
- Düşünme gerektirmeyen davranışlar
- Kendini merkez alan davranışlar.

Düşüncelerin tam olarak nasıl oluştuğu, hala bilişsel bilimin araştırdığı bir konudur. Yansıtıcı düşünmede, uygun olan düşüncelerin üretildiği, spontane oluşan düşüncelerden uygun olanların seçildiği ve uygun olmayanların ayıklandığı bir süreç söz konusudur (Gelter, 2003:338). Belki de bu sebeple, yansıtıcı düşünmenin tanımı, literatürde çok açık ve kabul edilir bir ortaklıkta yapılmamıştır (Scanlan ve Chernomas, 1997:1139).

Yansıtma (reflection) İngilizcede kullanıldığı şekliyle, Latince kökenli bir kelimedenden gelmekte olup, anlamı “geriye kıvrılmak” şeklindedir. Bu bağlamda, yansıtıcı öğretmen, dönüp geriye derinlemesine ve bilinçli bir şekilde eğitim sürecini düşünen bir kişidir (Valli, 1997’den akt. Webb, 2001:248).

Yansıtıcı düşünce, bilinçli odaklanma sürecinin aktif olduğu ve yapılandırılmış düşünce tarzının hakim olduğu bir yapı içindedir. Yansıtıcı düşünme, bu özellikleriyle sıradan düşünceden, rast gele akan düşüncelerden veya günlük hayallerden oldukça farklıdır (Gelter, 2003:338).

### **1.5. Yansıtıcı Düşünmenin Seviye ve Aşamaları**

Yansıtıcı düşünmenin anlaşılıp, tanımlanabilmesinde bir yöntem olarak yansıtıcı düşünme sürecinin aşamalara ayrılarak incelenmesi gösterilebilir. Scanlan ve Chernomas (1997:1139), “Yansıtıcı Öğretmen Geliştirme” başlıklı makalelerinde, yansıtıcı düşünmeyi üç aşamada incelemenin en uygun ve kullanışlı yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Buna göre, yansıtıcılığın ilk aşaması haberdar olmaktır. Haberdarlık, rahatsız edici duygu ve düşüncelere karşı bir cevaptır (Atkins & Murphy, 1993'ten akt. Scanlan ve Chernomas, 1997:1139). ). Bu duygu ve düşünceler, sürpriz bir şekilde veya bireyin ne olduğunu açıklamada yeteri kadar bilgiye sahip olmadığı durumlarda ortaya çıkabilir. Haberdarlığı, yansıtıcı düşünmenin eyleme dönüşmesindeki ilk aşama olarak, durumun farkında olunması şeklinde görmemiz mümkündür. Haberdarlık, yansıtıcı düşünmenin köşe taşıdır ve haberdarlık olmadan, yansıtıcı düşünmenin ortaya çıkması mümkün değildir. İkinci aşama, bireyin durumu detaylı bir şekilde analiz ettiği ve bilgisini duruma dahil ettiği bir süreçtir. Bu aşamada önemli olan yetenekler; analiz, kişisel farkındalık, sentez, değerlendirme ve durumu tanımlama şeklinde belirtilebilir (Atkins & Murphy, 1993'ten akt. Scanlan ve Chernomas, 1997:1139).

Üçüncü ve son aşamada ise; birey duruma yönelik olarak yeni bir perspektif geliştirir. Bunu, yeni bir bilgiyi duruma uygulama veya yeni bir bilgiyi analiz ederek durumla sentezleme şeklinde yapabilir (Atkins & Murphy, 1993'ten akt. Scanlan ve Chernomas, 1997:1139). Yansıtıcı düşünce süreci sonunda, öğrenme, etkili ve bilişsel bir değişim ile muhtemel bir davranış değişikliği şeklinde ortaya çıkar. Burada akla şu soru gelebilir: “ Yeni bir perspektif, her zaman en iyi yansıtıcı sonucu mu verir?”. Yansıtıcı düşünme, bireyin mevcut düşüncesini destekleyip, aynı şekilde devam etmesine de yol açabilir. Fakat her halükarda, öğrenme gerçekleşmiş olur (Scanlan ve Chernomas, 1997:1139).

Yansıtmayı problem çözme süreci ile ilişkilendirerek, üç aşamada inceleyen araştırmacılar da olmuştur. Buna göre yansıtıcı uygulama aşağıdaki aşamalardan oluşur (Copeland vd., 1993'ten akt. Parsons ve Stephenson, 2005: 96-97):

- Problemin tanımlanması
- Çözüm yollarının üretilmesi
- Çözümün uygulanması ve yansıtıcı uygulamadan faydalanılması.

Van Manen (1992) yansıtmayı, yansıtmanın içeriğine göre gelişimsel bir sıra ile hiyerarşik olarak düzeylere ayırarak incelemiştir. Birinci düzeyi gösteren teknik yansıtma (technical

rationality), bireyin günlük düşünce ve eylemlerini, kısmen rutin işlerini, sezgisel düşünceyi ve aniden gelişen durumların yansımalarını ve onları nasıl geliştireceğini içermektedir.

İkinci düzeyi ifade eden bilinçli yansıtma (deliberative rationality) öğretmenler öğretim programını ve eğitimsel hedeflerin yeterliliğini de değerlendirmektedir. Bu uygulama düzeyinde, yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenler yalnızca öğrenme-öğretme sürecinde izlenen yolları değil aynı zamanda yararlanılan yöntemleri de düşünmekte ve güncel sonuçları geliştirmek için tartışma becerisini kullanmaktadırlar (Van Manen, 1992).

Üçüncü düzey ise eleştirel yansıtmadır (critical rationality). Bu düzey ilk iki düzeyin üzerine kurulmuştur. Van Manen (1992) bu düzeyde yansıtmanın öğretmenlerin eğitimde etik, ahlak ve adalet gibi konuları sorguladığında ve demokratik bir toplumda okulların rolü hakkında bir tartışma başlattıklarında ortaya çıktığını belirtmektedir. Eleştirel alanda yansıtma daha geniş anlamda sosyal, tarihsel, politik ve kültürel koşullarda bireysel eylemlerin analizlerini saptamaktadır (Taggart ve Wilson, 1997; Lee 2005; akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 312-313).

Lee (2005) tarafından yapılan araştırmada ise yansıtma üç düzeyde incelemektedir. Van Mannen'ı (1992) temel alan diğer araştırmacılardan farklı olarak; yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler;

- Geri çağırma (recall),
- Ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization) ve
- Yansıtıcılık (reflectivity)'dir.

Geri çağırma düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. Ölçülü ve verimli hale getirme düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. Yansıtıcılık seviyesinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider (Lee, 2005; akt. Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 313).

Yansıtıcı düşünme uygulamaya dönük bir yapıda ortaya çıkabilecektir. Sınıf içinde uygulama olmadan yansıtıcı düşünmenin varlığından söz etmek yanlış olacaktır. Uygulamaya dönük olan örnek olay şeklindeki metotlar yansıtıcı düşünmenin kullanılmasında etkili olacaktır. Bu

tür uygulamaların faydaları aşağıda sıralanmıştır. Bu faydaların, yansıtıcı düşünmenin uygulamaya geçirilmesinde etkili olduğu böylece daha iyi anlaşılacaktır.

- Örnek olaylar öğrencilerin problem analiz ve çözme yeteneklerini artırır.
- Örnek olaya dayalı çalışmalar öğrencilerin yansıtma yeteneklerini geliştirir.
- Örnek olaylar gerçeğe yakın karmaşık durumlar yaratarak, teori ve uygulamanın birleştirilebilmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini anlayabilmelerini ve bunu açığa çıkarabilmelerini sağlar.
- Yaratıcılığı teşvik eder. (Conway, 1999'dan akt. Hourigan, 2006).

#### **1.6. Yansıtıcı Düşünme ve Eğitim**

Yansıtıcı düşünme, eğitim sahasında geniş bir uygulama alanında kullanılmaktadır. Özellikle, öğrencilerdeki kritik düşünme yeteneklerini cesaretlendirerek geliştirdiği için, eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi gittikçe artmıştır. Fakat, eğitim literatüründe, yansıtıcı düşünmenin bilinmesiyle pratiğe geçirilmesi arasındaki boşluk da göz ardı edilemez (Scanlan ve Chernomas, 1997:1138).

Yansıtmanın, eğitimde pedagojiyi olumsuz etkileyerek, yanlış ve zayıf yöntemlerin yerleşmesine ve önyargılardan kaynaklanabilecek gözlem hatalarının engellenmesine yönelik amaç içerisinde olduğu söylenebilir (Grossman, 1991'den akt. Webb, 2001: 248). Yansıtmanın bu amacı gerçekleştirmesinde, eğitim sonrası geri bildirim önemli bir yeri vardır. Yansıtma hem eğitim sürecinde hem de eğitim sonrası geri bildirimde kullanılabilir (Webb, 2001: 248).

Yansıtıcı düşünmenin uygulanması ile öğretmenin stili, kişisel haberdarlık seviyesi, kendi kendini değerlendirmesi, öğrencilerinin öğrenme tercih ve ihtiyaçlarının farkında olması ön plana çıkacak ve bunların bilinmesi ile öğretim kalitesi artacaktır (Griffin, 2003: 213).

### 1.6.1. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenin başarısı ile kendini öğretmeye adanmasının, yeniliklere adapte olmasının ve sınıf yönetimi stratejileri etkili uygulamasıyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir (Albion, 2001; Aguirre & Speer, 2000; Kulinna & Silverman, 2000'den akt. Yeh, 2006: 513). Öğretmenin böyle bir tutum davranış göstermesi yansıtıcı düşünebilmesi ile sağlanabilecektir. Yansıtıcı davranan bir öğretmen, öğrenmeyi ve öğretmeyi kendisi ve öğrencileri için bir zevk haline getirebilecek, yaratıcı ve yenilikçi bir yaklaşım sergileyebilecektir.

Yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenlerin, problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemediği, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünen öğretmen öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergilemelidir (Gelter,2003; Lee,2005'ten akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 316).

Bu olumlu tutum mesleğinin gereklerini yapmasında öğretmeni harekete geçirecek bir unsur olmalıdır. Öğretmenler mesleğiyle ilgili kendini geliştirme sürecinde diğer meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdır. Uygulamalarındaki deneyimlerini paylaşmaları ve sürekli olarak fikir alışverişinde olmaları öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirmelerini, dolayısıyla da geliştirmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003'ten akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 316).

Yansıtıcı düşünce ve öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen adaylarının eleştirel yansıtımdan çok teknik alanda yansıtımda daha fazla başarı elde edildiğini göstermektedir (Zeichner ve Liston, 1987; Gipe ve Richards, 1992; Larrive, 2000; Lee, 2005'ten akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 316).

Teknik alanda, öğretmenler öğretim ve öğrenme stratejilerinde belirleyiciyken aynı zamanda kavramsal gelişimin ve sonuçların basit analizlerini yapabilmektedirler. Eleştirel düzeyde ise, konuların kritik analizlerini ve bireysel yaşantılarına dair görüşlerini somutlaştırabilmektedirler (Morris, akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 316).

Yansıtıcı uygulamalar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde profesyonel gelişimi desteklemekte ve kendi öğretim stillerini daha iyi anlayan öğretmenlerin sınıftaki etkileri daha da artmaktadır (Farrel, 1998'den akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 316). Bu sebeple, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında yansıtıcı düşüncenin kullanımına yönelik eğitim almaları, profesyonel yaşamlarında etkili öğrenme-öğretme sürecini sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Alp ve Taşkın, 2008: 316). Yansıtıcı düşünen öğretmenler, öğrencilerine bir bilgiyi sorgulamadan öğrenmemesi gerektiğini de öğretirler. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de gelişmiş olur. Bunlar ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünme konusunda eğitim almaları ve bunu içselleştirerek yaşam biçimi haline getirmeleriyle sağlanabilir.

### **1.6.2. Yansıtıcı Düşünmenin Eğitimde Yeterince Etkili Kullanılmamasının Nedenleri**

Öğrenme ve uygulama yeteneğini geliştirmedeki gücüne rağmen yansıtıcı düşünmenin iş ve günlük hayatta hak ettiği yeri bulduğunu söylemek yanlış olur. Eğitimde devamlı uygulanmasına rağmen, yansıtıcı düşünme istenilen şekilde günlük iş hayatında, profesyonel davranışa dönüşmemektedir. Yansıtıcı düşünmenin sınırlı bir şekilde, genellikle bir yanlış yapıldığında, başarısızlık korkusu içinde bulunulduğunda veya zorlu bir yaşam krizinde ortaya çıktığını görmekteyiz (Ghaye & Lillyman 2000'den akt. Gelter, 2003:337).

Öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri takip edebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda izleyebilmeleri, yansıtıcı düşüncenin önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünce hem kuramsal hem de uygulama bağlamında dikkate alınmalı, öğretmenlere yansıtıcı düşünceyi kullanma becerisini kazandıracak uygun ortamlar sağlanmalıdır (Altınok, 2002).

Bir ülkenin eğitim sisteminin dayandığı felsefe ve bu eğitim sisteminde çalışanların felsefesi; öğretmeni konunun uzmanı, öğrenciyi ise beyni boş olan varlık olarak görüyorsa ne öğretmenin nede öğrencinin yansıtıcı düşünmesi beklenebilir. Bu ilkeleri benimseyen realist bir eğitim sisteminde öğretmen öğrenciden söylediklerine hiç karşı çıkmadan öğrenmesini ister. Esasicilik felsefe akımının etkisinde olan bir eğitim sisteminde de öğretmen etken, öğrenci ise edilgen bir rol alır. Öğrencinin, öğretmenin aktardığı bilgileri ezberlemesi gerekir.

Değerlendirme yaparken, öğrencilere yanıtını ezbere bildikleri sorular sorulur. Bu felsefe akımına göre, problem çözme ve tartışma yöntemlerini uygulamak zaman ve emek kaybına neden olabilir (Sönmez, 1994'den akt; Ünver, 2003: 41).

Yukarıdaki felsefelerin ilkeleri yansıtıcı düşünmenin özellikleri ile çelişmektedir. Yansıtıcı düşünme bilinçli bir tutum içerisinde olmayı gerektirir. Örneğin, yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenmesinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler. Öğrenciyi boş bir kutu olarak gören felsefeye dayanan bir eğitim sisteminde, onun yansıtıcı düşünme etkinliklerini gerçekleştirmesi olası değildir. Bu nedenle, eğitim sistemleri yansıtıcı düşünmeyi geliştirme olanağı tanıyan felsefelere, örneğin pragmatizme dayandırılmalıdır. Aynı zamanda, bu sistemde çalışanlar da bu felsefelerle eğitilmelidir (Ünver, 2003: 41). Bu sadece öğretmenler için değil, öğrenciler için de istenen bir durumdur.

Kritik yansıtma, fazla dikkate alınmayan kabul, beklenti ve düşüncelerin iyi araştırılmasını gerektirir. Yansıtıcı yeteneği yüksek bir öğretmen olmak, insan yapısı, insan potansiyeli ve kişilerin öğrenmesi ile yakından ilgilenilmesini gerektirir. Yansıtıcı uygulama, kabulleri sorgulamayı, mevcut uygulamaları eleştirmeyi gerektirdiğinden, devamlı olarak uygulamalara yeni bakış açıları ile yaklaşmaya ihtiyaç gösterir (Larrivee, 2000: 296).

