



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM
FELSEFELERİ VE YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

MAŞİDE YÖRÜK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OCAK, 2023
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM
FELSEFELERİ VE YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**MAŞİDE YÖRÜK
ORCID NO: 0000-0002-4335-1260**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OCAK, 2023
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Maşide YÖRÜK tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Meltem YALIN UÇAR
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Doç.Dr. Kevser ÖZAYDINLIK
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç.Dr. Özgür ULUBEY
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 23/01/2023

Bu tez Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 23 /01 /2023

Maşide YÖRÜK

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFELERİ VE YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

MAŞİDE YÖRÜK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

Ocak 2023, 104 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde 1. ile 4. Sınıfları arasında öğrenim görmekte olan 817 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen, "Eğitim İnançları Ölçeği", Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Çiğdem ve Kurt (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiş. Analizler öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri alt boyut ortalamaları incelendiğinde orta düzeyin üzerinde olduğu, en yüksek İlerlemecilik, en düşük ise Esasicilik felsefi akımını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda orta düzeyin üzerinde olduğu ve en yüksek Yansıtma, en düşük ise Eleştirel

Yansıtma eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet değişkenine göre İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında farklılık gösterirken yansıtıcı düşünme eğilimleri Yansıtma, Eleştirel Yansıtma ve Alışkanlık alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde Daimicilik ve Esasicilik alt boyutunda, yansıtıcı düşünme eğilimleri ise Eleştirel yansıtma ve Alışkanlık alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: öğretmen adayı, eğitim felsefesi, yansıtıcı düşünme becerisi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EDUCATIONAL PHILOSOPHIES AND REFLECTIVE THINKING TENDENCIES ADOPTED BY PRE-SERVICE TEACHERS (MUGLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY EXAMPLE)

MAŞİDE YÖRÜK

Master Thesis, Department of Institution of Educational Science

Supervisor: Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

January 2023, 104 pages

The purpose of this study is to investigate the relationship between the educational philosophies adopted by teacher candidates and their reflective thinking dispositions. Relational screening design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study included 817 pre-service teachers studying between first and fourth grade in the departments of Primary Teaching, Mathematics Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching, Social Studies Teaching, English Language Teaching, German Language Teaching, Music Teaching, Art Teaching, and Preschool Teaching at a Faculty of Education in the western region of Türkiye for the academic year of 2020-2021. The "Educational Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011), "Reflective Thinking Scale" developed by Kember et al. (2000) and adapted to Turkish culture by Çiğdem and Kurt (2012) and "Personal Information Form" prepared by the researcher are utilized as data collection tool in the research. The findings obtained within the scope of the research are analysed with the SPSS 22 package program. The analyses are evaluated according to the gender, department and grade levels of the pre-service teachers. In the study, when the educational philosophies sub-dimension averages adopted by the pre-service teachers are examined, it is concluded that they are above the medium level, and that they adopt the progressive philosophy the highest and the essentialism philosophy the lowest. According to the results of the analysis, it is determined that the pre-service teachers' reflective thinking tendencies were above the

medium level in all sub-dimensions, and that they have the highest Reflection disposition and the lowest Critical Reflection disposition. While the pre-service teachers' educational philosophies differed along the sub-dimensions of Progressivism, Existentialism, Perennialism, and Essentialism, their reflective thinking tendencies differed significantly along the sub-dimensions of Reflection, Critical Reflection, and Habit. When the educational philosophies and reflective thinking tendencies of pre-service teachers were examined in relation to the department variable, it is determined that there are significant differences between all sub-dimensions. Examining the educational philosophies of pre-service teachers according to the class variable reveals significant differences in the Perennialism and Essentialism sub-dimension and the reflective thinking tendencies in the Critical Reflection and Habit sub-dimension. In conclusion, there is a low-level positive and significant relationship between pre-service teachers' educational philosophies and their reflective thinking tendencies.

Keywords: pre-service teacher, educational philosophy, reflective thinking skills

ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığım tez çalışmamın, alan yazına katkı sağlayacağını umuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren hocalarıma ve tez çalışmamın her aşamasında bana destek olan, yardımını esirgemeyen değerli tez danışmanım Sn. Doç.Dr. Kevser ÖZAYDINLIK ve tez savunmama katılıp, değerli görüşlerini benimle paylaşan Sn. Jüri üyeleri Doç.Dr. Meltem YALIN UÇAR ile Doç.Dr. Özgür ULUBEY'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi hiçbir desteklerini esirgemeyen sevgili eşim İbrahim YÖRÜK ile oğullarım Efekan ve Batuhan YÖRÜK'e ayrıca bu süreçte beni cesaretlendirip her zaman yanımda olduklarını hissettiren canım babam Mehmet AYHAN ile canım annem Mediha AYHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Maşide YÖRÜK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Felsefesi	8
2.1.1. İnanç	8
2.1.2. Eğitim İnançlı.....	9
2.1.3. Öğretmen Merkezli Eğitim.....	10
2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	11
2.1.4. Eğitim Felsefesi.....	12
2.1.5.1. Daimicilik.....	13
2.1.5.2. Esasicilik.....	14
2.1.5.3. İlerlemecilik.....	14
2.1.5.4. Yeniden Kurmacılık.....	15
2.1.5.5. Varoluşçuluk.....	15
2.2. Yansıtıcı Düşünme.....	16
2.2.1. Yansıtma.....	16
2.2.2. Yansıtıcı Düşünme	17
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri	18
2.2.3.1. Günlük Yazma	19
2.2.3.2. Amaçlı Tartışmalar.....	19
2.2.3.3. Mikro Öğretim.....	20
2.2.3.4. Otobiyografi.....	20
2.2.3.5. Erişim Dosyaları Hazırlama (Portfolyo).....	20
2.2.3.6. Gözlem ve Seminer Çalışmaları.....	21
2.3. İlgili Araştırmalar	21
2.3.1. Eğitim Felsefesi ile İlgili Yurtiçi Araştırmaları.....	22

2.3.2. Eğitim Felsefesi ile İlgili Yurtdışı Araştırmaları	27
2.3.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurtiçi Araştırmaları.....	29
2.3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurtdışı Araştırmaları	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi	39

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular..	42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular	43
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular	44
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	49

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	50
4.4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	51
4.4.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	53
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguları	55
4.5.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	55

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	57
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	57
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	58
5.1.2.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	58
5.1.2.2. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	60
5.1.2.3. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	61
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	62
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	62
5.1.4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	62

5.1.4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	63
5.1.4.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.	64
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	65
5.2. Sonuç	65
5.3. Öneriler	66
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler.....	66
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	79

TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değişkenlere Göre Dağılımı.....	36
Tablo 2. Eğitim İnançları Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	37
Tablo 3. Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	38
Tablo 4. Eğitim İnançları Ölçeği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlar.....	40
Tablo 5. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlar.....	40
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri.....	42
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Cinsiyet Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri.....	49
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analiz Sonucu.....	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Eğitim Felsefesi Akımları.....	13
Şekil 2. Yansıtma Çemberi.....	18
Şekil 3. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri.....	19



KISALTMALAR DİZİNİ

EİÖ : Eğitim İnançları Ölçeği

YDÖ : Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu



EKLER DİZİNİ

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

EK 2: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

EK 3: Eğitim İnançları ölçeği

EK 4: Araştırma İzinleri

EK 5: Etik Kurul Kararı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma varsayım ve sınırlılıkları ile araştırmanın temel kavramlarına ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılın gelişim çağı olduğu düşünüldüğünde eğitimin de öğrenci merkezli olması gerektiği ayrıca çağdaş eğitim felsefelerini benimsemiş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu ihtiyaç ile öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi ayrıca bunları etkileyen etkenlerin araştırılmasının önemi bu çalışmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü; öğretmenlerin eğitim felsefeleri, öğretim süreçlerini planlama, öğretme ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme ve öğretimi değerlendirme süreçlerini etkiler. Öğretime anlayışı sahip olunan eğitim felsefeleri ile paralel olduğu için, öğretmenin mesleğine, eğitim ortamlarına, öğrencilere, etkinliklere, ölçme araçlarına ve eğitimsel etkenlere yönelik bakış açılarını belirlemektedir (Berkant ve Özaslan, 2019).

Değişim ve gelişim çağı olan 21. Yüzyılda bütün ulusların çabası, değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlikte donanımlara sahip nitelikli bireyler yetiştirmektir (Kuran, 2002). Bireylerin yetenekleri, tutumları ve davranış biçimlerinin geliştirilmesine katkıda bulunanlar, eğitimin belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için çaba sarf edenler hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Kaptan, 1999). Öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri iyi analiz etmeleri ve eleştiriler yapabilmeleri için yardımcı olmalı, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri için çaba harcamalıdır (Milli

Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Öğretmenler, öğrencilerine kişiliklerinin oluşması ve hayat görüşü edinebilmeleri için, akademik ve mesleki açıdan yön vererek yardımcı olmaktadır (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012).

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, algı ve yargılarını, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ile öğretim uygulamalarını benimsedikleri eğitim felsefeleri etkiler (Pajares, 1992). Eğitim inancı, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri, görüşleridir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri, eğitimsel faktörlere yönelik bakış açılarını belirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile bu felsefeleri etkileyen etmenlerin belirlenmesi çok önemlidir (Berkant ve Özasan, 2019). Her öğretmenin benimsediği farklı eğitim-öğretim görüş ve inançları vardır. Bu inançlar öğretimin nasıl yapıldığını da etkiler, amaçları belirleme, öğrenme-öğretme ortamını düzenleme ve değerlendirme yöntemlerini seçme konusunda öğretmenlere kılavuzluk eder (Ediger, 2000). Öğretmenlerin benimsediği farklı eğitim-öğretim felsefeleri onların bilgi, beceri, verdiği kararlar ve tercihlerini etkileyerek, sınıf içi uygulamalarını şekillendirir (İlengiz, 2019).

Alanyazında eğitim inançlarının belirleyicisi, “eğitim felsefesi” olarak yer almaktadır (Pajares, 1992; Seshadri, 2008; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim gerçekleştirilirken alınan kararlarda benimsenen eğitim felsefesi örgüt işlevi görmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Öğretmenin, öğretim süreci içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, karşılaşılan sorunları çözüme ulaştırabilmesi ve bu özellikleri benimseyen öğrenciler yetiştirmesi felsefenin öğretmenlerin ufkunu genişlettiğinin kanıtıdır (Karakuş, 2006). Eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri ise; “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” olarak alanyazında yer alır.

Daimicilik : Realizm ve idealizme dayanmaktadır. Bireylerin eğitimlerinin evrensel ilkelere ve geleneklere göre olması gerektiğini savunur. Ahlaki değerlerinin değişmeyeceğini benimsemektedir (Ergün, 2009; Sönmez, 2005). Esasicilik : Geçmişte kabul edilen bilim, sanat ve yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılması gerektiğini savunmaktadır. Bilgiye sahip olmadan doğan çocukların, topluma uyum sağlaması ve erdemli bir birey olabilmeleri için geçmişteki bilgileri aktarmaları gerektiğini benimsemektedir (Gutek, 1997; Sönmez, 2005; Toprakçı, 2002).

İlerlemecilik: Bu akım Evrensel olan ve değişmeyen doğruları reddeder. Bilginin, bireyin geçmiş yaşantıları ve çevreyle etkileşmesi sonucu elde edildiğini benimsemektedir. Öğrenciler etkin, öğretmenler ise yol göstericidir. Eğitim ortamları demokratik olmalı öğrencilere ceza verilmemelidir (Sönmez, 2005). **Yeniden Kurmacılık:** İnsanların işbirliği içinde dengeli, mutlu, sevgiyle yaşaması ve değişimi gerçekleştirebilmek için demokratik yaşam biçimini benimsemesini savunmaktadır (Sönmez, 2005). **Varoluşçuluk:** Bireylerin özgür ve yaratıcı fikirlerle kendilerini merkeze alarak seçimler yapmalarını benimsemektedir. Varoluşçuluğa göre eğitim, bireyin bilinçlenmesini ve kendi gelişiminin farkına varmasını sağlamalıdır. **Varoluşçuluk;** Bireyin deneyimlerini ve yaşantılarını temel alan bir akımdır (Guttek, 1997).

Bireyin başarılı olması için üst düzeyde düşünme becerisine sahip olması gerekir. Bu düşünme becerilerinden bir tanesi de yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünme ile öğrencilerin zihni zenginleşir, üst düzeyde düşünceye erişmesi kolaylaşır. Bireyin algılama düzeyi artar ve verimli çözümler üretmesine katkıda bulunur. Öğretmen adaylarını yansıtıcı uygulayıcılar olarak eğitmek gelecekteki öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu sayede Yansıtıcı düşünen öğretmen, yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirecektir. Bu amaç sağlandığı takdirde 21. yüzyılın Türkiye'sini bilgi toplumu haline getirecek bireyler yetiştirilecektir.

Öğretmede en önemli görev öğrencilere düşünmeyi öğretebilmektir. Düşünme yeteneği gelişmeyen bireyin yaptığı şey ezberlemekten öteye geçemez. Eğitimin amacı ezberletmek değil, bireyin düşünebilmesini ve öğrenebilmesini sağlamaktır (Kıroğlu, 2017). Gelecekteki öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetiştirilmeleri mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Yansıtıcı öğretmen, yaratıcı, öz eleştiri yapan, yeni fikirlere açık ve değişime istekli olmalıdır (Güney, 2008). Bilginin hızla değişim gösterdiği günümüzde bireylerin başarılı olabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri, öğrenmeyi ve öğrenmelerini izleyebilme becerisi kazanmaları gerekir (Sübaşı, 2000). Öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşantılarında öğretim amaçlı kullanacakları düşünöldüğünde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler ile tanıştırmaları önemlidir (Cengiz ve Karataş, 2014).

Dewey (1910:6)'e göre yansıtıcı düşünce; düşünce ya da bilginin, o düşünce ya da bilgiden çıkacak sonuç ve bu sonuçlara ulaşmayı sağlayacak kanıtlar ile dikkatli, tutarlı ve etkin bir şekilde ele alınmasıdır. Yansıtıcı düşünme, bireyin eleştirel ve bilinçli bir sorgulama yaparak problemleri ortadan kaldırması ve bu yolla kazandığı deneyimlerden

kendisine bir yön bulmayı amaçladığı düşünme biçimidir (Çam Aktaş, 2016). Moon (2008)'e göre yansıtıcı düşünme; bireyin deneyimlerini analiz ederek değerlendirmesi ve kendi gelişim sürecini ilk aşamadan son aşamaya kadar takip ederek yararlı bir bakış açısı kazanmasıdır. Yansıtıcı düşünme bireyin öğretme ya da öğrenme düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarıp problem çözme becerilerini geliştirmesine katkı sağlayan, öğretmen eğitiminde sıklıkla bahsedilen, ilerlemecilik akımıyla ilişkili sürekli gelişim gösteren bir kavramdır (Ünver, 2003). Çubukçu (2011)'e göre yansıtıcı düşünme; bireyin düşünmeyi geliştirici sorular sorma, sorgulama ve karşılaştırmalar yapabilme, varsayımları irdeleyerek sonuca varabilme becerisi kazanmasıdır. Yansıtıcı düşünme öğrenciye teoriden çok öğrenme deneyimi kazandırmayı sağlayabilmektir (Schön, 1987). Yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme becerisi geliştirmeye, karşılaşılan problemlere strateji geliştirmeye yardımcı olacak bir beceridir. Yansıtıcı düşünme ile öğrenciler, öğrenme süreçlerinde düşünmeli, ne yaptıklarını bilmeli, uygulamaları neden ve nasıl gerçekleştirdiklerini sorgulamalıdır. Bu sayede öğrenme becerileri ve stratejilerini geliştirme şansına sahip olacaklar, problem durumunda alternatif çözümler üretebileceklerdir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilen sonuçların nitelikli bir öğretmen yetiştirme programını uygulama ve nitelikli öğretmen üretme olasılığını arttıracığı, bu durumun da tüm öğretim düzeylerinde etkili sonuçlar oluşturacağı düşünülmektedir. Bu temel amaç ile yapılan çalışma öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından inceleme ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri nedir? Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından inceleme ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri;
 1. 2.1 cinsiyet,
 2. 2.2 bölüm,
 3. 2.3 sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri;
 4. 4.1 cinsiyet,
 5. 4.2 bölüm,
 6. 4.3 sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki becerilerini lisans düzeyinde aldıkları eğitimin niteliği etkiler (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Alınan bu eğitim ile mesleki gelişimleri benimsemiş oldukları inançlar doğrultusunda oluşur. 21. Yüzyılın bilgi toplumu olması gerektiği düşünüldüğünde öğretmenlerin de mesleki açıdan yeterli donanımlara sahip olarak yetişmeleri ve öğretim becerilerini de geliştirmiş olmaları gerekir.

Öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmanın yolu üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektir (Başpınar, 2019). Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ve eğitim felsefelerinin incelenmesi ile elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması

beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğrenmeye yaklaşımları yani felsefi bakışları öğrenme ortamlarını doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin benimsediği felsefeler öğrenci niteliklerini her açıdan etkilediği, özellikle çağdaş eğitim felsefeleri ile nitelikli bireyler yetiştirme ve öğrencileri hayata hazırlamanın yanı sıra onların bilgi, beceri ve tercihlerini olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir. Yetiştirdikleri öğrencilerin özgüvenli, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine sahip, özgür ve demokratik bireyler olmaları beklenebilir. Hayırsever ve Oğuz'a (2017) göre öğretmenlerin eğitim felsefeleri, öğrenme öğretme ortamlarının düzenlenmesinde de önemli bir belirleyicidir. Eğitim programları hangi kuramsal yapıya dayalı olarak hazırlanırsa hazırlansın, programın işlerliğinde ve uygulanmasında en önemli rolün öğretmenin olduğu ve benimsediği eğitim felsefesinin programın uygulanmasını da etkileyeceği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin felsefi bakış açılarının eğitim ortamlarını çok boyutlu olarak etkilediği görülmektedir. Bu durum, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının hangi felsefeyi benimsediklerini bilmeyi de önemli hale getirmektedir. Ayrıca, farklı eğitim felsefelerine sahip öğretmenlerin öğrenci niteliklerini de farklı biçimlerde etkilediği düşünüldüğünde, öğrencilerinin düşünme becerilerini etkilemesi de beklenebilir. Bu becerilerinden biri de yansıtıcı düşünmedir. Yansıtıcı düşünmenin özellikleri ve önemi dikkate alındığında, yansıtıcı düşünen öğretmenler yetiştirmek, mesleki gelişimini sağlamış, özgüvenli ve açık fikirli aynı zamanda yaratıcı bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayacaktır. Çünkü öğretmenlerin düşünmesi üzerine düşünen, yaratıcı, problem çözücü, evrensel düşünebilen, eleştirel bakış açısına sahip, sorgulama ve analiz yapabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda yapılan çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme sürecindeki öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini ve yansıtıcı düşünme eğilimlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu anlayışları belirlemek ve öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik ilişkisini kurmak için yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen yetiştirme sürecinde önlemler alma ve yeniden düzenleme konusunda ipuçları oluşturacak, böylece nitelikli öğretmen yetiştirme programının uygulaması ile nitelikli öğretmen üretme olasılığını arttıracaktır. Bunun da tüm öğretim düzeylerinde etkili sonuçlar oluşturacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların alanyazına katkı getireceği, daha sonra yapılacak

araştırmalar için kaynak niteliği taşıyacağı ve yeni çalışmalar için farklı fikirlerin ortaya çıkması ile bu yönde geliştirilen yeni araştırmalar yapılmasına olanak sağlayabileceği düşünölmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ni içten ve samimi cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir Eğitim Fakóltesi'nin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları arasında Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 817 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Felsefesi : Eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin, sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür (Fidan ve Erden, 1998).

Yansıtıcı Düşünme : Bireyin eleştirel ve bilinçli bir sorgulama yaparak problemleri ortadan kaldırması, kazandığı deneyimlerden kendine yön bulmayı amaçladığı düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (am Aktaş, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim felsefesi ve yansıtıcı düşünme konularının kuramsal çerçevesi ile alan yazında eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme konuları ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Felsefesi

2.1.1. İnanç

İnanç kavramı en genel anlamıyla bir şeye duyulan yürekten ve gönülden bağlı olma, güvenle doğru sayma, inanılan görüş ve Allah'a iman anlamına gelmektedir (TDK, 2010). İnançlar, insanların eğitim ve deneyimleri doğrultusunda yaşamlarının erken dönemlerinde biçimlenerek oluşmaktadır (Johnson, 1994). İnsanlar benimsedikleri inançlar ile hareket eder ve davranışlarını şekillendirip bu inançlar doğrultusunda karar verirler (Bandura, 1977). İnsanların tutumlarının kaynağını benimsemiş oldukları inançlar oluşturur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003). İnanç kavramı, eğitim alanında düşünüldüğünde bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri, görüşleridir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003).

Bu açıklamalardan yola çıkarak söylenebilir ki öğretmenlerin benimsemiş oldukları bu felsefi görüş ve ilkeler onların eğitim inançlarını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının eğitim-öğretim açısından önemi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2. Eğitim İnancı

Öğretmenlerin benimsediği eğitim inançları; bilgiyi aktarmalarında, sınıf içinde yapılacak uygulamaları seçme ve gerçekleştirmelerinde, ortaya çıkan problem durumunda aktif karar alma ve sonuçları değerlendirme gibi durumlarda etkili olmaktadır. Her öğretmenin benimsediği farklı eğitim-öğretim görüş ve inançları vardır. Öğretmenlerin benimsediği görüş ve inançları öğretimin nasıl yapıldığını da etkiler. Amaçları belirleme, öğrenme-öğretme ortamını düzenleme ve değerlendirme yöntemlerini seçme konusunda benimsedikleri inanç öğretmenlere kaynak olup kılavuzluk eder (Ediger, 2000). Öğretmenlerin benimsedikleri inançlar, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler ile çalışmalarını nasıl yürüteceklerini belirler. Bu inançlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile mesleki gelişimlerinde de etkili bir rol oynar (Gilakjani ve Sabouri, 2017).

Eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiler, öğretim programlarında içerik ve öğrenme öğretme süreci açısından birbiri için araç olarak kullanılabilir. Çünkü eleştirel düşünmenin kazandırılmasında felsefenin herhangi bir konusu, felsefi bakış açısının kazandırılmasında ise eleştirel düşünme etkili birer araçtır (Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Öğretmenlerin benimsediği eğitim inançları, öğretim süreçlerini planlama ve öğretme-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeleri ile öğretimi değerlendirme süreçlerini etkilemektedir. Bu inançlar öğretmelerin eğitimsel etmenlere yönelik bakış açılarını belirler. Eğitim sistemlerinin öğrenci merkezli olması gerektiği ve bu sisteme uygun eğitim inançlarına sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının eğitim inançları ile bu inançlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi çok önemlidir (Berkant ve Özasan, 2019).

Dolayısıyla, öğretmenlerin benimsemiş olduğu eğitim inançlarının mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu ayrıca sınıf içinde uyguladıkları etkinlikler ile alacakları kararlarda ve öğretimi değerlendirme sürecinde de etkili olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin öğrenci merkezli olması gerektiği düşünüldüğünde öğretmenlerin benimsediği eğitim inançlarının da çağdaş eğitim felsefelerine dayalı olması gerekmektedir. Türkiye’de çağdaşlaşma, yeni bir ulus ve yeni siyasi sistem gibi politik hedeflere ulaşmak amacıyla 2000’li yıllara kadar eğitim sisteminde öğretmen merkezli yaklaşımlar benimsenmiş, öğretmenlerin öğretim ortamında mutlak bilgiye sahip oldukları ve karar otoritesi olarak kabul edildiği, mesleki önceliklerinin ise müfredat ve ders kitaplarına

bağlılık olduğu görülmektedir (Özpolat, 2013). Öğrenci merkezli eğitime ise 2001 yılında pilot uygulamalarla başlanmıştır. MEB 'in değerlendirmesinden sonra 2005 yılında öğrenci merkezli eğitime geçiş yapılarak kademeli bir şekilde eğitime başlanmıştır (Acat ve Dönmez, 2009).

Aşağıda öğretmen merkezli eğitim anlayışı ile öğrenci merkezli eğitim anlayışı kaynaklar yardımı ile kısaca özetlenmiştir.

2.1.3. Öğretmen Merkezli Eğitim

Öğretmen merkezli eğitimin merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Eğitimin genellikle bilgiyi aktarmak üzerine olan bir işleyişte olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle eğitim öğretimin hâkimiyeti, zamanın planlanması, öğretmenin kontrolündedir. Öğretmen organize edilmiş bilgiyi sunarak öğretimi gerçekleştirmektedir (Schuh, 2004). Öğretmen merkezli geleneksel eğitim yaklaşımları ile eğitimin gerçekleştirilmesinin birçok sebebi bulunmaktadır. Öğretmen egemen olduğu bir sınıf ortamında neyi ne zaman yapacağını ve neyi hangi şartlarda öğreteceğini kontrol edebilmektedir (Cuban, 1983).

Öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemelerinin sebebi sürprizlerle karşılaşmak istememeleri ve bu yaklaşım ile zor duruma düşme ihtimallerinin daha az olmasıdır. Geleneksel uygulamaları benimsemiş öğretmenlerin yeni uygulamaları kullanmakta zorluk yaşamaları da başka bir sebep olarak görülmektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin modern eğitim yaklaşımlarını uygulayacak beceriye sahip bir eğitimden geçmemiş olmalarıdır. (Morrison, Jacobs ve Swinyard, 1998). Geleneksel eğitim yaklaşımlarının kalıcı öğrenmeyi yeteri kadar sağlayamaması ve eğitim ortamlarını resmî hale getirmesi, öğrenciyi ezberciliğe yönelterek öğretimin daha çok anlatım yöntemine dayanması gibi sebepler çözüm olarak öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasını etkilemiştir (Özpolat, 2013).

Bu açıklamadan da yola çıkarak söylenebilir ki öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemiş olan ve bu düşünce ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gelecek nesillerin çağdaş bireyler olabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

2.1.4. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim alternatif öğrenme-öğretme bakış açısını yansıtmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim programı, yaratıcı insanı işlemeyi içerir. Eğitimin amacı bilginin anlamını vermek ve onları zihinde yapılandırmak içindir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenci sorumluluğu ile aktivasyonu, geleneksel eğitimin aksine ilerlemenin kalbini oluşturmaktadır (Acat ve Dönmez, 2009). Öğrenci merkezli eğitim öğrencinin neyi nasıl öğrendiği ve öğrenme koşullarını dikkate alan, mevcut bilgiler ile gelecekteki bilgiler arasında bağlantı kurmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Weimer, 2002). Öğrenci merkezli eğitimin öğrenme-öğretmede aktiflik ilkesini hayata geçiren, katılımcı öğrenmeyi sağlama ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kalıcı hâle getirilmesini savunan yapılandırmacı öğrenme kuramına ait olduğu söylenebilir (Özpolat, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencilerin edindikleri bilgiyi mantıklı bir şekilde organize ederek, bilgiyi araştırdığı aktif bir süreçtir (Mayer, 2004). Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bireyler kendi hayatlarından yola çıkarak bilgiyi kendi ifadeleriyle, yaparak yaşayarak yapılandırır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına izin vermeli onların kendi kendilerine karar vermeleri için yönlendirmelidir. Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin yaşadığı sosyal çevreyi de yapılandırmalıdır (Özel ve Bayındır, 2008). Yapılandırmacı eğitimde öğrenme, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması gerektiği kadar yaşamlarıyla da bağlantılı olmalıdır. Bu yaklaşıma göre eğitimde öğrenen merkezli tasarım uygulanmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinliklerine öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler (Çelik, 2006). Yapılandırmacı öğrenme öğretim programında eğitim amaç ve içeriğe uygun olmalı. Öğretim uygulamaları, öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlamalı ve öğrencinin yapılandıran birey olması istenmektedir (Brooks ve Brooks, 1993).

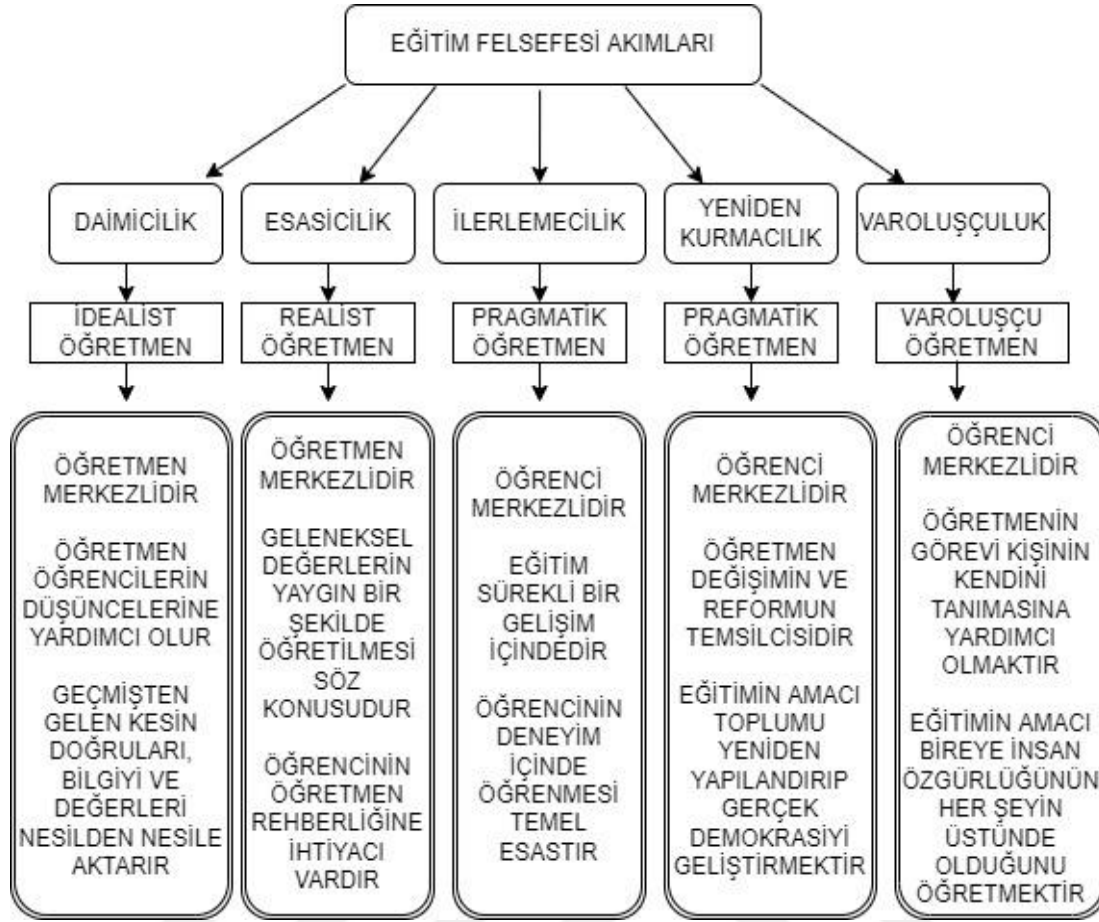
Öğrenci merkezli eğitim eğitimi yaşamın kendisi olarak kabul edip, uygulamaya ağırlık vererek sınıma durumlarında ezberi reddetmesinden dolayı eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı esas almaktadır. Bu felsefi akımlar, demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak ve sosyal reform amaçları açısından eğitimi benimser. Bu akımlara göre öğretmen problem çözme ve bilimsel araştırmalarda öğrencilere rehberlik eder. Reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanıdır (MEB, 2007).

2.1.4. Eğitim Felsefesi

Her insanın yaşam felsefesi olduğu gibi eğitim sürecine yönelik düşünceleri de vardır. Asıl önemli olan ise öğretmenin benimsediği eğitim felsefesidir. Çünkü eğitim programı yoluyla eğitsel süreçlere hayat verecek olan, öğretmenlerin eğitime yönelik kavramlara yükledikleri anlamlar, düşünceler ve uygulamalardır (Kumral, 2014). Her eğitim felsefesinin kendi anlayışı, ilkeleri ve bu ilkelere dayalı eğitim-öğretim hedefi ile ölçme değerlendirme kavramlarına dayalı amacı vardır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve stilleri; derslere ve konulara göre değişim göstermektedir. Buna dayalı olarak tutumlarında da değişiklikler oluşur. Felsefe bir düşünme, öğrenme, keşfetme ve problem çözme becerisi olduğu gibi ayrıca bir yaşam tarzıdır (Duman, 2008).

Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını şekillendirir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim felsefesi, eğitim programlarına ve uygulamalarına yön veren disiplin ve kavramlar bütünüdür. Eğitim ile ilgili olan unsurları dikkate alarak eğitime bir bütün olarak anlam vermeyi amaçlar (Fidan ve Erden, 1987). Eğitim felsefesi ürün ve sürece bakıldığında ürün olarak eğitim edegenliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede değerler bütünü ve sayıtlılar dizgesi; süreç olarak da bu değer ve sayıtlıları eleştirel bir biçimde inceleyip eğitimde "tüme" ulaşma uğraşısıdır (Ertürk 1988).

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde okutulan eğitim felsefesi dersinin içeriğine bakıldığında karşımıza çıkan başlıca eğitim felsefesi akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olarak adlandırılmıştır. (Aslan, 2014).



Şekil 1. Eğitim Felsefesi Akımları. Bu şekil alanyazından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Aslan, 2014; Erkalıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

2.1.5.1. Daimicilik. Realizm ve idealizme dayanmaktadır. Bireylerin eğitimlerinin evrensel ilkelere ve geleneklere göre olması gerektiğini savunur. Ahlaki değerlerinin değişmeyeceğini benimsemektedir (Sönmez, 2005; Ergün, 2009). Daimiciliğe göre eğitimcinin ilk problemi, insan doğasını açıklamak ve evrensel karakteristiklere dayanan eğitim programını tasarlamaktır (Gutek, 2006). Daimicilere göre insan doğası aynı süreçte gelişir. Toplumlarda değişiklik olsa da insanın fonksiyonu her dönemde aynıdır. Eğitim sisteminin amacı ise insanın insan olarak gerçekleştirilmesidir. Bunun için ise eğitim programına değişmez unsurlar konmalıdır (Turgut, 1995).

Öğretmen mesleki açıdan doygunluğa ulaşmış olmalı, öğrencilerinin potansiyelini göz önünde bulundurarak ihtiyaçları olan temel birikimleri sağlamalıdır. Öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalı, disiplinli ancak zorlama ve şiddetten kaçınılmalıdır

(Gutek, 2001). Daimici eğitim öğretmen merkezlidir. Eğitim sistemindeki amaç üst düzeyde seçkin bireyler yetiştirerek insanı geliştirmektir. Eğitim programındaki odak noktası ise klasik konular, geçmişten gelen kesin doğruların nesilden nesile aktarılmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerine yardımcı olur (Aslan, 2014; Erkılıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

2.1.5.2. Esasicilik. Geçmişte kabul edilen bilim, sanat ve yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılması gerektiğini savunmaktadır. Bilgiye sahip olmadan doğan çocukların, topluma uyum sağlaması ve erdemli bir birey olabilmeleri için geçmişteki bilgileri aktarmaları gerektiğini benimsemektedir (Gutek, 1997; Toprakçı, 2002; Sönmez, 2005). Esasiciler entelektüel eğitim üzerinde fazla durmayarak, değişmeyen hakikatleri öğretmek yerine bireyin fiziksel ve toplumsal çevresi ile uyum sağlaması ile ilgilenmektedirler (Arslan, 1996). Eğitimdeki amacı gerçek hayattaki bilgi, beceri ve toplumsal değerlerin gelecek nesillere miras yolu ile bırakılmasıdır (Kazu, 2002).

Öğretmen bir uzman olarak öğrencilere yol göstermekle yükümlüdür. Öğrencilerin aktarılan bilgileri ezberleyip tekrar etmesi gerekmektedir. Öğrenciler öğretmenlerini takip ederek hedeflenen insan profiline ulaşabilirler (Sönmez, 2011). Esasici eğitim öğretmen merkezlidir. Eğitim sistemindeki amaç yetenekli bireyleri yetiştirerek bireylerin zihinsel gelişimlerine yardımcı olmaktır. Eğitim programındaki odak noktası temel beceri ve konular üzerinden eğitimi gerçekleştirmektir. Öğretmen alanında uzman olmalı öğrencinin ise öğretmen rehberliğine ve yetişkin kontrolüne ihtiyacı vardır (Aslan, 2014; Erkılıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

2.1.5.3. İlerlemecilik. Bu akım Evrensel olan ve değişmeyen doğruları reddeder. Bilginin, bireyin geçmiş yaşantıları ve çevreyle etkileşmesi sonucu elde edildiğini benimsemektedir. Öğrenciler etkin, öğretmenler ise yol göstericidir. Eğitim ortamları demokratik olmalı öğrencilere ceza verilmemelidir (Sönmez, 2005). Eğitimle öğrencilerin toplumsal yaşama katılmaları beklenir. Öğrencilere eğitim hayatlarında uygulamalı çalışmalar yaptırılır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğu düşüncesine göre hareket etmeleri sağlanır (Sönmez, 2011).

İlerlemeci bir öğretmen öğrencilere rehber olup öğrencilerin ilgilerini merkeze alarak tartışma ortamları oluşturur (Gutek, 2006). İlerlemeci eğitim öğrenci merkezlidir. Eğitimin amacı demokratik ve sosyal hayatı geliştirmektir. Öğretmen Problem çözme ve yol gösterici konumundadır. Değişme ve gelişme eğitimin vazgeçilmez unsurudur.

Eğitim ğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Öğretmenin rehber olduğu bu akım eğitimi yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olarak kabul eder (Aslan, 2014; Erkılıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

2.1.5.4. Yeniden Kurmacılık. İnsanların işbirliği içinde dengeli, mutlu, sevgiyle yaşaması ve değişimi gerçekleştirebilmek için demokratik yaşam biçimini benimsemesini savunmaktadır (Sönmez, 2005). Bu akıma göre eğitimin görevi toplumu yeniden yapılandırmaktır. Toplumsal değişim ile yeni bir düzen sağlayacak programlar geliştirilmeli ve uygulanmalı, öğretmenler ise değişim ve reformun temsilcileri olmalıdır (Erkılıç, 2008). Öğretmenler ğrencilere, toplumun yeniden inşasına yönelik bilgileri aktarır, öğrencilerin gönüllü olarak çalışmaları konusunda teşvik edici çalışmalar gerçekleştirirler (Arslan, 2012). Eğitim programları, eski ve yeni bilgiler arasındaki ilişkiyi kurabilecek düzeyde oluşturulmalı ve uygulanmalıdır (Cevizci, 2016).

Yeniden kurmacılıkta ğretmen değişim ve reformun temsilcisidir. Öğretmen ğrencilerine problemin farkına varmalarında yardımcı olmak için yönetici, proje başkanı gibi hareket eder. Eğitim programındaki odak noktası eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaştırılmasıdır. Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılır. Eğitimin amacı toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir (Aslan, 2014; Erkılıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

2.1.5.5. Varoluşçuluk. Bu akım bireylerin zgr ve yaratıcı fikirlerle kendilerini merkeze alarak seçimler yapmalarını benimsemektedir. Varoluşçuluğa göre eğitim, bireyin bilinçlenmesini ve kendi gelişiminin farkına varmasını sağlamalıdır. Varoluşçuluk; Bireyin deneyimlerini ve yaşantılarını temel alan bir akımdır (Gutek, 1997). Varoluşçuluğun en temel özelliği bireylerin var olması ve özgürlüğüdür (Kaya, 2007). Varoluşçulukta kararlarını kendi alan kendisini gerçekleştirebilmiş bireyler kazanabilmek adına okulların açık okul sistemi olarak faaliyet göstermesi gerekliliği savunulmaktadır. Kendi seçimlerini yaparak eğitim aldığı okul bireye farklı yaşantılar sunarak, doğru seçimler yapabilmesine olanak sağlamalıdır. Varoluşçuluğa göre öğretmenlerin rehberlik görevini üstlenerek ğretimi gerçekleştirmeleri ve öğrencilerin kendilerini tanımaları için yol gösteren konumunda yer almaları gerekir (Sönmez, 2011).

Varoluşçulukta ğretmenin görevi bireyin kendini tanınmasına yardımcı olmaktır. Bu akımın eğitime getirmek istediği unsur "İnsan zgrlğ" dr. Eğitim programları bireylerin kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Öğretim bireye sunulan değişik

seçenekler ile onların doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatını sağlamalıdır. Bu akımın en temel amacı özgürlüklerin arttırılmasıdır. Bireye özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğreterek, bireyselliğini geliştirme imkânı vermektedir (Aslan, 2014; Erkılıç, 2008; Ergün, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 2011).

21. yüzyıl’da bireylerin özel, sosyal ve mesleki yaşamlarını sürdürebilmesi ve karşılaştığı olumlu değişimlere uyum sağlaması, olumsuz değişimlere anlamlı tepkiler göstermesi beklenmektedir. Bu değişimlere uyum sağlamaları ya da tepki verebilmeleri, teknolojiyi yakalayabilmeleri, bilgi yığınları arasında bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirek elde etmeleri, ulaşılan bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerinin yanı sıra üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Atalay, Yaşar, Kılıç ve Anagün, 2016). Bu becerilerinden biri olan ve araştırma konusunun bir diğer değerşkeni yansıtıcı düşünme becerisidir.

2.2. Yansıtıcı Düşünme

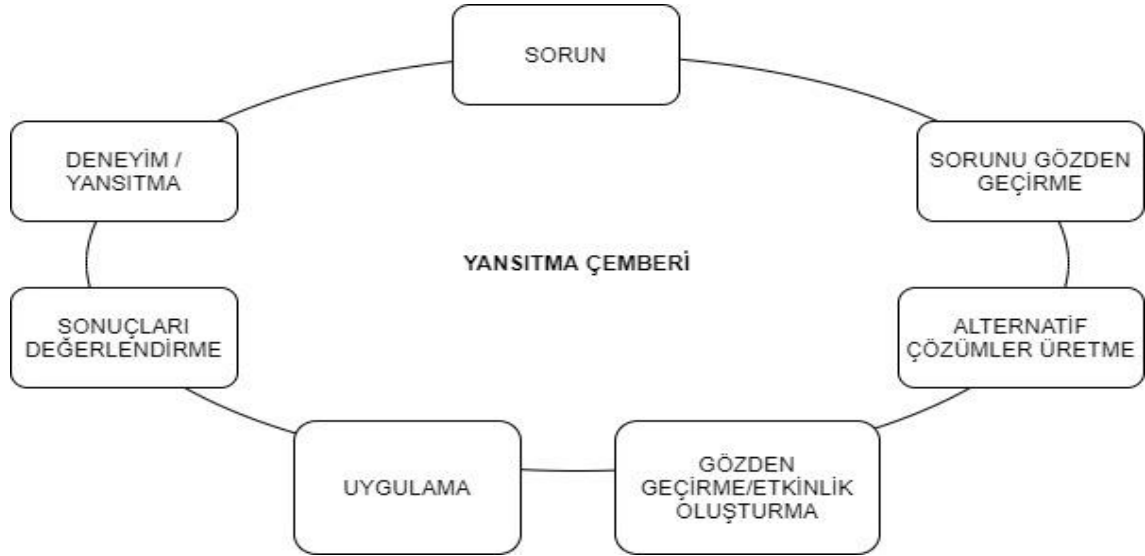
2.2.1. Yansıtma

İlerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey’in ortaya çıkarmış olduğu yansıtma kavramı, sorgulama, çözümlenme, gözlem, inceleme ve eleştiri yapabilme becerileri gerektiren bir kazanımdır. Bu kazanımlar öğrencilerde düşünmeyi, öğrenme durumlarında oluşan sorunları çözebilme becerilerini kazanmalarını sağlar. Bu kazanımlar öğrencilerin yaşamları boyunca kullanmaları gereken önemli kazanımlardır (MEB, 2009). Yansıtma, kendiliğinden gelişen bir eylem değerildir. Yansıtıcı düşünme probleme odaklanıp bilinçli ve aktif bir çaba harcamayı gerektiren bir süreçtir. Yansıtıcı düşünebilen bir öğretmen sadece öğrendiğini uygulayan değeril; yaratıcı, yapıcı, eleştiren, düşünen, sorgulama yapıp verileri analiz edebilen olmalı, öğretim programını buna uygun planlayıp hedefine ulaşmak için zihinsel süreçlerini etkili kullanmalıdır (Alp ve Şahin, 2008) .

2.2.2. *Yansıtıcı Düşünme*

Eğitim sistemindeki gelişmeler düşünüldüğünde, bireyin öğretme-öğrenme yöntemleri ve düzeylerine göre olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıkarılması ayrıca kendi bilişinin farkına varması, düşüncelerini sorgulayıp çıkan problemleri çözüme ulaştırması için üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerisi kazanabilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Ersözlü, 2008). Yansıtıcı düşünce öğrenci merkezli eğitimi desteklemektedir. Öğrencilerin kasıtlı güdülenmelerine fırsat verip önceki öğrenmeleri ile yeni öğrendikleri arasındaki bağı kurmalarına, gelecek öğrenmeleri için de karar vermelerine olanak sağlar (Kırnık, 2010). Yansıtıcı düşünme kendini sürekli yenilemek ve aktif kararlar almak zorunda olan öğretmen için; dikkatli, odaklı ve eylemlerin ardındaki varsayımları görerek düşünme olarak son derece önemlidir (Baykara Özaydınlık ve Erdem, 2017).

Yansıtıcı düşünme öğretmen ve öğrencilerin davranışları ile tutumlarını etkilemektedir. Bu süreçte öğretmenler hatalarını kabul edip düzeltebilen, öğrencilere merak uyandırıcı bir düzeyde ve açık bir biçimde bilgileri aktarıp onlara rehber olmalı, öğrenciler ise düşüncelerini yansıtarak, mantıklı kararlar verebilen bireyler olmak için çaba göstermelidirler (Demirel, 2010). Öğrenciler yansıtıcı düşünme ile en iyi nasıl öğrenebildiğinin, kendi deneyimleri ile yeni öğrendiklerini yapılandırmanın farkına varıp karar alma yeteneğine erişecektir. Bu da öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasına sebep olacaktır (Yorulmaz, 2006). Çubukçu, (2011)'e göre yansıtıcı düşünme problem durumunun algılanması ile başlar, alternatif çözümlerin üretilmesi ve uygulamaların değerlendirilip problemin çözüme ulaşması ile son bulur.



Şekil 2. Yansıtma Çemberi. Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme becerileri*. Filiz, S. B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 279-334). Ankara: Pegem

Eğitimde öğretilen bilişsel ve içeriksel aktiviteler yansıtıcı düşünceyi geliştirmek için uygulanmaktadır. Yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi ve alışkanlık haline alması uzun bir süre gerektirmektedir (Brown, 1999). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmesi ve yansıtıcı uygulayıcılar olarak meslek hayatına atılmaları ayrıca öğrencilerini de yansıtıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirebilmeleri için yansıtıcı düşünme etkinliklerini geliştirmeleri gerekmektedir.

2.2.3. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme uygulamaları mesleki eğitimlerini aldıkları okullar ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin uygulamalarını öğrencileriyle gerçekleştirebilmeleri yaşam boyu eğitimi amaç olarak saptamaları gerekmektedir. Öğretmenler, benimsedikleri eğitimci rolünü kaybetmek istemiyorsa, dünyanın değişimine uyum sağlamalıdır. Bunu gerçekleştirmek için yansıtıcı düşünme etkinliklerini geliştirme arayışına girmelidirler (Güney, 2008)

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme etkinlikleri aşağıdaki şekilde gösterilip, bu etkinlikler kısaca açıklanmıştır.



Şekil 3. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri. Güney, K. (2008). Mikro yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansını ve yansıtıcı düşünmesine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ

2.2.3.1. Günlük Yazma. Günlükler, öğrencilerin düşüncesine açılan bir pencere olarak görülmektedir. Öğrencilerin fikir ve görüşlerini içten ve açık bir şekilde ortaya dökükleri belgelerdir (Laughran, 1996). Günlük yazma sayesinde öğrenciler daha net düşünebilir ve eleştirel düşünme becerileri gelişir. Öğrenci sorunu daha net algılayıp sorunun nasıl oluştuğunu düşünerek bunu yazıya döker. Duygularını açık bir şekilde yazıya döküp, kendilerini özgürce ifade ederler. Günlükler sayesinde öğrencilerin duyguları ele alınıp değerlendirilmektedir (Griffith ve Frieden, 2000).

