

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE DEMOKRATİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Gülnihal ÜSTÜN
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul – 2011

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE DEMOKRATİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Gülnihal ÜSTÜN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yard. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL**



İstanbul - 2011

**Tüm kullanım hakları
Gülnihal ÜSTÜN'e aittir.**

© 2011

ONAY

Gölnihal Üstün tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 30 Haziran 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yard. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sefër ADA	
JÜRİ ÜYESİ	Öğr. Gör. Dr. Süleyman AVCI	

ÖZGEÇMİŞ

- 2004 Hayrullah Kefoğlu (YDA) Lisesi
- 2008 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2008 Öğretmen İbrahim Öztürk İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Öğretmen İbrahim Öztürk İlköğretim Okulu

E- Posta : nihal_571@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmam süresince bilgi birikimi, planlı programlı çalışma teşviki ve güven verici tavırlarıyla bana destek olan saygıdeğer tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca en güzel şekilde yetişmem için emek harcayan, yoluma ışık tutan canım anneme, babama ve ablama, veri girişlerinde yardımını esirgemeyen değerli dostum Zeynep ÜSTÜN'e, çalışmam süresince fikir alışverişinde bulunduğum Nilüfer Bircan KAYA'ya, İngilizce çeviriler konusundaki katkılarından ötürü Mihriban HOCAOĞLU'na, değerli zamanlarını ayırıp araştırmanın örneklemini oluşturan meslektaşlarıma, araştırma boyunca yanımda olan herkese özellikle her gelişmeyi benimle birlikte yaşayan, anlayışı ve sevgisiyle bana güç veren Bünyamin BOZKURT'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Gülnihal ÜSTÜN

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde bulunan 26 özel ve resmi eğitim kurumunda görev yapan toplam 336 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgiler Formu”, “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde bağımsız grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi, Scheffe testi, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup anlamlılık 0.05 düzeyinde sınanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS for Windows ver: 16.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ve demokratik tutum düzeyleri ayrı ayrı öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, okuttukları sınıf düzeyi, mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

Sınıf öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nde en yüksek puanı “Açık fikirlilik” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenleri ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasında farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ve kıdem değişkenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının bazılarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ölçeği'nde en yüksek puanı "Düşünceye saygı" alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan okul türü değişkenlerinin demokratik tutum alt boyutlarının bazılarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme eğilimi ve demokratik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bölümünde elde edilen sonuca göre, yansıtıcı düşünme eğiliminin demokratik tutum ile anlamlı seviyede pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme, tutum, demokratik tutum

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the relationship between reflective thinking tendencies and democratic attitudes of class teachers. The study has been done according to scanning model and the following questions guided the study:

1. What are the reflective thinking tendency levels of class teachers?
2. What are the democratic attitude levels of class teachers?
3. Is there a relationship between reflective thinking tendencies and democratic attitudes of class teachers?

336 class teachers, working at 26 private and state educational institutions in İstanbul, constitute the sample of study.

“Personal Information Form”, “Reflective Thinking Tendency Scale” and “Classroom Environment Related Democratic Attitude Scale” were used as data collection tools in the research.

Independent Sample T-Test, One-Way Variance Analysis (Anova), Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test, Scheffe Test, Pearson Product Moment Correlation tests were used on the data obtained from the research and significance was tested on 0.05 level. The data obtained was analyzed on computer by means of SPSS for Windows ver: 16.0 and interpreted. Reflective thinking skill and democratic attitude levels of class teachers were examined separately according to the variables; teachers’ gender, type of school they work at, class levels they teach, seniority, age, type of school they graduated from.

The research results are as follows:

It was found that class teachers received the highest score from “Catholicity” sub-dimension on Reflective Thinking Tendency Scale.

According to the research results it is determined that female teachers show greater reflective thinking tendency than male teachers. There has not been found any difference between the ages of the participants and class level they teach and reflective thinking tendency. Whereas, it has been found that variances of school type that class teachers work at and seniority create a significant difference at some of reflective thinking tendency sub-dimensions.

It was found that class teachers received the highest score from “Respect to Idea” sub-dimension. It appears that female teachers have greater democratic attitude than male teachers. While there appears no significant difference at the variance of class level they teach; it has been seen that the variances of school type teachers work at, seniority, age, school type teachers graduated from create significant difference at sub-dimensions of democratic attitude.

According to the research result obtained from the part examining the relationship between reflective thinking tendency and democratic attitude, it has been determined that reflective thinking tendency is positively correlated with democratic attitude at significant level.

Key Words: Reflective thinking, attitude, democratic attitude

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Sayılıtlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....	10
2.2. Yansıtıcı Düşünme Kavramı.....	11
2.2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları.....	13
2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Eğitim.....	17
2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Özellikleri.....	18
2.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri.....	20
2.3.3. Yansıtıcı Düşünme Öğretimi ve Öğretim Programları.....	22
2.3.4. Yansıtıcı Düşünmenin 2005 İlköğretim Programındaki Yeri ve Önemi.....	24
2.3.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Eğitimi.....	26
2.3.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler.....	27

2.4. Tutum Kavramı.....	28
2.5. Öğretmen Tutumları	29
2.5.1. İlgisiz Tutum.....	30
2.5.2. Otoriter Tutum	31
2.5.3. Demokratik Tutum ve Demokratik Öğretmen Özellikleri.....	32
2.6. Demokrasi Eğitimi.....	33
BÖLÜM III: YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Çözümlemesi	41
BÖLÜM IV: BULGULAR	44
4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	44
4.2.Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	46
4.3.Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	48
4.4 Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri.....	58
BÖLÜM V: SONUÇ	76
5.1. Yargı	76
5.2. Tartışma	78
5.3. Öneriler	87

KAYNAKLAR	89
EKLER	94
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu.....	95
Ek 2: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	96
Ek 3: Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği.....	97
Ek 4: Uygulama Yapılan Okulların Listesi.....	98
Ek 5: Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nin Kullanımı için İzin Dilekçesi.....	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 4.2. Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 4.3. Okul Türüne İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 4.4. Kıdeme ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	45
Tablo 4.5. Mezuniyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 4.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.11a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	50
Tablo 4.11b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 4.12a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	52
Tablo 4.12b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 4.12c. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Sürekli ve Amaçlı Düşünme alt boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	54

Tablo 4.13a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	55
Tablo 4.13b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.15. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.16. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.17a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	60
Tablo 4.17b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Tablo 4.18a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	63
Tablo 4.18b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 4.18c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Eşitlik Alt Boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.18d. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Katılım Alt Boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.19a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	68
Tablo 4.19b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69

Tablo 4.19c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının eşitlik alt boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.19d. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının katılım alt boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.20a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.20b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Eşitlik Alt Boyutunun Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu belirlemek için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.20c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Düşünceye Saygı Alt Boyutunun Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.21. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Düzeyleri ile Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	73

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Bilginin ıg gibi büyüdüğü ve dünyanın dört bir yanına kolayca ulaştığı günümüz dünyasında ülkelerin eğitim politikaları da bu gerçeğe göre kendini güncellemektedir. Bir ülkenin yetiştirmeyi amaçladığı bireyde oluşmasını beklediği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara uygun olarak o ülkenin eğitim sistemi sürekli geliştirilecektir.

Eğitim, yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, “bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci”dir (Senemoğlu, 2009). Eğitim sürecine giren kişilerde davranış değişikliğinin gerçekleşmesi ve bunun istenilen yönde olması esastır. Düşünen ve üreten bireyler yetiştirmeyi temel amaçları arasında belirleyen ülkeler, eğitim sürecini gerektiği şekilde uygulayabilir ve uygun eğitim faaliyetlerinde bulunurlarsa, bilgiye dayalı karar alıp eylemde bulunan, etkin, girişimci, sorumluluk alabilen, bağımsız ve eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirebileceklerdir. Bunun için öncelikle ülkelerin eğitim politikalarının düşünmeye yönlendirici şekilde olması önem arz etmektedir.

Eğitimde, düşünme konusundan daha önemli bir konu yoktur. Bu nedenle özellikle batıdaki eğitim sürecine dikkat edilirse, eğitim sistemindeki gelişmelerin, düşünce üzerine yapılan araştırmalardan büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Düşünme üzerine yapılan araştırmaların ise ilk başlarda, kültürel ve tarihsel etkilerden uzak olarak, bilişsel psikoloji ve beyin yapısı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar, bu konuların eğitim üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Peters, 2007’den akt. Aslan, 2009). Düşünme süreçleri, özellikleri ve stilleri esas alınarak hazırlanan eğitim faaliyetleri araştırma sonuçları da dikkate alınarak yenilenmektedir. Öğretmenler eğitim bilimlerindeki gelişmeleri takip etmek ve bunları eğitim ortamlarına yansıtmak durumundadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip

olmaları ve bu becerileri sürekli geliştirip kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Çünkü eğitimde konuların yanı sıra düşünme metodolojisi de öğretilmektedir. Kendisi düşünme becerilerini doğru kullanabilen bir öğretmen, öğrencilerine de bu becerileri kazanmaları, edindikleri bilgileri kullanabilmeleri, gerek hayatta gerekse derslerinde karşılaştıkları sorunlarda doğru hamleler yapabilmeleri, özgür düşünebilen bireyler olmaları yolunda en iyi örnek olacaktır. Öğretmenlerin kendi mesleki yaşantılarını geliştirmelerinde, etkili öğrenme ortamları oluşturmalarında, sınıftaki olayları ve süreci sürekli sorgulayarak araştırmalar yapıp sorunları tespit etmelerinde ve çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmalarının önemi büyüktür.

Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (Mc.Collum, 2002'den akt. Bölükbaş, 2004). Yansıtıcı düşünmenin özellikleri incelendiğinde sürecin her aşamasında bireyin aktif olması, atılan adımları düşünmesi ve gözden geçirmesi, eylemlerinin sorumluluğunu taşıması ve geriye dönüp kendi yaşadığı süreçle ilgili değerlendirme yapması gibi özelliklerin olduğu görülmektedir (Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme modelinde öğrenciler öğrenme eksikliklerini kendileri belirleyebilmekte ve öğrenmelerinden sorumlu hale gelmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecini öğrenci yönetmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmesinin amaçlandığı sınıflarda ise öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalı ve bu becerileri sınıf ortamında kullanmalıdır (Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Mesleki çalışmalarını daha düzenli hale getirmek, eğitim öğretim faaliyetlerini eleştirel bakış açısıyla incelemek, kendi kontrol mekanizmalarını oluşturmak ve öz denetim sağlayabilmek için sürekli olarak düşünen öğretmenlerin bu özelliği ise yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmalarının bir sonucudur. Araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini sürekli olarak gözden geçirdiğini dolayısıyla, sınıf içi uygulamaları sürekli olarak sorguladığını ve karşılaştığı problemleri profesyonel yaşamını geliştirmede bir fırsat olarak gördüğünü göstermektedir (Alp ve Taşkın, 2008).