Tekdüze işlemlerde başarılı olma yansıtmanın daha fazla ilerlemesine engel olur. Öğretmenleri tembelliğe iter. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının uygulamalarına “neden” sorularını sormaları ile geliştirilebilir. Bu tür sorular yansıtmaya ipucu olabilir. “Neden”i sormak, öğretmeni neyin işlediğini araştırmaya ve etkili yaklaşımlar tasarlamaya yönlendirebilir. Bu nedenle, kendisini ve bir öğretmen olarak hareketlerini gözlemesi; kendi kendine bir kararı ya da diğerini almama nedenini sorması yararlı olacaktır ( Wakefield, 1996'dan akt; Ünver, 2003).

Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler (gelişim dosyası değerlendirmesi, eylem araştırması, yansıtıcı yazı yazma vb.) uzun süren etkinliklerdendir. Öğretmen ve öğrencilerin haftalık toplam ders saatlerinin çok olması ve bir yarıyıl içinde çok sayıda dersin okutulması yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını engelleyebilir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerin haftalık ders saatlerinin çok olmaması ve

bir yarıyılıda eğitim programına gereğinden çok sayıda ders alınmamasına özen gösterilmelidir (Ünver, 2003: 42).

Yansıtıcı düşünmeyi öğrenme ve uygulama, programların yoğun olması, yansıtıcı düşünme sürecinin geniş zaman alması gibi sebeplerden dolayı zorlaşmaktadır. Ancak yararları göz önünde bulundurulduğuna bu düşünme tarzının öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile öğretmen yeterliliği üzerine yapılan bazı araştırmalarda, bu ikisi arasında direk bir ilişki bulunamaması da (Özçalı, 2007: 56). Yansıtıcı düşünmenin uygulanmasında hala bazı problem ve yetersizlikler olduğunu göstermektedir. Fakat yapılan çalışmalar, ülkemizde öğretmenlerin yaratıcı düşünme potansiyellerinde bir gelişme olduğunu da göstermektedir (Gencer, 2008).

### **1.6.3. Yansıtıcı Öğretmen Özellikleri**

Etkili bir öğretmen olabilmek alınan eğitimlerden ve öğrenilen stratejilerden daha fazlasına sahip olmayı gerektirir. Etkili bir öğretmen olabilmek için, iyi bir düşünsel yeteneğe sahip olunması, sınıftaki öğrencilerin bilişsel yeteneklerini doğru tespit edilmesini ve onlarla yakından ilgilenilmesini gerekli kılar (Larrivee, 2000: 293-294).

Yansıtıcı öğretmen, uygulamalarını analiz eden, uygulamalarından geri bildirimlerle yapıcı sonuçlar çıkartan, gelecekteki eylemlerinin sorumluluğunu alabilmek için durumu değerlendirebilen bir öğretmendir (Calderhead, 1992'den akt. Webb, 2001:248-249).

Eğitimde yansıtıcı düşünme sadece öğretmenlerin kazanması gereken bir nitelik değildir. Aynı zamanda öğrencilere de kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Öğrencilere kazandırılması gereken bu yeteneğin öğretmenlerin bu konuda örnek olması ile gerçekleşebileceği kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde uygulanan bir çok programda, yansıtıcı düşünme konusu, eğitim programlarına dahil edilen bir konu olmuştur (Hatton ve Smith, 1995'ten akt. Kaplan vd., 2007: 358).

Yansıtıcı öğretmenler (Norton, 1997: 401);

- Her bir öğrencisinin hem eğitim ihtiyaçlarına hem de duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilen,
- Kişisel amaç ve eylemleri sorgulayan ve
- Düzenli olarak öğretim amaç, metot ve materyallerini gözden geçirirler.

Yansıtıcı düşünen öğretmen aşağıdaki özellikleri taşır (Ünver, 2003: 14-15):

- Öğretimini sürekli ve amaçlı olarak düşünür ya da yansıtır(Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995, s.301'den akt; Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünen öğretmen bütün yaptıklarını denetleyen ve “İş bu muydu?” “Bu çocuğa yardım etmek için ne yapabilirim?” diyen öğretmendir. Eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirir. Yansıtıcı düşünmeyen öğretmen geleneksel ya da tek düze uygulamalara bağlanabilir ve değişik durumlara “ Ben bunu her zaman böyle yaptım” diyerek karşı çıkabilir. Fakat yansıtıcı düşünen öğretmen durumu her zaman değerlendirir ve durumda değişiklik yapar. Onun için yansıtıcı düşünme okuldan önce, okuldayken ve okuldan sonra yaptıkları sürekli bir iştir (Norton, 1996'dan akt; Ünver, 2003).
- Açık düşüncelidir. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere açıktır. Olaylara birçok açıdan bakar. Sınıf içi olaylar için değişik açıklamaları araştırır ve bir karar ya da durumu desteklemek ya da değerlendirmek için kanıt kullanır (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995, s.301'den akt; Ünver, 2003).
- Öğretimin sorumluluğunu alır. Öğrencilerin bireysel, eğitsel ve duygusal gereksinimlerinden sorumludur. Her çocuğun ilerlemesini sürekli olarak denetler. Verdiği kararların ve öğretim yöntemine, öğrenme ortamına ya da okul kültürüne ilişkin yaptığı değişikliklerin sonuçlarını düşünür ve kabul eder (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995, s.301'den akt; Ünver, 2003).
- Öğretimini incelerken içten davranır. Yansıtmayı önemser. Yansıtması, ona öğretmen olarak kim olduğunu anlamasına yardım ettiğinden, bundan hoşlanır ve güdülenir. O,

öğretme sanat ve biliminin iyi yönleriyle ilgilenir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995, s.301'den akt; Ünver, 2003). Yansıtıcı bir öğretmen herhangi bir noktada durup, geri dönüp ne yaptığına ya da ne söylediğine bakabilir ve deneyimine ilişkin yansız ve dürüsttür (Norton, 1996'dan akt; Ünver, 2003).

- Yansıtıcı öğretmen şimdiki zamanın ötesini görür ve öğrencilerinin de sınıfın ötesini görmelerine yardım eder (Norton, 1996'dan akt; Ünver, 2003).
- Yansıtıcı öğretmen problemleri yalnızca algılayıp, tanımlayıp genellemez, aynı zamanda bu süreci mesleki anlayışını değiştirmek ve geliştirmek için kullanır (Copeland, Birmingham, Cruz ve Lewin, 1993, s.357'den akt; Ünver, 2003).

#### **1.6.4. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Eğitimi**

Yansıtıcı düşünmenin eğitime uygulanması çok kolay bir iş değildir. Eğer kolay olsa idi, şimdiye kadar tüm eğitim sisteminin değişmiş olması gerekirdi. Yansıtıcı düşünmenin hayata geçirilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretmenin sınırlılıkları iyi bilinmelidir. Yansıtıcı düşünmenin, öğretmenlerin kişisel durumları ve bu durumlarının öğretim sürecine yansımada da geri bildirim alacakları önemli bir araç olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğretmen, duyguları, kabulleri, önyargıları, kaygıları hakkında haberdarlık seviyesini arttırmalı ve bu unsurların eğitim sürecini ne şekilde etkilediğini de yansıtıcı düşünceyi kullanarak tespit edip gerekli tedbirleri alabilmelidir (Webb, 2001:251).

Yansıtma, öğrenme ve öğretmedeki problem durumlarına cevap verme yollarına yönelik, ayrıntılı ve amaçlı bir düşünme eylemi şeklinde tanımlanabilir (Loughran, 1996:14; Akt. Lim. vd., 2003:57).

Yansıtmanın amacı, bir problem veya durumu anlayarak, problemi daha iyi çözmektir. Yansıtıcı düşünmede, önerme, problem, hipotez, nedensellik ve test etme vardır (Lim vd., 2003:58).

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için kullanılacak sosyal araçlar olarak; seminerler, dergi yazıları, tartışmalar, paneller sayılabilir. Fakat bütün bunlar yansıtıcı düşünmenin uygulamaya geçirilmesi açısından tek başına yeterli olmayacaktır.

Öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmeyi kendi öğrencilerine yönelik olarak modelleyebilmeleri ve uygulamalarında bir rehber olarak kullanabilmeleri gereklidir (Lim vd., 2003:58).

Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin profesyonel bir yaklaşımla mesleklerini icra edebilmelerinde de ön plana çıkmaktadır. Profesyonel yaklaşımın öğretmenlikte kullanılmasında ortaya konulan ana düşüncelerden birisi ise, profesyonel bilginin kullanılmasıdır. Profesyonel bilginin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve eğitimin etkililiğinin artırılmasında yansıtıcı düşünme uygulamaları önemli bir araçtır. Profesyonel bilginin yansıtıcı düşünme yardımı ile kullanılabilmesi için profesyonel bilgi ile neyin kastedildiğinin açıklanmasında yarar vardır. Profesyonel bilgi, profesyonellerin mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgidir. Bu kapsamda, yansıtıcı düşünme tarafından kullanılacak ve yansıtıcı düşünmenin uygulanışına da katkı sağlayacak profesyonel bilginin neyi içerdiği aşağıdaki gibi sıralanabilir (Eraut, 1995'ten akt. Harrison, Lawson ve Wotley, 2005: 420-421);

- İlk kaynağından alınan bilgi
- Bilginin ön yargılardan arınmış bir şekilde analiz, değerlendirme ve yorumlanması
- Tecrübelerden elde edilen kişisel bilgi
- Değerleri ve prensipleri içeren bilgi.

Öğretmenlerin profesyonel bilgiyi kullanarak yansıtıcı düşünmeyi uygulamaya geçirebilmeleri için ihtiyaç duyacakları önemli bir husus, olarak sınıf içindeki uygulamalarının farkında olmasıdır. Öğretmenin bu uygulamalarını değerlendirmede yararlı olacak bazı sorular aşağıda verilmiştir (Moallem, 1997);

- Öğretmen kendi uygulamaları hakkında ne düşünmektedir?
- Öğretmen yansıtıcı düşünmeyi uygulama sürecine ne şekilde dahil etmektedir?
- Sınıftaki hangi olaylar, öğretmenin yansıtıcı uygulamayı kullanmasını tetiklemektedir?
- Öğretmenin değer, düşünce, eylem ve yansıtması arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Yansıtıcı düşünme, interaktif öğrenmeyi ve geleceğe yönelik öğretmeyi nasıl etkileyecektir?

## 1.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştiren Yaklaşımlar

Adler (1993), “Öğrencilerimizden yansıtıcı olmalarını istiyoruz. Fakat kendi uygulamamızda sınıfta neler yaptığımızı anlama ve bunu geliştirme yollarını araştırmıyoruz” diyerek, yansıtıcı düşünmeyi öğretmek isteyen öğretmenlerin, önce kendilerinin yansıtıcı düşünerek, öğrencilerine bu konuda model olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları yansıtıcı uygulamaların gelişimini sağlamalıdır (Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünmenin uygulayıcısı durumundaki bir öğretmen olmanın hazır bir reçetesi yoktur (Larrivee, 2000: 296). Fakat, çeşitli çalışmalarla elde edilmiş bulgularla şekillenen aşağıdaki uygulamalar, yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede aşağıdaki etkinlikler etkili olabilir (Ünver, 2003: 43):

- Öğretim elemanının, öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler,
- Öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi,
- Amaçlı tartışmalar,
- Günlük yazma,
- Gelişim dosyaları hazırlama,
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma,
- Öğretmenlik uygulamaları sırasında yapılan gözlemler.

Yansıtıcı düşünme sadece geriye dönüp bakma şeklinde düşünülüp anlaşılırsa pedagojiyi geliştirme açısından yetersiz kalabilecektir. Yansıtıcı düşünmenin tanımları

değerlendirildiğinde genellikle, yansıtıcı düşünmenin bireyin odak alındığı bilişsel bir süreç olduğu ve bireyin kişisel özelliklerinin (duygu ve önyargılarının vb. özelliklerinin) durumu nasıl çerçevelediği ve etkilediği açıklanamamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin kişisel özellik ve farklılıklarının dikkate alınması bir gerekliliktir (Webb, 2001:249).

Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşüncenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda kişilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmalarının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yansıtıcı düşünme konusunda teşvik ve motive edilmesi gerekli bir husustur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamalarında, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerinde destekleyici bir ortam gerekmektedir (Morris,2000'den akt; Alp ve Şahin-Taşkın, 2008).

Öğretmenin yansıtıcı düşünceyi etkili bir biçimde kullanabilmesi için kendini geliştirmeye açık olması gerekir. Yansıtıcı düşünen öğretmen bilgiyi kesin olarak kabul etmez, düşünür, eleştirir, sorgular ve analiz eder. Öğretmen sadece bildiğini uygulayan bir teknisyen değildir. Öğretmen yaratıcı olmalı ve bununla birlikte de verilen programı olduğu gibi kabul etmeyerek gerektiğinde yapıcı bir şekilde eleştirmelidir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünce, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden, eğitim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekir (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008: 315).

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlar öğretmenin, kendini yansıtıcı düşünme yeteneği konusunda geliştirmesine, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk etmesinde ve eğitim programını hazırlamasında yardımcı olur. Örneğin, öğretmen, öğrencinin öğrenme gereksinimlerine, ilgilerine, yeteneklerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinebilir, öğrencinin kendi hedeflerini belirlemesini sağlayabilir, öğrenciye uygun öğrenme materyalleri sunabilir, öğrenciyi öğrenme sürecinin karar alma boyutuna katabilir; öğrenciye uygun öğrenme yaşantıları planlayabilir. Bu yaklaşımların öğretmene sağladığı öteki yarar ise, kendine ve öğrenciye güven duygusu geliştirmektir. Örneğin; öğretmen, öğrenciye doğru soru sormayı öğrenir; öğretmen öğrenci ile doğru iletişim kurabilir, öğretmen ve öğrenci kendiliğinden öğrenme isteği duyabilir; öğretmen, eğitime ve öğrenciye bakış açısını genişletebilir; öğretmen kendini değerlendirmeye başlayabilir (Ünver, 2003: 17-18).

Öğrencinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımları uygulayabileceği etkinlikler ise şunlardır (Wilson ve Jan, 1993:52; akt. Ünver, 2003: 18):

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

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için aşağıdaki yaklaşımlardan yararlanılabilir (Wilson ve Jan, 1993:52; akt. Ünver, 2003: 18-19):

- Öğrenme yazıları
- Kavram haritaları

- Soru sorma
- Kendine soru sorma
- Anlaşmalı öğrenme
- Kendini değerlendirme

### **1.7.1. Öğrenme Yazıları**

Öğrenme yazıları, öğrencilerin kişisel tepkilerini, sorularını, duygularını, değişen görüşlerini, düşüncelerini, öğrenme süreçlerine ve içeriğine ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir (Wilson ve Jan, 1993, s.85'ten akt; Ünver, 2003).

Öğrenme yazıları öğrencilerin yalnızca öğrenme yaşantısı ya da etkinliğini basit olarak tanımladığı yazılar değildir. Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları açıklamalar, çözümlenmeler ve yansıtımlar yer alır (Ünver, 2003).

Öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede çok etkilidir. Çünkü öğrenciler yazarken öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ve böylece nasıl öğrendiklerini öğrenirler (Wilson ve Jan, 1993, s.86'dan akt; Ünver, 2003).

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

### **1.7.2. Kavram Haritaları**

Kavram haritaları, kavramları görsel yolla öğretmenin yanında, öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyini değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Yansıtıcı düşünme açısından

öğrencilerin hazırladığı kavram haritaları daha değerlidir. Öğrenciler, kavram haritası hazırlarken öncelikle anahtar kavramları belirler; sonra önemli kavramları genelden özele doğru sıralayarak listeler; ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösterirler (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996'dan akt; Ünver, 2003).