Öğrenme günlükleri, öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaları, daha etkili ve daha güvenli öğrenenler olmalarına yardımcı olan yararlı etkinliklerdir (Wilson ve Jan, 1993). Günlük yazma, yazarken öğrenmeyi sağlayan bir etkinliktir. Öğrenciler, yansıtıcı günlükleri ilginç konular hakkında yazma, hayal gücünü genişletme, önceden öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurma gibi birçok amaç için kullanırlar (Farrah, 2012).

2.2.3.2. Amaçlı Tartışmalar. Amaçlı tartışmalar öğretmen adayları ve öğretmenlerin eksik ve yanlışlarını görüp düzeltmelerini ve olumlu taraflarını görmelerini sağlamaktadır. Bu sayede birbirlerine yansıtma yapacakları sorular sormaları sağlanır. Karşılıklı fikirlerine değer verildiği, düşüncelerini özgür biçimde söyleyecekleri ortam ve fırsatlar yaratılmış olur (Ünver, 2007). Amaçlı tartışmalar, öğrencinin yüksek seviyede düşünme becerisini geliştirerek kendini yenilemesine ve geleceğe dönük planlar yapmasına olanak sağlar. Öğretmenler, öğrencilerine gelecekte karşılaşacakları sorunları çözmeye başarılı olmaları için tartışmayı öğretmek zorundadırlar (Güney, 2008) Erginer,

(2000); Tartışma yaklaşımının öğrenmede fikir üretme, sorumluluk alma, sorunları çözebilme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır.

2.2.3.3. Mikro Öğretim. Mikro öğretim yöntemi öğretmenin başarılı olması ve sahip olduğu bilgi ve becerilerini işe koşabilmesi açısından çok önemlidir. Mikro öğretim yöntemi eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına mesleki kavramlara ilişkin beceriler kazandırma, tartışma ve sezgilerini geliştirmek gibi yararlı kazanımlar edinmelerini sağlar. Mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarına ve uygulamalar arasında köprü kurmalarına olanak tanır. Ayrıca mikro öğretim yöntemi olumsuz durumların ortaya çıkmasını da engelleyerek normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğretim ortamı oluşturulmasına ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi deneyim kazanmalarına olanak sağlar (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız ve Doğan 2005).

Mikro öğretim, öğretmen eğitimi amacı ile yaygın bir şekilde kullanılan öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan, belli öğretim becerileri üzerinde duran pratik bir uygulama sistemidir (Kazu, 1996). Mikro öğretim, öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılır. Mikro öğretim yöntemi ile öğretmen adayları kendisini izleyip, değerlendirebilir ve bu değerlendirmeler sonucunda dönüt ve düzeltmelere olanak verilir (Tan, 2008).

2.2.3.4. Otobiyografi. Otobiyografiler öğretmen adaylarına deneyimlerini değerlendirme fırsatı vererek kendilerinin ve diğer bireylerin duygularını yeniden gözden geçirmelerine olanak sağlar. Öğrenciler için ise otobiyografi geçmiş deneyimlerini gözden geçirip bu deneyimlerinin yaşamlarına olan etkisini analiz etmelerini sağlar (Braun ve Crumpler, 2004). Otobiyografi yazma öğretmen adaylarını geçmişlerine bakmaya yönlendiren bir anlatım stratejisidir. Otobiyografi ile ortaya çıkan eğitim-öğretim öğretmen adaylarının benimsemiş olduğu inançlar, niyetler, yorumlamalar ve etkileşimlerden oluşan bir anlatımdır. Otobiyografi uygulamacılara tecrübelerini anlama ve bu tecrübelerle motivasyonlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Taggart ve Wilson, 2005)

2.2.3.5. Erişim Dosyaları Hazırlama (Portfolyo). Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren araçlardan biri de erişim dosyalarıdır. Erişim dosyaları, öğrencinin güçlü yanlarını tespit ederek gelecek ile ilgili eğitim hedeflerinin ilerlemesini takip etmek amacı

ile yapılması gereken bir çalışmadır (Ünver, 2011). Erişim dosyaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamaya ve öğretimdeki eksik yönlerini tamamlayarak avantaj kazanmalarına yardımcı olur (Fallon ve Brown, 2002). Erişim dosyaları sayesinde öğrenciler çalışmalarındaki eksi ve artı yönlerini değerlendirme şansı bulurlar. Bu sayede öğrenmelerini değerlendirme fırsatı bularak yansıtıcı düşüncelerini geliştirirler. Erişim dosyalarının öğrencilerin başarısına, öz yeterlik algılarına ve yaşam becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir (Çelik, 2020).

2.2.3.6. Gözlem ve Seminer Çalışmaları. Öğretmen adayları staj uygulamaları sırasında farklı konularda gözlem yapma fırsatı bulurlar. Bu gözlem deneyimleri sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme süreci ile vücut dilinin gözlenmesi olarak sınıflara ayrılmaktadır. Gözlenen konular öğretmen adayları tarafından not alınarak seminer dersinde öğretim üyeleri ve akranlarıyla tartışılır. Öğretmen adayları inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki deneyimlerini bu sayede kazanmaktadırlar (Yorulmaz,2006). Öğretmenler mesleki gelişimlerini kazanabilmek için meslektaşlarıyla iletişim halinde olmalıdırlar. Deneyimlerini paylaşmaları ve fikir alışverişinde olmaları öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirmeleri ve geliştirmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). Bu açıdan düşünüldüğünde gözlem ve seminer çalışmalarının öğretmenlerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu bilgilere dayanarak söylenebilir ki yansıtıcı düşünebilen birey kendi durumunun farkına vararak öz değerlendirme yapabilir, eksik yönlerinin bilincine vararak gelişim sürecini iyileştirebileceği kararlar alır. Ulaşmış olduğu bu farkındalık sonucunda motivasyonu güçlendiği gibi bu durum bireyin başarısına da olumlu yönde etki eder.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Eğitim Felsefesi” ve “Yansıtıcı Düşünme” ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Eğitim Felsefesi ile İlgili Yurtiçi Araştırmaları

Çoban (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme” isimli araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin felsefi tercihlerini inceleyerek, araştırmayı 202 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirip, araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin deneyselci anlayışı daha çok tercih ettikleri, bununla birlikte varoluşçu anlayışa karşı kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) “İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları” adlı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları belirlenerek, en yüksek katılımın sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik boyutları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin esasicilik inancını düşük düzeyde benimsedikleri, diğer eğitim inançlarını ise yüksek düzeyde benimsedikleri belirtilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet, okul türüne göre farklılık göstermezken, branş değişkenine göre eğitim inançları daimicilik ve esasicilik boyutlarında farklılaşmaktadır. Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında branş öğretmenlerinin eğitim inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmadaki amaçları öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsedikleri ile felsefi tercihlerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen anabilim dalına göre değişip değişmediğini incelemektir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini orta düzeyde, çağdaş eğitim felsefelerini ise düşük düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık saptandığı, geleneksel eğitim felsefelerinin 4. Sınıf öğretmen adaylarının lehine, Çağdaş eğitim felsefelerinin ise 1. Sınıf öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim görülen anabilim dalına göre çağdaş eğitim felsefelerinde farkın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesini benimseme düzeylerinde ilk sırada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının

olduğu sonrasında sırayı ilköğretim matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının aldığı belirtilmiş, sonuç olarak sayısal bölümlerdeki öğretmen adaylarının sözel bölümlerdekilere göre geleneksel eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan "Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki" adlı çalışmadan elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde en yüksek katılımın sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik boyutları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, en çok sınıf ve okul içinde, en az ise okul dışında ilişkide oldukları sonucuna varılmıştır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutunda cinsiyete göre değişiklik görülmezken, daimici ve esasicilikte erkek öğretmenler, varoluşçulukta ise kadın öğretmenlerin yüksek katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında cinsiyete ve branşa göre değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha çok ilişkide oldukları sonucuna varılmıştır. İlerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim boyutlarında kıdeme göre değişim görülmezken, daimici ve esasici boyutlarında kıdeme göre daimici eğitimde 1-5 yıl arası ile 16 yıl ve üstünde olanlar arasında olduğu belirtilmiştir. Esasici eğitimde en yüksek 16 yıl ve üstünde olanlar, en düşük ise 1-5 yıl olan öğretmenler bulgusuna varılmıştır. Sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında kıdeme göre değişim olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim boyutlarında görev yapılan okul türüne göre değişim olmadığı, sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında en yüksek katılımın ilköğretim öğretmenleri, en düşük katılımında ortaokul ve lise öğretmenleri olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim boyutları ile okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişimin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin daimici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim boyutları ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutları arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu, esasici eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarında ise herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıcı (2013) tarafından yapılan " Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri" adlı çalışmada ilköğretim öğretmen ve öğretmen adaylarının, felsefi akımları

aritmetik ortalamaları sıralandığında; Perennializm akımında öğretmenleri 3,48, öğretmen adayların 3,43, İdealizm akımında öğretmenlerin 3,38, öğretmen adaylarının 3,26, Realizm akımında öğretmenlerin 3,57, öğretmen adaylarının 3,94, Experimentalizm akımında öğretmenlerin 4,09, öğretmen adaylarının 4,11 ve Existentializm akımında öğretmenlerin 3,54, öğretmen adaylarının 3,70 olduğu sonucuna varılmıştır. Felsefe akımların cinsiyet açısından İlköğretim öğretmenlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen adaylarında ise Perennializm akımında, erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Felsefi akımlara ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre İdealizm ve Perennializm akımında anlamlı farklılık çıkmıştır. Felsefe akımların öğretmenler için branş değişkenine göre toplam puanları açısından akımların hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmen adaylarının, toplam puanları açısından, Realizm akımında anlamlı farklılık olmadığı, Perennializm, İdealizm, Experimentalizm ve Existentializm akımlarında ise, Türkçe Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu vurgulanmıştır.

Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan " Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmada "cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu" değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutları olarak belirlenmiştir. Araştırmada çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmen adayları tarafından yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefelerinin de düşük düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. "Cinsiyet" değişkeni için öğretmen adaylarının Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılık yokken; Esasicilik alt ölçeğinde erkekler lehine, İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt ölçeklerinde ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiş, eğitim inançlarının sınıf düzeyine göre Daimicilik alt ölçeğinde alt sınıfların ortalamalarının üst sınıflardan yüksek olduğu; İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk alt ölçeklerinde ise üst sınıfların ortalamalarının alt sınıflardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen

adaylarının öğrenim görülen programa göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi ve eğitim inançları sonuçlarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puanların kitap okuma durumuna göre farklılaştığı belirlenirken, eğitim inançlarının yalnızca Varoluşçuluk alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında kitap okuma durumuna göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının her iki ölçekte de anne ve baba eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında, her iki değişkene göre hiçbir ölçekte anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kumral (2015) "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği" isimli çalışmada öğretmen adaylarının popüler eğitim felsefesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu vurgulanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin daha geleneksel, İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ise daha popüler düşüncelere sahip oldukları vurgulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anabilim dalı değişkeni açısından tespit edilen anlamlı fark öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu vurgulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının, öğretim ortamlarına dönük olarak daha geleneksel düşündükleri, kadın öğretmen adaylarının ise daha popüler düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Aybek (2017) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmada Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinin yüksek, geleneksel eğitim felsefelerinin orta düzeyde ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet açısından

incelendiğinde cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri sınıf açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, benimsedikleri geleneksel eğitim felsefeleri anlamlı bir farklılık göstermiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olması araştırmanın dikkat çekici bir sonucu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri öğrenim görülen bölüm açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış, değişmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında alınan bazı dersler sayesinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile eğitim felsefeleri hakkında bilgi sahibi oldukları vurgulanmıştır.

Berkant ve Özasan (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada benimsenen inançlar öğretmen adaylarının cinsiyet, program, benimsenilen eğitim sistemi yaklaşımı, Türk eğitim sistemi odak amaç ve anne-baba tutumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda en fazla varoluşçuluk, en az ise esasicilik eğitim inancının benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet, program ve anne-baba tutum tiplerinin benimsenen inanç üzerinde etkisi olmadığı, öğrenci merkezli eğitim sisteminine göre ilerlemecilik eğitim inancı daha yüksek çıkarken, öğretmen merkezli eğitim sistemini benimseyenlerin esasicilik eğitim inancının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik inancını benimseyenlerin eğitim inançlarının eğitim sisteminden etkilenmediği belirtilmiştir. Türk eğitim sisteminin odak amacına göre işlenen konuları iyi öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu düşünenlerin ilerlemecilik ile esasicilik eğitim inançlarının daha yüksek, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik inançlarına sahip olanların ise eğitim inanç türlerinin, Türk eğitim sistemi odak amacına göre etkilenmediği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının anne-baba tutumunun incelenmesi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sönmez Ektem (2019) "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını ve demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre benimsenen eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre çağdaş eğitim felsefelerinin geleneksel eğitim felsefelerine göre daha çok

tercih edildiği bulgusunu ortaya koyduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde daimicilik boyutunda erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına göre çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri belirtilmiştir. Varoluşçuluk ile demokratik tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde; esasicilik ile demokratik tutum arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaralı (2020) tarafından yapılan "Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği)" adlı çalışmada öğretmen adaylarının sırasıyla en çoktan en aza varoluşçu, ilerlemeci, yeniden kurmacı, daimici ve esasicilik eğitim inanacına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre "ilerlemeci" ile "varoluşçu" alt boyutlarında kadınlar lehine, "esasicilik" alt boyutunda erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri program değişkenine göre bütün alt boyutlarda farklılaşma görülmüştür. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde 1. sınıfların yeniden kurmacılığı 3. Sınıflardan daha çok benimsedikleri; ayrıca 1. Sınıfların daimicilik ve esasiciliği 2.sınıf, 3. sınıf ve 4. Sınıflardan daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre "ilerlemecilik", "varoluşçu eğitim" ve "yeniden kurmacılık" alt boyutlarında farklılaşma gözlenmemiş, "esasicilik" ve "daimicilik" alt boyutlarında ise normal öğretimdekilerin daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaş aralığı değişkeni sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlar için farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Eğitim Felsefesi ile İlgili Yurtdışı Araştırmaları

Howerd, Mcgee, Schwartz, Purcell (2000). "The Experince of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology" isimli çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarında meydana gelen değişimi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma eğitimde yapılandırmacı anlayış ve bilgisayar kullanımının geliştirilmesini kapsamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim inançlarına yapılandırmacı yaklaşımların etkili olduğu ve eğitim inançlarında değişimin söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tondeur, Hermans, Van Braak ve Valcke (2008) Öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıfta bilgisayar kullanımları arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlanan araştırma

574 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma geleneksel ve yapılandırmacı inanç yaklaşımlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı eğitim inancı ve geleneksel inancı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayar kullanımlarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin inançları ile bilgisayar kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Han ve Neuharth-Pritchett (2010) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen asistanlarının sahip oldukları eğitim inançlarını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma ABD'nin güneydoğusunda bulunan devlet okullarında görev yapan en düşük lisans derecesine sahip öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin uygulamalarındaki gelişim de artmış, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla daha iyi etkileşim kurdukları tespit edilmiştir.

Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Van Braak (2012), Geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inancı açısından 727 öğretmen adayı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Çin'de dört farklı üniversitede yürütülmüştür. Araştırma sonucunda geleneksel eğitim inancı açısından cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılırken yapılandırmacı eğitim inancında kadınların erkeklere göre, sınıf öğretmenlerinin ise branşa göre ve birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre yüksek eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Sapkova (2013) "Study on Latvian Mathematics Teachers Espoused Beliefs About Teaching and Learning and Reported Practices" isimli araştırmayı Matematik öğretmenleri ile gerçekleştirerek araştırmada matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme uygulamaları ile öğrenme-öğretme inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin uygulamada geleneksel yöntemleri tercih ettikleri görülmesine rağmen yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin demografik ve bölgesel değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretmen asistanları ile yapıldıkları görülmektedir. Çalışmalar benimsenen eğitim felsefelerinin geleneksel ya da çağdaş eğitim felsefesinden hangisi olduğu, eğitim inanç seviyelerinin öğretmenlik uygulamalarına katkısı ve öğretmenlik mesleğine etkileri, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inanç seviyeleri gibi konuları kapsamaktadır.