İlköğretim çağındaki çocukların özellikleri düşünüldüğünde, ne kadar yöntem ve teknik işe koşulursa, ders araç gereçleri ne kadar çeşitlendirilirse ve sonuç olarak öğrenme ortamları ne kadar zenginleştirilirse öğrencinin öğrenme çabası o ölçüde desteklenmiş

olur. Öğretmenin öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri, araç gereç ve materyalleri, pekiştireçleri, ödül ve cezaların etkililik durumunu bu sürecin hemen ardından gözden geçirmesi, değerlendirmesi, dikkatle incelemesi gerekir. Bu değerlendirmelerde muhakkak ki öğrencilerin görüşleri önemsenmelidir. Ancak sistemlerin bir ögesi olan dönüt-düzeltilme aşaması atlanırsa yahut gerektiği gibi yapılmazsa sürecin niteliği hakkındaki veriler eksik kalacaktır. Olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle eğitim sürecini değerlendirmeyi sağlayan ve gerekli değişikliklerin yapılmasına yön veren düşünce olarak yine karşımıza yansıtıcı düşünce çıkmaktadır. Kazanılması uzun zaman isteyen düşünme becerilerinden biri olarak yansıtıcı düşünce, ancak yansıtıcı düşünebilen öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamlarında önemlenecek ve öğrencilere ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya çalışılacaktır.

Yapılandırmacılık, öğrencilerin organize edilmiş biçim içinde onlara verilen anlayışı almaktansa onlara anlamlı gelen anlayışları oluşturmak için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme görüşüdür. Öğrenciler sosyal etkileşim yoluyla anlamı yapılandırarak kendi öğrenme sorumluluklarını almaya cesaretlendirilirler. Yeni oluşturdukları anlam onların mevcut anlayışına bağlıdır. Skilling (2001)'e göre, yansıtıcı uygulama öğretimin kalitesini izlemede dünya çapında artan ilginin önemli bir özelliği haline gelmiştir. Aynı zamanda, bir yanda araştırma ve teori arasında bağlantı diğer bir yanda da gerçek sınıf uygulaması kurabileceğine inanılmaktadır. Yansıtıcı uygulayıcıların teori ile uygulama arasında bir diyalog oluşturduğu ve bunların her ikisine de yarar sağlayabilecek işbirliği biçimleri kurdukları görülmektedir. Eğitimcilerin yansıtıcı uygulamaya olan ilgileri, yapılandırmacı kuramın öğrenme konusunda baskın olduğu son otuz yıl içinde bilişsel psikolojide yer alan değişiklikler ile uyumaktadır (akt. Weshah, 2007). Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programı da yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir anlayışa sahiptir. Öğrencinin etkin olarak bilgiye ulaşma çabası gösteren araştırmacı, öğretmenin ise bu süreçte öğrenciye rehberlik eden bir kaynak olduğu eğitim öğretim süreci yaşanması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca programın belirlediği öğretmen nitelikleriyle yansıtıcı düşünen öğretmen niteliklerinin aynı doğrultuda olduğu dikkatleri çekmektedir. Yansıtıcı düşünen öğretmenler sorgulama ve yordama yapabilen, kendilerini iyi ifade edebilen, olayların kısa ve uzun vadedeki sonuçlarını görebilen, düşüncelerini açıklayabilen ve öz denetime sahip kişilerdir. Öğrencilerini

sunduğu bilgilerle yetinip, sadece var olanı kabullenmeye değil, sorularıyla öğrencilerin zihinlerini uyararak görünenin ötesini düşünmeye yönlendirirler. Bu şekilde öğrencinin mutlak doğruya bağlı kalmaksızın, anlamı kendilerinin oluşturmasına ve bunun hazzını yaşamalarına olanak sağlarlar. Özden (2009)'e göre, her yaştaki öğrenci, madalyonun arka yüzünü görmeyi öğrenebilir. Bunun için, konular seçilen bir yönü ile değil, zıt ve alternatif yanlarıyla birlikte verilmelidir. Öğrenciler bu sayede farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneği kazanacaklardır. Böylece okul, insanların başka fikirlere saygılı olma erdemini kazanacakları bir yer ve demokratik toplumu oluşturan bütünün bir parçası olacaktır.

Demokrasi ve insan hakları kültürü; devlet yapısında, toplumsal sistemde ve insan ilişkilerinde çok boyutlu olarak gerçekleşir. Her alanda demokratik değer, tutum ve davranışların geliştirilmesi, insanın özgürlüğü ve mutluluğu, toplumsal örgütlenme ve nitelikli vatandaşların yetiştirilmesi demokrasi ve insan hakları kültürünün dinamiğini oluşturur (Cılga, 2001). Demokrasi, bireylere sunduğu özgürlükçü, eşitlikçi yapısıyla, halkın egemenliğini kendisi için kullanmasını öngörerek bireye, düşünce ve ifade, seçme ve seçilme gibi hakları tanıyarak toplumların ve bireylerin vazgeçilmezlerinden olmuştur.

Demokratik bir yönetim, demokratik değerler önemsendiği ve buna uygun anlayışlar benimsendiği takdirde devam edebilecektir. Demokrasiye önem veren toplumlar bu demokratik değerlere önem veren ve yaşamına yansıtan bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bunu başarabilmenin yolu da eğitimden geçmektedir. Demokrasi, ancak kendine uygun bir ortamda gelişir. Öğretimin demokratik, yönetimin otokratik olduğu bir okulda, eğitimin demokrasi hedeflerine hizmet etmesi çok zor, hatta imkânsızdır. Eğitim, demokrasinin yaşamasında en önemli faktörlerden biri olduğu gibi, demokratik düşünce ve uygulamalar da, eğitimin gelişmesinde önem taşımaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Eğitimsel faaliyetlerin her aşamasında, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler açısından da demokrasinin gerektirdiği uygulamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Demokrasi ikliminin yaşandığı eğitim kurumlarında bireyler güven duygusunu yaşar ve birbirlerinin tavırlarından etkilenerek bu ortama katkılarını sunarlar.

Okullarda öğrenciler; birebir iletişim kurdukları, örnek aldıkları öğretmenleri aracılığıyla ve kendilerine sunulan eğitimsel yaşantılarla demokratik tutum ve değerlere

sahip olabilir. Öğretmenler sınıf için birer modeldir. Öğretmenler, sınıfta sadece ders veren birer kişi değil; aynı zamanda kendilerinin sahip olduğu değer yargıları, toplumsal normlar ve düşünce tarzları ile öğrencilerin karakter oluşumlarını ve sosyalleşmelerini doğrudan etkileyen somut modellerdir. Bu nedenle öğretmen davranışlarının demokratik olması, öğrencilerde bu davranışın yerleşmesini kolaylaştıracaktır (Ünal ve Ada, 2003). Öğretmenlerin demokratik davranışları, öğrencilerle en yoğun ve kalıcı etkileşimin kurulduğu sınıf ortamlarında ne ölçüde kullandığı çok önemlidir. Çünkü bu tutum ve davranışlar daha sonra öğrencilerin düşüncelerini, yaşantılarını birebir etkileyecektir. Demokratik tutum, çocuğa koşulsuz sevgi ve saygı gösterme, çocuğun gereksinimlerine duyarlı olma, çocuğu yaşına uygun bazı kararları almaya teşvik etme, çocuğun görüşlerine değer verme ve dille iletişimde bulunmayı gerektirir (Kılıççı, 1992'den akt. Dilekmen, 1999).

Demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temel in sağlamlığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir (Yeşil, 2001'den akt. Ercoşkun ve Nalçacı, 2008). Yeşil (2001)'in aktardığı araştırmalara göre, demokratik eğitimin en geç ilköğretim aşamasında mutlaka başlatılması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmeleri için öncelikle kendilerinin demokratik tutum ve idealleri iç dünyalarında yeterince duyumsayarak yaşama geçirebilmelerinin yanı sıra demokratik tutum ve davranışları alışkanlık haline getirmeleri gerektiği söylenebilir (Dilekmen, 2000). Sözü edilen demokrasi eğitiminin, bilginin aktarımı olarak değil; öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanması olarak verilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi; demokrasinin işlemlerine engel olan pasif vatandaşlar yetişmesi sorununu kendiliğinden çözecektir (Gelen, 2002). Demokrasi kavramının kazandırılmasını ve davranışlara yansıtılmasını sağlamak için kitaptan konu işleme, bilgi verme, nasihat etme, yaptırım uygulama gibi yaklaşımlardan öte bireyin olumlu ve olumsuz durumları karşılaştırarak doğruyu bulmaya çalıştığı, kendi kişiliğini ortaya koyduğu ve geliştirmeye çabaladığı bir sürecin yaşanmasına zemin hazırlamak daha anlamlı olacaktır. Bu bakış açısına sahip öğretmenlerin tutumları, demokratik ortamların

oluşmasını ve yaşanmasını, öğrencilerin de demokrasi kültürünü kazanmalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Demokrat yurttaşların eğitimi ilk önce demokrasiyi oluşturan değerlerin özümsemesini gerekli kılmaktadır. Bunun için de, katılma, danışma, tartışma, açıklık, adalet, tarafsızlık, dürüstlük, kendi kendine disiplin gibi demokrasinin değerleri ve işleyiş biçimleri yaşanmalı ve uygulanmalıdır. Tüm bunlar sadece kitaplardan öğrenilemez; gerçek ortamlarda bunları yaşamayla gerçekleşebilir, bunları uygulayanların birbirlerine karşı ve öğrencilerine karşı olan tutum ve davranışlarından öğrenilebilir (Büyükdüvenci, 1990). Bunun için öğretmenler bakış açılarıyla, herhangi bir konu ya da olayla ilgili düşünme eğilimleriyle öğrenciler için en yakın örnek durumundadırlar. Eğitimin her aşamasındaki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse bu kuşkusuz yıllarca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömleksiz, 1990).

İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin bireysel gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutuma ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olma düzeyleri düşünülmesi gereken bir konudur. Bu düşünceden yola çıkılarak “Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişki”nin incelenmesi, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

1. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile ilgili amaçlar:

1.1. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyi nedir?

1.2. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.6. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.7. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri mezun olunan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri ile ilgili amaçlar:

2.1. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyi nedir?

2.2. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.4. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.5. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.6. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.7. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutumları mezun olunan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik amaçlar:

3.1. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülen program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamalarını geliştirmelerine katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının verimliliklerini arttıracığı,
- Araştırmacıların, konu ile ilgili yeni çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

- Konu açısından, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve demokratik tutumları,
- Zaman açısından, 2010-2011 öğretim yılı,
- Örneklem açısından, İstanbul ili Beykoz, Maltepe, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli, Sancaktepe, Ümraniye, Gaziosmanpaşa, Fatih ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim I. Kademe öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır;

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğine ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğine samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2009).

Yansıtıcı düşünme: Dewey, yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inanç ya da bilgiyi ve onun ulaşmayı amaçladığı sonuçları destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve

dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. (Dewey, 1933'ten akt. Ünver, 2003).

Tutum: Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir. (Senemoğlu, 2009)

Demokratik tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel ve Ün, 1987).