Bunları yaparken, haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını görürler; kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler; kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. Böylece, öğrenciler kavram haritasını hazırladıkları süre içinde yansıtıcı düşünmeye yöneltilir. Zihin haritaları da, kavram haritalarına benzer işlem basamakları izlenerek hazırlanır. Aralarındaki tek ayırım, kavram haritalarının doğrusal, zihin haritalarının ise küresel olmasıdır. Bu nedenle zihin haritaları da, öğrencilerin yansıtıcı düşünmesinde etkili olabilir (Ünver, 2003).

### **1.7.3. Soru Sorma**

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

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

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

#### **1.7.4. Kendine Soru Sorma**

Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine birçok soru sorarak öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılarda bulunur. Öğrencilerin kendilerine sordukları sorular neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerine; neyi ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuda öğrenme eksiklerinin olduğuna ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular kendilerini değerlendirmelerini de sağlar. Aşağıda öğrencilerin kendilerine sorabilecekleri soru örnekleri bulunmaktadır ( Wilson ve Jan, 1993: 77; akt; Ünver, 2003: 25):

- Bu konuda ne biliyorum?
- Neleri öğrenmeye gereksinimim var?
- Bunu öğrenmem ne kadar süre alacak?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Bundan sonra ne yapmalıyım?
- Gereksinim duyduğum bütün bilgiyi edindim mi?

- Ne yaptığımı anlıyor muyum?
- Hedeflerime ulaşabildim mi?
- Hangi yöntemleri kullandım?
- Ne öğrendim?

Öğretmen de aşağıdakilere benzer sorular sorarak öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarabilirler:

- Bunu ( görevi ) nasıl yaptın?
- Bunu yaptığın zaman ne düşünüyordun?

Bu yaklaşımı / yöntemi vb. neden seçtin?

- Bu görevde izlediğin bütün adımları açıklayabilir misin?
- Bunu yeniden yapsan, ne değişiklik yaparsın? Neden? (Wilson ve Jan, 1993, s.77-78'den akt; Ünver, 2003: 35-36).

## 2. KAYGI

### 2.1. Kaygının Tanımı

Anksiyete (kaygı); korku endişe, gerginlik gibi subjektif olarak hissedilen bir duygudur ve şahsiyetin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar (Kozacıoğlu ve Ekberzade-Gördürür:130)

Genel olarak insanlar kaygıyı gelecekle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe, umutsuzluk, karışıklık duygularıyla birlikte dile getirirler. Yaşam süreci boyunca bir takım iniş çıkışlarımızın olması çok doğaldır. Bunlar gelip geçicidir. Bilimsel açıdan olaya bakıldığında, aşırı olmadığı sürece, kaygı duymanın kişiyi motive ettiği görülmektedir. Önemli olan eksiklerimizi ve bunları giderme yollarını bulmak ve kaygının bireyi engelleyecek kadar büyümesine izin vermemektir (Develi, 2006: 20).

Kaygı nesnel olmayan bir tehlikeye karşı duyulan endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır (Ocaktan, Keklik, Çöl 2002'den akt; Bayar, Çadır ve Bayar 2009:38). Alışılmamış bir durum-nesne ya da kişi ile karşılaşma, korku veren durum veya nesnelere karşılaşma, karar verme güçlüğü, iç ve dış çatışmalar kaygıya neden olabilirler (Metin, Özkoç ve Özer 2008'den akt; Bayar, Çadır ve Bayar 2009:38). Kaygı fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlemine katkıda bulunmaktadır (Şirin, Kavak ve Ertem 2003'ten akt; Bayar, Çadır ve Bayar 2009:38). Kaygının düzeyi bireyin yaşına, gelişim özelliklerine ve bu deneyimi daha önce yaşayıp yaşamadığına bağlı olarak değişir (Ünsar, Erol ve Turan 2006'dan akt; Bayar, Çadır ve Bayar, 2009: 38).

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak

tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994'ten akt; Aydın ve Zengin, 2008: 84).

## 2.2. Kaygı, Sağlık ve Performans İlişkisi

Kaygı, süresine ve şiddetine göre fizyolojik ve psikolojik olarak kişide bazı değişikliklerin olmasına sebep olabilir. Bu dönemde sürekli başarısızlıkla karşılaşılacağı kanaati yaygınlaşır. Kaygı, düşüncesinden dolayı yapılması gereken birçok iş ya yapılamamıştır veya gecikmeyle yapılabilmektedir. Kaygı, bazı dönemlerde başarıyı tetikleyebildiği gibi başarısızlığın da en önemli etkenleri arasında yer alabilir. Kaygının zararlarını en aza indirebilmek ve kaygıdan bir an önce kurtulabilmek için öncelikle belirtileri üzerinde durmak gerekecektir (Bozdam, 2008: 7).

Kaygı bireylere değişik yollardan tesir eder. Bazı insanlar kaygıyı psikolojik ve duygusal yollardan yasarken bazıları ise fiziksel (bedensel) olarak yaşarlar. Kaygının kesin kişisel devam eden bir özelliği vardır. Çünkü bedensel bulguları çok acı vericidir, bu da insanları çok tedirgin edebilir.

a) Psikolojik Etkileri: Bir korkulu bekleyiş isteği, yoğunlaştırılmış yetersizliği, alınganlık, sabit endişe, alarmı arttırmak (devamlı uyarılmak alarma geçmek), çabuk yorulmak, uyku bozukluğu, depresyon.

b) Fiziksel etkileri; Göğüste gerginlik (baskı) hissi, göğüs ağrısı, mide bulantısı, hızlı yüzeysel nefes alma, iştah kaybı, baş ağrısı ve baş dönmesi, kalp çarpıntısı, kas (adale) gerginliği, güçsüzlük, terlemek, sık idrara çıkmak, panik atak (Develi, 2006:25).

Kaygı kişide aşırı hassasiyet, kollar ve bacaklarda aşırı kan basıncı duygusal dengede birtakım bozukluklar gibi belirtilere neden olur (Kimmel, 1998'den akt; Develi, 2006: 25).

- Yaşamımız süresince karşılaştığımız her durum için zihinsel şemalara sahibiz. Bu şemalara uymayan durumlarla karşılaştığımızda kaygı yaşarız.

- Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi kendimize olan güvenimizi azaltır. Bu durum da kaygıyı artırır.

- Kaygıya eğilimli ışık yapısı (mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır.

- Sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı bunaltır. Bu durum da kaygıyı ortaya çıkartır (Develi, 2006: 23-24).

Öner ve Le Compte, bazı hastalıklar ile kaygı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapmışlardır. Sonuçlar; normal öğrenci ve tedavi gören psikonevrozlar dahil olmak üzere, yüksek kaygılı bireylerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun öz değer seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir. Yüksek kaygılı kişilerin kendilerini değerli bulmadıkları, kendileri hakkındaki fikirlerinin olumsuz olduğu ve genellikle kendilerinden memnun olmama eğilimli oldukları anlaşılmıştır (Varol, 1990'dan akt; Eroğlu, 2006:64).

Kaygının çok yoğun hissedilmesi ve kişiye zarar verecek şekilde yaşanması stres durumunu yaratır. Bu stres yaşam şeklini değiştirme, evlenme, ayrılma, mekan değişikliği, ölüm gibi fiziksel veya psikolojik koşullar nedeniyle oluşabilir (İnanç,1997'den akt; Eroğlu, 2006:62).

Sürekli kaygı yaşayan ve klinik psikologlara, psikiyatlara başvuran hastaların sayısı oldukça fazladır. Bu hastalar yaşadıkları kaygıyı hafifletmede, kaygıyla başa çıkmada yetersiz kalmaktadırlar (Eroğlu, 2006:62).

### **2.3. Kaygının Nedenleri**

Kaygı duygusunun oluşumunun en temel nedenin bireyin düşüncelerinde, inanışlarında ve değerlendirme tarzlarında yattığı bilinmektedir. Bu noktada önemli olan kaygının temelinde yatan düşünce ve inanış alışkanlıklarını kırmaya ya da öğrenme diliyle değiştirmeye ve yerine daha gerçekçi düşünce alışkanlıklarını koyabilme yeteneğini geliştirmeyi öğrenebilmektir (Şahin, 2006: 17).

Baumeister ve Tice'e (1990) göre; kaygının birinci nedeni toplumsal dışlanmadır. Bu araştırmacılara göre; bütün insanların bir gruba ait olmak ve ilişki kurmak için güçlü bir gereksinim duyduğunu öne sürmüştür. Sonuç olarak toplumsal gruplardan dışlandığımızda yada reddedildiğimizde büyük bir stres yasarız. Rogers'a göre; kendimizle ilgili sahip

olduğumuz bilgilerle tutarlı olmayan bir bilgiyle karşılaştığımızda, kaygı yaşamaya baslarız. Eğer bu bilgi kendilik kavramımızı çok tehdit ediyorsa, kaygıyla basa çıkmak zorlaşır. İşte bu noktada Rogers'ın kuramı biraz Freudcu bir hal almaya başlar. Rogers kendilik kavramlarıyla tutarsız bilgi edinen insanların, bu bilgiyi bilinç düzeylerinin altında tuttuğunu belirtir. Rogers bu sürece algı değil de bilinçaltı algı adını vermiştir. Eğer bilgi çok tehdit edici değilse, bilinç düzeyinde kalır. Ancak bilgi, kendilik kavramıyla çelişirse, o zaman kaygı yaratır. Kaygıyla başa çıkmak için insanlar, bu bilginin bilince ulaşmasını engellemek amacıyla savunma mekanizmaları kullanırlar. Kendilik kavramı ve gerçeklik arasındaki uyumsuzluk çok büyüyüp de artık savunma süreçlerinin yeterli bir şekilde çalışmadığı durumlarda kişi, Rogers'ın düzensizlik adını verdiği bir durum yasar. Düzensizlik durumunda, tutarsız bilgilere karşı koruma sistemi çöker. Ortaya çıkan sonuç aşırı kaygıdır (Burger, 2006'dan akt; Ekşi, 2006:45-46).

Alanyazında kaygı türleri kişisel özellik olarak, durumluk ve sürekli kaygı olarak ele alınmıştır. Kişisel özellik olarak kaygı, bireyin karakteristik özelliğinin sonucu olarak çok çeşitli durumlarda ortaya çıkan ve süreklilik gösteren ve zaman içinde sabit olan kaygı türüdür. Başka bir ifadeyle bazı insanlar, kişisel özelliklerinin bir sonucu olarak, birçok konuda her zaman gergindirler. Öte yandan durumsal veya duruma özgü kaygı durumu ise, bireyin herhangi bir duruma özgü olarak kaygı halinde olmasıdır. Durumların değişmesi ile birlikte kaygı düzeyi de değişir. Örneğin matematik kaygısı, sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı durumsal kaygıya özgü kaygılar olarak sayılabilir. Sürekli kaygı ise, herhangi bir durumdan kaynaklanmadan bireyin sürekli kaygı halinde olmasını ifade eder. Diğer iki kaygı türünden farklı olarak duygusal bir gerilim halidir, biliş ve davranışlar üzerinde etkili olan fiziksel belirtiler de gösteren, hatta tedavi gerektiren bir süreçtir (MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C., 1989; Cattell, R.B. and Scheier, I.H., 1963; MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C., 1991'den akt; Genç, 2009: 1081). Belirtildiği gibi, kaygıyı kişilik özelliklerine bağlayan yaklaşımlar mevcuttur. Fakat kaygının daha çok kişilik özelliklerinden kaynaklandığını söylemek, kaygı konusunu daraltarak, bakış açısını sınırlayacaktır.

Kaygı, gerginlik, heyecan gibi duyguların yaşanmasında kişinin kendisinden kaynaklı kişilik yapısının payı olduğu gibi, aile, meslek yaşamı, yaşam standartları gibi çevresel faktörler de bu duyguların yaşanmasında önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2006: 2).

Tablo 6. Çeşitli Araştırmalarda Belirtilen Öğretmen Kaygı Kaynakları	
NEA (Ulusal Eğitim Birliği)1939	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derslerdeki inkıtarlar: anons, duyuru, özel olaylar</li> <li>• Sınıf programını bireysel farklılıklara göre ayarlamak(ilgi,yetenek, ihtiyaç)</li> <li>• Mükemmeliyetçilik</li> <li>• Evrak isleri, dosyalama, ödev kâğıtları,</li> <li>• Öğrenci sayısı</li> </ul>
NEA (1951)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci tipi ve sayısı</li> <li>• Okul olanaklarının yetersizliği</li> <li>• Müfredat dışı sorumluluklar</li> <li>• Yönetim ve evrak isleri</li> <li>• Öğretim plânı yapma</li> </ul>
NEA(1967)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinlenmeye ve okula hazırlık için yetersiz zaman olusu</li> <li>• Yetersiz ücret</li> <li>• Yetersiz yardımlar</li> <li>• Evrak işlerinde yetersiz yardım</li> </ul>
Susskind et al (1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yöneticiyle ilişkiler (iletişimsizlik, yöneticinin öfkesiyle baş etme)</li> <li>• Disiplin problemleri (öğrencilerin sınıfta dolaşması, ödev yapmaması, gürültü yapılması, sınıfı terk etmesi)</li> </ul>
Fuller (1969) ve Parsons & Fuller (1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Öğrenciyle ilgili kaygılar (anlama kapasitesi, değerlendirme)</li> </ul>
Throsen (1973)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin kalem açmada kuyruk olması</li> <li>• Öğrencilerin öğretmen masasına gelmesi</li> <li>• Sınavda kalemim yok demeleri</li> <li>• Öğrencilerin öğretmenin yönergelerini dinlememesi</li> <li>• Gürültü yapılması</li> <li>• Yöneticinin öğretmenin maddi taleplerine(okul-yönetimle ilgili önerilerine) olumsuz yaklaşması</li> </ul>

(Remy, 1999'dan uyarlayarak akt; Ekşi, 2006:51)

## **2.4. Kaygı Türleri**

### **2.4.1. Durumluk kaygı**

Durumluk kaygı, Spielberg (1979)'e göre korku, kaygı ve gerginlik ile karakterize edilen o andaki heyecansal durumdur. Bu tip kaygı, insanın içinde bulunduğu durumu, ortamı tehdit eden tehlike yaratan biçimde algılayıp yorumlamasından kaynaklanır. Elem veren, hoş olmayan huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratan bir duygu durumudur. Bu duygu durumu algılanır, anlaşılır olup bilişsel işlevler taşır. Otonom sinir sistemine ait belirtiler ortaya çıkar (Bozdam, 2008: 4).

Kaygının ayrımı 1950li yıllarda başlamış ve durumluluk-sürekli kaygı kavramları da ilk defa Spielberger tarafından ortaya atılmıştır. Durumluk kaygı sıkıntı, tasa ve gerginlik ile karakterize olan acil durumu göstermektedir. Spielberger kaygıyla ilgili olarak subjektiflikle karakterize otonom sinir sisteminin uyarılması veya aktivasyonla ilişkili olarak veya bunun tarafından eslik edilmiş gerginlik ve tasa hislerinin bilinçli olarak algılanması demiştir (Konter 1996'dan akt; Develi, 2006: 34).

Spielberger, diğer araştırmacılar farklı olarak iki ayrı çeşit anksiyeteden söz eder (Öner, 1997): Durumluk (state) ve Sürekli (trait) Kaygı. Spielberger'e göre, "durumluluk kaygı", insanın belirli bir uyarıcı veya durumu, potansiyel olarak kendisi için zararlı, tehlikeli ve tehdit edici olarak algılandığında ortaya çıkar (Kozacıoğlu, Ekberzade-Gördürür, 1995:143).