Bu çalışmaların daha çok cinsiyet, bölüm, mezun olunan okul, sınıf, branş, ana bilim dalı, kitap okuma durumları, Türk eğitim sistemi, anne baba tutumu ve anne baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

2.3.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurtiçi Araştırmaları

Altınok (2002) tarafından yapılan “Yansıtıcı Öğretim: Önemi ve Öğretmen Eğitimine Yansımaları” adlı çalışmada yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemi ile araştırmacıların görüşleri doğrultusunda yansıtıcı öğretim kavramını incelemek ve öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirebilmek için uygulanabilecek etkinliklerin neler olabileceğini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı öğretimin, öğretmenin karar ve eylemlerini sorgulaması, bilgi, inanç, değer ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve uygulamalarını yapılandırması gerektiği vurgulanmıştır.

Köksal ve Demirel (2008) tarafından yapılan “Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları” isimli çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak incelenmiş deney grubuna yansıtıcı düşünme öğretim programı, kontrol grubuna da mevcut öğretmenlik uygulamaları yapılarak yürütülmüştür.. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özellikleri belirlenmiş, sonuç olarak yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Tok (2008) “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum, performans ve yansıtımalarını incelenmiştir. Araştırma sınıf öğretmenliği bölümünden 63 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin yansıtıcı düşünme etkinliklerinin mesleğe karşı tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve performanslarını geliştireceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Duban ve Yanpar Yelken (2010) "Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri" isimli çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini sonucuna ulaşımlardır. Yapılan analizler sonucunda yansıtıcı düşünme eğilimi sonuçları bayan öğretmen

adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bölüm bazındaki sonuçlar incelendiğinde İngilizce 1. Öğretimdekilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki sonuçları incelendiğinde kişisel ve mesleki özellikler ile hedeflenen öğretmen özelliklerinin yansıtıcı öğretmen özellikleriyle uyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf öğretmenliği birinci öğretim ile İngilizce öğretmenliği birinci öğretim arasında bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce bölümündekilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf öğretmenliği bölümündekilere göre daha yüksek olduğu vurgusu yapılmıştır. Diğer bölümler incelendiğinde yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Karadağ (2010), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Şanlıurfa'da görev yapan 277 sosyal bilgiler öğretmeniyle araştırmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek çıkarken, Kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Kadın öğretmenlerin meslekleri hakkında daha olumlu algılara sahip oldukları saptanmıştır. Kıdem açısından ise 11 ile 15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Çelik (2013) "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, fakat diğer değişkenler olan öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göçük (2018) "Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları okul türü ile anne-baba eğitim düzeylerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşüncülerinin "orta" düzeyde olduğu yansıtıcı düşünme düzeylerinin ise "orta

düzeyin üstünde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yansıtıcı düşünme düzeylerinin ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme düzeyleri, bölüm açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği, yansıtıcı düşünme düzeylerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının en düşük oldu ortaya çıkmıştır. Bölüme göre yansıtıcı düşünme düzeylerinde farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiş, en yüksek puanın Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının oldu diğer okul türlerinin ise düşük sıra ortalamasına sahip olduğu vurgulanmıştır. Yansıtıcı düşünme düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri anne-baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu, baba eğitim düzeyinin lise seviyesinde olan öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Tunç (2020) "Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu, problem çözme becerilerine yönelik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı; problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurtdışı Araştırmaları

Thorpe (2004), Hemşirelik bölümü öğrencilerinin klinik ortamında yansıtıcı mesleki uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada 52 hemşirelik öğrencisinin deneyimleri, davranışları ve mevcut durumlarının sonuçlarını incelemiştir. Öğrencilerin sınıfta problemlere bulmaya çalıştıkları çözümleri ve vaka çalışmalarını inceleyerek hemşirelik uygulamalarını küçük gruplar halinde incelenmiştir. Çalışmada öğrencilere yansıtıcı günlükler yazdırılmış ve sonrasında yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan durumları ortaya çıkarmak için incelemelerde bulunulmuştur.

Lee (2005), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncülerinin nasıl geliştiğini araştırmayı amaçladığı çalışmada yansıtıcı durumlarını içerik ve derinlik özellik bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda sahip olunan iletişim tarzı, kişisel geçmiş ve tecrübelerin yansıtıcı düşünmeyi derinleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışma ile yansıtıcı düşünmenin niteliğinin nasıl ölçüleceği ile yansıtıcı düşünmenin geliştirilip, yansıtıcı uygulayıcıların nasıl yetiştirileceği hakkında öğretmen yetiştirme programına katkı sağlayacak anlayışlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Wagner (2006) “Yansıtıcı Uygulamaların Faydaları” adlı çalışmada kişisel yansıtıcı özellikleri taşıyan bir alıştırmadan ne derece bir şeyler öğrenilebileceğini incelemiştir. Araştırmada yöneticilerin, öğrenci ve velilerinin yansıtıcı avantajları incelenmiştir. Araştırmada yöneticilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için yansıtıcı uygulamalar yapılmış sonra bu uygulamalar bireysel mesleki gelişim planı için denenmiştir. Daha sonra öğrenci ve velilere de uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yansıtıcı uygulamaların yönetici-öğretmen ve öğrenci-veli-toplum için oldukça yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Souto-Manning, M., & Dice, J. L. (2007), “Geçmiş Yıllarda Yansıtıcı Öğretim” adlı deneysel çalışmada, sınıf içerisinde gerçekleşen olaylara yansıtıcı bir tartışma gözüyle bakmayı amaçlamıştır. Araştırmada sınıf ortamında farklılık gösteren demografik ve kültürel unsurlar gibi kavramları anlamada karşılaşılan problemleri gidermek amaçlanmış ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile stajyer öğretmenlerin coşkusunun, tecrübeli öğretmenlerin yardımı ve desteği sayesinde üst düzeylere çıktığı aynı zamanda öğretmenlere yardımcı olduğunu vurgulanmıştır. Sonuç olarak tecrübeli öğretmenlerin, acemi öğretmenlere yansıtıcı uygulamalar vasıtasıyla yardımcı olmalarının önemi açıklanmıştır.

Chi (2010), “Öğretmenin Sorgulanması Olarak Yansıtma: Tayvan’lı Öğretmenlerden Örnekler” adlı araştırma 12 Tayvan’lı İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiş, araştırma sonucunda yansıtmanın düzeyi, içeriği ve öğretmenin sorgulanması olarak yansıtmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 17 hafta ve haftada üç saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre günlük tutma çalışmalarının öğretmenlerin belirsizlik, tutarsızlık ve değer çatışması içeren durumları ile başa çıkmalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kullandıkları yansıtıcı uygulamalar öğretmenlerin öğretim yaklaşım ve inançlarında da olumlu değişimlere olanak sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının günlük tutma yoluyla gerçekleştirilen yansıtmanın sadece öğretimsel etkinliğin farkındalığını arttırmadığını bununla birlikte öğretmen ve öğrenen olarak eleştirel düşüncelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Weber (2013), “İlk Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yansıtıcı Düşünür Olmaları Öğretilir mi?” isimli çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulamalar üzerine aldıkları eğitimin sonucunda yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişim gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 1. Sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüş ve öğretmenlik uygulama derslerindeki yazılı yansıtıcılar değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bir dönem boyunca yansıtıcı düşünme üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının % 66 sının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Afshar ve Farahani (2015) tarafından yapılan araştırma İranlı 233 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı öğretimi ile yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yansıtıcı öğretimleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin deneyimleri artarken yansıtıcı öğretim düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu ise yansıtıcı öğretim ve yansıtıcı düşünme düzeyinin cinsiyete göre değişim gösterdiğiidir.

Araştırmalar incelendiğinde genellikle öğretmenler, öğretmen adayları, yöneticiler, veli ve öğrencilerle yapıldıkları görülmektedir. Çalışmalar yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimine yansımaları, öğretmenlik uygulamalarına katkısı, öğretmenlik mesleğine etkileri, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri gibi konuları kapsamaktadır. Bu çalışmaların daha çok cinsiyet, bölüm, mezun olunan okul,

sınıf, kıdem, sosyo-ekonomik durum, aile eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelendiği görölmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tarama modeli, örneklem grubunun çeşitli özelliklerini incelemek için kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tarama modeli geçmişte ya da var olan durumu olduğu gibi tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2018). İki ya da daha çok değişkenler arasındaki değişim ve bu değişimin derecesini belirlemek amacı ile yapılan çalışmalar ise ilişkisel tarama olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde 1. ile 4. Sınıfları arasında öğrenim görmekte olan 2097 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma gönüllü olarak araştırmaya katılım sağlayan 817 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre dağılımlarını gösteren Tablo 1. yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Özellik	n	%
Cinsiyet	Kadın	562	68.8
	Erkek	255	31.2
	Toplam	817	100
Sınıf	Birinci Sınıf	190	23.3
	İkinci Sınıf	179	21.9
	Üçüncü Sınıf	238	29.1
	Dördüncü sınıf	210	25.7
	Toplam	817	100
	Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	111
Matematik Öğretmenliği		64	7.8
Fen Bilgisi Öğretmenliği		62	7.6
Türkçe Öğretmenliği		127	15.5
Sosyal Bil. Öğretmenliği		68	8.3
İngilizce Öğretmenliği		146	17.9
Almanca Öğretmenliği		68	8.3
Müzik Öğretmenliği		53	6.5
Resim Öğretmenliği		45	5.5
Okul Önc.Öğretmenliği		73	8.9
Toplam		817	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 68.8' i kadın, % 31.2'si erkek; % 23.3'ü birinci sınıf, % 21.9' u ikinci sınıf, % 29.1' i üçüncü sınıf, % 25.7'sinin dördüncü sınıfta oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 13.6'sı Sınıf Öğretmenliği, %7.8'i Matematik Öğretmenliği, % 7.6'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği, % 15.5'i Türkçe Öğretmenliği, % 8.3'ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, % 17.9'u İngilizce Öğretmenliği, % 8.3'ü Almanca Öğretmenliği, % 6.5'i Müzik Öğretmenliği, % 5.5'i Resim Öğretmenliği ve % 8.9'u Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011)'in geliştirdiği, "Eğitim İnançları Ölçeği" ile Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Çiğdem ve Kurt (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü ve sınıf seviyesini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek 1 "kesinlikle katılmıyorum- 5 kesinlikle katılıyorum" olarak puanlanan toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle açımlayıcı ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek: Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçu Eğitim olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı "İlerlemecilik" boyutu için 0.91; "Varoluşçu Eğitim" boyutu için 0.89; "Yeniden Kurmacılık" boyutu için 0.81; "Daimicilik" boyutu için 0.70; "Esasicilik" boyutu için ise 0.70 olarak belirlenmiştir. Alt ölçek katsayıları 0.70-0.91 arasında değişmektedir. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayıları güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 2. de yapılan araştırmada kullanılan eğitim inançları ölçeğinin Cronbach-Alfa güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 2. *Eğitim İnançları Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Eğitim İnancı	Cronbach-Alfa
İlerlemecilik	0.75
Varoluşçuluk	0.71
Yeniden Kurmacılık	0.58
Daimicilik	0.61
Esasicilik	0.67

Tablo 2 incelendiğinde “İlerlemecilik” alt boyutunda 1. 8. 11. 14. 16. 19. 21. 26. 29. 32. 34. 36. 40. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak belirlenmiştir. “Varoluşçu Eğitim” alt boyutunda 2. 10. 13. 15. 18. 20. 27. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak belirlenmiştir. “Yeniden Kuralcılık” alt boyutunda 3.7. 12. 17. 24. 30. 37. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.58 olarak belirlenmiştir. “Daimilik” alt boyutunda 5. 9. 22. 25. 28. 31. 35. 39. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.61 olarak belirlenmiştir. “Esasicilik” alt boyutunda 4. 6. 23. 33. 38. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.67 olarak belirlenmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilip, Çiğdem ve Kurt (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 1 “kesinlikle katılmıyorum-5 kesinlikle katılıyorum” olarak puanlanan toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliğine ve alt-üst %27’lik grup ortalamaları farkı ile madde geçerliliğine bakılarak doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek: “Alışkanlık”, “Anlama”, “Yansıtma” ve “Eleştirel Yansıtma” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbach-alfa katsayıları “Alışkanlık” alt boyutunda 0.54, “Anlama” alt boyutunda 0.66, “Yansıtma” alt boyutunda 0.80, “Eleştirel Yansıtma” alt boyutunda 0.72 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçeğin öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bütün programlarda kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Tablo 3. de yapılan araştırmada kullanılan yansıtıcı düşünme ölçeğinin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3. *Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Yansıtıcı Düşünme	Cronbach-Alfa
Yansıtma	0.74
Eleştirel Yansıtma	0.69
Anlama	0.57
Alışkanlık	0.69

Tablo 3 incelendiğinde “Yansıtma” alt boyutunda 3. 7. 11. 15. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir. “Eleştirel Yansıtma” alt boyutunda 4. 8. 12. 16. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.69 olarak belirlenmiştir. “Anlama” alt boyutunda 2.6. 10. 14. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.57 olarak belirlenmiştir. “Alışkanlık” alt boyutunda 1. 5. 9. 13. madde yer alırken cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.69 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşağıda belirtildiği gibi gerçekleştirilmiştir:

- 1- Araştırmada Kullanılan “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” nin geliştiricilerinden e-mail aracılığı ile uygulama izinleri alınmıştır (Ek:4).
- 2- Verilerin toplanabilmesi için Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır (Ek:4)
- 3- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında belirlenen bölüm derslerine giren öğretim görevlilerine e-mail aracılığı ile ölçme araçları iletilip uygulama için izinleri alınmıştır.
- 4- Veri toplama araçları uygulanmadan önce öğretmen adaylarına yapılan çalışmanın ne amaçla yapıldığı açıklanmış ve bilgilerin gizli tutulacağına dair bilgi verilmiştir.
- 5- Veri toplama araçları öğretmen adayları tarafından cevaplanırken formların sadece araştırma amaçlı kullanılacağı bilgisi verilmiştir.
- 6- Veri toplama araçları, Eğitim Fakültesinin belirlenen bölümlerinin 1. 2. 3. ve 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen adaylarına uygulanmıştır (Ek:1, Ek:2, Ek:3)
- 7- Verilerden toplanan bilgiler SPSS 22 paket programına aktarılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi yapılırken SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip

göstermediği incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov testi sonucu kontrol edilmiş Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır (+1 ile -1).