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri

Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2009). Türk Dil Kurumu (1994)'nın tanımına göre düşünme, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak, düşünce üretmek, zihni yetiler oluşturmaktır. Cüceloğlu (2001), düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu söyleyerek, amaca yönelik ve organize olduğunun altını çizmektedir. Kazancı (1989)'ya göre düşünme; bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü olarak tanımlanmıştır. Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde de tanımlanabilir. Aynı zamanda; zihinden geçirme, göz önüne getirme, bir sonuca varmak amacıyla inceleme, karşılaştırma ve daha önce edinilen bilgilerden yararlanma gibi zihinsel işlemlerden geçirmek, değerlendirmek, hatırlamak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, ayrıntılarıyla incelemek olarak da açıklanabilir (Semerci, 1999). Hangi konuda ya da düzeyde olursa olsun, düşünme, en belirgin biçimiyle bir sorun ya da problem çözme etkinliğidir (Akpınar, 2007). Düşünme sürecinde bireyin sahip olduğu bilginin ötesine gitme çabası vardır. Düşünme konusunda birbirinden farklı yorumlar yapılmasına karşın bu yorumların ortak noktası olarak düşünmenin zihinsel bir işlem olduğu dikkatleri çekmektedir.

Düşünme konusunu açıklama çalışmalarında yapılan tanımlardan yola çıkarak iki ana eğilim olduğu söylenebilir. Birinci eğilimdekiler düşünceyi bir ürün ya da sonuç olarak tanımlarken, ikinci eğilimdekiler düşünceyi süreç olarak tanımlamayı yeğlemiştir. Düşünmeyi ürün olarak görenler daha çok elde edilen sonuçlara ve istenilen sonucun elde edilmesi için uyarıcıların nasıl düzenleneceğine önem verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Düşünmeyi süreç olarak görenler ise, çoğunlukla düşünmenin bileşenleri, yapısı, işleyişi yani düşünme sürecinin kendisiyle ve bu süreci yetkinleştirmeye ilgilmişlerdir (Doğan, 2007).

Düşünme insan kadar eski olduğu halde, düşünmenin eğitime sistematik olarak uygulanma çalışmaları daha çok yenidir. Oysa düşünme eğitimin her yerinde her basamağında vardır ve düşünmesiz bir öğrenme koşullanmadan ileri gidemeyecektir. Öğrencilere düşünme boyutları kazandırılarak; hayat boyu ihtiyaç duyacakları soru sorma, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerle donatılmış olmaları sağlanabilir (Gelen 2002). Bu becerilerin kazanılması, bilginin edinilmesi ve kullanılmasını daha pratik hale getirecektir. Zira insan ömrünün ve olanakların sınırlı; sorunların ve bilgi alanlarının sınırsız olduğu dünyamızda, her geçen gün daha çok bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, insanları yeni arayışlara itmekte; daha uzun süre geçerli olabilecek, emek ve zaman kaybını en aza indirebilecek, değişik alanlarda kullanılacak bilgilerin üretilmesini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk ise insanların nitelikli düşüncelerini gerektirmektedir (Akpınar, 2007). Ancak düşünme çabasına giren bireylerin amaçlarının ve buna bağlı olarak düşünme tarzlarının farklı olması farklı düşünme biçimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Hangi tarzda olursa olsun, düşünme, bazı becerilerin kazanılmasıyla gerçekleşecektir (Özden, 2009). Düşünme sürecinde, bireyin karşılaştığı durumları araştırması, sorgulaması, ayırması, birleştirmesi, muhakeme etmesi gerekmektedir. Bu çalışmaları sistematik olarak yürütmenin anahtarı ise düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmektir. Bu düşünme becerilerinden biri de yansıtıcı düşünmedir.

2.2. Yansıtıcı Düşünme Kavramı

Yansıtıcı düşünme kavramı incelendiğinde, bu kavramın pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerinden John Dewey tarafından ortaya atıldığı ve yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey (1952)'e göre yansıtma, gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümlenme yapmak gibi beceri ve nitelikler gerektirir. Böylelikle birey bilinmeyen bir durumla karşılaştığında bu duruma anlam vermekte ve eylemde bulunmaktadır. Bu özelliğiyle yansıtma bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime de yardım etmektedir. Ayrıca eğitim yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanmasıdır ve böylelikle eğitimin kalitesi değişebilir. Eğitim ile ilgili olarak yapılan bu geliştirme faaliyetleri yansıtıcı düşünce sürecini oluşturmaktadır (akt. Alp ve Taşkın, 2008).

Sparks-Langer ve diğerkleri (1990) öncelikle yansıtmayı, kişinin kendi deneyimleri doğrultusunda, eğitim ilke ve tekniklerini uygulama, kendi sınıfının performansını belirleyen durumsal faktörleri, sosyal ve felsefi değerleri çözümleme becerisi olarak tanımlamışlardır. Winitzky (1992)'e göre yansıtma, gerekli bilgiyi elde etme becerisidir; bu bilgiyi sınıf yönetimiyle ilgili günlük ilişkileri algılama ve çözümlemede uygulamaktır ve bu bilgiyi daha geniş bir alanı kapsayan sosyal konularla ilişkilendirebilmektir (akt. Tok, 2008). Lucas (1991), yansıtmayı şöyle tanımlamıştır; kişinin kendi uygulamalarına sistematik bir şekilde soruşturma yapması, bu uygulamalarını geliştirmesi ve kendi anlayışını derinleştirmesidir (akt. Calderhead ve Gates, 1995).

Lee (2005) ise yansıtmayı üç düzeyde incelemektedir. Van Mannen'ı (1992) temel alan diğerk araştırmacılardan farklı olarak; yansıtmanın bileşenlerinin tutumlar, gelişim, içerik ve derinlik olduğunu ifade eder. Yansıtıcı düşüncenin derinliğini değerlendirmek için belirlediği düzeyler; *geri çağırma (recall)*, *ölçülü ve verimli hale getirme (rationalization)* ve *yansıtıcılık (reflectivity)*'dir. *Geri çağırma* düzeyinde kişi deneyimlerini hatırlayarak tanımlamaya çalışır. *Ölçülü ve verimli hale getirme* düzeyinde ise kişi deneyimleri arasında ilişkiler kurar, durumun nedenlerini araştırarak açıklar ve genellemeye çalışır. *Yansıtıcılık* seviyesinde ise kişi deneyimlerini analiz ederek değiştirme ve geliştirme yoluna gider (akt. Alp ve Taşkın, 2008). Kişinin eylemlerini sorgulaması, irdelemesi ve derinlemesine düşünmesi olan yansıtma, yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturur.

Dewey (1991) yansıtıcı düşünme kavramını, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamıştır. Taggart ve Wilson (1998), yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir (akt. Ünver, 2003). Bigge ve Shermis (1999)'e göre yansıtıcı düşünme, mantıklı seçimler yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu alma becerisidir. Yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma, test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (akt. Demirel ve Köksal, 2008). Wilson ve Jan (1993)'a göre yansıtıcı düşünme öz değerlendirme yapma sürecidir. Bu değerlendirmelerin bireyin kendine, deneyimlerine ve

öğrenmelerine yönelik olabileceğini belirtilmiştir (akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Bu tanımlardan yola çıkarak yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Ünver, 2003). Süreci gözden geçirme, sorgulama, başka neler olabileceğini araştırma ve tekrar dönüp geliştirme çalışmalarına olanak vermesi açısından yansıtıcı düşünme kişisel gelişimin, eğitim programlarının ve ortamlarının önemli bir parçası olarak görülmüştür.

2.2.1. Yansıtıcı Düşünmenin Aşamaları

Yansıtıcı düşünmenin daha iyi anlaşılıp, daha iyi açıklanabilmesi için yansıtıcı düşünme süreci aşamalara ayrılarak incelenmiştir. Bilim insanları, konunun değişik yönlerine açıklık getirmişler ve buna bağlı olarak farklı yansıtıcı düşünme aşamaları ortaya koymuşlardır. İlk olarak Dewey, yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar belirli bir sırada olmak zorunda değildir; ancak yansıtarak öğrenme sürecini biçimlemek için birbirleriyle uyumlu olmalıdırlar. Bu beş aşama, *öneriler*, *problem*, *hipotezler*, *nedenleme* ve *test etme*dir. *Öneriler*, birey kafa karıştırıcı bir durumla karşı karşıya geldiğinde zihinde beliren fikir ve olasılıklardır. Öneriler çoğaldıkça karar vermek için durup düşünmeye olan ihtiyaç artar. Bu yüzden öneriler daha sonraki sorgulama süreci için enerji kaynağıdır. *Problem*, kafa karıştırıcı durumda küçük ayrıntılardan oluşan parçalar yerine bütüne dönük olarak, büyük resmi görmez. *Hipotez biçimleme*, öneriler göz önüne alınarak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hipotez üzerine çalışma daha fazla gözlem yapmayı, bilgi üzerine düşünmeyi içerir. Böylece problem saflaştırılmış, rafine edilmiş ve öneriler test edilebilir, ölçülebilir biçime dönüşmüş olur. *Nedenleme*, bilgi, fikir ve önceki deneyimlerin birbirine eklenerek öneriler, hipotez ve test etmeye olanak sağlanmasıdır. *Test etme*, yeni bir probleme ışık yakabileceği gibi var olan probleme açıklık getirebilir (akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Yansıtıcı düşünmenin temellerini oluşturan Dewey konuyu bu şekilde açıklarken, Taggart ve Wilson (2005) ise, yansıtıcı düşünmenin niteliği hakkındaki hiyerarşinin bilim adamlarınca aynı şekilde açıklanmadığını fakat genellikle yansıtıcı öğretimde üç yansıtma düzeyinden bahsedildiğini belirtmişlerdir. Bu düzeyler, *teknik*, *bağlamsal* ve *diyalektik (eleştirel) düzey* olarak ifade edilmektedir.

Teknik düzey, yansıtıcı düşünmenin temel basamağıdır. Deneyimi az olan öğretmenler genellikle teknik düzeyde yansıtma yaparlar. Teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmenler, uygun dersleri seçip onları yürütmeye ve derslerin belirlenen amaçlara ulaşmasına odaklanırlar. Becerilerin kazanımı ve teknik bilgi çok önemli görüldüğü için, öğretmen yöntemlerin farkındalığına ve önceden belirlenmiş bir dersi yürütme becerisine sahiptir. Yansıtmanın ikinci düzeyi *bağlamsal düzey*dir. Bu düzey, varsayımların altında yatanları ortaya çıkarmaya, ayrıntılı hale getirmeye ve birtakım stratejiler kullanarak sınıfta uygulama yapmaya ilişkin yansıtmaları içerir. Uygulama düzeyindeki bağlamsal yansıtma, bu uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin inançlarını, eylemlerinin anlamlarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine olanak sağlar. En yüksek düzey olan üçüncü düzeydeki yansıtma ise *diyalektik (eleştirel) yansıtma*dır. Bu yansıtma, öğretim uygulamalarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ahlaki ve etik konuları sorgulama eylemlerini içerir. Eleştirel yansıtma yapan öğretmenler, öğretimin planlanmasına ve uygulanmasına yönelik sürece ilişkin tüm işleri tasarlarlar.