### **2.4.2. Sürekli kaygı**

Spielberger'e göre kaygı terimi aynı zamanda bir şahsiyet vasfı olarak anksiyeteye yatkınlıktaki farklılaşmaları da belirtmekle kullanılır. Böylece, Spielberger'in bir kişilik vasfı olarak tanımladığı "sürekli kaygı" kavramı ortaya çıkmaktadır. Sürekli kaygı doğrudan doğruya davranıştan gözlenememekte, ancak insanın durumluk kaygısının sıklık ve şiddetindeki iniş çıkışlardan anlaşılmaktadır (Kozacıoğlu ve Ekberzade-Gördürür, 1995: 143).

Sürekli kaygı bir kişilik özelliğidir. Belirli çevresel durumları tehdit edici olarak algılamaya ve bu durumlarla artan durumluluk kaygı ile tepki verme eğilimidir (Öner, 1997'den akt; Bozdam, 2008: 4).

Sürekli kaygı, bir güdü veya kazanılmış objektif davranışsal yatkınlık olarak, kişinin büyük ölçüde tehlike olmayan durumları tehdit edici algılama yatkınlığı ve bunlara objektif tehlikenin önemine göre orantısız yoğunlukta durumluk kaygı ile tepki göstermesidir (Konter 1996'dan akt; Develi, 2006:36).

### **2.4.3.Bilişsel kaygı**

Bilişsel kuram anksiyeteyi bireyin içinde bulunduğu durumdaki tehlikeyi olduğundan daha fazla, buna karşılık bu tehlikeyle başa çıkma gücünü olduğundan çok daha küçük görmesiyle açıklar. Kısaca tehlike/güç (risk/resource) modeli adı verilen bu açıklama tehlikenin ve sahip olunan gücün bilişsel değerlendirmesi sonucunda anksiyetenin ortaya çıktığını varsayar. Bu kendisinden önceki psikodinamik kuramın bilinçdışı çatışma ve davranışçı kuramın koşullanma paradigmasından farklıdır. Freud'un anksiyeteyi nedeni belli olmayan korku diye açıklaması veya serbest yüzen anksiyete kavramları bilişsel açıdan geçersizdir. Beck, anksiyetede hastanın yanlış değerlendirmelerinin rol oynadığını söyleyerek kaynağın belli olmadığı savına karşı çıkmıştır. Serbest yüzen anksiyete kavramının gerçek olmaktan çok yapay bir kavram olduğuna inanan Beck biyolojik yaklaşım, psikanaliz ve davranışçılığın anksiyeteyi kişinin düşünce süreçlerinin dışında görmelerinin buna yol açtığını belirtmiştir. Oysa çoğu anksiyeteli hasta iyi araştırıldığında somut bir felaket algısını tanımlar. Bu nedenle bilişsel olarak anksiyeteyi anlamakta anahtar olan şey hastanın referans çerçevesi içinde anksiyeteye ilintili düşünce ve imgelerini açığa çıkarmaktır (Beck, Emery ve Greenberg 1985'ten akt; Türkçapar, 2008).

Bilişsel kaygı, kaygının zihinsel bölümüdür ve kişinin kendi negatif değerlendirmeleri veya başarılarıyla ilgili olarak negatif beklentileri tarafından ortaya çıkmaktadır. Bilişsel kaygı, kişinin sıkıntılarında ve bunlara ilişkin hoş olmayan hislerden bilinçli bir şekilde haberdarlığı ile karakterizedir (Anshel, 1995'ten akt; Bozdam, 2008: 5).

Bilişsel kuram öncesi korku nesnesi belli olan, anksiyete ise nesnesi belli olmayan korku olarak tanımlanırken bilişsel kuram anksiyeteyi korku durumunda hissedilen öznel duygu olarak tanımlar. Fenomenoloji yani yaşanan duygular açısından anksiyete ve korku birbirine benzerdir. Anksiyete öznel afektif bir tablo olduğundan gerçekçi ve gerçekçi olmayan korkulardan bahsedilebilse de gerçekçi veya gerçekçi olmayan anksiyete adlandırması uygun değildir. Kaldı ki dışardan bakıldığında nesnel bir tehlike gözlenmese de anksiyete durumları

da araştırıldığında hemen hepsinin öznel olarak tanımlanmış bir nesnesi bulunabilir. Hastalarla ayrıntılı biçimde görüşüldüğünde içinde buldukları durumla bağlantılı tehlikeyle ilgili düşünceler ve imgeleri olduğu ortaya çıkar. Bu nedenle anksiyeteleri bu yanlış tehlike değerlendirmesine karşı anlaşılabilir bir yanıttır. Bu yöntem kognitif terapistlerin gerçek dışı tehlike beklentisini belirleyerek, inceleyerek, araştırarak ve değiştirerek hastalara yardıma çalışmalarına yol açmıştır (Türkçapar, 2008).

#### **2.4.4.Somatik kaygı**

Somatik kaygı, kalp atışları, kan basıncı, kas gerilimi, terleme gibi bir ya daha fazla psikolojik süreçlerde değişikliğe neden olur. Bazı işler için somatik fonksiyonlarda bir yükselme arzu edilmez. Somatik kaygı kalp atışı oranını da etkileyebilir (Civan, 2001'den akt; Bozdam, 2008: 6).

### **2.4. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

#### **2.4.1. Sigmund Freud**

Freud'un konuya (1925-1926) dair ilk teorisine göre anksiyete, represyonun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Hastaların fobik ya da obsesif davranışları engellendiğinde yoğun bir anksiyetenin görüldüğünü fark eden Freud, böylece semptomun kaygının yerini aldığı fikrini savunmuştur. Sürekli ve tatmin olmamış cinsel eksitasyon durumu içinde bulunan hastaların da yoğun anksiyetelerine dikkati çeken Freud, anksiyete ya da anksiyete ile eşdeğerde olan diğer bazı süreçlerin semptom şekline dönüşerek libidonun yerine geçtiği fikrini ortaya atmıştır. Anksiyete ile ilgili ikinci teorisinde Freud, bu sefer görüş değiştirerek represyona neden olanın anksiyete olduğunu ileri sürmekte ve aslında var olan anksiyetenin represyona neden olduğunu kabul etmektedir. Bu kez, anksiyetenin gerçek odak noktası egodur. Ego, tehlikeyi algılar ve bu algılama anksiyete yaratır. Bunun sonucunda ego, varlığını tehlikeye sokabilecek tüm arzu ve impulslarını represyona uğratar. Freud'a göre, anksiyeteye yatkınlık doğuştan vardır ve filojenetik olarak kalıtımsaldır. Freud'a göre, insanın ilk anksiyete yaşantısı doğum esnasında olur. Sakin, korunmuş bir sığınaktan bilinmeyen uyarımların dünyasına çıkış ve fizyolojik gereksinmelerin otomatik olarak karşılanmadığı yeni bir ortama geçiş bebekte ilk anksiyete duygusunu yaratır. Annenin yokluğunun algılanması, organizmanın yaşamında ilk tehdit anlamını taşıyan, primer, anksiyeteyi oluşturur. Bu

anksiyete gelecekteki tüm anksiyete reaksiyonlarının temeli olabilir (Kozacıoğlu ve Ekberzade-Gördür, 1995: 131-132).

#### **2.4.2. Karen Horney**

Psikoanaliz tarihinde, Freud'un biyolojik yapıya verdiği öneme karşı tepki olarak yeni bir görüş ortaya çıkmıştır. Amerikan kültürünün esas alındığı okullarda yetişen ve Yeni Freudcular olarak tanınan ve bu ekolün öncüleri Karen Horney, Erich Fromm, Harry Stack Sullivan'dır. Ferdin içinden geldiği sosyo-kültürel ortama ağırlık vererek insanlar arası ilişkide biyolojik ihtiyaçlardan çok, şahsiyetin psiko-sosyal ve kültürel belirleyicilerine önem veren Yeni Freudcuların Ortodoks Freudcu görüşten ayrılmalarındaki ağırlık noktası, psikopatolojide bu sosyo-kültürel faktörlere önem vermelerinden kaynaklanmaktadır. Egonun şahsiyetin merkezi olduğu görüşünde birleşen Yeni Freudcular, ayrıca tedavi yönünden de Freud'un uzun analitik seansları yerine, daha kısa tedavi yöntemlerini ileri sürmüşlerdir. Aynı ekolden K. Horney, düşmanca hisler ile anksiyete arasında ilişkinin üzerinde önemle durur. Horney'e göre "nörotik anksiyete, değişik türdeki düşmanca hislerden kaynaklanır." Yine Horney'e göre, bu kez anksiyete, düşmanca hislerin ortaya çıkmasına neden olur. Bu düşmanca hisler ve impulslar, anksiyeteli kişilerde yeni anksiyeteler oluşturur. Horney, emniyet duygularını zedeleyerek, tehlikeye düşürecek bir psisik impuls veya arzunun ifadesinin, anksiyete yarattığını kabul eder. Bu impuls ya da arzular, sadece sevilen bir kişi tarafından terk edilme gibi dış çevre etkisi değil, aynı zamanda ifade edildiklerinde emniyet duygularını tehlikeye düşürecek bir psisik impuls ve arzu da olabilir. Horney, "bazı cinsel veya düşmanca hisleri içeren eğilimlerin ifadesi, kişinin insan olarak var oluşu gerekli koşulları tehdit ediyorsa, o zaman anksiyete oluşur." der. Horney, insanın ölüm veya doğa kuvvetleri karşısında duyduğu anksiyeteyi normal anksiyete olarak tanımlar. Temel anksiyete (basic anxiety), Horney'in nörotik savunmaların oluşmasına yol açan anksiyete için kullandığı bir kavramdır. Horney'e göre bu anlamda anksiyete iki görüş açısından temel olarak nitelendirilebilir. Birinci görüş, anksiyetenin nevrozun temeli oluşu, ikinci görüş ise anksiyetenin ebeveyn ile çocuk arasındaki bozuk ilişkilerden kaynaklamasıdır (Kozacıoğlu ve Ekberzade-Gördür, 1995: 138-139).

Horney, anksiyetenin, içgüdüsel dürtülerimizin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok, baskı altında tutulan dürtülerimize karşı duyulan korku sonucu oluştuğuna inanır (Geçtan, 1992: 180).

Horney, çocukluk yıllarının anksiyetelerinin sonraki anksiyeteler zincirine bir temel oluşturduğunu kabul etmekle birlikte, anksiyetenin, tümüyle çocukluk yıllarına ait bir tepki olduğu görüşünde değildir (Geçtan, 1992: 180).

### **2.4.3. Harry Stack Sullivan**

Sigmund Freud'un öğrencisi olan Harry Stack Sullivan, çocukların sosyal ilişkilerinin kişilik gelişimi açısından önemini vurgulamıştır. Sullivan, bir çocuğun gelişen kişiliğinin, anne – babasıyla başlayan, aynı zamanda yaşlılarının derin etkisini içeren kişiler arası ilişkilerin toplamına eşit olduğunu belirtmiştir (Shapiro, 2004'ten akt; Yaşarsoy, 2006: 103).

Sullivan, anksiyeteyi, ferdin diğerleri karşısındaki başarısızlığının ifadesi olarak ele alır. Bu başarısızlık duygusu insanı çaresiz bırakır, çevreden koparır. Sullivan'a göre, kendimizi başkasının gözüyle görür, başkalarının bizi algıladığını sandığımız şekilde algılarız. İşte bu durum anksiyeteye yol açar. Sullivan, korku ile anksiyeteyi kesin olarak ayırır ve şöyle der: "Korku, orta şiddetten, dehşet olarak tanımlayabileceğimiz en aşırı şekline kadar, insan hayatının, insan organizmasının, biyolojik bütünlüğü ve varlığını sürdürebilmesi tehlikeye girecek gibi olduğunda, ortaya çıkan gerginliğin hissedilen yönüdür. Anksiyete ise, ferdi çaresiz bırakan, çevreden koparan bir duygudur" (Kozacıoğlu ve Ekberzade-Gördür, 1995: 138-139)

### **2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Kaygı**

Frank ve McKenzie'e (1993) göre eğitimciler stres altındadırlar. Bunun nedenleri arasında; aşırı evrak işleri, ağır iş yükü, yetersiz ücretler, rol karmaşası, yöneticilerin yetersiz desteği, profesyonel yalıtım ve meslekî dayanışmanın yetersizliği sayılabilir. Stres eğitimcilerin yaratıcı plânlamalarını, sınıflarını etkili yönetmelerini, başarılı eğitsel teknikler kullanmalarını da azaltır. Stresin neden olduğu tükenmişliği yaşayan eğitimciler bunu öğrenci ve meslektaşlarına da yansıtırlar. Öğretmen coşkusu ve öğrenci başarısı ilişkisini göz önüne alırsak öğretmenin stresinden en çok zarar gören taraf da öğrenci olmaktadır. Stres kaynaklı aşırı devamsızlık öğrencilere verilen eğitim hizmetinin kalitesini azalttığı gibi okul sistemine yedek personel ihtiyacı ve diğer maliyetler olarak malî bir yük getirir. Öğretmenler ciddi bir stresin baskısı altındayken sadece iş performansında düşüş yaşamazlar, bunun yanında

fiziksel ve ruhsal sağlıklarında da bir bozulma ayrıca kişisel ve meslekî ilişkilerinde de bozulmalar yaşarlar (Wrobel 1993' ten akt; Adkins, 2002).

Sınıf öğretmenleri üzerinde stres ve kaygı etkisi, devamlı olarak eğitim literatüründe tartışılan ve araştırılan konular arasındadır. Bazı araştırmacılar bu tartışmaları öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilişkilendirirken (Leffingwell, 1979 ve Youngs, 1978'den akt. Walton, 1981:59), bir kısmı da öğretmenin kaygı düzeyini daha sistematik ve bağımsız bir yaklaşımla ele alma eğilimindedir. Özellikle sistematik yaklaşımla öğretmen kaygısını ele alan çalışmalardan çıkartılan kaygıya ilişkin genellemeler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Kaygı özellikle yeni başlayan ve tecrübeli öğretmenler arasında daha az ifade ediliyor.
- Öğretmenlerdeki kaygılar bazı kişisel, fiziksel ve sosyal durumlardan etkilenmektedir.
- Öğretmenlerin kaygılarına ilişkin genel sonuçlara varılabilecek netlikte bulgulara ulaşmak zordur.
- Etkili sınıf tekniklerini uygulamak öğretmenlerin kaygı düzeyini azaltmaktadır (Coates ve Thoresen, 1974'ten akt. Walton, 1981:59).

Ayrıca,

- Öğretmenlerdeki stres kaynak ve sebeplerinin tam olarak ortaya konulmadığı
- Öğretmenlerin kaygı düzeyini ölçmede kullanılan tekniklerin yetersiz olduğu ve kişisel bilgilendirmenin sonuçları yanıltabileceği
- Öğretmenin kaygısının ne tür bir sonuç doğurduğunun net bulgular içermediği de belirtilmektedir (Keavney ve Sinclair, 1978'den akt. Walton, 1981:59).

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalara yoğunlaşabilecektir. Bu kaygılar;

- Ben merkezli kaygılar

- Görev merkezli kaygılar
- Öğrenci merkezli kaygılar şeklinde tasnif edilebilir (Fuller, 1969; Fuller ve Brown, 1975; Meek ve Behets, 1999'dan akt. Bozdam, 2008: 1).

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygıları belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaşır. Fuller'e (1969) göre, bu kaygıları (1) ben-merkezli kaygılar, (2) görev merkezli kaygılar, ve (3) öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç grup altında toplamak mümkündür (Fuller,1969; Fuller ve Brown, 1975; Meek ve Behets,1999'dan akt; Taşğın;2006:679).