Tablo 4. de Eğitim inançları ölçeği ve Tablo 5. de Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Kolmogorov-smirnov testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. *Eğitim İnançları Ölçeği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlar*

Eğitim İnançları Ölçeği	Kolmogorov – Smirnov		
	Statistic	Df	p
İlerlemecilik	.084	817	.000
Varoluşçuluk	.144	817	.000
Yeniden Kurmacılık	.079	817	.000
Daimicilik	.067	817	.000
Esasicilik	.095	817	.000

*p<0.05

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, Eğitim inançları ölçeği Kolmogorov-smirnov testi sonuçlarına göre p değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 5. *Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlar*

Yansıtıcı Düşünme	Kolmogorov – Smirnov		
	Statistic	Df	p
Yansıtma	.201	817	.000
Eleştirel Yansıtma	.088	817	.000
Anlama	.146	817	.000
Alışkanlık	.076	817	.000

*p<0.05

Tablo 5’te de görüldüğü gibi Kolmogorov-smirnov testi sonuçlarına göre p değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Her iki ölçekte de veriler normal dağılım göstermediği için (p<0.05) analizler yapılırken parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerinde çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılır

(Büyüköztürk, 2015: 165). Eğitim felsefeleri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri nedir?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri*

Eğitim Felsefesi	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
İlerlemecilik	56.82	5.07	13.00	65.00
Varoluşçuluk	31.88	2.80	7.00	35.00
Yeniden Kurmacılık	26.90	3.65	7.00	35.00
Daimicilik	31.95	3.95	8.00	40.00
Esasicilik	13.13	3.74	5.00	25.00

Tablo 6’da görüldüğü gibi, “İlerlemecilik” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13 iken 39 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “İlerlemecilik” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=56.82$;Ss:5.07) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

“Varoluşçuluk” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7 iken 21 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Varoluşçuluk” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=31.88$;Ss:2.80) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. “Yeniden Kurmacılık” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7 iken 21 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Yeniden Kurmacılık” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=26.90$;Ss:3.65) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. “Daimicilik” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 8 iken 24 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Daimicilik” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=31.95$;Ss:3.95) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. “Esasicilik” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5 iken 15 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Esasicilik” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=13.13$;Ss:3.74) orta puan olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ortalamaları incelendiğinde en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile, “İlerlemecilik”, “Daimicilik”, “Varoluşçuluk”, “Yeniden Kurmacılık” ve “Esasicilik” olarak belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan Mann Whitney-U testi analiz sonuçları Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri eğitim felsefelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları

Eğitim Felsefesi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	Kadın	562	420.99	236597.50	64815.50	0.031
	Erkek	255	382.57	97555.50		
Varoluşçuluk	Kadın	562	432.22	242905.00	58608.00	0.000
	Erkek	255	357.84	91248.00		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	562	410.83	230887.00	70626.00	0.741
	Erkek	255	404.96	103266.00		
Daimicilik	Kadın	562	387.96	218034.00	59831.00	0.000
	Erkek	255	455.37	116119.00		
Esasicilik	Kadın	562	397.58	223442.50	65239.50	0.040
	Erkek	255	434.16	110710.50		

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde cinsiyet değişkenine göre Yeniden Kurmacılık (U:70626.00; 0.741) alt boyutunda $p>0.05$ farklılık olmadığı görülmektedir. İlerlemecilik (U:64815.50; 0.031), Varoluşçuluk (U: 58608.00; 0.000), Daimicilik (U: 59831.00; 0.000) ve Esasicilik (U: 65239.50; 0.040) alt boyutları incelendiğinde $p<0.05$ öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın ortalamaları incelendiğinde İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Eğitim Felsefesi	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1	111	416.98	9	45.189	0.000	
	2	64	339.24				1-2/1-4
	3	62	367.43				2-5/2-6
	4	127	314.31				2-8/2-9
	5	68	446.94				2-10/3-6
	6	146	464.73				3-8/3-9
	7	68	401.80				4-5/4-6
	8	53	467.51				4-7/4-8
	9	45	459.64				4-9/4-10
	10	73	444.27				
	Toplam	817					
Varoluşçuluk	1	111	434.70	9	40.113	0.000	
	2	64	348.88				
	3	62	370.98				1-2/1-4
	4	127	325.83				2-6/2-9
	5	68	417.59				3-6/4-5
	6	146	480.92				4-6/4-7
	7	68	417.59				4-8/4-9
	8	53	389.86				4-10/6-8
	9	45	460.68				
	10	73	421.81				
	Toplam	817					
Yeniden Kurmacılık	1	111	478.46	9	33.062	0.000	
	2	64	410.69				
	3	62	402.73				1-2/1-3
	4	127	329.79				1-4/1-6
	5	68	468.45				1-9/1-10
	6	146	413.82				2-4/3-4
	7	68	421.62				4-5/4-6
	8	53	434.65				4-7/4-8
	9	45	348.40				5-9/5-10
	10	73	387.01				8-9
	Toplam	817					

Tablo 8'in devamı

	1	111	370.21				
	2	64	334.37				1-4/1-5/1-8
	3	62	327.10				2-4/2-5/2-7
	4	127	517.41				2-8/2-9/3-4
	5	68	468.43	9	74.120	0.000	3-5/3-7/3-8
Daimicilik	6	146	345.14				3-9/4-6/4-7
	7	68	419.49				4-9/4-10
	8	53	528.09				5-6/5-10
	9	45	426.26				6-7/6-8/6-9
	10	73	379.86				7-8/8-9/8-10
	Toplam	817					
	1	111	395.43				1-2/1-4
	2	64	314.53				1-8/1-10
	3	62	333.19				2-4/2-6
	4	127	564.79				2-7/2-8
	5	68	383.15				3-4/3-7
Esasicilik	6	146	378.91	9	109.756	0.000	3-8/4-5
	7	68	430.48				4-6/4-7
	8	53	533.43				4-9/4-10
	9	45	388.90				5-8/5-10
	10	73	292.10				6-8/6-10/7-8
	Toplam	817					7-10/8-9/8-10

1- Sınıf Öğrt. 2- Matematik Öğrt. 3- Fen Bil. Öğrt. 4- Türkçe Öğrt. 5- Sosyal Bil. Öğrt. 6- İngilizce Öğrt.

7- Almanca Öğrt. 8- Müzik Öğrt. 9- Resim Öğrt. 10- Okul Önc. Öğrt. * p< 0.05

Tablo 8 incelendiğinde Kruskal Wallis H testi analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri "İlerlemecilik" (p<0.05; 0,000), "Varoluşçuluk" (p<0.05; 0,000), "Yeniden Kurmacılık" (p<0.05; 0,000), "Daimicilik" (p<0.05; 0,000) ve "Esasicilik" (p<0.05; 0,000) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermektedir.

Bu anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analiz sonuçlarına göre "İlerlemecilik" alt boyutunda 1-2, 1 lehine; 1-4, 1 lehine; 2-5, 5 lehine; 2-6, 6 lehine; 2-8, 8 lehine; 2-9, 9 lehine; 2-10, 10 lehine; 3-6, 6 lehine; 3-8, 8 lehine; 3-9, 9 lehine; 4-5, 5 lehine; 4-6, 6 lehine; 4-7, 7 lehine; 4-8, 8 lehine; 4-9, 9 lehine; 4-10, 10 lehine; "Varoluşçuluk" alt boyutunda 1-2, 1 lehine; 1-4, 1 lehine; 2-6, 6 lehine; 2-9, 9 lehine; 3-6, 6 lehine; 4-5, 5 lehine; 4-6, 6 lehine; 4-7, 7 lehine; 4-8, 8 lehine; 4-9, 9 lehine; 4-10, 10 lehine; 6-8, 6

lehine; "Yeniden Kurmacılık" alt boyutunda 1-2, 1 lehine; 1-3, 1 lehine; 1-4, 1 lehine; 1-6, 1 lehine; 1-9, 1 lehine; 1-10, 1 lehine; 2-4, 2 lehine; 3-4, 3 lehine; 4-5, 5 lehine; 4-6, 6 lehine; 4-7, 7 lehine; 4-8, 8 lehine; 5-9, 5 lehine; 5-10, 10 lehine; 8-9, 8 lehine; "Daimicilik" alt boyutunda 1-4, 4 lehine; 1-5, 5 lehine; 1-8, 8 lehine; 2-4, 4 lehine; 2-5, 5 lehine; 2-7, 7 lehine; 2-8, 8 lehine; 2-9, 9 lehine; 3-4, 4 lehine; 3-5, 5 lehine; 3-7, 7 lehine; 3-8, 8 lehine; 3-9, 9 lehine; 4-6, 4 lehine; 4-7, 4 lehine; 4-9, 4 lehine; 4-10, 4 lehine; 5-6, 5 lehine; 5-10, 5 lehine; 6-7, 7 lehine; 6-8, 8 lehine; 6-9, 9 lehine; 7-8, 8 lehine; 8-9, 8 lehine; 8-10, 8 lehine; "Esasici" alt boyutunda 1-2, 1 lehine; 1-4, 4 lehine; 1-8, 8 lehine; 1-10, 1 lehine; 2-4, 4 lehine; 2-6, 6 lehine; 2-7, 7 lehine; 2-8, 8 lehine; 3-4, 4 lehine; 3-7, 7 lehine; 3-8, 8 lehine; 4-5, 4 lehine; 4-6, 4 lehine; 4-7, 4 lehine; 4-9, 4 lehine; 4-10, 4 lehine; 5-8, 8 lehine; 5-10, 5 lehine; 6-8, 8 lehine; 6-10, 6 lehine; 7-8, 8 lehine; 7-10, 7 lehine; 8-9, 8 lehine; 8-10, 8 lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Kruskal-Wallis H testi değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar fakat bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) değerleri hesaplanmış (Green ve Salkind, 2005) ve "İlerlemecilik" alt boyutu için $\eta^2=0.05$; "Varoluşçuluk" alt boyutu için $\eta^2=0.04$; "Yeniden Kurmacılık" alt boyutu için $\eta^2=0.04$; "Daimicilik" alt boyutu için $\eta^2=0.09$; "Esasicilik" alt boyutu için $\eta^2=0.13$ olarak hesaplanmıştır. η^2 değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında küçük; Daimicilik alt boyutunda orta ve Esasicilik alt boyutunda geniş olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen "Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Eğitim Felsefesi	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1	190	374.50	3.00	5.355	0.148	-----
	2	179	421.63				
	3	238	420.18				
	4	210	416.78				
	Toplam	817					
Varoluşçuluk	1	190	395.58	3.00	3.534	0.316	-----
	2	179	417.75				
	3	238	427.97				
	4	210	392.19				
	Toplam	817					
Yeniden Kurmacılık	1	190	401.67	3.00	0.665	0.881	-----
	2	179	420.11				
	3	238	410.34				
	4	210	404.65				
	Toplam	817					
Daimicilik	1	190	374.02	3.00	11.405	0.010	1-2 1-4 3-4
	2	179	424.66				
	3	238	392.41				
	4	210	446.11				
	Toplam	817					
Esasicilik	1	190	442.81	3.00	9.656	0.022	1-3 2-3
	2	179	427.15				
	3	238	377.52				
	4	210	398.62				
	Toplam	817					

*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde Kruskal Wallis H testi analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde sınıf değişkenine göre "İlerlemecilik" ($p>0.05$; 0,148), "Varoluşçuluk" ($p>0.05$; 0,316), "Yeniden Kurmacılık" ($p>0.05$; 0,881) alt boyutlarında farklılık olmadığı görülmektedir. "Daimicilik" ($p<0.05$; 0,010) ve "Esasicilik" ($p<0.05$; 0,022) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analiz sonuçlarına göre "Daimicilik" alt boyutunda birinci ve ikinci sınıflar arasında, ikinci sınıflar lehine; birinci ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine; üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar

lehine; "Esasici" alt boyutunda birinci ve üçüncü sınıflar arasında, birinci sınıflar lehine; ikinci ve üçüncü sınıflar arasında, ikinci sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Kruskal-Wallis H testi değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar fakat bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerleri hesaplanmış (Green ve Salkind, 2005) ve "ilerlemecilik" alt boyutu için $\eta^2=0.007$; "Varoluşçuluk" alt boyutu için $\eta^2=0.004$; "Yeniden Kurmacılık" alt boyutu için $\eta^2=0.001$; "Daimicilik" alt boyutu için $\eta^2=0.014$; "Esasicilik" alt boyutu için $\eta^2=0.012$ olarak hesaplanmıştır. η^2 değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık; Daimicilik ve Esasicilik alt boyutunda küçük olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen "Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri

Yansıtıcı Düşünme	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Yansıtma	16.44	2.31	4	20
Eleştirel Yansıtma	13.42	3.04	4	20
Anlama	15.65	2.27	4	20
Alışkanlık	13.82	3.31	4	20

Tablo 10 incelendiğinde Yansıtıcı düşünme ölçeğinin "Yansıtma" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4 iken 12 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının "Yansıtma" alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=16.44$; $Ss:2.31$) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. "Eleştirel Yansıtma" alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4 iken 12 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının "Eleştirel Yansıtma" alt

boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=13.42$;Ss:3.04) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. “Anlama” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4 iken 12 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Anlama” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=15.65$;Ss:2.27) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir. “Alışkanlık” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4 iken 12 puan orta puan olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “Alışkanlık” alt boyutundan elde ettikleri puanın ($\bar{X}=13.82$;Ss:3.31) orta puanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile “Yansıtma”, “Anlama”, “Alışkanlık” ve “Eleştirel Yansıtma” olarak belirlenmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan Mann Whitney-U testi analiz sonuçları Tablo 11.’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yansıtma	Kadın	562	428.49	240810.50	60702.50	0.000
	Erkek	255	366.05	93342.50		
Eleştirel Yansıtma	Kadın	562	420.81	236493.00	65020.00	0.033
	Erkek	255	382.98	97660.00		
Anlama	Kadın	562	417.57	234673.50	66839.50	0.118
	Erkek	255	390.12	99479.50		
Alışkanlık	Kadın	562	392.77	220734.00	62531.00	0.003
	Erkek	255	444.78	113419.00		

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre Anlama (U: 66839.50; 0.118) alt boyutunda $p>0.05$ anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yansıtma (U: 60702.50; 0.000), Eleştirel Yansıtma (U: 65020.00; 0.033) ve Alışkanlık (U: 62531.00; 0.003) alt boyutları incelendiğinde $p<0.05$ öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farkın ortalamaları incelendiğinde Yansıtma ve Eleştirel Yansıtma alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine, Alışkanlık alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

4.4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplandırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları Tablo 12.’de verilmiştir

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yansıtma	1	111	384.83	9	25.323	0.003	1-5
	2	64	345.59				1-8
	3	62	403.98				2,5
	4	127	418.52				2-8
	5	68	466.00				2-9
	6	146	385.97				3-8
	7	68	399.74				4-8
	8	53	523.16				5-6
	9	45	437.74				6-8
	10	73	407.43				7-8
	Toplam	817					8-10

Tablo 12'nin devamı

	1	111	394.45				1-4/1-6/1-9
	2	64	453.54				1-10/2-4/2-5
	3	62	437.29				2-8/2-9/3-4
	4	127	310.06				3-8/3-9/4-6
	5	68	370.74				4-7/4-9
Eleştirel	6	146	454.09	9	55.208	0.000	4-10/5-6
Yansıtma	7	68	386.15				5-9/5-10
	8	53	357.66				6-7/6-8
	9	45	545.39				6-9/7-9/7-10
	10	73	460.12				8-9/8-10
	Toplam	817					9-10
	1	111	418.44				1-4/1-5
	2	64	447.77				2-4/3-4
	3	62	387.45	9	64.231	0.000	3-5
	4	127	272.37				4-5
	5	68	504.35				4-6
Anlama	6	146	445.83				4-7
	7	68	409.71				4-8
	8	53	401.68				4-9
	9	45	464.26				4-10
	10	73	424.77				5-7
	Toplam	817					5-8/5-10
	1	111	342.48				1-4/1-5/1-7
	2	64	348.38				1-8/1-9/1-10
	3	62	331.62				2-4/2-5/2-7
	4	127	528.95				2-8/2-9/3-4
	5	68	477.48				3-5/3-7/3-8
Alışkanlık	6	146	320.51	9	166.032	0.000	3-9/4-5/4-6
	7	68	430.74				4-7/4-8/4-10
	8	53	650.76				5-6/5-8/5-10
	9	45	504.70				6-7/6-8/6-9
	10	73	278.75				7-8/7-10/8-9
	Toplam	817					8-10/9-10

*(p< 0.05)

Tablo 12 incelendiğinde Kruskal Wallis H testi analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde "Yansıtma" (p<0.05; 0.003), "Eleştirel Yansıtma" (p<0.05; 0.000), "Anlama" (p<0.05; 0.000) ve "Alışkanlık" (p<0.05; 0.000) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analiz sonuçlarına göre "Yansıtma" alt boyutunda 1-5, 5 lehine; 1-8, 8 lehine; 2-5, 5 lehine; 2-8, 8 lehine; 2-9, 9 lehine; 3-8, 8 lehine; 4-8, 8 lehine; 5-6, 5 lehine; 6-8, 8 lehine; 7-8, 8 lehine; 8-10, 8 lehine; "Eleştirel Yansıtma" alt boyutunda 1-4, 1 lehine; 1-6, 6 lehine; 1-9, 9 lehine; 1-10, 10 lehine; 2-4, 2 lehine; 2-5, 2 lehine; 2-8, 2 lehine; 2-9, 9 lehine; 3-4, 3 lehine; 3-8, 3 lehine; 3-9, 9 lehine; 4-6, 6 lehine; 4-7, 7 lehine; 4-9, 9 lehine; 4-10, 10 lehine; 5-6, 6 lehine; 5-9, 9 lehine; 5-10, 10 lehine; 6-7, 6 lehine; 6-8, 6 lehine; 6-9, 9 lehine; 7-9, 9 lehine; 7-10, 10 lehine; 8-9, 9 lehine; 8-10, 10 lehine; 9-10, 9 lehine; "Anlama" alt boyutunda 1-4, 1 lehine; 1-5, 5 lehine; 2-4, 2 lehine; 3-4, 3 lehine; 3-5, 5 lehine; 4-5, 5 lehine; 4-6, 6 lehine; 4-7, 7 lehine; 4-8, 8 lehine; 4-9, 9 lehine; 4-10, 10 lehine; 5-7, 5 lehine; 5-8, 5 lehine; 5-10, 5 lehine; "Alışkanlık" alt boyutunda 1-4, 4 lehine; 1-5, 5 lehine; 1-7, 7 lehine; 1-8, 8 lehine; 1-9, 9 lehine; 1-10, 1 lehine; 2-4, 4 lehine; 2-5, 5 lehine; 2-7, 7 lehine; 2-8, 8 lehine; 2-9, 9 lehine; 3-4, 4 lehine; 3-5, 5 lehine; 3-7, 7 lehine; 3-8, 8 lehine; 3-9, 9 lehine; 4-5, 4 lehine; 4-6, 4 lehine; 4-7, 4 lehine; 4-8, 8 lehine; 4-10, 4 lehine; 5-6, 5 lehine; 5-8, 8 lehine; 5-10, 5 lehine; 6-7, 7 lehine; 6-8, 8 lehine; 6-9, 9 lehine; 7-8, 8 lehine; 7-10, 7 lehine; 8-9, 8 lehine; 8-10, 8 lehine; 9-10, 9 lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Kruskal-Wallis H testi değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar fakat bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerleri hesaplanmış (Green ve Salkind, 2005) ve "Yansıtma" alt boyutu için $\eta^2=0.031$; "Eleştirel Yansıtma" alt boyutu için $\eta^2=0.068$; "Anlama" alt boyutu için $\eta^2=0.079$; "Alışkanlık" alt boyutu için ise $\eta^2=0.203$ olarak hesaplanmıştır. η^2 değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün "yansıtma" alt boyutunda küçük, "Eleştirel Yansıtma" ve "Anlama" alt boyutlarında orta, "Alışkanlık" alt boyutunda ise geniş olduğu görülmektedir.