Schön (1987) ise yansıtmayı iki biçimde tanımlamıştır; eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) ve eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action). Eylem içi yansıtma, anlık olarak eylem gerçekleştirilirken ortaya çıkan problemleri çözmeye odaklanan ve eylemin yeniden düzenlenmesini içeren süreçtir. Eylem üzerine yansıtma, eylem gerçekleştirildikten sonra eylemi her yönüyle değerlendirme, geriye dönüp bakma, kasıtlı ve sistematik biçimde eylem hakkında düşünmedir (akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009). Eylem anında ve eylem sonrası yansıtmadan söz ederek konuya farklı bir açıdan yaklaşan Schön (1998)'ün alan yazına bu konudaki en önemli katkısı yansıtıcı öğretimin temelinde bulunan *eylemde bilme* kavramıdır. Schön (1998), bireylerin herhangi bir alanda usta uygulamacılar olabilmeleri için, bilgilerinin, eylemler için aldıkları kararların ve eylemlerinin sonuçlarının farkında olmaları gerektiğini söyler. Profesyonel yaşamda uygulamaların başında kişi teknik usallık dönemindedir. Karşılaştığı yeni durumlara uygun eylemleri düşünerek gerçekleştirir. Uygulayıcı belli durumların çeşitli şekilleriyle tekrar tekrar karşı karşıya gelir. Böylece beklentiler, imajlar ve tekniklerden oluşan bir repertuara sahip olur. Bir süre sonra deneyimde ustalaştıkça bilgileri gömülür, otomatik olarak hareket etmeye başlar. Bu durum eylemde bilme olarak adlandırılır. Bu otomatikleşme, kişinin ne yaptığıyla ilgili düşünmesinin sağladığı fırsatların kaçmasına neden olur. Bu nedenle uygulayıcı

deneyimlerini yansıtmalı, sonuçlarını, eylemini yönlendiren unsurları sürekli gözden geçirmelidir (akt. Altınok, 2002).

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi; *hatırlama* (bir kişinin deneyimlerine duruma göre tekrar başvurmaya dayanır), *akla uydurma* (deneyimleri arasında ilişki kurma), ve *yansıtma* (kişiler değişme ve gelecekte gelişme maksadıyla deneyimlerini kullanır) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007).

Bartlett (1990)' a göre, yansıtıcı öğretim süreci; *inceleme*, *bilgilenme*, *bilgileri karşılaştırma*, *değerlendirme* ve *eyleme geçirme* olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır.

Yansıtıcı öğretim sürecinin ilk aşaması olan *inceleme*, öğrencinin ve öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme-öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir. Bu gözlem yapma ve veri toplamanın muhtemelen en iyi yolları görsel ya da işitsel araçlarla dersi kaydetmek olabileceği gibi, günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme anketi kullanma gibi türlü yazma yöntemlerini kullanmak da olabilir.

Bir önceki inceleme basamağında toplanan veriler, *bilgilenme* aşamasında bir çeşit analiz edilir. Derste, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur.

Bilgileri karşılaştırma aşaması, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, gibi yapıları tartışmayı içerir. Bu en etkin bir biçimde, öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, öğrenci velileriyle, okul yönetimiyle ve okul ortamını etkileyen diğer bireylerle görüş alışverişinde bulunularak gerçekleştirilir.

Değerlendirme, öğretim uygulamaları sırasında elde edilen verileri mantıksal olarak tartışmak ve yorumlamak, alternatif etkinlik dizileri aramaya neden olur ve bu da bireyin kendisini geliştirmesi için adım attığı süreci oluşturur. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin ya da öğrencinin “Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?” sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilebilecek olası yanıtlarla, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken, öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olabilirler.

Eyleme geçirme, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile eyleme geçirme aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren bir döngü vardır. Yani birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler. Bu döngünün, birdenbire her şeyi en iyi duruma getirme gücü bulunmamakla birlikte öğrenme-öğretme sürecine sistemli bir yaklaşım sunduğu söylenebilir (akt. Bölükbaş, 2004).

Yansıtmayı problem çözme süreci ile ilişkilendirerek açıklayan araştırmacılar da olmuştur. Schön (1987), uzmanların yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri zaman problemleri belirleyerek çözümlerini test edebildiklerini ve çözümlerle ilgili yorum yapabildiklerini belirtirken, Kember (1999) ise yapılan çalışmalardan yararlanarak yansıtıcı düşünmenin bir problem çözme yaklaşımı olduğunu belirterek bu yaklaşımı üç açıdan ele almıştır. Bunlardan birincisi, *içeriğin yansıtılması*, algıladığımız ve düşündüğümüz olayların davranışa yansımasıdır. İkincisi, *sürecin yansıtılması*, nasıl düşündüğümüzle ilgilidir. Düşüncenin davranışa dönüşümünü inceler. Üçüncü olarak, *varsayımın yansıtılması*, yansıtıcı düşünmenin en üst seviyesidir ve farklı anlamlar çıkarma, birden fazla perspektiften bakmayı gerektirir (akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007). Copeland ve diğerleri (1993) de yansıtıcı uygulamayı problem çözme aşamalarıyla ilişkilendirerek üç aşamadan söz etmişlerdir. Bu aşamalar, *problemin tanımlanması*, *çözüm yollarının üretilmesi*, *çözümün uygulanması ve yansıtıcı uygulamadan faydalanılması*dir (akt. Aslan, 2009).

Scanlan ve Chernomas (1997), yansıtıcı düşünmeyi üç aşamada incelemenin en uygun ve kullanışlı yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, yansıtıcılığın ilk aşaması *haberdar olma*tır. Yansıtıcı düşünmenin eyleme dönüşmesindeki ilk aşama ve durumun farkında olunması şeklinde görülen haberdarlık, yansıtıcı düşünmenin köşe taşıdır ve haberdarlık olmadan, yansıtıcı düşünmenin ortaya çıkması mümkün değildir. İkinci aşama, *bireyin durumu detaylı bir şekilde analiz ettiği ve bilgisini duruma dâhil ettiği bir süreç*dir. Bu aşamada önemli olan yetenekler; analiz, kişisel farkındalık, sentez, değerlendirme ve durumu tanımlama şeklinde belirtilebilir. Üçüncü ve son aşamada ise; *birey duruma yönelik olarak yeni bir perspektif geliştirir*. Bunu, yeni bir bilgiyi duruma uygulama veya yeni bir bilgiyi analiz ederek durumla sentezleme şeklinde yapabilir.

Yansıtıcı düşünce süreci sonunda, öğrenme, etkili ve bilişsel bir değişim ile muhtemel bir davranış değişikliği şeklinde ortaya çıkar. Yansıtıcı düşünme, bireyin mevcut düşüncesini destekleyip, aynı şekilde devam etmesine de yol açabilir. Fakat her halükarda, öğrenme gerçekleşmiş olur (akt. Aslan, 2009).

Yansıtıcı düşünmeyi aşamalar halinde anlamaya çalışmak iyi bir yöntem olabilir. Ayrıca bu sürecin farklı boyutlarını tanımak hem bakış açımızı genişletecek hem de eğitim-öğretim süreciyle olan bağlantısını keşfetmemize yardımcı olacaktır.

2.3. Yansıtıcı Düşünme ve Eğitim

Eğitim öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler bu süreçte hem öğrencilerinin düşünme süreçlerine katkı sağlamaktadırlar hem de kendi mesleki anlayışlarını değiştirip geliştirmektedirler. Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin, herhangi bir konunun aktif, sürekli ve dikkatli düşünülmesi olduğunu belirtmiştir. Rodgers (2002) ise çalışmasında, yansıtmanın uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olduğunu gözlemiştir (akt. Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünce, öğretmenin öğrenme-öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ya da olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Ayrıca öğretmenler mesleğiyle ilgili kendini geliştirme sürecinde diğer meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdırlar. Çünkü deneyimlerini paylaşmaları ve sürekli olarak fikir alışverişinde olmaları öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirmelerini, dolayısıyla da geliştirmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003).

Eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirip değerlendirerek yansıtıcı düşünmeyi kullanan öğretmen, kendi görüşlerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açıktır ve bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirebilir. Bu özellikler; aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır (Alp ve Taşkın, 2008). Nitekim 2005 ilköğretim programı incelendiğinde hem öğretmen hem öğrenci açısından öğrenme öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarında yansıtıcı düşünmenin kullanılmasına yönelik bir yapıda olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenme öğretim sürecini düzenlerken öğretmen, yapılandırmacı

yaklaşımı esas alarak açık uçlu ve düşünmeye yönelten sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmeye olanak sağlamalıdır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, araştırmacı, öngörülü, iş birlikçi, sabırlı, meraklı ve kendini sürekli olarak yenileyen bireyler olmaları beklenmektedir. Yansıtıcı eğitim sistemine göre, öğrenciler ise kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler. (Ünver, 2003). Yapılandırmacı anlayışa uygun programa uygun olarak hazırlanan ders konuları da bireyi sürekli olarak düşünmeye, tek bir noktaya bağlı kalmadan farklı perspektiflerden bakmaya ve sonrasında kendi yaşadığı süreci gözden geçirerek yorumlamaya sevk etmektedir. Böylece öğrencilerin, etkin, karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapabilen bireyler olmalarına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Değerlendirme boyutunda ise, kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme formları, performans görevleri, akran ve grup değerlendirme, proje ödevleri ve diğer alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılarak süreç ve sonuç birlikte değerlendirilmiş olur. Bu uygulamalar hem yapılandırmacı görüşe uygun hem de yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler içerir.

Bu bilgiler ışığında, yapılandırmacı yaklaşım içinde yer alan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları yorumlamaları, uygulama sırasında aldıkları kararları etkileyen faktörleri bilinçli bir şekilde ifade etmeleri ve uygulamalarını sürekli geliştirme çabasında olmaları gerekmektedir (akt. Alp ve Taşkın, 2008).

2.3.1. Yansıtıcı Düşünen Bireyin Özellikleri

Gelişen ve değişen dünya şartları varlığını güçlü bir şekilde ortaya koyabilecek düşünen insan istemektedir. Çünkü ancak düşünen, yani üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen insan gelecekte daha başarılı olacaktır. Bugün ve gelecek zamanda artık bu bir zorunluluk olarak kendisini hissettirmektedir (Semerci, 1999). Üst düzey düşünme, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler

geliştirme becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Temeli uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak almış ve bilginin giderek daha karmaşık bir hal aldığı günümüzde öğrenilmesi ve geliştirilmesi önemli hale gelmiştir (Üstünoğlu, 2006). Üst düzey düşünme becerileri kapsamında yer alan yansıtıcı düşünmenin bireylere geçmiş deneyimleriyle şimdiki uygulamalarını birleştirmeleri, gelecekteki fikir ve olayları tasarlayarak, içinde buldukları durumu daha iyi anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca yansıtıcı düşünen bir kişi; önceki, şimdiki ve tahmini tecrübeleri birbirine bağlar. Eleştirir ve kendini sorgular. Kendini ve durumu değerlendirir (Demiralp, 2010). Dewey (1933), yansıtmanın gerçekleşebilmesi için kişide bulunması gereken özellikleri de *açık fikirlilik*, *tam isteklilik* ve *sorumluluk* olarak sıralamaktadır. *Açık fikirlilik*, probleme farklı ve yeni yönlerle bakabilme yeteneğidir. Açık fikirli olmak karşıt fikirde olduğu bir konuya karşı aktif bir dinleyici olmayı, farklı tarafları dinlemeye hazır olmayı ve inançlarının yanlış olabileceğini düşünebilmeyi gerektirir. *Tam isteklilik*, bir konuya bütünüyle dâhil olduğunda ortaya çıkar. Birçok fikri ve düşünceyi deneyimlemekle birleşiktir. *Sorumluluk*, kişinin etkinliklerinin sonucunu göze almasıdır. Niçini bilmeye, öğrenilendeki anlamı aramaya olan ihtiyaçtır (akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009).