Ben-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin kendisi oluşturur. Ben-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceği endişesini taşır ve bu nedenle de sürekli olarak yoğun bir stres altındadır. Böyle bir birey, kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Taşğın, 2006: 680):

(1) Acaba öğretmenlik bana göre bir meslek mi?

(2) Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?

(3) Acaba sınıfımda gürültü olduğunda okul müdürü ve okuldaki diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek?

Görev-merkezli kaygıların odak noktasını, bireyin öğreticilik görevi oluşturur. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretici olabilme kaygısı içindedir ve bu nedenle de alanında kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini araştırmaya başlar. Böyle bir birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Taşğın, 2006: 680):

(1) Acaba farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmaktadır?

(2) Acaba öğretim konusunda alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl elde edebilirim?

(3) Acaba öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için bana en iyi kim yardım edebilir?

Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktasını ise, öğrenciler oluşturur. Öğrenci merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili düşüncelerinde ve tasarımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabileceğini merak etmeye ve araştırmaya başlar. Böyle bir birey kendisine şu gibi soruları sürekli olarak yöneltir (Taşğın, 2006: 680):

(1) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için öğrenmek mümkün, kolay ve çabuk olsun?

(2) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki onun için hayat-boyu öğrenmek önemli ve vazgeçilmez olsun?

(3) Acaba özel öğretime muhtaç veya yüksek düzeyde potansiyelli öğrencilere nasıl yardım edebilirim ki bu çocuklar öğrenmelerini okul dışında da başarı ile sürdürebilsinler?

İlk kez karşısına bir sınıf almış öğretmen düşünün, ilk başta her iki tarafta da (öğretmen ve sınıf) beklenti, ümit ve endişe vardır. Öğretmen konuşmaya başlar ve öğretim süreci kendiliğinden gelişir. Öğretim, bir eğlence durumuna gelebilir, gençlerin veya çocukların gelişim sürecine tanık olmak, bu süreçte pay sahibi olmak bir mutluluk olacaktır. Fakat, diğer taraftan, öğretmenlik stresli bir meslek olarak görülmektedir (Jarvis, 2002'den akt. Mintz, 2007:153). Özellikle 1980'lerden sonra, eğitim literatürünün öğretmendeki stres konusuna daha çok eğilmeye başladığı görülmektedir (Mintz, 2007:153).

Genellikle, öğrencilerin yanlış davranışları ve öğretmen ile öğrenci arasındaki düşük kaliteli ilişkiler, öğretmen üzerinde stres yaratan önemli faktörler arasındadır (Mintz, 2007:153).

Stres ilk olarak 1956 yılında Seyle tarafından kullanılan bir terim olarak, olumsuz anlamda düşünülmüş ve psikolojik rahatsızlığın etkisiyle çevreye adapte olamama şeklinde değerlendirilmiştir. 1950'lerden başlayan stres üzerine araştırmalar, özellikle işyeri stresi üzerine yoğunlaşmışlar ve stresin iş verimini olumsuz etkilemesine yönelik bulgular elde etmişlerdir (Cooper ve Dewe, 2004'ten akt. Mintz, 2007:154).

Araştırmacılar genellikle öğretmenler üzerinde etkili olan iş stres kaynağına dikkat çekmektedirler. Bunlar; rol çatışması, rol belirsizliği (Kahn vd, 1964'ten akt. Mintz, 2007:154) ve fazla iş yükü veya yüklenmedir (Beehr ve Newman, 1978'den akt. Mintz,

2007:154). Örneğin, bir öğretmenin hem öğrencilerin kompozisyon başarısını yükseltmek için yönetimce talepte bulunduğunu , hem de öğrenci ailelerinin ev ödevlerinden rahatsızlık duyduklarını düşünürsek, bu durumda öğretmen rol çatışması yaşayacaktır. Ayrıca, öğretmenden beklenenin net olarak ortaya koyulmamış olmasından kaynaklanan bilgi yetersizliği de bir stres kaynağı olacaktır. Rol belirsizliği özellikle işteki önceliklerin yöneticiler tarafından net belirlenmediği, veya yönetici açısından öncelikli olan bir işin, öğretmeni etkileyen diğer kişilerle yeterince koordine edilmediği durumlarda ortaya çıkabilecektir (Mintz, 2007:154).

Öğretmenlerin stres ve kaygıları üzerine yapılan araştırmalar, yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, fiziki durum vb. özelliklerin aracılık etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Fakat elde edilen bulguların genellenebilirliği düşük olduğu gibi bu bulguların birbiriyle çakışan yanları da olmuştur (Wainright ve Canlan, 2002; akt. Mintz, 2007:154).

Jarvis (2002) ve Kyriacou (1996, 2001) tarafından yapılan literatür taramasında, farklı ülkelerde yapılan çalışmalar incelenerek, öğretmenlerin stres kaynaklarının neler olduğuna dair ortak hususlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu stres kaynakları; iş yükü, rol belirsizliği, okul yapısı, okul yöneticilerinin yönetim stilleri, başkaları tarafından değerlendirme, disiplin problemleri (Jarvis, 2002 ve Kyriacou 1996, 2001'den akt. Mintz, 2007:155).

Öğretmenlerin, stres kaynakları ile mücadele ederken nasıl bir yol izlediğini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin stres kaynaklarına cevap olarak kullandıkları stratejilerden birisi stres kaynağına direk olarak yönelen ve stres nedenini ortadan kaldırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Örneğin bir öğretmenin, arkadaşlarından yardım istemesi, zamanı organize etme çabası, iş görevlerini önceliklendirmesi, iyi bir hazırlıkla derse girmesi ve iş dışında kendine destek sağlayacak bir çevre oluşturması bu tür stratejiye verilebilecek örneklerdir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı uygulanan strateji ise, öğretmenin sınıf yönetimine yönelik uyguladığı yöntemlerdir. Ayrıca öğretmenlerin strese yönelik uyguladıkları dolaylı yöntem stratejileri olarak; düzenli egzersiz yapmak, rahatlama teknikleri kullanmak veya daha sağlıklı yöntemler olsa da, içki, sigara veya stres yaratan kaynaklardan uzaklaşmak için devamsızlık gösterme sayılabilir (Sinclair, 1992; Cockburn, 1996; Kyriacou, 2001'den akt. Mintz, 2007:155).

Öğretmenlerin bazıları potansiyel bir stres kaynağını zararlı olarak görürken, aynı durumla karşılaşan diğer bazı öğretmenler ise bu durumu bir stres kaynağı olarak değerlendirmeyebilmektedirler. Bu durumda öğretmen stresinde bilinçaltı bir etki ve sürecin olduğunu değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Fakat bu konuda yapılan araştırma sayısı çok azdır (Mintz, 2007:155-156).

## **2.6. Kaygıyla Baş Etme ve Yansıtıcı Düşünme**

Kaygı, beyinde öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygı her şeyden önce zihinsel bir etkileşimdir. Bu nedenle zihnin rahatlatılması gerekmektedir. Zihin rahatlığı neticesinde vücudumuzun bütün organlarında bir rahatlama ve gevşeme olacaktır. Kaygı neticesinde kasılan vücudumuzun birçok organı yapılacak gevşeme ve dinlenme yöntemleri ile rahat bir konuma geleceğinden karar verme ve çalışma şeklimizde önemli ölçüde rahatlama olacaktır. Uzmanlar kaygının en önemli başa çıkma yollarından birinin vücudu ve zihni rahatlatarak olumsuz meşguliyetlerden kurtarmak olduğunu belirtmektedir. Bunun sonucu olarak, fiziksel egzersiz en önde gelen uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Fizik egzersiz, öğrenmeyi kolaylaştırır. Ancak, fiziksel egzersizde aşırı yorulmak aksi bir durum ortaya koyabilir. Yorulmadan yapılacak özellikle dinlenme ve gevşeme egzersizleri kişileri oldukça rahatlatacak ve kaygının azalmasını sağlayacaktır. Egzersiz aynı zamanda yapamayacağım, başaramayacağım şeklindeki düşüncelerden kurtarır. Doğru nefes alıp verme ve nefes egzersizleri de kaygı ile başa çıkma tekniklerinin başta gelen uygulamalarıdır. Derin derin nefes alıp vermeler, nefesi belirli aralıklarla tutup ve yavaş yavaş bırakmalar basit nefes egzersizleri arasında yer almaktadır. Vücudumuzun tamamını kapsayacak şekilde bölüm bölüm gerdirme ve gevşetme çalışmaları da örnekler arasında gösterilebilir (Bozdam, 2008: 7-8).

Kaygı (anksiyete) ortaya çıktığında, insanı bir şeyler yapmaya güdüler. Bunun sonucu insan, tehdit edici durumdan kaçabilir, tehlikeli dürtülerini bastırabilir ya da vicdanının sesine uyar. Anksiyete denetlenemezse kendisini çaresiz kalmış bir çocuk gibi hisseder. Bir insanın yaşamındaki anksiyetelerin ilk örneği doğum sarsıntısıdır. Doğum sarsıntısı, döl yatağından kopup dış dünya gerçekleriyle karşılaşmanın yarattığı anksiyetedir. Anksiyeteye başa çıkma çabasında mantığa uygun çözüm yetersiz kalırsa, ego bu kez gerçekçi olmayan yöntemlere başvurur (Geçtan, 1992: 64).

Bütün stres azaltma tekniklerinin son amacı, stresin yol açtığı istenmeyen sonuçları tersine çevirmek ve böylece stresin olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmaktır. Bir insan aynı anda hem gergin, hem gevşek olamayacağına göre gevşemiş bir insanın endişeli ve sıkıntılı, veya gergin bir insanın sakin ve huzurlu olması mümkün değildir. “Derin Gevşeme” duygusu, gevşekliğin bedensel durum ve özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkartılabilir. Gerçekten gevşemeyi başarmış bir insanın, solunumu derin ve rahat, elleri ve ayakları sıcak ve ağır, kalp vuruşları sakin ve düzenli, karnı sıcak, alını serindir. Bu durumdaki bir insanın kasları gevşemiş, hormonal dengesi sağlanmış ve ebeden metabolizması yavaşlamıştır. Eğer insan yukarıda anlatılan gevşeme cevabının özelliklerinden birini gösterebilirse, stresin yarattığı fizyolojik ve biyokimyasal kısır döngüsü kırılmış, onun yerine gevşemenin fizyolojik ve biyokimyasal kısır döngüsü kurulmuş olur (Baltaş, 1998).

Aşağıdaki tabloda kaygılı ve gergin insanda gözlenebilen belirtilerin bir listesi verilmiştir. Bu belirtiler sizde ya da yakınlarınızda varsa, bilinçli başa çıkma tekniklerinden birini veya birçoğunu kullanmayı deneyebilirsiniz. Ancak dikkat etmeniz gereken konu bu belirtiler, bedensel hastalıkların belirtileri de olabilir; bireyde uzun zamandır gözlenmiş ve onun günlük yaşamını etkiler dereceye gelmişlerse, bireyin bir doktora gidip muayene olmasında yarar vardır (Güner, 2008: 34):

- Nefes darlığı
- Mide ağrısı
- Terleme
- İshal ya da kabızlık
- Nefes alıp vermede düzensizlik
- Aşırı tepkide bulunma
- Kesik kesik nefes alma
- Titreme
- Gerginlik

- El ve ayak parmaklarının soğukluğu
- Kalp çarpıntısı
- Sürekli yorgunluk
- Aniden sinirlenme
- Sürekli başağrısı
- Bel ağrısı
- Boyun kaslarının gergin olması.

Okul psikologlarının öğretmenlerin stres problemlerini fark etmesi ve stresin negatif etkilerini azaltıcı programlar geliştirip okullarda uygulamaları gerekmektedir. Stresle baş etme tekniklerini içeren öğretmenlerin etkililiğini arttıran önleyici ve destekleyici programlar sunarak okul psikologları meslekî rollerini genişleterek okul çalışanlarının ruh sağlığını koruyucu ve destekleyici bir rol de üstlenebilirler (Anderson, Levinson, Barker &Kiewra, 1999: 20'den ak; Ekşi, 2006: 52).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tarama modeli çalışmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006: 77).

#### 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni; 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 64 resmi ve özel ilköğretim okulunda çalışan 1223 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme küme örnekleme metodu ile tespit edilmiştir. Bunun için Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi ve özel ilköğretim okulları listesinden tesadüfi örnekleme metodu ile okulların isimleri belirlenmiştir. Belirlenen okulların isimleri şunlardır: Çengelköy İlköğretim Okulu, Saffet Çebi İlköğretim Okulu, Kadriye Mehmet Koparan İlköğretim Okulu, Özel Derya Öncü İlköğretim Okulu, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Sabri Artam Vakfı İlköğretim Okulu, Nezahat Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu, Özel Asfa Halil Necati İlköğretim Okulu, Mihriban Suat Bedük İlköğretim Okulu, Özel Biltek İlköğretim Okulu

#### 1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”; Geçerlik ve güvenirliği Çetin (2007: 1377) tarafından yapılan “Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ölçeği 35 maddeden oluşan ve 1.Hiç katılmıyorum 2. Çoğunlukla katılmıyorum 3. Kısmen katılıyorum 4. Çoğunlukla katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği ise 20 maddeden oluşan ve 1.Hemen hiçbir zaman 2. Bazen 3.Çok zaman 4.Hemen her zaman şeklindeki 4'lü likert tipi ölçektir.

#### **1.4. Verilerin Toplanması**

Örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli yasal izinler alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilerek ve kurum müdürleriyle araştırma konusunda görüşülmüş, gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Kurumlarda çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmış, araştırmanın amacı kısaca anlatıldıktan sonra verilen form ve ölçeklerin içtenlikle cevaplandırılması sınıf öğretmenlerinden istenmiştir.

“Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Sürekli Kaygı Düzeyi Ölçeği” kurumda çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Tüm ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır.

#### **1.5. Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel ve ilişkisel istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Bunun için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 2. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

#### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1 Cinsiyete ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

Cinsiyet	f	%	Geç.%	Yığıl. %
Kadın	101	69,2	69,2	69,2
Erkek	45	30,8	30,8	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımını incelediğimizde; %30,8'inin erkek, kalan %69,2'sinin ise kadınlardan meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 2 Yaşa ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	f	%	Geç.%	Yığıl. %
20-30	32	21,9	21,9	21,9
31-40	66	45,2	45,2	67,1
41 Ve Üzeri	48	32,9	32,9	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımını incelediğimizde; %21,9'unun 21-30 yaş aralığında, %45,2'sinin 31-40 yaş aralığında ve kalan %32,9'unun ise 41 yaş üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Branşa ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Branş	f	%	Geç.%	Yığ. %
Sınıf	133	91,1	91,1	91,1
Branş	13	8,9	8,9	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımını incelediğimizde; %91,1'inin sınıf öğretmeni,%8,9'unun da branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 4 Okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul türü	f	%	Geç.%	Yığ. %
Özel	37	25,3	25,3	25,3
Resmi	109	74,7	74,7	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü dağılımını incelediğimizde; %25,3'ünün özel okul, kalan %74,7'sinin ise devlet okullarında olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Kıdem	f	%	Geç.%	Yığ. %
1-5 Yıl	19	13,0	13,0	13,0
6-10 Yıl	40	27,4	27,4	40,4
11-15 Yıl	47	32,2	32,2	72,6
16-20 Yıl	15	10,3	10,3	82,9
21 Ve Üstü	25	17,1	17,1	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerini incelediğimizde; %13'ünün 1-5 yıl arasında kıdeme, %27,4'ünün 6-10 yıl arasında kıdeme, %32,2'sinin 11-15 yıl arasında

kıdeme, %10,3'ünün 16 – 20 yıl arasında kıdeme ve %17,1'inin de 21 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6 Okul sayısı değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul sayısı	f	%	Geç.%	Yığ. %
1-3	75	51,4	51,4	51,4
4-6	53	36,3	36,3	87,7
7-10	18	12,3	12,3	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları toplam okul sayısını incelediğimizde; %51,4'ünün 1-3 okul arası okulda görev yaptığı, %36,3'ünün 4 – 6 arası okulda görev yaptığı ve %12,3'ünün de 7 ve üzeri okulda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 7 Okul kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul kıdem	f	%	Geç.%	Yığ. %
1-5 Yıl	74	50,7	50,7	50,7
6-10 Yıl	37	25,3	25,3	76,0
11 Yıl ve Üstü	35	24,0	24,0	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki kıdemlerini incelediğimizde; %50,7'sinin 1-5 yıl arasında kıdeme, %25,3'ünün 6-10 yıl arasında kıdeme ve %24'ünün de 11 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8 Öğretmenin yayın takibi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmenin yayın takibi	f	%	Geç.%	Yığ. %
Düzenli	29	19,9	19,9	19,9
Bazen	100	68,5	68,5	88,4
Hiçbir zaman	17	11,6	11,6	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yayın takibi değişkenini incelediğimizde; %19,9'unun düzenli olarak yayınları takip ettiği belirtilirken, %68,5'i yayınları bazen takip edebildiğini ve %11,6'sı da hiç takip edemediğini belirtmiştir.