4.4.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen "Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 13.'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Yansıtma	1	190	418.02	3	0.848	0.838	-----
	2	179	416.25				
	3	238	403.09				
	4	210	401.36				
	Toplam	817					
Eleştirel Yansıtma	1	190	361.32	3	15.391	0.002	1-2 1-3 2-4
	2	179	454.47				
	3	238	420.39				
	4	210	400.48				
	Toplam	817					
Anlama	1	190	424.63	3	4.917	0.178	-----
	2	179	431.64				
	3	238	387.34				
	4	210	400.11				
	Toplam	817					
Alışkanlık	1	190	323.82	3	44.392	0.000	1-2 1-3 1-4 2-4 3-4
	2	179	430.62				
	3	238	400.69				
	4	210	477.05				
	Toplam	817					

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde Kruskal Wallis H testi analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde sınıf değişkenine göre "Yansıtma" ($p>0.05$; 0.838) ve "Anlama" ($p>0.05$; 0.178) alt boyutlarında anlamlı farklılık olamadığı görülmektedir. "Eleştirel Yansıtma" ($p<0.05$; 0.002) ve "Alışkanlık" ($p<0.05$; 0.000) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analiz sonuçlarına göre "Eleştirel Yansıtma" alt boyutunda birinci ve ikinci sınıflar arasında, ikinci sınıflar lehine; birinci ve üçüncü sınıflar arasında, üçüncü sınıflar lehine; ikinci ve dördüncü sınıflar arasında, ikinci sınıflar lehine; "Alışkanlık" alt boyutunda ise birinci ve ikinci sınıflar arasında, ikinci sınıflar lehine; birinci ve üçüncü sınıflar arasında, üçüncü sınıflar lehine; birinci ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine; ikinci ve dördüncü sınıflar arasında,

dördüncü sınıflar lehine; üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında, dördüncü sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Kruskal-Wallis H testi değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar fakat bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerleri hesaplanmış (Green ve Salkind, 2005) ve "Yansıtma" alt boyutu için $\eta^2=0.000$; "Eleştirel Yansıtma" alt boyutu için $\eta^2=0.019$; "Anlama" alt boyutu için $\eta^2=0.005$; "Alışkanlık" alt boyutu için ise $\eta^2=0.054$ olarak hesaplanmıştır. η^2 değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlar için küçük etki değerine sahip olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguları

4.5.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen "Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için yapılan Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 14.'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon analiz Sonucu

		Yansıtma	E.Yansıtma	Anlama	Alışkanlık
İlerlemeci	r	.368**	.242**	.278**	.009
	p	.000	.000	.000	.808
	n	817	817	817	817
Varoluşcu	r	.377**	.252**	.228**	-.076*
	p	.000	.000	.000	.030
	n	817	817	817	817

Tablo 14'ün devamı

Y.Kurmacı	r	.306**	.275**	.279**	.047
	p	.000	.000	.000	.177
	n	817	817	817	817
Daimici	r	.254**	.054	.160**	.358**
	p	.000	.122	.000	.000
	n	817	817	817	817
Esasici	r	.002	-.048	-.125**	.330**
	p	.960	.171	.000	.000
	n	817	817	817	817

** P<0.01 *P<0.05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin ilerlemecilik alt boyu ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yansıtma, eleştirel yansıtma ve anlama alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ($r=.368$; $p<0.01$), ($r=.242$; $p<0.01$), ($r=.278$; $p<0.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; Varoluşçuluk alt boyu ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yansıtma, eleştirel yansıtma ve anlama alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ($r=.377$; $p<0.01$), ($r=.252$; $p<0.01$), ($r=.228$; $p<0.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, alışkanlık alt boyutunda ise ($r= -.076$; $p<0.05$) düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık alt boyu ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yansıtma, eleştirel yansıtma ve anlama alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ($r=.306$; $p<0.01$), ($r=.275$; $p<0.01$), ($r=.279$; $p<0.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; Daimicilik alt boyutu ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yansıtma, anlama ve alışkanlık alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ($r=.254$; $p<0.01$), ($r=.160$; $p<0.01$), ($r=.358$; $p<0.01$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Esasicilik alt boyutu ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin anlama alt boyutu arasında ($r= -.125$; $p<0.01$) düşük düzeyde negatif bir ilişki görülürken alışkanlık alt boyutunda ise ($r=.330$; $p<0.01$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular, ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdikleri eğitim felsefeleri sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ile bu konuda yapılan diğer araştırmalar karşılaştırıldığında, Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yapılan çalışmada ve en yüksek katılımın sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik boyutları olduğu görülmüştür. Yaralı (2020), Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının sırasıyla en çoktan en aza varoluşçu, ilerlemeci, yeniden kurmacı, daimicilik ve esasicilik eğitim inanacına sahip oldukları belirtilmiştir. Berkant ve Özaslan (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en fazla varoluşçu, en az ise esasicilik eğitim inancına sahip oldukları, Aslan ve Aybek (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinin yüksek, geleneksel eğitim felsefelerinin orta düzeyde benimsedikleri, Sönmez Ektem (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının çağdaş eğitimi geleneksel eğitime oranla daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Howerd, Mcgee, Schwartz, Purcell (2000) yapmış oldukları araştırmada

öğretmenlerin inançlarında yapılandırmacı yaklaşımların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgular, öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini orta düzeyde, çağdaş eğitim felsefelerini ise düşük düzeyde benimsediklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının daimicilik ve esasiciliği, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktan daha çok benimsedikleri belirtilmiştir. Bu sonuçların ise yapılan araştırma sonuçları ile farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri araştırma sonuçlarına göre incelendiğinde çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini benimseyerek meslek hayatlarına başlamaları, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimseyerek öğrencilere rehberlik etme, öğrenme öğretme ortamlarını öğrenci özelliklerine göre tasarlama, sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilere özgürlüklerinin önemini benimsetip onlara farklı seçenekler sunma, öğrencinin kendini tanmasına fırsat vererek değişime ve gelişime açık olmalarına olanak tanıma ve bu becerileri öğrencilerine de aktarma gibi çağdaş eğitim anlayışına uygun öğretmen davranışları gösterme konusunda bir eğilim oluşturduğu söylenebilir. Berkant ve Özaslan (2019) eğitim sistemlerinin öğrenci merkezli olması gerektiğini ve bu sisteme uygun eğitim felsefelerine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. MEB (2007) İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılığa göre öğretmenin problem çözme ve bilimsel araştırmalarda öğrencilere rehberlik etmesini, öğretmenin reformların temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanı olması gerektiğini belirtmiştir. 21. Yüzyıl'da toplumların sahip olması gereken ve işaret edilen özellikler düşünüldüğünde, bu araştırmada elde edilen sonuçların, toplumu hazırlayan öğretmen dolayısıyla öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin umut verici olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırma sonuçlarının sadece öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine eğilimlilerinin belirlendiği, gerçek öğrenme öğretme ortamlarında nasıl davranacakları konusunda bir ipucu oluşturduğu ancak böyle davranacaklarının garantisi olmadığı da unutulmamalıdır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

5.1.2.1. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Bu araştırmada,

öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin cinsiyet değişkenine göre İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farkın ortalamaları incelendiğinde İlerlemecilik ve Varoluşçuluk alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Yaralı (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre “ilerlemeci”, “varoluşçu” ve “esasicici” alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna varılmış, farkın kaynağı incelendiğinde “ilerlemeci” ve “varoluşçu” alt boyutlarında kadınlar lehine, “esasicici” alt boyutunda erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Sönmez Ektem (2019) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini cinsiyet değişkeni açısından incelediklerinde daimici alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan, Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012); Çetin, İlhan ve Arslan (2012); Berkant ve Özaslan (2019) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Van Braak (2012) tarafından yapılan araştırmada ise geleneksel eğitim felsefesi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı, yapılandırmacı eğitim inancında kadınların yüksek eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları cinsiyet değişkenine göre geleneksel eğitim inançları açısından yapılan araştırma ile çelişirken, yapılandırmacı eğitim inancı açısından benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Tosun, (2013) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daimici ve esasicici eğitim felsefelerini daha çok benimsediklerini. erkek öğretmenlerin daha katı bir eğitimi benimseyip, sıkı çalışma, kontrol etme, öğretmen merkezli eğitim, hayata hazırlık gibi özelliklere sahip olduklarını vurgulamıştır. Varoluşçu eğitim ile ilgili olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguların araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, erkek öğretmen adaylarının ise geleneksel eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri görülmektedir. Dolayısı ile ortaya çıkan bu sonuçlara bakılarak kadın öğretmen adaylarının değişime ve yeniliklere daha açık ve ilgili oldukları, erkek öğretmen adaylarının ise geleneksel anlayış eğilimlerini sürdürdükleri söylenebilir.

Özbay ve Öztürk'e (1995, Akt. Aktaş, 2013) göre, toplumda aile ve sosyal kurumlar kadın ve erkeklerin toplumdaki duruşunu da etkilemektedir. Toplum tarafından kabul edilmiş normlar ve kültürel değerler sosyalizasyon süreci ile bireye kazandırılmaktadır. Aktaş (2013) kadın ve erkeklerin yaşam biçimlerinin, geleceğe yönelik beklentilerinin ve toplumla bütünleşmelerinin öncelikli olarak aile ve diğer sosyal kurumlarda başlayarak bireyin sosyal yaşamdaki duruşunu belirlediğini ve bütün bireylerin kimliklerinin bu öğelere atfettikleri önem açısından farklılıklar gösterdiğini, bu farklılığın ise bireylerin içinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel yapısına göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının da benzer bir süreçten geçtiği düşünüldüğünde, ataerkil aile yapısı ve sosyo kültürel özelliklerin erkek öğretmen adaylarının bakış açılarını, eğilimlerini, görüşlerini ve inançlarını belirlemede etkili olması beklenebilir.

5.1.2.2. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Aybek (2017), Yaralı (2020) ve Kumral (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarına benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Öte yandan Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Van Braak (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarının ortalamaları incelendiğinde İlerlemecilik alt boyutunda Müzik öğretmenliği bölümünün en yüksek, Türkçe öğretmenliğinin ise en düşük olduğu; Varoluşçuluk alt boyutunda İngilizce öğretmenliği bölümünün en yüksek, Türkçe öğretmenliğinin ise en düşük olduğu; Yeniden kurmacılık alt boyutunda Sınıf öğretmenliği bölümünün en yüksek, Türkçe Öğretmenliğinin ise en düşük olduğu; Daimicilik alt boyutunda Müzik Öğretmenliği bölümünün en yüksek, Fen Bilgisi öğretmenliğinin ise en düşük olduğu; Esasicilik alt boyutunda Türkçe öğretmenliği bölümünün en yüksek, Okul öncesi öğretmenliğinin ise en düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak İngilizce ve Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ise daha çok geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesini benimsemelerinin nedeninin yukarıda da belirtilen toplumsal yapıdan kaynaklanan ve oluşturdukları kişilik özelliklerine bağlı olabileceği

gibi bölüm derslerinin içeriğinin daha çok teorik ağırlıklı olmasının, geleneksel yöntemlerle öğrenme öğretme ortamı düzenlenmelerinde yeterli olacağı düşüncesini de beraberinde getirmiş olabilir. Yapıcı (2013) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kafalarının daha çok karışık olduğunu, eğitimin amaçları, öğretmenin rolü ve öğretim yöntemleriyle ilgili konularda öğretmen adaylarının kendilerine has bir eğitim felsefesi oluşturamadıklarını belirtmiştir. Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin teoriğin yanında uygulama ağırlığının da olması ve daha küçük yaşta çocuklarla iletişim halinde olmaları daha esnek bir ortam yaratma ihtiyacını doğurabileceği düşüncesini akla getirmektedir.

5.1.2.3. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri sınıf değişkenine göre Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Benzer biçimde Çetin, İlhan ve Arslan (2012), Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Aslan ve Aybek (2017) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin sınıf değişkeni açısından farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yaralı (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin sınıf değişkeni açısından daimicilik ve esasicilik alt boyutlarındaki anlamlı farkların birinci sınıflarda olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan araştırma sonuçlarına göre daimicilik alt boyutu ile çelişirken esasicilik alt boyutunda benzerlik göstermektedir. Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Van Braak (2012) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları sınıf değişkeni açısından yapılandırmacı eğitim inancına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre geleneksel eğitim felsefelerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Daimicilik ve Esasicilik alt boyutları geneline bakıldığında birinci, ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının daha gelenekselci oldukları anlaşılmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının derslerinin ağırlıklı olarak teorik olması ve derslerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmış olabileceği, bu durumda adaylarda geleneksel öğretim anlayışını pekiştirmiş olabileceğini akla getirmektedir. Ancak dördüncü sınıf öğretmen

adayları için böyle bir sonucun çıkması beklenen bir durum değildir. Üçüncü sınıftan itibaren uygulama ağırlıklı derslerin olması ve ayrıca yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ortamlarda öğretmenlik becerilerini ve bakış açılarını daha fazla geliştirmeleri beklenen bir süreçte bu bulgu, dikkatle üzerinde durulması gereken bir bulgu olarak nitelendirilmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri en yüksekten en düşüğe doğru sırası ile “Yansıtma”, “Anlama”, “Alışkanlık” ve “Eleştirel Yansıtma” olarak belirlenmiştir. Göçük (2018), Duban ve Yanpar Yelken (2010), Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Chi (2010) öğretmenlerin kullandıkları yansıtıcı uygulamaların öğretim yaklaşımlarında olumlu değişime neden olduğunu belirtmektedir. Karadağ (2010) ise öğrencilere yansıtıcı düşünme becerileri kazandırabilmek için önce öğretmenlerin bu becerileri kazanmış olmaları ve uyguluyor olması gerektiğini belirtmiş, yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yaratıcı, eleştirel ve biliş üstü düşünme becerisine de sahip olduklarını aktarmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin her ne kadar yüksek olduğu düşünülse de elde edilen sonuçların öğretmen adaylarının kendi algılarından kaynaklı olduğu ve bu sonuçların sadece bir beklenti oluşturduğu, yaşantılarında uygulayabileceklerinin bir garantisi olmadığı akılda tutulmalıdır. Yine de düşünme eğilimlerinin yaşantılarında kullanma konusunda bir işaret ya da beklenti oluşturduğu düşünüldüğünde, geleceğin öğretmenlerinin düşündükleri üzerinde düşünen, yaratıcı, problem çözücü, evrensel düşünebilen, eleştirel bakış açısına sahip, sorgulayan ve analiz yapan öğretmenler olma olasılığı konusunda olumlu bakılabilecek bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

5.1.4.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre Yansıtma, Eleştirel Yansıtma

ve Alışkanlık alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farkın ortalamaları incelendiğinde Yansıtma ve Eleştirel Yansıtma alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine, Alışkanlık alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duban ve Yanpar Yelken (2010), Karadağ (2010) yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ve Çelik (2013), Afshar ve Farahani (2015) yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kozikoğlu ve Tunç (2020) yapmış oldukları araştırmada kız öğrencilerin problem çözme sürecinde erkek öğrencilere oranla daha yansıtıcı düşündüklerini belirtip, buna bağlı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözerken problemin nedenleri ve çözüm yollarını daha çok sorguladıklarını, kendi eylemlerine ilişkin daha çok yansıtma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha farklı düşünme sistematiğine sahip oldukları, daha detaycı, pratik, problem çözme becerilerinin daha yüksek ve gelişime daha açık oldukları söylenebilir.