Yansıtıcı düşünmenin bilinçli bir şekilde öğrenilen ve geliştirilen bilişsel bir özellik olduğu düşünülürse, bu becerinin okul ortamında kazanılması çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde uygun ortam ve yeterli rehberlikle bireylere düşünme becerilerini kazandırabilecek en yetkin kişi ise öğretmendir. Semerci (1999)'ye göre, üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi ise bilgi aktaran öğretmen ile değil analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde kendisini yetiştirmiş öğretmenle olacaktır. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu yönde değişmesi, hem kendisinin düşünmesi hem de öğrencisinin düşünmesini sağlaması gerekmektedir.

Eğitim sürecinden öğretmenin yardımıyla kendisine gerekli olan bilgi ve becerileri alarak çıkan öğrenciden birtakım becerilere ve özellikle de özgür düşünme becerisine sahip olması beklenir. Çünkü özgür düşünebilme; kısıtlama ve sınırlama niteliği taşımayan, buyrukçu tavırların karşısında yer alan, güveni otoritelerde değil kendinde arayan, karar verme durumunda seçimini kendisi yapabilen bir bireyi gerektirir.

Özgürce düşünebilen bir birey, yalnızca bilgiyi kazandırmayı amaç edinen bir öğretmenle değil, kendi otoritesinden bağımsız öğrencisini kendi kendine düşünmeye sevk eden, eleştirmeye, yorumlamaya ve sorgulamaya yönelten bir öğretmenin yardımı ile yetiştirilebilir (Sayın, 1990). Bireyin özgürce düşünebilmesi, zihinsel becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi için ona rehberlik edecek bir kişiye, okul açısından düşünülürse öğretmenin teşvikine ihtiyacı vardır. Öğretmen hâkimiyetindeki öğretim sürecinden ziyade, öğrenci ilgisi, ihtiyacı ve kabiliyetine yönelik olarak hazırlanan ortamlar tercih edilmelidir. Böylece öğrencinin de kendi çabasını ortaya koyarak düşünme faaliyetine girebilmesi için gereken destek verilmiş olacaktır. Konuyu daha iyi açıklamak için yansıtıcı düşünen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Problem çözme becerisine sahiptir.
- Eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünebilir.
- Olaylara çok boyutlu yaklaşır ve özgür düşünebilir.
- Sorumluluk sahibi ve girişimcidir.
- Geniş görüşlü ve sorgulayıcıdır.
- Ezberden kaçınır, derinlemesine anlamaya ve kavrayarak öğrenmeye çalışır.
- Analiz, sentez, genelleme yaparak hipotezler geliştirir.
- İçinde bulunduğu anın öncesini ve geleceği düşünerek yapacaklarını tasarlar.
- Kendini ve durumu değerlendirir, objektiftir.
- Eylemlerinin sonuçları hakkında çıkarımlar yapar, kendine güveni tamdır.

2.3.2. Yansıtıcı Düşünen Öğretmen Özellikleri

Toplumun geleceğinde çocukların nasıl yetiştiği, çocukların yetişmesinde öğretmenlerin nasıl yetiştirdiği, öğretmenlerin yetişmesinde ise öğretmen yetiştiren kurumların niteliği ve programları etkin rol oynar. OECD (1994) tarafından öğretimin kalitesinin nasıl arttırılacağı üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin önce kendilerinin düşünmeyi öğrenmelerinin önemi vurgulanmıştır (Gelen, 2002). Crawford, Saul, Mathews ve Makinster (2009)'e göre eğitim-öğretim sürecinde birçok faktörün rol oynadığını ancak bunların içerisinde öğretmenin çok büyük paya sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitimin alt

yapısını oluşturan okullarımız ne kadar donanımlı olursa olsun, programlar ne kadar çağdaş geliştirilmiş olursa olsun, bunları uygulayacak, bilişim teknolojisini kullanacak, yeni yaklaşımları ve içinde yaşadığı toplumu yorumlayarak öğrencileriyle en uygun biçimde paylaşacak olan öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenlerden; bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeleri, değişimi algılama, yönetme ve organize etme becerilerini geliştirmeleri, meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları ve aileler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunmaları beklenmektedir.

Dewey (1933) ise, öğretmenlerin profesyonelleşmesinin bilimsel (yansıtıcı) bir yaklaşımla gelişebileceğini öne sürer. Deneyimlerini yansıtma şansı verilen bir öğretmen, öğrencilerin neyi, niçin yaptığını kolaylıkla anlayabilir. Yansıtıcı öğretmen sadece çözümler aramaz ve hareketlerinin etkisinin ve kaynağının farkında olmaksızın, her gün aynı şekilde davranmaz. Bunun yerine öğretmen, uygulamalarından ve öğretim tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışır. O'na göre yansıtıcı düşüncüyü kullanmayan öğretmenler, geçmiş öğretim uygulamalarını bilinçsizce tekrar etmektedir. Öğretmenlere yansıtmayı öğretmek ve mesleki çalışmalarında yansıtmayı öğrenmeleri konusunda onları motive etmek çok önemlidir (akt. Tok, 2008).

Yansıtıcı düşünen bir öğretmenin sahip olması gerektiği düşünülen temel özellikler ve sergilemesi beklenen birtakım davranışlar vardır. Yansıtıcı düşünen öğretmen, öğretim sürecini sürekli değerlendirir, kullandıkları yöntem ve araç-gereçleri gözden geçirerek uygun kararları alır. Açık fikirlidir. Kendi görüşlerine ve sınıf uygulamalarına yapılan eleştirilere karşı açıktır. Yapılan eleştirileri düşünür ve alternatif çözümler üretir. İçten ve samimidir. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklı sorunlarına kendisini adar, bu sorunları çözümlemek için çaba harcar. Entelektüel sorumluluğa sahiptir. Alınan kararların kısa ya da uzun vadede doğurabileceği her türlü sonucu göz önünde bulundurup, planlamalarını ona göre yapar. Yansıtmayı önemser. Yaptığı yansıtma kendisini güdüler ve bundan mutluluk duyar. Geleceği görür. Öğrencilerini de dış dünyaya hazırlar ve onların da geleceği görmeleri için uğraşır. Yansıtıcı öğretmenler, öğrencilerin benzersiz eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı olurlar. Kişisel amaç ve davranışları sorgularlar. Öğretim hedeflerini, yöntemlerini ve materyallerini sürekli olarak gözden geçirirler (Norton, 1997).

Belirtilen bu özelliklere ve davranış biçimlerine sahip olan yansıtıcı öğretmenler; öğrencilerinin problem çözme becerileriyle donanmış olmasını, hem birbirlerine hem de çevrelerine karşı duyarlı, anlayışlı ve önyargısız bir bakış açısıyla davranmalarını isterler. Yansıtıcı öğretmenler öğretimde rehberdirler. Bu bağlamda yansıtıcı öğretmenler öğrencilerinin edinmek istedikleri bilgiye ulaşmalarında yol gösterir ve öğrencilerinin düşüncelerini rahatça paylaşabilecekleri ortamlar oluştururlar. Yansıtıcı öğretmenler, öğrencilerine yansıtıcı düşünme becerileri kazandırmaya çalışarak böylece onların analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek, üretken toplumların kazanmayı arzuladıkları vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağlamış olurlar (Duban ve Yelken, 2010).

Okul ve öğretmen, öğretmeyi ve öğrenmeyi organize edici olmalıdır. Bu yüzden çağımızın gereği olan bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğrenmenin eğitim sistemimizin tüm basamaklarına ve derslerine, düşünme eğitimi ile birlikte kaynaştırılması kaçınılmaz bir gerçek olarak görülmektedir (Gelen, 2002). Bu noktada öğretmen uygulamalarına yön veren ve sistemli olmasını sağlayan, yapılandırmacılık ekseninde şekillenen eğitim-öğretim programlarında yansıtıcı düşünmenin yerini ve hangi boyutta ele alındığını incelemek gerekmektedir.

2.3.3. Yansıtıcı Düşünme Öğretimi ve Öğretim Programları

Yansıtıcı öğretim, öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini, toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırmasıdır. Yansıtıcı öğretimin gerçekleştirilebilmesi birçok etkene bağlıdır. Yansıtıcı öğretim, özellikle öğretmenlerin, eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri, yansıtıcı öğretim kavramının önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle hem kuramsal bağlamda hem de uygulama bağlamında konu tartışılmalı, öğretmenlere yansıtma becerisini kazandıracak modeller ortaya konmalıdır (Altınok, 2002). Bu şekilde öğretmenlere hangi amaçlar çerçevesinde ve nasıl çalışmalar yapmaları gerektiği konusunda yol gösterilmiş olur. Öğrenenin etkin olduğu, öğretmeden ziyade öğrenmenin önemine dikkatin çekildiği program doğrultusunda pasif

ve verileni olduğu gibi kabullenen bireylerin yerine düşünme süreçlerini kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitim öğretim programlarıyla en iyi bağdaşan düşünme becerilerinden biri olarak yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için eğitim ortamlarının da buna uygun olarak organize edilmesi gerekmektedir (Alp ve Taşkın, 2008). Senemoğlu (2009)'na göre, öğrenciler kendi ilgileriyle durumu anlamaya ve araştırma yapmaya çalışırlarsa bu süreç sırasında yapılandırma ve kavramsal değişim öğretmenin aktarmasından çok daha etkili bir biçimde oluşur. Önemli olan çocukların konuşmaları, fikirlerini açıklamalarıdır. Genellikle kendimizde var olan ancak dikkat etmediğimiz bazı zihinsel yapılarımız söze döküldüğünde, konuşulduğunda ortaya çıkar ve hem kendimizin ne anladığımızı yansıtmamıza hem de bazı sonuçlara ulaşmamıza yardım eder. Bu anlamda Glasersfeld, yansıtıcı konuşmayı sağlamak için öğretmenin açık bir tutuma sahip olmasının, meraklı ve öğrenciyi dinlemeye istekli olmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenin öncelikli görevi sadece sınıfta konuşmaya izin veren bir atmosferi yaratmak değil, aynı zamanda öğrenci-öğretmen ve öğrenciler arasında konuşmayı, etkileşimde bulunmayı sağlamak olmalıdır.

Zeichner ve Liston (1987), yansıtıcı düşüncenin gelişmesi için öncelikle kişilerin kendilerini güvende hissetmeleri gerektiğini, güvensiz ve stresli bir ortamda kişilerin yansıtıcı düşünceyi kullanmalarının mümkün olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte Morris (2000)'e göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi uygulamalarında, mesleki olarak kabul edilebilir beklenti ve standartlar geliştirmelerinde destekleyici bir ortam gerekmektedir. Bu destekleyici ortamın oluşabilmesinde eğitim sistemi, öğretim programları ve okul atmosferinin uygunluğu önem taşımaktadır (akt. Alp ve Taşkın, 2008).