Tablo 9 Mezuniyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Mezuniyet	f	%	Geç.%	Yığ. %
Y.Okul	24	16,4	16,4	16,4
Üniversite	113	77,4	77,4	93,8
Y.Lisans	9	6,2	6,2	100,0
Toplam	146	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet düzeylerini incelediğimizde; %16,4'ünün yüksek okul mezunu olduğu, %77,4'ünün lisans mezunu olduğu ve %6,2'sinin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 10 Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler

	N	X	ss	ms	X/ms	ss/ms
1 - Sürekli ve Amaçlı Düşünme	146	29,43	3,721	7	4,20	0,53
2 - Açık Fikirlilik	146	27,78	3,221	6	4,63	0,53
3 - Sorgulayıcı ve Etkileyici Öğretim	146	23,26	2,272	5	4,64	0,45
4 - Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	146	21,40	2,678	5	4,35	0,52
5 - Araştırmacılık	146	25,11	3,377	6	4,25	0,52
6 - Öngörülü ve İçten Olma	146	17,09	2,156	4	4,27	0,59
7 - Mesleğe Bakış	146	8,97	1,553	2	4,48	0,77

Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir. Her bir alt boyutu oluşturan madde sayısı farklı olduğu için sağlıklı yorumlar yapılması adına Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri madde sayılarına bölünmüştür. Bu sonuçlara göre, tüm puanların birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek puan sorgulayıcı ve etkileyici öğretim alt boyutunda çıkarken, en düşük puan sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda çıkmıştır. Ayrıca, grubun aldığı puanların, mesleğe bakış alt boyutunda birbirinden daha fazla farklılaştığı gözlenirken, sorgulayıcı ve etkileyici öğretim alt boyutunda alınan puanların daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11 Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarına ilişkin istatistiksel değerler

	N	Min.	Mak.	X	ss
Sürekli Kaygı	146	24,00	63,00	39,7329	7,50383

Sürekli Kaygı ölçeğine ilişkin minimum ve maksimum puanların yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo verilmiştir. Bu sonuçlara göre aritmetik ortalama 39,73 bulunurken, standart sapma değeri 7,50 olarak hesaplanmıştır.

#### 4.2- Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Tablo 12 Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t	t-test sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Bayan	101	29,891 1	3,4435 5	,3426 5	2,232	144	,027*
	Erkek	45	28,422 2	4,1422 9	,6175 0			
Açık fikirlilik	Bayan	101	28,386 1	2,5138 4	,2501 4	3,491	144	,001* *
	Erkek	45	26,444 4	4,1426 6	,6175 5			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Bayan	101	23,673 3	1,7211 0	,1712 6	3,520	144	,001* *
	Erkek	45	22,288 9	3,0047 1	,4479 2			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Bayan	101	21,980 2	2,3451 2	,2333 5	1,440	144	,152
	Erkek	45	21,311 1	3,0809 0	,4592 7			
Araştırmacılık	Bayan	101	25,762 4	3,2377 4	,3221 7	1,211	144	,228
	Erkek	45	25,044 4	3,4638 1	,5163 5			
Öngörülü ve içten olma	Bayan	101	17,138 6	2,3023 0	,2290 9	,326	144	,745
	Erkek	45	17,000 0	2,5136 0	,3747 1			
Mesleğe Bakış	Bayan	101	9,2376 7	1,3277 7	,1321 2	3,224	144	,002* *
	Erkek	45	8,3778 1	1,8001 1	,2683 4			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, sürekli ve amaçlı düşünme, açıkfikirlilik, sorgulayıcı ve etkileyici öğretim ve mesleğe bakışta istatistiksel olarak manidar bulunurken, diğer alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Tüm bu alt boyutlarda ortaya çıkan istatistiksel açıdan manidar farklılığın bayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha fazla durum değerlendirmesine eleştirel bakış açısına sahip olduğu, açık fikirli olduğu ve mesleğini daha fazla sevdiği söylenebilir.

Tablo 13: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar			ANOVA		
	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	P
Sürekli ve amaçlı düşünme	21 – 30 (1)	32	30,1250	2,53683	,705	,496
	31 – 40 (2)	66	29,2879	3,99525		
	41 ve üzeri (3)	48	29,1875	3,99817		
Açık fikirlilik	21 – 30 (1)	32	28,2188	2,07496	,573	,565
	31 – 40 (2)	66	27,8333	3,68608		
	41 ve üzeri (3)	48	27,4375	3,18177		
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	21 – 30 (1)	32	23,3438	1,69647	,414	,662
	31 – 40 (2)	66	23,0606	2,76171		
	41 ve üzeri (3)	48	23,4375	1,86692		
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	21 – 30 (1)	32	21,4375	1,88265	,344	,709
	31 – 40 (2)	66	21,8485	2,73576		
	41 ve üzeri (3)	48	21,8958	2,84522		
Araştırmacılık	21 – 30 (1)	32	26,2813	2,58075	1,763	,175
	31 – 40 (2)	66	25,0152	3,36723		
	41 ve üzeri (3)	48	25,7708	3,60401		
Öngörülü ve içten olma	21 – 30 (1)	32	17,2500	1,93441	,184	,832
	31 – 40 (2)	66	17,1364	2,42352		
	41 ve üzeri (3)	48	16,9375	2,56329		
Mesleğe Bakış	21 – 30 (1)	32	9,4063	1,18755	1,785	,171
	31 – 40 (2)	66	8,7879	1,59340		
	41 ve üzeri (3)	48	8,9375	1,62960		

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yaş değişkeninden etkilenmediği ifade edilebilir.

Tablo 14: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Alt boyutlar	Branş	N	S.O	S.T.	Mann Whitney		U test
					U	z	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Sınıf	133	76,67	10196,50	443,500	-2,905	,004**
	Branş	13	41,12	534,50			
Açık fikirlilik	Sınıf	133	75,62	10058,00	582,000	-2,062	,039*
	Branş	13	51,77	673,00			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Sınıf	133	75,78	10078,50	561,500	-2,167	,030*
	Branş	13	50,19	652,50			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Sınıf	133	76,52	10177,50	462,500	-2,792	,005**
	Branş	13	42,58	553,50			
Araştırmacılık	Sınıf	133	74,88	9958,50	681,500	-1,265	,206
	Branş	13	59,42	772,50			
Öngörülü ve içten olma	Sınıf	133	76,12	10124,00	516,000	-2,424	,015*
	Branş	13	46,69	607,00			
Mesleğe Bakış	Sınıf	133	76,05	10114,00	526,000	-2,594	,009**
	Branş	13	47,46	617,00			

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutların branş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, araştırmacılık dışındaki tüm alt boyutların branş değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu manidar farklılığın tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15 Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Alt boyutlar	Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Özel	37	30,8108	2,19643	,36109	2,650	144	,009**
	Resmi	109	28,9725	4,01492	,38456			
Açık fikirlilik	Özel	37	29,1892	1,50624	,24762	3,156	144	,002**
	Resmi	109	27,3119	3,50317	,33554			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Özel	37	24,1351	1,43686	,23622	2,809	144	,006**
	Resmi	109	22,9450	2,43369	,23311			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Özel	37	22,2973	2,03940	,33528	1,421	144	,157
	Resmi	109	21,5963	2,75250	,26364			
Araştırmacılık	Özel	37	27,4595	2,12909	,35002	4,316	144	,000**
	Resmi	109	24,8899	3,39755	,32543			
Öngörülü ve içten olma	Özel	37	17,8378	1,92229	,31602	2,242	144	,026*
	Resmi	109	16,8440	2,45015	,23468			
Mesleğe Bakış	Özel	37	9,5946	1,03975	,17093	2,925	144	,004**
	Resmi	109	8,7615	1,62104	,15527			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme alt boyutlarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda manidar bulunmuştur. Ortaya çıkan bu manidar farklılığın tüm alt boyutlarda, özel okullarda görevli öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; özel okullarda görevli öğretmenlerin devlet okullarında görevli öğretmenlere nazaran daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 16: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Kıdem	N	S.O.	$\chi^2$	Sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	1-5 yıl	19	85,84	2,133	4	,711
	6-10 yıl	40	69,74			
	11-15 yıl	47	71,05			
	16-20 yıl	15	75,10			
	21 ve üstü	25	73,78			
Açık fikirlilik	1-5 yıl	19	81,37	1,957	4	,744
	6-10 yıl	40	70,64			
	11-15 yıl	47	75,88			
	16-20 yıl	15	75,57			
	21 ve üstü	25	66,38			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1-5 yıl	19	79,08	6,199	4	,185
	6-10 yıl	40	60,56			
	11-15 yıl	47	75,31			
	16-20 yıl	15	83,97			
	21 ve üstü	25	80,28			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1-5 yıl	19	73,47	3,289	4	,511
	6-10 yıl	40	65,66			
	11-15 yıl	47	73,04			
	16-20 yıl	15	77,43			
	21 ve üstü	25	84,56			
Araştırmacılık	1-5 yıl	19	97,03	9,968	4	,041*
	6-10 yıl	40	66,15			
	11-15 yıl	47	64,99			
	16-20 yıl	15	78,93			
	21 ve üstü	25	80,12			
Öngörülü ve içten olma	1-5 yıl	19	87,71	5,222	4	,265
	6-10 yıl	40	66,60			
	11-15 yıl	47	67,83			
	16-20 yıl	15	79,90			
	21 ve üstü	25	80,56			
Mesleğe Bakış	1-5 yıl	19	93,92	9,210	4	,056
	6-10 yıl	40	65,49			
	11-15 yıl	47	68,10			
	16-20 yıl	15	73,53			
	21 ve üstü	25	80,94			

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, araştırmacılık alt boyutunda manidar farklılığa rastlanırken,

diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacılık alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 1 – 5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha fazla araştırmacılık eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Okul sayısı	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	1-3	75	74,77			
	4-6	53	73,47			
	7-10	18	68,31	,342	2	,843
Açık fikirlilik	1-3	75	78,51			
	4-6	53	68,87			
	7-10	18	66,25	2,503	2	,286
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1-3	75	70,77			
	4-6	53	72,74			
	7-10	18	87,11	2,377	2	,305
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1-3	75	73,31			
	4-6	53	74,28			
	7-10	18	72,00	,043	2	,979
Araştırmacılık	1-3	75	71,11			
	4-6	53	75,41			
	7-10	18	77,86	,546	2	,561
Öngörülü ve içten olma	1-3	75	70,78			
	4-6	53	74,58			
	7-10	18	81,64	1,037	2	,595
Mesleğe Bakış	1-3	75	73,51			
	4-6	53	74,70			
	7-10	18	69,92	,214	2	,899

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının okul sayısı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tüm alt boyutlarda elde edilen aritmetik ortalamalar

arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin görev yaptığı okul sayısından etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının okul kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Okul Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA		LSD Test
					F	p	
Sürekli ve amaçlı düşünme	1 – 5 (1)	74	29,7027	3,44320	,902	,408	-
	6 – 10 (2)	37	28,7297	3,89906			
	11 ve üzeri (3)	35	29,6286	4,09509			
Açık fikirlilik	1 – 5 (1)	74	28,0811	2,85137	1,823	,165	-
	6 – 10 (2)	37	26,9189	4,05777			
	11 ve üzeri (3)	35	28,0857	2,87352			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1 – 5 (1)	74	23,3784	1,77272	2,244	,110	-
	6 – 10 (2)	37	22,5946	3,14872			
	11 ve üzeri (3)	35	23,6571	2,05717			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1 – 5 (1)	74	21,3919	2,52558	1,635	,199	-
	6 – 10 (2)	37	22,1892	2,60169			
	11 ve üzeri (3)	35	22,1429	2,71318			
Araştırmacılık	1 – 5 (1)	74	25,2162	3,16778	,752	,473	-
	6 – 10 (2)	37	25,9730	3,35399			
	11 ve üzeri (3)	35	25,7714	3,58990			
Öngörülü ve içten olma	1 – 5 (1)	74	16,9595	2,56659	,720	,488	-
	6 – 10 (2)	37	16,9730	2,15363			
	11 ve üzeri (3)	35	17,5143	2,11954			
Mesleğe Bakış	1 – 5 (1)	74	9,1216	1,39424	3,598	,030*	2 ile 1,3
	6 – 10 (2)	37	8,4054	1,81750			
	11 ve üzeri (3)	35	9,2571	1,37932			

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının okul kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, mesleğe bakış alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaşırken, diğer alt

boyutlarda anlamlı bulunmamıştır. Mesleğe bakış alt boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre, ortaya çıkan farklılık, 6 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, diğer öğretmenler arasında, 6 -10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, şu anda görev yaptığı okulda 6 -10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin , 1 – 5 yıl ve 11 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere nazaran, mesleklerini daha az sevdikleri söylenebilir.