5.1.4.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Bölüm Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bölüm değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Duban ve Yanpar Yelken (2010) yapmış oldukları araştırmada İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu, diğer bölümler arasında yansıtıcı düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farka rastlanmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Göçük (2018) tarafından yapılan çalışmada bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen ortalamalar incelendiğinde Müzik, Resim ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının Matematik, Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yansıtma ve Eleştirel yansıtma alt boyutlarında Müzik ve Resim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olmasının nedeni uygulamalı, üretmeye dönük bir alanda çalışıyor olmalarından ve sahip

oldukları özel yeteneklerinden kaynaklanmış olabilir. Sapancı (2010) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; güzel sanatlar eğitimi resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu, bilişüstünün bilinçli düşünmenin çıktısı olması nedeniyle düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca resim ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahminde bulunma, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklere sahip olduklarını, bu farkındalık ile hangi öğrenme yönteminin etkili, hangi öğrenme yöntemlerinin etkisiz olduğuna yönelik bilinç düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna göre, bu çalışmada elde edilen bulgular, müzik ve resim öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer bölümlerden farklılaşması konusuna bir açıklık getirebilir. Buna ek olarak, müzik ve resim alan derslerinin ağırlıklı olarak tasarlama, üretme, değerlendirme ve yeniden üretme süreçlerinin öğretmen adaylarının zihinsel gelişimlerine de etkisi olduğu düşünülebilir.

5.1.4.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre "Eleştirel Yansıtma" ve "Alışkanlık" alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan, Aydın ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Eleştirel Yansıtma alt boyutunda ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından; Alışkanlık alt boyutunda ise ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim gören, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ise birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha çok yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de yükselmesi aslında beklenen, olması gereken bir durumdur. Özellikle, eğitim fakültelerinde okutulan ders içeriklerinin üçüncü sınıftan itibaren uygulama ağırlıklı olması ve öğrencilerin ortaya koydukları, ürettikleri etkinliklerle ilgili plan yapma, uygulama, değerlendirme, derinlemesine inceleme, sorgulama, kendilerini geliştirme, bireyin kendini gözleme ve almış olduğu dönütler

sayesinde kendi davranışları üzerinde daha çok düşünme fırsatlarını vermesi, dolayısıyla öğretmen adaylarının düşünme becerilerini de etkilemesi beklenir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birlikte değiştiğini göstermektedir. Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014)'in yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin pozitif, anlamlı ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefeleri yansıtıcı düşünme eğilimlerine, yansıtıcı düşünme eğilimleri de benimseyecekleri eğitim felsefelerine etki edebilir düşüncesini akla getirmektedir. Bu durumda, öğretmen yetiştirme programında düşünme becerilerini önceleyici derslerin varlığı ve diğer tüm derslerde düşünme becerilerini geliştirici öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması, öğretmen adaylarının benimseyecekleri eğitim felsefelerinin de istenen biçimde oluşmasına etki edebilir. Ünver (2003), öğrenciyi ve öğretmeni işbirliği içinde çalışmaya yönelten, problem çözmeye dayalı, öğrenciyi odak noktasına alan, öğrencinin kendi deneyimleri ile öğrenmesini esas alan bir eğitim sisteminin yansıtıcı düşünme ile aynı düzeyde ilerlediğini belirtmiştir. Ayrıca eğitim sisteminin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik felsefelere dayandırılması gerektiğini ve eğitim sistemindeki çalışanların da bu felsefelere göre yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

5.2. Sonuç

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1- Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir.

2- Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.

- 3- Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri bölüm değişkenine göre farklılaşmaktadır.
- 4- Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır.
- 5- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin orta düzeyin üzerindedir.
- 6- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.
- 7- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri bölüm değişkenine göre farklılaşmaktadır.
- 8- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır.
- 9- Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler

- 1- Yansıtıcı düşünme eğilimleri açısından öğretmen adaylarının en düşük katılım gösterdikleri boyutun eleştirel yansıtma olduğu görülmektedir. Eleştirel yansıtma önemli bir düşünme becerisidir. Bu beceriyi geliştirmek adına eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının derslerinde öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma becerilerini geliştirici öğretim ortamları tasarlamaları öncelenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına ders içerikleriyle uyumlu olarak, üretme değerlendirme ve yeniden üretme fırsatlarının verilmesi, öğreticinin değerlendirmesi dışında öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi farklı değerlendirme biçimlerinin kullanılması öğretmen adaylarının düşünme üzerine farkındalıklarını artırma ve geliştirme yolunda önemli katkı sağlayabilir.
- 2- Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum her iki değişkenin birlikte değiştiği ve birbirini etkileme olasılığı olduğu anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretmen

yetiştirme programlarında düşünme becerileri eğitime öncelik verilmeli ve tüm derslerde bu becerileri geliştirici ortamlar düzenlenmelidir.

3- Öğretmen adaylarının benimsedikleri geleneksel felsefelerin varlığı, öğretmen olduklarında karşılaştıkları yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlama konusunda bir engel oluşturabileceği düşünüldüğünde, bu bölüm ve sınıf düzeylerinin geleneksel felsefeyi benimseme nedenleri araştırılarak çağdaş eğitim felsefelerine geçişleri konusunda önlem alınmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği bu araştırma nicel bir araştırmadır. Nitel ya da karma desenlerle yapılacak araştırmalar konunun çok yönlü ve derinlemesine incelenmesini sağlayacaktır.

2- Çalışma Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitede yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar farklı bölgelerde yer alan üniversitelerde yapılabilir.

3- Araştırma katılımcıları eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar öğretmenler ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805–1809. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.320>
- Afshar, H. S., & Farahani, M. (2015). Reflective thinking and reflective teaching among iranian efl teachers: do gender and teaching experience make a difference? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 615–620. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.107>
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/605702>
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4). 1473 – 1492. <https://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Alp, S. ve Şahin, Ç. T. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/187975>
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 66-73.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş* (2. bs.). Vadi Yayınları.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş* (5. bs.). Vadi Yayınları.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. <https://doi.org/10.17755/esosder.73598>

- Aslan, S. ve Aybek, B. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2). 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 169-181. <https://doi.org/10.9779/PUJE611>
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175. <https://doi.org/10.9779/puje768>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü* (Tez No. 555327) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baykara-Özaydınlık, K. ve Erdem, M. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyi algıları ve öğretimsel karar süreçleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 324-346. <http://doi.org/10.26466/opus.329317>
- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 923-940. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555081>
- Braun, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.006>
- Brooks, J. G., & Brooks M, G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brown, D. (1999). Promoting reflective thinking: Preservice teachers' literacy autobiographies as a common text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(5), 402-410. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40017027.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Cengiz, C. ve Karataş, F. Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-129. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.cengiz.pdf>
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice*, 11(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/14623941003672410>
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Çam-Aktaş, B. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202. <http://doi.org/10.17755/esosder.76856>
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108727>
- Çelik, B. B. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 651985) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.

- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170. https://doi.org/10.9761/jasss_134
- Çiğdem, H. ve Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493. <https://hdl.handle.net/11421/14318>
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 1-11. http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 279-334). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co. Publishers.
- Duban, N. ve Yanpar-Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50607>
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50420>
- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 112. <https://link.gale.com/apps/doc/A63365165/HRCA?u=googlescholar&sid=bookmark-HRCA&xid=4276055c>
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Anı.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A. (2008). *Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Ersöz, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 220950) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Fallon, M. A., & Brown, S. C. (2002). Crossing over from student teaching to first year teaching. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(1), 37-46.
- Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique in the writing process. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, 26(4), 997-1025. https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/reflective-journal-writing-effective-technique-writing-process.pdf
- Fidan, N. ve Erden, M. (1987). *Eğitime giriş* (2. bs.). Alkim Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş* (6. bs.). Alkim Yayınevi.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in english language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Göçük, Ş. (2018). *Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 529268) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding Data*. Pearson.
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-93. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01240.x>
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (1. bs.). Ütopya Yayıncılık.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (3. bs.). Ütopya Yayıncılık.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (6. bs.). Ütopya Yayıncılık.

- Güney, K. (2008). *Mikro yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Tez No. 221712) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: an examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 307–321.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2010.523775>
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366–377. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2003.tb18122.x>
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/321861>
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455–465. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782291>
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri* (Tez No. 602182) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, 10(4), 439-452. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)90024-8)
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Tez No. 280921) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 241829) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği (Fırat üniversitesi teknik eğitim fakültesi örneği)*. (Tez No. 52445) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe: Öğretmenlik mesleği*. Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Yuet Wong, F. K., Wong, M., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.
<https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 285875) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıroğlu, K. (2017). *Bir meslek olarak öğretmenlik* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/550>
- Koçak, C., Ulusoy, M. F. ve Önen, A. S. (2012, 27-30 Haziran). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi* [Sözlü sunum]. 10.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Kozikoğlu, İ. ve Tunç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları

- arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87–101.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.433824>
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 189-203.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7802/102257>
- Kumral, O. (2014). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Journal of Social Science & Education*, 4(2), 359-368. <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2013/v4i2/Paper-6.pdf>
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93228>
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Mikro Yayıncılık.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. The Falmer Press.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü, temel eğitime destek programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli, eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (5. sınıf) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.

- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., & Swinyard, W. R. (1998). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81–100.
<https://doi.org/10.1080/19388079909558280>
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Pearson Education.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/457546>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., & van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417–425.
<https://doi.org/10.1007/s12564-012-9206-0>
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 263507) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sapkova, A. (2012). Study on Latvian mathematics teachers' espoused beliefs about teaching and learning and reported practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733–759. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9361-0>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass Publications.
- Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 833–846.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.008>

- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of education as a knowledge field*. National University of Educational Planning and Administration.
- Souto-Manning, M., & Dice, J. L. (2007). Reflective teaching in the early years: A case for mentoring diverse educators. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 425–430. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0151-1>
- Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391–2402. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3142>
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (9. bs.). Anı.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi* (13. bs.). Anı.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm>
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Adım Matbaacılık.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking- 50 action strategies*. Corwin Press.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327–343. <https://doi.org/10.1080/1462394042000270655>
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/644/116>
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.020>
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ütopya Yayınevi.
- Turgut, İ. (1995). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. Anadolu Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2007). *Yansıtıcı düşünme-egitimde yeni yönelimler* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı düşünme-egitimde yeni yönelimler* (4. bs.). Pegem Akademi.
- Wagner, K. (2006). Benefits of reflective practice. *Leadership*, 36(2), 30-32.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ771713>
- Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first internship experience* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John-Wiley & Sons.
- Wilson, J., & Jan, W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Eleanor Curtain Publishing.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431–1431. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5359>
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas üniversitesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160–185. <https://doi.org/10.35675/befdergi.440393>
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
<https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12438/957>
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Diyarbakır ili örneği) (Tez No. 187112) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlar, bu ölçek sizlerin Yansıtıcı düşünme düzeyinizi ve Eğitim İnanancınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme ölçeği ve Eğitim İnançları Ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşan ölçme aracı ile toplanacak veriler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız/ göndermeniz çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir. Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Size uygun olan sadece bir seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Lütfen tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katılarınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğr. Maşide YÖRÜK

Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

2. Bölümünüz: Sınıf öğretmenliği() Matematik öğretmenliği ()

Fen Bilgisi Öğretmenliği () Türkçe Öğretmenliği () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği()

İngilizce Öğretmenliği () Almanca Öğretmenliği () Müzik Öğretmenliği ()

Resim Öğretmenliği () Okul Öncesi Öğretmenliği ()

3. Sınıf Seviyeniz: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

EK 2: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

BÖLÜM II YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.	1	2	3	4	5
2	Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir.	1	2	3	4	5
3	Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim.	1	2	3	4	5
5	Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım.	1	2	3	4	5
6	Bu dersten geçebilmemiz için dersin içeriğini anlamamız gerekir.	1	2	3	4	5
7	Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulunduraktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8	Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.	1	2	3	4	5
9	Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.	1	2	3	4	5
10	Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım	1	2	3	4	5
11	Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.	1	2	3	4	5
12	Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım.	1	2	3	4	5
13	Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.	1	2	3	4	5
14	Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasın.	1	2	3	4	5
15	Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
16	Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.	1	2	3	4	5

EK 3: Eğitim İnançları Ölçeği

	BÖLÜM III EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
4	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
5	İnsanın ayrıt edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5
7	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
9	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
12	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
13	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
15	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5
16	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
17	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5
18	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
19	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
21	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
22	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
23	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
24	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
25	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5

26	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
27	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
28	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	1	2	3	4	5
29	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
30	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
31	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
32	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
33	Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
34	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
35	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
36	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	2	3	4	5
37	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
38	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
39	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
40	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5

EK 4: Araştırma İzinleri

maşide yörük 13 Oca 2021 Çar, 14:08 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam;

Ben Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

2020/2021 Eğitim Öğretim Bahar yarıyılında yüksek lisans tezim için tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği"ni izniniz olur ise kullanmak istiyorum. Yapacağım çalışma Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile olacağı için bu ölçeği kullanabilmek benim için çok yararlı olacaktır. Konu ile ilgili yardımınızı rica eder, iyi çalışmalar dilerim.

SAYGILARIMLA

Maşide YÖRÜK

--

Harun Cigdem
Milli Savunma Üniversitesi
Kara Astsubay Meslek Yüksekokulu
Bilgisayar Teknolojisi Bölümü

14 Oca 2021 Per, 20:48

Sayın Maşide Hocam,

Prof.Dr. Adile Aşkı Kurt ile birlikte uyarladığımız Yansıtıcı Düşünme Ölçeğini kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Ölçeği bulabileceğiniz Doktora Tezimi ve kullandıktan sonra atıf yapabileceğiniz uyarlama çalışmamızın makalesini ekte gönderiyorum. Herhangi bir sorunuz olursa lütfen çekinmeden sorunuz.

Ölçek 4 alt boyuttan oluşmakta olup, her alt boyut kendi içinde değerlendirilmektedir. Toplam puan ya da ortalama puan alınmamaktadır.

İyi çalışmalar

--

Harun Cigdem
Milli Savunma Üniversitesi
Kara Astsubay Meslek Yüksekokulu
Bilgisayar Teknolojisi Bölümü

maşide yörük - 13 Oca 2021 Çar, 12:17 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam;

Ben Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

2020/2021 Eğitim Öğretim Bahar yarıyılında yüksek lisans tezim için tarafınızdan geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" ni

izininiz olur ise kullanmak istiyorum. Yapacağım çalışma Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları

ile olacağı için bu ölçeği kullanabilmek benim için çok yararlı olacaktır. Konu ile ilgili yardımınızı rica eder, iyi çalışmalar dilerim.

SAYGILARIMLA

Maşide YÖRÜK

13 Oca 2021 Çar, 12:20

Kürşad Yılmaz

Merhaba.

Eğitim İnançları Ölçeği'ni ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Kürşad Yılmaz

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89241861-302.08-268150
Konu : İzin İşleri

05.03.2021

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 04.03.2021 tarihli ve E-14988706-302.08-267451 sayılı yazısı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 1843100030 numaralı öğrencisi Maşide YÖRÜK'ün "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi : (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi incelenmiş olup, uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Özgür YILDIZ
Dekan

Ek: m.yörük

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: TWD3C1-D9S1ZN

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.mu.edu.tr>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ
KAMPÜSÜ KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>
Kep Adresi: muglaskuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null



EK 5: Etik Kurul Kararı**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI**

Protokol No : 210042

Karar No : 14

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi MAŞİDE YÖRÜK
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Araştırmanın Başlığı	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	18.01.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	21.01.2021
Karar Tarihi	25.01.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.