Konuya eğitim programları açısından bakıldığında, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında yansıtıcı düşünmenin önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. İlk olarak hedefler belirlenirken öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de bu sürece katılmaları gerekir. Öğrenci, öğrenme hedeflerini benimserse, öğrenme süreci sonunda hedeflere ne derecede ve nasıl ulaşıldığına, eksikleri gidermek için neler yapılabileceğine dair yansıtılarda bulunabilir. Programın içerik boyutunda yer alan konuların hayata dair ve özellikle öğrencinin yaşamı ile bağlantılı olması gerekir. Öğrenci okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşamla bağdaştırabildiği ve kullanabildiği

ölçüde bu bilgiler üzerinde yansıtıcı düşünebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenilen konuların öğrenci yaşantısına uzak, soyut ve anlamsız olmaması gerekmektedir. Öğrenci gelişim düzeyine, hedeflere ve içeriğe uygun olarak seçilen öğrenme öğretme etkinlikleri de öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır. Öğrenme öğretme etkinliklerine içten, severek ve merak duyarak katılan öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar yaptıklarına ilişkin düşünme olasılıkları da artacaktır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeylerdeki becerilerin hedeflenen düzeyde olup olmadığına karar vermek için yapılan değerlendirme etkinlikleri de yansıtıcı düşünme becerisini kullanmayı gerektirmeli ve aynı zamanda bu beceriyi geliştirmeye olanak sağlamalıdır. Öğrencilerin sözel ve davranışsal dönütleri de yansıtıcı öğretim için büyük önem taşır. Bu dönütler sayesinde öğretmenler, öğretim uygulamalarına ilişkin fikir edinebilir ve öğretmenlerin yaptıkları yanlışların tekrar edilme olasılığı azalmış olur (Ünver, 2003). Bu bağlamda yansıtma, öğretim sürecinin hem çıktısı hem de girdisidir (Altınok, 2002).

Programın tüm basamaklarının yansıtıcı düşünmeye uygun bir yapıda hazırlanması gerekmektedir. Öğrenci, okul, öğretmen özellikleri gibi birkaç etkene odaklanıp diğer değişkenler göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programının yansıtıcı düşünme becerisiyle olan ilintisi belirlenmeli ve düşünme becerilerinin öğretimi sağlam bir temele dayandırılmalıdır.

2.3.4. Yansıtıcı Düşünmenin 2005 İlköğretim Programındaki Yeri ve Önemi

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 2005 İlköğretim Programı, öğrenci özelliklerinin ön planda olduğu ve öğrenenin öğrenme-öğretme sürecinde etkin, yaşamla ilgili kuramları oluşturmaya katkı getiren düşünürler olarak görüldüğü bir anlayışa dayanır. Bu anlayışa göre, sınıf ortamı, sorgulama ve araştırma yapılan, zengin öğrenme yaşantıları geçirmeye olanak sağlayan, problemlerin çözüldüğü bir yer olarak algılanmaktadır. Sınıf öğretmeni ise öğrencilerin doğal merakını teşvik edecek, kavramlar arasında ilişki kurup anlamlar çıkarabilecek şekilde öğrencilerle etkileşim içinde olan ve çevre ayarlaması yapan kişidir (Demirel, 2009). Yine bu yaklaşıma göre, öğrenme, yeni deneyimlere ya da fikirlere uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak tanımlanmaktadır. Program incelendiğinde hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve programın etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya

sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı düşüncenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünce yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple uygulamaya konulan 2005 İlköğretim Programı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir (Alp ve Taşkın, 2008). Programın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarına uygun bir yapıda oluşturulmasının bir nedeni olarak, öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmenlerin en iyi araç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, kendisine yol ve yöntem gösteren, rehberlik eden öğretmenlerinin düşünme şekllinden etkilenmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu düşünceden yola çıkılarak yansıtıcı düşünen bireyler için yansıtıcı düşünen öğretmenlerin, yansıtıcı eğitim sürecinin ve bu süreci öngören bir programın varlığı önemsenmektedir.

Yeni ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşüncenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, program hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik etkinlikler içermektedir (Alp ve Taşkın, 2008). Ayrıca öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretmenin ortaya konulanlarla ilgili olarak düşünmesi ve kendisini değerlendirmesi sağlanmaktadır. Programın temelde hem öğrencinin hem de öğretmenin yansıtıcı düşünce becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlandığı, programda öğretmenden beklenenlerin yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleriyle paralel olduğu ayrıca programın genel yapısı itibariyle öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Ünver, 2003). Eğitim programının yansıtıcı düşünme becerisini kullanmaya yönelik hazırlandığı söylenebilir. Bununla beraber eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin özellikleri, donanımları ve nasıl yetiştirildiği konusu da önem kazanmaktadır.

2.3.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Eğitimi

Öğretmen şüphesiz ki eğitim sistemi içerisinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Amaçlara ulaşmak için, eğitimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar her aşamada görev alan, eğitim ortamlarını hazırlayıp, öğrenme-öğretme etkinliklerini belirleyen ve uygun araç-gereçleri seçen öğretmenin mesleğiyle ilgili sahip olduğu özellikler büyük önem taşımaktadır. Hizmet öncesi dönemde öğretmenin alanıyla ilgili aldığı eğitim hizmete başladığında yapacağı uygulamaları ve bu uygulamaların niteliği hakkındaki düşünme faaliyetlerini etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlar yansıtıcı uygulamalara imkân vermeli, yansıtıcı düşünen ve yansıtıcı düşünme konusunda bilinçli öğretmenler yetiştirebilmelidir. Doğan-Dolapçioğlu (2007), yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarını, formal bilgi ağırlığından uzaklaştırıp uygulamaya yönelttiğini, işbirliği yapmaya, öğrenme-öğretme ortamında rehber olmaya ve kendi öğretim uygulamalarını yansıtır sorunları çözmeye odaklandığını ifade etmiştir. Bu anlayışla yetiştirilen yansıtıcı bir öğretmen, uygulayıcıların durumlarını dikkatle inceler, öğrencilerin eğitimsel ve duygusal gereksinimlerini belirler, mesleki konulardaki düşüncelerini, kişisel hedef ve eylemlerini sorgulayabilir, meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olur, öğretim yöntem ve materyalleri konusunda dikkatli davranır ve kendi mesleki gelişimini denetler.

Eğitim süreçlerinin altın anahtarı olan yaparak öğrenme ve yaptırma, yansıtıcı bireyler yetiştirme sürecinin temelinde de yer alır. Öğretmen adaylarının yansıtma yapabildikleri uygulama alanlarından gerçekten yararlanabilmesi kendilerine yapılan rehberliğe bağlıdır. Yansıtma becerisi üst düzey bilişsel bir beceridir. Kazanılması zaman alır ve özel programlara gereksinim duyar. Öğretmenler yansıtmanın ne olduğunu, önemini ve yansıtma sürecinde kullanabilecekleri materyalleri bilecek şekilde yetiştirilmeli, yansıtma becerisini göstermeleri için desteklenmelidir. Yansıtıcı öğretim becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen bir öğretmen yetiştirme programı öğrencilerini iki açıdan desteklemelidir. Bunlardan birincisi yansıtma becerisi kazandırma, diğeri ise yansıtma sürecinde kullanabilecekleri materyalleri hazırlama ve kullanmadır (Altınok, 2002). Hizmet öncesi eğitimde, zaman ve çaba harcayarak, çeşitli uygulama fırsatları sunularak, konuyla ilgili ehil olan kişilerin yaptığı yardımlarla öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisi kazanmaları desteklenmiş olur.

Yansıtıcı düşünmeyi öğretmek isteyen öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yansıtıcı düşünerek, öğrencilerine bu konuda model olmaları gerektiği gerçeğinden hareketle, öğretmen eğitimi programları yansıtıcı uygulamaların gelişimini sağlamalıdır. Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede, öğretim elemanının öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına ilişkin verdiği dönütler, öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmesi, amaçlı tartışmalar, günlük yazma, gelişim dosyası hazırlama, eylem araştırmalarına katılma, mikro öğretim çalışmasına katılma, öğretmenlik uygulamaları sırasında gözlem yapma gibi etkinlikler etkili olabilir (Ünver, 2003). Buradan hareketle, öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretim elemanlarının yapacağı rehberliğin yansıtıcı düşünme süreçlerine hazırlayıcı biçimde olması gerekmektedir. Bireyin, alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür boyutlarıyla mesleğe hazırlanmasını sağlayan öğretmen yetiştiren kurumlar yansıtıcı düşünme becerisi kazandırma hususunda da payına düşen görevi yerine getirmelidir.

2.3.6. Yansıtıcı Düşünmeyi Engelleyen Etmenler

Yansıtıcı düşünme becerisini kazanma ve geliştirme sürecinde, program, öğretmen, öğrenci veya eğitim kurumları gibi eğitim sisteminin parçalarından kaynaklanan durumlar nedeniyle bazı sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitim sisteminin bel kemiği olan programın benimsediği felsefe açısından düşünülürse, eğitim felsefesi yalnızca evrensel değerleri aktarmaya, öğrenmeyi sıkı ve zor bir iş olarak tanımlamaya, öğrenciyi de aktarılan bilgileri sorgulamadan kabullenmeye ve öğretmenin yaptıklarını taklit etmeye dayandırılırsa bu eğitimin yansıtıcı düşünmeye imkân verdiği söylenemez. Çünkü yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenmesinden sorumluluk duymasını, kendi hedeflerini belirlemesini ve öğrenme sürecine katılmasını destekler. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için yapılan, gelişim dosyası değerlendirme, eylem araştırması, yansıtıcı günlükler gibi etkinlikler öğretmenin ve öğrencinin uzun süre ayırmasını gerektirir. Ancak öğretmen ve öğrencilerin haftalık toplam ders saatlerinin fazla olması ve bir yarıyıl içinde çok sayıda dersin okutulması yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını engelleyebilir. Ayrıca yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının uygulamalarına “neden” sorularını sormaları ile geliştirilebilir. “Neden”i sormak, öğretmeni neyi

işlediğini araştırmaya ve etkili yaklaşımlar tasarlamaya yönlendirebilir (Ünver, 2003). Bu şekilde eleştirel bir bakış açısıyla kendi ve meslektaşları hakkında değerlendirme yaparak bunların sonuçlarından faydalı çıkarımlar yapmayan bir öğretmenin yansıtıcı düşünemediği söylenemez.

Öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi tam olarak benimseyememesi, öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak görmemesi, içeriğe birebir bağlı kalması, hesap verme ve başarısızlık korkusu, yansıtıcı düşünme öğretimindeki sabırsızlığı, problemler karşısındaki belirsizliğe bakışı ve yetenek eksikliği gibi etmenler de yansıtıcı düşünmeyi engeller. Öğrenci açısından bakıldığında not ve alay korkusu, geçmiş bilgisinin olmaması, okul devamsızlığı ve yansıtıcı düşünme deneyimine sahip olmamasıdır. Öğretmen yetiştiren kurum programlarının eksiklikleri, adayları yansıtıcı düşünmeye yönlendirmemesi ve yansıtıcı düşünmenin okul hedeflerinde olmaması gibi olumsuz durumlar da yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler olarak sıralanabilir (Wendy, 1983'ten akt. Doğan-Dolapçioğlu, 2007).