Tablo 19: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının yayın takip değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Yayın takip	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Düzenli	29	92,28			
	Bazen	100	70,35			
	Hiçbir zaman	17	60,00	8,072	2	,018*
Açık fikirlilik	Düzenli	29	85,64			
	Bazen	100	71,19			
	Hiçbir zaman	17	66,41	3,572	2	,168
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Düzenli	29	89,93			
	Bazen	100	69,12			
	Hiçbir zaman	17	71,24	5,958	2	,049*
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Düzenli	29	84,02			
	Bazen	100	72,94			
	Hiçbir zaman	17	58,82	3,942	2	,139
Araştırmacılık	Düzenli	29	89,76			
	Bazen	100	68,65			
	Hiçbir zaman	17	74,29	5,674	2	,059
Öngörülü ve içten olma	Düzenli	29	82,60			
	Bazen	100	72,35			
	Hiçbir zaman	17	64,76	2,197	2	,333
Mesleğe Bakış	Düzenli	29	73,24			
	Bazen	100	74,99			
	Hiçbir zaman	17	65,21	,968	2	,616

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının yayın takip değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, sürekli ve amaçlı düşünme ile sorgulayıcı ve etkileyici öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanırken, diğer alt boyutlarda anlamlı

farklılığa rastlanmamıştır. Anlamlı farklılığın ortaya çıktığı her iki alt boyutta da farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, düzenli yayın takibi yapan öğretmenlerin, 6 hiç yayın takip etmeyen öğretmenlere nazaran daha fazla sürekli ve amaçlı düşünme ve sorgulayıcı ve etkileyici öğretim puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 20: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar Mezuniyet	N	S.O.	$\chi^2$	Sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Yüksekokul	24	77,96			
	Üniversite	113	72,37			
	Yüksek lisans	9	75,78	,376	2	,828
Açık fikirlilik	Yüksekokul	24	62,67			
	Üniversite	113	76,51			
	Yüksek lisans	9	64,56	2,878	2	,237
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Yüksekokul	24	77,00			
	Üniversite	113	73,97			
	Yüksek lisans	9	58,28	1,457	2	,483
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Yüksekokul	24	80,08			
	Üniversite	113	73,39			
	Yüksek lisans	9	57,33	1,939	2	,379
Araştırmacılık	Yüksekokul	24	65,54			
	Üniversite	113	76,75			
	Yüksek lisans	9	53,89	3,494	2	,174
Öngörülü ve içten olma	Yüksekokul	24	71,96			
	Üniversite	113	73,77			
	Yüksek lisans	9	74,22	,040	2	,980
Mesleğe Bakış	Yüksekokul	24	77,17			
	Üniversite	113	73,62			
	Yüksek lisans	9	62,22	1,021	2	,600

Tabloda görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının mezuniyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin mezuniyet özelliklerinin, onların yansıtıcı düşünme eğilimlerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

### 4.3- Sürekli Kaygı Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Tablo 21: Sürekli Kaygı Puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Sürekli Kaygı	Bayan	101	39,6040	7,48342	,74463	-,274	144	,785
	Erkek	45	39,9773	7,70831	1,16207			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre; cinsiyet değişkeninin sürekli kaygı özelliğinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 22: Sürekli Kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Puan	Gruplar Yaş	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA	
					F	p
Sürekli Kaygı	21 – 30 (1)	32	39,2188	7,36922	,542	,583
	31 – 40 (2)	66	39,2879	7,64353		
	41 ve üzeri (3)	48	40,6596	7,54199		

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre farklı yaş grubundaki öğretmenlerin, birbirlerine benzer kaygı puanına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 23: Sürekli Kaygı puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Branş	N	S.O	S.T.	Mann Whitney		U test
					U	z	p
Sürekli Kaygı	Sınıf	133	72,55	9576,00			
	Branş	13	77,62	1009,00	798,000	-,416	,678

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının branş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, sınıf öğretmenleri puanlarıyla, branş öğretmenleri puanları arasındaki fark, manidar bulunmamıştır. Branş değişkeni, öğretmenlerin sürekli kaygı puanlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 24 Sürekli Kaygı Puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Puan	Okul türü	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Sürekli Kaygı	Özel	37	37,7027	6,53990	1,07515	-	143	,059
	Resmi	109	40,4074	7,74480	,74524	1,903		

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, özel okulda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile devlet okulunda görevli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, devlet okulundaki öğretmenlerin lehine bulunmakla beraber, aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre; özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 25: Sürekli kaygı puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Gruplar Kıdem	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Sürekli Kaygı	1-5 yıl	19	66,76	5,143	4	,273
	6-10 yıl	40	64,55			
	11-15 yıl	47	76,87			
	16-20 yıl	15	91,39			
	21 ve üstü	25	73,68			

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, farklı seviyede mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait aritmetik ortalamalar arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kıdem değişkeninin sürekli kaygı puanlarına anlamlı bir şekilde etki etmediği söylenebilir.

Tablo 26: Sürekli Kaygı puanlarının yayın takip değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Gruplar Okul sayısı	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Sürekli Kaygı	1-3	75	69,71	1,606	2	,448
	4-6	53	74,15			
	7-10	18	83,39			

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının görev yaptığı okul sayısı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, farklı sayıda okulda görev yapmış öğretmenlere ait puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan manidar bulunmamıştır. , istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Tablo 27: Sürekli Kaygı puanlarının okul kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Puan	Gruplar Okul Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA	
					F	p
Sürekli Kaygı	1 – 5 (1)	74	39,7027	7,78958	,799	,452
	6 – 10 (2)	37	38,6486	5,88414		
	11 ve üzeri (3)	35	40,9118	8,51511		

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının okul kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri birbirinden farklı öğretmenlerin kaygı düzeylerinin istatistiksel açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 28: Sürekli Kaygı puanlarının yayın takip değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Gruplar Yayın takip	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Bazen	100	71,50				
Hiçbir zaman	17	80,47				

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının yayın takip düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, farklı düzeylerde yayın takip eden öğretmenlerin puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre yayın takip değişkeninin sürekli kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 29: Sürekli Kaygı puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Gruplar Mezuniyet	N	S.O.	$x^2$	Sd	p
Sürekli Kaygı	Yüksekokul	24	79,10			
	Üniversite	113	71,94	,628	2	,731
	Yüksek lisans	9	69,94			

Tabloda görüldüğü üzere, sürekli kaygı puanlarının mezuniyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, mezuniyet düzeyleri farklı öğretmenlerin puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre mezuniyet değişkeninin sürekli kaygı puanlarına anlamlı bir şekilde etki etmediği söylenebilir.

Tablo 30: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Sürekli ve amaçlı düşünme	Açık fikirlilik	Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Araştırmacılık	Öngörülü ve içten olma	Mesleğe bakış	Sürekli kaygı
Sürekli ve amaçlı düşünme	r	1							
	p	.							
	N	146							
Açık fikirlilik	r	,488(*)	1						
	p	,000	.						
	N	146	146						
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	r	,275(*)	,638(*)	1					
	p	,001	,000	.					
	N	146	146	146					
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	r	,399(*)	,508(*)	,427(*)	1				
	p	,000	,000	,000	.				
	N	146	146	146	146				
Araştırmacılık	r	,374(*)	,422(*)	,359(*)	,480(*)	1			
	p	,000	,000	,000	,000	.			
	N	146	146	146	146	146			
Öngörülü ve içten olma	r	,313(*)	,257(*)	,301(*)	,420(*)	,543(*)	1		
	p	,000	,002	,000	,000	,000	.		
	N	146	146	146	146	146	146		
Mesleğe bakış	r	,236(*)	,374(*)	,416(*)	,226(*)	,225(*)	,368(*)	1	
	p	,004	,000	,000	,006	,006	,000	.	
	N	146	146	146	146	146	146	146	
Sürekli kaygı	r	-,161	,197(*)	-,090	,174(*)	,223(*)	,186(*)	-,064	1
	p	,053	,017	,279	,037	,007	,025	,441	.
	N	145	145	145	145	145	145	145	145

\*p<.05 \*\*p<0.01

Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları incelendiğinde, Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri tüm alt boyutları arasında  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum alt boyutların birlikte değişim içerisinde olduğunun da işaretidir. Alt boyutlardan birinin artması/azalması diğer alt boyutlarında artmasına/azalmasına neden olmaktadır. Kısacası alt boyut puanları kendi içerisinde doğru orantılı olarak birlikte değişime açık bulunmaktadır.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri alt boyutlarının sürekli kaygı ölçeği puanlarıyla ilişkisine bakıldığında, tüm ilişkilerin olumsuz korelasyon içerisinde ancak tamamının da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Sürekli kaygı puanı ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri alt boyutlarında “açık fikirlilik”, “öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “öngörülü ve içten olma” arasında  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı negatif bir korelasyona rastlanırken, ölçeğin “araştırmacılık” alt boyutu ile sürekli kaygı arasında  $p<0.01$  düzeyinde negatif bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum sürekli kaygı ölçeği ile anlamlı bir ilişki içerisinde olan dört alt boyutun kaygı puanlarıyla ters orantılı bir şekilde birlikte değişim içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu dört alt boyutta elde edilen puanlar arttıkça, kaygı puanı azalmakta(dört alt boyutta elde edilen puanlar azaldıkça da kaygı puanı artmakta)dır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin en fazla “Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” boyutunda olması, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme uygulamalarında “öğretme” ağırlıklı bir yaklaşıma önem verdiklerini göstermektedir. Bu durum, aynı zamanda yansıtıcı düşünmenin gelişim aşamasında olduğuna da işaret etmektedir. Mevcut durumun sorgulanarak daha etkili bir öğretime ulaşılma çabası olarak yorumlanabilecek bu eğilim, okullarımızda yansıtıcı düşünmenin mevcut sınırları ve yöntemleri zorlayarak kalıcı bir hale gelme süreci şeklinde değerlendirilebilir.

Yansıtıcı düşünme eğiliminin bayan öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme yeteneğine daha fazla sahip olduğunu ve bu yönde büyük bir çaba içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum genel olarak bayan ve erkek öğretmenler arasındaki düşünsel eğilim farklılığı ile açıklanabilirse de, bayanların erkeklere oranla daha duygusal bir yapıda olması, anne rolündeki veya bu rolü üstlenme potansiyelindeki bayanların, bu rollerinin bir gereği olarak sahip oldukları özellikleri, yansıtıcı düşünmede bir avantaj sağladığı düşünülebilir. Yansıtıcı düşünme alt boyutları incelendiğinde dikkatli, sabırlı ve titiz hareket etmenin, yansıtıcı düşünme eğiliminin yüksek olmasında avantaj sağlayacağı görülmektedir. Bayanların erkek öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme alt boyutlarından olan; “Sürekli ve amaçlı düşünme”, “Açık fikirlilik”, “Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” ve “Mesleğe bakış” alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha fazla puan almaları daha dikkatli, sabırlı ve titiz olmaları ile açıklanabilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini etkilemediği görülmektedir. Yaşa bağlı olarak yansıtıcı düşünmede olumlu veya olumsuz bir değişim olmamalı, yansıtıcı düşünmenin senelerle kazanılan veya zamanla öğrenilen bir düşünme stili olmadığını göstermektedir. Bu durum okullarımızda yansıtıcı düşünme eğilimine yönelik zamanla kazanılan veya kurum kültüründen etkilenecek artan, sistemli bir yapı içerisinde olmadığını da göstermektedir. Ayrıca, yansıtıcı düşünme eğiliminin yaşa göre değişmemesi

bireyin kişilik özelliklerine daha çok bağlı olduğunu, mesleki tecrübe ve birikimlerle değişmesinden ziyade, kişilik özellikleriyle belirlediği şekilde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiklerine dair elde edilen bulgu beklenen bir sonuçtur. Sınıf öğretmenleri konuları itibariyle eğitim hayatının en başındaki öğrencilerle birebir etkileşim içerisinde olduklarından, bu yaştaki öğrencilerin esnek, yaratıcı, yapılandırılmamış düşünme becerilerine uygun bir yaklaşımı daha kolay benimsemekte ve bu düşünme şekliyle uyumlu olan yansıtıcı düşünmeyi kullanarak daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin eğitim konuları kıyaslandığında da, sınıf öğretmenlerinin daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi içerisinde olabilecekleri değerlendirilmektedir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiğinin tespit edildiği araştırmada, elde edilen böyle bir bulgunun özel okulların eğitimin etkinliğini arttırmada kullandığı yöntemlerin öğretmenlerdeki yansıtıcı düşünme eğilimini güçlendirdiği şeklinde açıklanabilir. Özel okullarda öğretmenlerden gösterilmesi istenen davranışın direkt olarak yansıtıcı düşünme şeklinde olduğu söylenemese de, istenen veya aranan bu davranışların dolaylı olarak da olsa, öğretmenlerdeki yansıtıcı düşünme eğilimini arttırdığı düşünülebilir. Ayrıca kamuda çalışan öğretmenlerle kıyaslandığında daha düşük bir iş güvencesine sahip olduğu değerlendirilen özel okul öğretmenlerinin iş performanslarını yüksek tutmak için, eğitimin etkinliğini arttırıcı yansıtıcı düşünme eğilimini de yüksek tuttukları düşünülebilir. Yine özel okullarda yapılan hizmetiçi eğitim toplantılarının resmi okullara göre daha fazla olması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin “düşünme” konusunda daha fazla bilgi edinme ihtimalini de arttırdığı söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme eğiliminin “Araştırmacılık” alt boyutu kapsamında değerlendirildiğinde, mesleğin ilk beş yılı içerisinde olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha yüksek bir araştırmacılık eğilimine sahip olduğu bulunmuştur. Bu durum, eğitim sistemimize yeni katılan öğretmenlerimizin lisansüstü eğitim almalarının olumlu etkisinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca mesleğe yeni başlama heyecanı ile daha çok araştırma eğiliminde olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Lisansüstü eğitimde alınan araştırma yetenekleri dersi, araştırmacılığı metot yaklaşımlarını öğretmenlere kazandırdığından, bu yönde davranış

gösterme eğilimleri de artacaktır. Ayrıca ilk beş yılında olan öğretmenlerin kişisel olarak (medeni halleri vb.) araştırmaya daha fazla zaman ayırabilme durumunda olmaları da, elde edilen bulguyu açıklayıcı bir unsur olarak düşünülebilir.

Araştırmada okulda yapılan görev süresi açısından, 6-10 yıllık öğretmenlerin diğerlerine göre mesleklerini daha az sevdikleri belirlenmiştir. Böyle bir bulgunun aynı okulda belirli bir süreden fazla (beş yıl) görev yapan öğretmenlerin, monotonluktan kaynaklanan sıkıntıyla böyle bir eğilim göstermeleriyle açıklanabilir. İlerleyen yıllarda yani 11 yıldan sonra ise mesleki olgunluğun getirdiği tutumla, aynı yerde görev yapmanın verdiği sıkıntıdan kaynaklanan durumla meslek sevgisinin karıştırılmadığı düşünülebilir.

Düzenli olarak yayın takibi yapan öğretmenlerin “Sürekli ve amaçlı düşünmek” ve “Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmada kullanılan ölçeğin geçerliliğini göstermesi açısından önemlidir. Sürekli yayınları düzenli takip eden öğretmenlerin bu iki yansıtıcı düşünme alt boyutunda başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mezuniyet durumlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini etkilemediği tespit edilmiştir. Böyle bir bulgu beklenen bir sonuç değildir. Yüksek lisans eğitiminin yansıtıcı düşünme konusunda anlamlı bir seviyede olumlu etki yaratması beklenir. Böyle bir sonucun çıkmaması örnekleme yer alan yüksek lisanslı öğretmen sayısının (dokuz kişi) az olmasından kaynaklanabileceği gibi yüksek lisans eğitimlerinin yansıtıcı düşünme eğilimini arttırıcı bir etki yaratmadığı şeklinde de değerlendirilebilir. Fakat baskın olan etkinin örneklem seçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; cinsiyetin, yaşın, branşın, okul türünün, kıdem, çalışma süresinin, yayın takip düzeyinin ve mezuniyet durumunun sürekli kaygı düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, sürekli kaygının daha çok bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıktığını göstermektedir. Bu değişkenlere göre değişmeyen bir kaygı türü olarak sürekli kaygı, bireyin tutum ve davranışlarını yakından etkileyen kişiliğin bir özelliği olarak belirmektedir.

Yansıtıcı düşünme ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular değerlendirildiğinde ise; “Açık fikirlilik”, “Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik”, “Araştırmacılık” ve “Öngörülü

ve içten olma” alt boyutları ile sürekli kaygı düzeyi arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Böyle bir bulgu, araştırmanın yapılaş amacıyla elde edilmek istenen sonuç ile uyumludur. Sürekli kaygı düzeyi arttıkça yansıtıcı düşünme olumsuz etkilenmekte ve azalmaktadır. Kaygı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin yansıtıcı davranışları gösterme eğilimleri, diğer öğretmenlere göre daha düşük olacaktır.

Özellikle araştırmada kaygı ile ilişkisinde anlamlı sonuçların elde edildiği yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları dikkate alınır, sürekli kaygı düzeyi yüksek öğretmenlerin, eğitimin etkinliğini arttırmaya yönelik fazla bir çaba içerisine girmeyerek, mevcut durumu idare etme, geleceği düşünmeden veya geleceğe yönelik iyileştirici tedbirler alma çabasına girmeden günü geçirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme eğiliminde zayıf olmaları, kaygının düşünme sürecini olumsuz etkilediğini, kaygı içerisinde olan öğretmenlerin yansıtma davranışı gösterme ihtiyacını daha az hissettiklerini göstermektedir. Çünkü kaygı içerisindeki bir birey kendini sınırlayacak ve daha korumacı bir tavır takınarak, kişisel olarak hissettiği duygulardan dolayı daha savunmacı davranarak, yansıtıcı düşünmenin gerektirdiği tutum ve davranışları daha az gösterecektir.

Yapılan araştırma, eğitim sistemimizde çok önemli bir yeri olan yansıtıcı düşünme eğiliminin önünde kritik bir engel olarak ortaya çıkan sürekli kaygının tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Yansıtıcı düşünme davranışların geliştirilip araştırılabilmesi için öğretmenlerin kaygı düzeyinin düşürülmesi önemlidir.

## **5.2. Tartışma ve Öneriler**

Yapılan araştırmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılacak daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalarla bayan öğretmenlerin neden ve ne şekilde erkek öğretmenlere göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu tespit edilebilecek ve fark yaratan özelliklerin erkek öğretmenlere de kazandırılması yönünde tedbirler alınabilecektir. Bu nedenle bu hususun açıklığa kavuşturulabilmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Yapılan araştırmada yüksek lisans seviyesinde alınan eēitim yansıtıcı düşünme eēilimini arttırıcı yönde olduēuna dair bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durumun örneklem seēiminden kaynaklanabileceēi deēerlendirilmekle birlikte, bu konuda daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaē olduēu düşünülmektedir. Daha uygun örneklem seēilerek yapılacak kapsamlı çalışmalara ek olarak, farklı üniversitelerde verilen ve farklı iēerikteki eēitimlerin yansıtıcı düşünme eēilimi üzerine olan etkileri kıyaslanarak bir sonuca ulaşılabilecektir. Bu çalışmaların yüksek lisans eēitimlerinin etkinliēine yönelik genel bir deēerlendirme yapılabilmesine imkn vereceēi gibi, yüksek lisans eēitimlerinin konu kapsamı itibariyle yansıtıcı düşünmeyi arttırıcı bir Şekilde yeniden düzenlenebilmesine de yardımcı olacaēı deēerlendirilmektedir.

Yansıtıcı düşünme eēiliminin yaş deēiřkenine göre anlamlı bir deēiřiklik göstermemesi, kişilik zelliēinin etkisinin varlıēına işaret etmekte ve bu konuda daha detaylı çalışmalar yapılarak, yansıtıcı düşünme eēilimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasına ihtiyaē duyulmaktadır. Kişilik zellikleri ve yansıtıcı düşünme eēilimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespite yönelik olarak yapılacak araştırmaların, yansıtıcı düşünmenin Türkçedeki yazınına katkı saēlayacaēı düşünülmektedir.

Sınıf ve branş ēretmenlerinin yansıtıcı düşünme eēilimine göre farklılık göstermeleri, bu farklılıēın neden kaynaklandıēına yönelik daha ileri araştırmaların yapılmasına ihtiyaē göstermektedir.

Ayrıca düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme konusunu ēretmen yetiştiren eēitim fakültelerinde ders olarak okutulmasının ve okullarda yapılan hizmet iēi eēitim çalışmalarında ēretmenlere anlatılmasını faydalı olacaēı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Adkins, M. J. (2002). Stress levels among school psychologists, general education teachers, and special education teachers in itinerant and non-itinerant service delivery models. Unpublished doctorate dissertations, **The University of Alabama**, USA.

Alazzi, Khaled F. (2008). "Teachers' Perceptions of Critical Thinking: A Study of Jordanian Secondary School Social Studies Teachers." *Social Studies*, Vol. 99, Issue 6, p.243-248.

Alp, S., Çiğdem T. (2008). "Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme" *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 178: 311-320.

Altınok, H. (2002). "Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 8: 66-73.

Aslan N., Arslan, C. B. (2009). "Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları" *Tübay Bilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3: 333-340.

Aydın S., Zengin B. (2008). "Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti" *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1 : 81-94.

Aydoğdu, M., Ayaz, M. F. (2008). "Matematikte Öğrencilere Problem Çözme Yeteneğinin Kazandırılması" *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, , Vol. 3 Issue 4, p.588-596.

Baltaş, A. (1998). **Üstün Başarı**, İstanbul: Remzi Yayınevi.

Bayar, K., Çadır, G., Bayar, B. (2009). “Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamaya Yönelik Düşünce ve Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi.” *TAF Preventive Medicine Bulletin*, Vol. 8, Issue 1, p.37-42.

Bozdam, A. (2008). “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Cano-García F., Hughes, Elaine H. (2000). “Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement” *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 4,413-430.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul.

Çubukçu, Z. (2004). “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Belirlenmesi”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:5, S. 2.

Develi, E. (2006). “Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Ekşi, F. (2006). “Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Erlanson, P. (2005). “The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection.” *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, Issue 4, p.661-670.

Eroğlu, H. (2006). “Durumluluk -süreklilik kaygı düzeyi ile algılanan stres, kontrol düzeyi ve stresle başağıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Geçtan, E. (1992). *Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gelter, H. (2003). “Why is Reflective thinking uncommon.” *Reflective Practice*, Vol. 4, Issue 3, p337-345.

Gencer, A. S. (2008). “Professional Development Of Preservice Biology Teachers Through Reflective Thinking” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ*.

Genç, G. (2009). “İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları.” *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, Vol. 4, Issue 3, p.1080-1088.

Griffin, Maureen L.. (2003). “Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers.” *Reflective Practice*, Vol. 4,

Güner, D. (2008). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2006/1.[http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli\\_dergiler/sosyal\\_bilimler/pdf/2006-1/sos\\_bil.4.pdf](http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-1/sos_bil.4.pdf). Web adresinden 29.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Harrison, J. K., Lawson, T., Wortley, A. (2005). "Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice." *Reflective Practice*, Vol. 6, Issue 3, p.419-441.

Hourigan, R. (2006). "The Use of the Case Method to Promote Reflective Thinking in Music Teacher Education." *Applications of Research in Music Education*, Cilt 24, Sayı 2

İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu* (4. baskı), İstanbul: Papirüs Yayıncılık.

Kaplan, D., R. William., S, J., Holcomb, A. (2007). "Comparing Traditional Journal Writing with Journal Writing Shared over E-mail List Serves as Tools for Facilitating Reflective Thinking: A Study of Preservice Teachers" *Journal of Literacy Research*, 39(3), 357–387.

Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Katkat, D., Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi", Milli Eğitim Dergisi. Sayı:158.**

Kember, D., Leung, Doris Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, Ki., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. (2000). "Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking". **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol. 25, No. 4.

Kozacıoğlu, G. ve Ekberzade G. (1995). **Bireyden Topluma Ruh Sağlığı**, İstanbul: Alfa Yayınları.

Larrivee, B. (2000). "Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher." *Reflective Practice*, Vol. 1, Issue 3, p.293-307.

Lim, S. E., Cheng, P. W., Lam, M. S., Ngan, S. F. (2003). "Developing Reflective and Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education" *Early Child Development and Care*, Vol. 173 (1), pp. 55-72

Mintz, J. (2007). "Psychodynamic perspectives on teacher stress." *Psychodynamic Practice*, Vol. 13 Issue 2, p153-166.

Moallem, M. (1997). "The content and nature of reflective teaching: A case of an expert middle school science teacher." *Clearing House*, Cilt 70, Sayı 3

Morgan, C. (1991). **A Brief Introduction To Psychology**. New York. U.S.A Çev: Arıcı, H., Aydın, O., Bayraktar, R., İmamoğlu, O. Vd. Psikolojiye Giriş. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Yayın No:1.

Norton, J. L. (1994). "Creative thinking and the reflective practitioner." *Journal of Instructional Psychology*, Cilt 21, Sayı 2.

Norton, J. L. (1997) ."Locus of control and reflective thinking in preservice teachers", *Education*, Vol. 117, Issue 3, p.401-411.

Öner, N. & Le Compte, A. (1998). **Süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri el kitabı**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Özsoy, G. (2008). "Ütsbiliş", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.

Parsons, M., Stephenson, M. (2005). "Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships." *Teachers & Teaching*, Vol. 11, Issue 1, p.95-116.

Peters, M. A. (2007). “Kinds of Thinking, Styles of Reasoning” *Educational Philosophy & Theory*, Vol. 39 Issue 4, p350-363.

Saban, A. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. (2001). “Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü M.Ü. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 14, Sayfa : 121-134

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. The Journal of International Social Research Volume 1/5 Fall.

Scanlan, J.M., Chernomas, W.M. (1997). “Developing the Reflective teacher.” *Journal of Advanced Nursing*, Jun97, Vol. 25 Issue 6, p1138-1143.

Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, **Basic Books Inc.**, USA.

Seferoğlu S. S., Akbıyık, C. (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1): 193-200.

Sharp, K. M. (2003). “Teacher Reflection: A Perspective From the Trenches.” *Theory Into Practice*, Vol. 42, Issue 3, p.243-247.

Şahin, E. (2006). “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Solo Konserlere Katılan San Öğrencilerinin Seslendirme Kaygılarının Değerlendirilmesi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşgın, Ö. (2006). “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14, No:2, 679-686.

Tavşancıl, E. ve Önen, E. Durumluluk Üstbiliş Envanterinin Türk Lise Öğrencileri İçin Uyarlanması. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/466.pdf>. Web adresinden 28.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Türkçapar, H. (2008). “Bilişsel Açıdan Anksiyete”, **Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi**. <http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/baska/2008/1/069.htm>. Web adresinden 29.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Ünver, G. (2003). **Yansıtıcı Düşünme**, Ankara: PEGEM Yayıncılık.

Van Manen, M. (1992). **The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness**, Althouse Press, Canada.

Walton, J. M. (1981). “Biofeedback: A Proposed Model for the Treatment of Teacher Anxiety.” *Personnel & Guidance Journal*, Vol. 60 Issue 1, p.59-63.

Webb P. T. (2001). “Reflection and Reflective Teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist?” *Race Ethnicity and Education*, Vol. 4, No. 3, 245-252.

Yaşarsoy, E. (2006). “Duygusal Zekâ Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeh, Y. C. (2006) “The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers’ changes in personal teaching efficacy” *British Journal of Educational Technology*, Vol 37 No 4, 513–526

Yeloğlu, O. (2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik Ve Yaratıcılık Tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*. 2007:133-157 (<http://eab.ege.edu.tr/pdf/7/C7-S1-M8.pdf>. Web adresinden 01.01.2010 tarihinde edinilmiştir).

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

Zhang L. F. (2004). “Thinking Styles: University Students’ Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers” *The Journal of Psychology*, 138(3), 233–252.

Zhang L. F. (2008). “Teachers’ Styles of Thinking: An Exploratory Study” *The Journal of Psychology*, 142(1), 37–55.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2002). “Thinking styles and teachers’ characteristics” *International Journal of Psychology*, 37 (1), 3–12.

Zhang, L. F. (2008). “Thinking Styles and Emotions.” *Journal of Psychology*, Vol. 142, Issue 5, p.497-515.

## ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

**“İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”** konulu yüksek lisans tez çalışmasını yürütmekteyim.

Araştırdığım konuya ilişkin sorunların tam olarak tespit edilmesi ve uygun çözüm yollarının bulunması, ölçekte edineceğimiz durumlara ilişkin toplanan bilgilerin doğruluğuna bağlı olacaktır.

Toplanacak bilgiler, bilimsel amaçlar için kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Göksal ASLAN

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

## I. BÖLÜM

### Kişisel Bilgi Formu

#### 1-Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

#### 2-Yaşınız

20-30  31-40  41-50  51-60  61 ve üstü

#### 3-Branşınız

Sınıf Öğretmeni  Branş Öğretmeni

#### 4-Çalıştığınız Okul Türü

Özel Okul  Resmi Okul

#### 5-Meslekteki Hizmet Süreniz

1-5 Yıl  6-10 Yıl  11-15 Yıl  16-20 Yıl  21 ve üstü

#### 6-Öğretmenlik Yaptığınız Okul Sayısı

1-3  4-6  7-10  10 ve üstü

#### 7-Bu Okulda Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?

1-5 Yıl  6-10 Yıl  11-15 Yıl  16-20 Yıl  21 ve üstü

#### 8-Mesleki Yayın Takip Ediyor musunuz?

Düzenli Takip Ediyorum  Bazen Takip Ediyorum  Takip Etmiyorum

#### 9-Eğitim durumunuz?

Yüksek Okul  Üniversite  Yüksek Lisans  Doktora

## II. BÖLÜM YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Soru No	Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan duruma X işareti koyunuz. <u>Lütfen boş madde bırakmayınız.</u>	1. Hiç katılmıyorum	2. Çoğunlukla katılmıyorum	3. Kısmen katılıyorum	4. Çoğunlukla katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
1	Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem					
2	Kendimi öğretim hedeflerinin ışığında eleştirel düşünürüm.					
3	Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.					
4	Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.					
5	Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.					
6	Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.					
7	Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.					
8	Öğretim kazanımlarını (hedef davranış) gözden geçirmem.					
9	Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.					
10	Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.					
11	Öğrencilerimin bireysel gelişimlerinden sorumlu değilim.					
12	Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.					
13	Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.					
14	Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.					
15	Dersin teorik kısımlarını kavram haritsıyla anlatmam.					
16	Öğrencilerin hayallerine değer vermem.					
17	İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.					
18	Eleştirel bakış açısına sahip değilim.					
19	Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin, ve nasıl yapacağımı bilirim.					
20	Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.					
21	Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.					
22	Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.					
23	Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.					
24	Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.					
25	Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.					
26	Araştırma ruhuna sahip değilim.					
27	Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.					
28	Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.					
29	Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.					
30	Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.					
31	Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.					
32	Öğretim uygulamalarıyla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.					
33	Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.					
34	Öğretmenliği sevmiyorum.					
35	Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.					

### III. BÖLÜM SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda, kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
1. Genellikle keyfim yerindedir.	( )	( )	( )	( )
2. Genellikle çabuk yoruluyorum.	( )	( )	( )	( )
3. Genellikle kolay ağlarım.	( )	( )	( )	( )
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.	( )	( )	( )	( )
5. Çabuk karar vermediğim için fırsatları kaçıırım.	( )	( )	( )	( )
6. Kendimi dinlenmiş hissedirim.	( )	( )	( )	( )
7. Genellikle sakin, kendime hakim soğukkanlı biriyim.	( )	( )	( )	( )
8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim.	( )	( )	( )	( )
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	( )	( )	( )	( )
10. Genellikle mutluyum.	( )	( )	( )	( )
11. Herşeyi ciddiye alır ve etkilenirim.	( )	( )	( )	( )
12. Genellikle kendime güvenim yoktur.	( )	( )	( )	( )
13. Genellikle kendimi emniyette hissedirim.	( )	( )	( )	( )
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )
15. Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim.	( )	( )	( )	( )
16. Genellikle hayatımdan memnunum.	( )	( )	( )	( )
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	( )	( )	( )	( )
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.	( )	( )	( )	( )
19. Akli başında ve kararlı bir insanım.	( )	( )	( )	( )
20. Son zamanlarda kafama takılma konular beni tedirgin eder.	( )	( )	( )	( )