2.4. Tutum Kavramı

Tutum, insanın performansını etkileyen eğilimini ve özel tercihlerini kapsamaktadır. Tutum, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2009). Demirel (1993) tutumu, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamıştır.

Tutum bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir. Tutumlar bireyin tutum objesine yönelik davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmendir. Bireyin belli bir objeye yönelik tutumunun gelişmesini açıklayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bunlardan davranışçı kuramcılara göre, birey pekiştirilen ya da ödüllendirilen davranışları daha sıklıkla gösterir. Bireyin hayatının ilk yıllarında anne ve babalar ödül ve cezalarla çocuklarının çevrelerindeki objelerle davranışlarını yönlendirirler ve herhangi bir nesneye ilişkin tutum oluşturmalarına etki ederler. İşlevsel kuramcılara göre ise, birey kendi ihtiyaçlarına uygun objelere yönelik olumlu tutum geliştirir. Bireyin tutumunu

değiştirmek için de onun ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Bu görüşe göre bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir (Erden, 1995).

Araştırmacılar tutum kavramına farklı yönlerden yaklaşılar da bu konuda belirlenmiş ortak özellikler mevcuttur. Kağıtçıbaşı (1988)'na göre tutum, doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayılabilen ve bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani tutumlar, gözle görülmez fakat gözle görülebilen davranışlara yol açtığından, davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir. Ayrıca bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünlüğüdür.

Sözer (1996)'e göre, tutumlar genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça güçtür. Bir diğer görüşe göre, tutumları değiştirmek zor fakat mümkündür, ayrıca tutum ve alışkanlıkları aşabilen insanlar kendilerini yenileyebilirler (Cüceloğlu, 2001). Bireylerin belli konulara karşı tutumlarının oluşmasında ailenin yanı sıra okulun işlevi yadsınamaz. Okulun amaçları arasında öğrencilere tutum kazandırmak vardır ve bunun gerçekleştirilmesinde en büyük katkıyı öğretmen sağlayacaktır. Bu noktada öğretmen tutumları önem kazanmaktadır.

2.5. Öğretmen Tutumları

Öğrencinin eğitiminde en önemli unsur olan öğretmen, belli kişilere belli konuları öğrenmeleri için rehber, davranışlarıyla da örnek teşkil eden kişidir. O, öğrenilmesi gereken davranışların örgütlenmesi, kılavuzlanması ve gerçekleştirilmesi süreci olan öğretimde en uygun ve etkili öğrenme ortamının yaratılıp geliştirilmesinde en etkin kişi ve ana kaynaktır. Öğrencinin öğretmenle ve onun sağladığı ortamla etkileşimi büyük önem taşır (Fidan ve Erden, 1998). Öğretmenin en önemli kişilik özellikleri arasında sayılan tutumlarının öğrencilerini etkilemesi kaçınılmazdır. Nitekim Hesapçıoğlu (1998), öğretmen tutumunu, öğretmenin, bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olması ve öğrencilerini etkilemesi olarak tanımlamıştır.

Bireyin gelişmesinde önemli bir rolü bulunan okulun ve sınıfın ortamı da tutumların oluşturulmasında büyük önem taşır. Özellikle, öğrencilerin öğretmenlerine, derslere, okula vb. değişkenlere karşı oluşturdukları tutumlar onların öğrenim hayatını ve geleceğini etkilemektedir. Çünkü her öğrenci sınıfta duygularıyla vardır ve onlarla derslere katılır, aktiviteleri yapar, öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla iletişime geçer. Her ne kadar bilişsel davranışlara dayalı bir eğitim-öğretim ortamı etkin gibi gözükse de duyuşsal davranışlar bu ortamın niteliğinin hangi yönde olacağını belirler (Semerci ve Semerci, 2004).

Modern eğitim bilimi, öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği rolünün önemini bilmektedir. Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmenler aracılığıyla kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özet olarak, öğrenci kişiliğinin gelişimi ve oluşması öğretmen sayesinde, öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde (Hesapçioğlu, 1998). Gözütok (1995) eğitim bilimleri alanında yapılan çeşitli çalışmalara göre, öğretmenlerin düşünsel tutumunun, duygusal tepkilerinin ve çeşitli alışkanlıklarının çocuğun kişilik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Büyükkaragöz ve Çivi (1997) de öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birinin “tutumları” olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları üç başlık altında incelenebilir.

2.5.1. İlgisiz Tutum

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde ise bir tutarlılık yoktur. Bu tür davranışlarıyla öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı doğmasına neden olurlar (Oğuzkan, 1985). Öğrencilerin içinde buldukları durumu her yönüyle takip edip değerlendirmeyen bir

öğretmenin, öğrencisinin eylemlerini anlamlandırması zorlaşacaktır. Tüm aşamalarda kılavuzluk yapan ve planlı şekilde hareket eden öğretmenler, öğrencilere yardımcı olabilirler ve onlara kendilerini değerli hissettirerek öğrenme ortamlarında güvenlerini kazanır ve rahatlamlarını sağlarlar.

2.5.2. Otoriter Tutum

Otoriter tutum öğretmenin mutlak otoritesine dayalıdır. Otoriter modelde formal ilişkilerin ön planda tutulduğu sınıf içi iletişimi bütünüyle öğretmenin hâkim olduğu sınıfta rekabetin ve cezanın yaygın olduğu bir sınıf liderliği vardır. Öğretmen kendini sınıfın tek hâkimi gibi görmektedir. (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004).

Otoriter tutuma sahip olan öğretmenler, öğrencilerine güvenmezler, onların düşünce ve görüşlerine hemen hemen hiç önem vermezler. Serbest bir tartışma ortamı oluşturmazlar, tersine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen küçük bir eleştiriye şiddetli tepki göstererek sınıfta daima öfkeli bir tutum içerisindeyler. Değerlendirmelerinde ise öznel ölçüler kullanırlar (Oğuzkan, 1985). Otoriter öğretmen, tek doğru, tek düşünüş, tek yetkiyi temsil eder ve dersin tek yöneticisi durumundadır. Katı bir disiplin sürdürür, övgüye çok az yer verir ve notu bir silah olarak kullanır. Öğrenci davranışlarında, belli kuralların mutlaka uygulanmasını ister ve bunlardan kesinlikle taviz vermez. Öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem vermez. Aktif ve konuşan odur, öğrenci pasiftir, dinlemedir ve derse zoraki katılır. En küçük sorun ya da eksiklikte öğrenciyi suçlama davranışı görülür. Buna bağlı olarak öğrenci, genellikle korkak ve çekingendir. Grup ruhu yerine bireysellik ön plana çıkabilir. Öğrencide bağımsız düşünce ve karar verme davranışları geç oluşabilir (Yapıcı, 2007). İlgisiz ve otokratik tutumun günümüz koşullarında uygun olmayacağı belirtilebilir. O halde demokratik tutum günümüz öğretmenlerinden beklenen tutumu içerir.

2.5.3. Demokratik Tutum ve Demokratik Öğretmen Özellikleri

Demokrasi kavramının sözlük tanımına bakıldığında “halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi” diye ifade edildiği görülmektedir (TDK, 2011). Demokrasi

kavramı sadece devlet yönetimiyle sınırlı bir kavram olarak kalmamış, toplumun tüm birimlerini, kurum ve kuruluş iklimlerini etkilemiştir. Gömleksiz (1988)'e göre demokrasi, özelliği gereği teorik bazı bilgilerin ezberlenmesi ile değil, yaşayarak öğrenilebilecek bir durumdur. Bu nedenle, demokrasi ancak demokratik bir ortamda, demokratik kuralların uygulamaya geçirilmesiyle öğrenilebilir.

Demokratik bilgi, beceri, tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasında en önemli kurum örgün eğitim kurumları yani okullardır. Kısacası, demokratik tutum ve davranışları geliştirmek, bireysel ve sosyal ilişkileri uyumlu bir şekilde düzenlemek eğitim kurumlarının görevidir. Şüphesiz burada en büyük sorumluluğu da öğretmenler üstlenmektedir (Genç, 2006). Eğitimin her kademesindeki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, kişiliklere saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse, bu kuşkusuz yıllar boyunca ve sayfalar uzunluğunca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömleksiz, 1988).

Öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarından, ilgilerinden, gereksinimlerinden, değerlerinden, kişilik özelliklerinden tutum ve davranış geliştirme açısından büyük ölçüde etkilenmektedirler (Taçman, 2009). Gözütok (1995)'un da vurguladığı gibi “demokrasiye inanmayan, demokrasiyi savunmayan, demokratik tutumlara sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerinde demokratik davranışlar geliştirmesi imkânsızdır”. Özellikle çocuğun kişilik gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan ilköğretim döneminde çocuğa verilecek demokrasi eğitimi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla ilköğretim öğretmenlerinin, öğrencileri yaşamları boyunca etkileyecek demokratik davranışlar kazanmaları konusundaki tutum ve davranışları, destekleyici ortam oluşturmaları ve iyi bir model olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu noktada demokratik bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğu sorusu akıllara gelmektedir. Demokratik bir öğretmen, sosyal bir varlık olmanın gereği olarak toplumsal birlikteliğe destek olur. Farklı insanlarla birlikteliğin, yaşamı anlamlandırmanın yegâne yolu olduğunun bilincindedir. Grup çalışmalarına, işbirliğine önem verir. Demokratik öğretmen hukuk kurallarına ve ilkelere önem verir. Kuralları öğrenci ile birlikte alır ve kuralların herkese eşit olarak uygulanmasının teminatını verir. Demokratik öğretmen, seçme özgürlüğünün insanı insan yapan en temel faktör olduğunun farkındadır. Sınıfta kararları alırken görüş alır, oylama yapar, tercihlere saygı duyar. İstenmeyen

davranışları ceza yoluyla çözmeye çalışmaz. Anlamaya, yol göstermeye ve hatanın tekrarlanmamasına çalışır (Yapıcı, 2007).

Araştırmacılar demokratik yaşam kültürünün ve demokratik tutumların eğitim sistemi içinde ve küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilceğini belirtmektedir. Bu sebeple, okul idaresine ve öğretmenlere demokratik ortamlar hazırlama görevi düşmektedir. Bunun için de öncelikle eğitimcilerin kendilerinin demokrasinin gerektirdiği nitelikleri taşımaları ve bu yönde eğitim vermeleri gerekmektedir.

2.6. Demokrasi Eğitimi

Bir ülkede demokrasinin gücü, onun birey ve toplum düzeyinde kabul görme derecesiyle orantılıdır. Buna göre esas ve öncelikli olan toplumun demokratikleşmesidir. Böyle bir toplum demokrasiyi yaşatacak, demokrasi de onun gelişimini tamamlaması için gerekli fırsatları yaratacaktır. Zira bireyler, ancak iyi bir eğitim almakla kişiliklerini geliştirebilir; hak ve özgürlükleriyle, sorumluluklarını ve demokratik hayatın gereklerini öğrenebilirler. Bu durum demokrasinin, hem eğitimin konusu olması hem de niteliğini oluşturmasını gerektirmektedir (Özpolat, 2010). Toplum düzeninin devam etmesi için demokratik ilkelere göre yaşama fikri önem kazanmıştır. Demokratik yaşam tarzının gerçekleştirilmesinin yolu ise eğitimden geçmektedir.

Eğitimin hedeflerine bakıldığında, eğitim ile demokrasi arasındaki sıkı ilişkiyi görmek mümkündür. Çağdaş toplumlarda eğitim politikalarının süreklilik arz eden hedeflerinden biri, eğitimin nicel ve nitel olarak demokratikleştirilmesidir. Eğitimin toplumsal hedefi de, aslında kelimenin tam anlamıyla demokratlaştırılmış bir toplum düzeni kurarak ülkenin ve bireylerin refah düzeylerini yükseltmekten başka bir şey değildir. Aynı şekilde, eğitimin siyasal amacının da vatandaşların mevcut devlet düzenine bağlılığını sağlama ve onları kendi kapasiteleri ölçüsünde lider olarak yetiştirme olduğu dikkate alınırsa, eğitim ile demokrasi arasındaki sıkı bağ kolayca görülebilir. Kısaca, eğitim ile demokrasi arasında, birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak kadar girift bir ilişki vardır. Biri diğerinin varlık ve verimlilik koşulu olarak görülebilir. Bir taraftan eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum/devlet bazında yaşaması için önemli bir ön koşulken; diğer taraftan demokrasi,

eğitimden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir ön koşul olma işlevini yüklenmiştir (Yeşil, 2002).

Gözütok (1995)'a göre, demokrasi, ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir. Eğitim, bireye toplum kültürünü yansıtmaya fonksiyonunu yerine getirirken diğer tüm değerlerle birlikte demokrasi kültürünü de bireylere kazandırabilir. Yeşil (2002), bu süreçte birey davranışlarını etkileyebilecek unsurlardan en önemlisinin öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler etkili iletişim becerilerini kullanarak eğitimin amacı olan başarıya ulaşabilirler. Bu becerilerin en önemlilerinden birisi de demokratik tutumdur. Demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temelin sağlamlığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir. İlköğretim, bütün vatandaşlara ulaşma imkânı bulunan planlı tek eğitim kurumu olması açısından eğitim sisteminin en önemli basamağıdır. Günümüzde ilköğretim “etkili insan” ya da “etkili vatandaş” olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırırken; aynı zamanda milli birlik ve beraberlik bilincinin de temelini atmaktadır. Demokratik bireylerden oluşan demokratik bir toplumun temelini atması nedeniyle ilköğretimin, demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve burada atılan temelin sağlamlığı oranında kalıcı olacağı söylenebilir.

Demokrasi, ancak demokratik bir okul ortamında pratiği yapılarak öğrenilebilir. Bunun için en etkili ortamlardan biri de sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak ders işlemleri öğrencilerde demokratik davranışlar geliştirmeleri yanında, öğrenci başarısının artmasında da önemli rol oynar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Demokrasinin en büyük güvencesi kendisinin ve başkalarının haklarını ve görevlerini bilen, bu sorumluluğu taşıyabilen eğitilmiş insanlardır. Eğitimin en önemli görevi demokratik bir toplum yaratmaktır. Bu görevini kurumları, programları ve öğretmenleri vasıtası ile yerine getirir. İnsan yetiştirme görev ve sorumluluğunu üstlenen öğretmen, genel kültür, öğretim alanı ve mesleki bilgi ve becerilerini duyuşsal davranışlarıyla destekleyerek öğrenciye sunmalıdır. Demokratik yaşam, demokratik yaşamı benimsemiş bireyleri gerektirir; demokratik tutumu benimsemiş birey de yapıp ettiklerini, düşüncelerini irdeleme, araştırma, doğruluğunu yanlışlığını sınıma davranışı

görülür. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir. Öğretmen demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemeli ve tüm gözlenebilen özellikleri ile öğrenciye ve özel yaşamındaki çevresine bunu sergileyebilmelidir (Gözütok, 1995).

İnsana yakışan, insan olmanın gereği olan demokrasinin gerçekten etkili şekilde yaşanabilmesi için öğrencileriyle her gün yüz yüze bir etkileşimle eğitim-öğretim etkinliklerini yürüten, öğrencileri ilgi ve yetenekleri yönünden yönlendiren, bilgi ve beceri kazandıran öğretmenlerin, yaklaşım ve uygulamalarında demokrasi örneklerinin sergilenmesini sağlayan birer demokratik lider olmaları gereklidir (Özmen, 2000'den akt. Ercoşkun ve Nalçacı, 2008). Bu bilgilerden hareketle, demokratik bir yaşam için eğitimin, eğitim sürecinde de özellikle ilköğretimdeki sınıf ortamlarının ve öğretmenlerinin sergiledikleri tutumların önemi göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin tutumları ve uyguladıkları demokrasi eğitimi, öğrenci algılarını ve davranışlarını etkileyecektir.

Demokrasi eğitiminin, programlarda ders olarak yer almasının değil, eğitim sürecinde uygulama ağırlıklı olmasının önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilere, demokratik yaşamı görme ve yaşama imkânı tanınmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının, demokrasiyi ve demokrasi eğitimini yaşayarak öğrenmeleri, kişiliklerine mal etmeleri, öğrencilerine demokratik bir model olarak yetiştirmeleri sağlanmalıdır (Yeşil, 2002). Öğretmen, birey olarak öğrenciye duyması gereken sevgi ve saygıyı yansıtmazsa, öğrenciyi değerlendirirken notu en önemli ölçü olarak kabul ederse, her öğrencinin gelişme hızının ve kapasitesinin benzer olmasını beklerse, öğrenciyi gerçek anlamda iyi tanımadan belli kategorilere yerleştirirse, ona özgürce kendisini ifade edebileceği güven, sevgi ve saygıyı içinde barındıran bir ortam sunmazsa, onun kendisine verilenleri tekrar etmekten öte kendisini gerçekleştirme ihtiyacı içinde olduğunu hatırlamazsa ve ona doğrudan bilgiler sunmak yerine sorular sorarak düşünmeye ve bilgi üretmeye davet etmezse demokratik eğitim adına yapılması gerekenleri gözden geçiriyor demektir (Demirbolat, 1999'dan akt. Demir, 2010).

Geleneksel-otoriter toplumlardaki eğitim uygulamalarına bakıldığında öğretmenin ve muhtevanın (içerik) ön planda olduğu görülür. Öğrenci pasif, öğretmen sürekli aktiftir.

Demokratik eğitimde, geleneklere saygılı olmakla birlikte daha iyi bir şekilde gelişmeyi düşünebilen, hür düşünceli insanların yetiştirilmesi esastır. Öğrenci sürekli aktif, öğretmen sınıf içinde rehber rolündedir. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokratik eğitimin özünü oluşturmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Demokrasi eğitiminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, öğrencilerine en yakın, en doğru model olmaları gerektiği bilinciyle bu konudaki sorumluluklarının farkında olmaları gereklidir. Ayrıca demokrasi eğitimi için eğitim programlarının konuya yaklaşımı ve öğretmenin hazırladığı ortamların etkisi de göz ardı edilmemelidir.

Eğitim programlarında demokrasi konularına önemli ölçüde yer verilmesine karşın bu yetersizlik ve etkisizliğin çoğunlukla öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve etkisizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bilindiği üzere okullarımızda genellikle, öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışları sergileme imkânı tanımayan, öğretmen merkezli “anlatma” yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, demokrasi ile ilgili temel bilgilerin edinilmesinde etkili olabilir; ancak tutum ve davranış kazandırma etkili olması oldukça güçtür. Oysa demokrasi eğitiminde izlenecek yöntemlerin öncelikle, yaşantı merkezli, bireyi etkin kılan, ilgili değer, ilke ve kuralları yaşama imkânı veren yöntemler olması gerektiği söylenebilir (Yeşil, 2004).

Özetlemek gerekirse, çağdaş demokratik eğitimin temelinde demokrasiyi “bir yaşam biçimi” olarak algılayan bir yaklaşım vardır. Demokrasi eğitimi, çoğulculuk, eşitlik, katılımcılık, hak ve özgürlüklere saygı, hoşgörü, tolerans gibi demokratik ilke ve değerlere ilişkin bilgilerin aktarılması veya öğretilmesinin ötesinde bir süreçtir. Bu eğitim, demokratik vatandaşlık becerilerinin farklı fikirleri anlamaya çalışmak, ileri sürülen görüşleri rasyonel argümanlarla desteklemek, toplumsal sorunların çözümü için öneriler geliştirmek gibi becerilerin öğrenciler tarafından sosyal-kültürel bağlamda, okul ve okul dışında geliştirilmesini gerekli kılar. Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir rol üstlenmelerini gerektiren öğrenci merkezli eğitim modeli üzerine kuruludur (Yıldırım ve Yılmaz, 2009). Toplumların arzuladığı bir yönetim biçimi ve eğitim sürecinde de okul ortamlarının gereksinimi olan demokrasinin oluşturulması ve yaşatılması için ülke liderlerinden öğretmenlere kadar her kişiye görev düşmektedir. Demokratik ortamların sağlanması bir anlık olmadığı gibi etkili yapılmadığı takdirde uzun yıllar çabalansa dahi başarılması kolay bir iş değildir. Bu

sebeple öğrencilere örnek teşkil eden öğretmenlerin son derece dikkatli, planlı ve özverili çalışmaları gerekmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar (2009)’a göre, ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleridir. Bu kapsamda, ilköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ekiz (2009), evrenden araştırmaya katılımcıların rastgele yöntemle seçildiği örneklem türünü basit olasılıklı örnekleme olarak açıklamıştır. Bu örneklem türünün en belirgin özelliği, katılımcıların araştırma sürecine dâhil olabilmeleri için eşit şansa sahip olmalarıdır.

Araştırmanın örneklemi ise aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir:

- İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasından olmak üzere toplam 9 ilçe,
- Dokuz ilçeden toplam 26 okul,
- 26 okuldan yansız olarak 1-5. sınıf düzeyini okutan toplam 336 sınıf öğretmeni seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, geçerlik ve güvenilirliği Semerci (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanan “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve öğretmenlere, cinsiyeti, yaşı, çalıştığı okul türü, meslekteki hizmet süresi, eğitim durumu, görev yaptığı okul, şu an okuttuğu sınıf düzeyi sorulmuştur.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, Semerci (2007) tarafından hazırlanmıştır. 20 'si olumsuz, 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmuştur. 1. Hiç katılmıyorum, 2. Çoğunlukla katılmıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. Çoğunlukla katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 6 faktör yer almaktadır ve bu faktörlere verilen temalar şunlardır: Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma. *Sürekli ve amaçlı düşünme*; yansıtıcı düşünen bir öğretmenin öğretimiyle ilgili her zaman durum değerlendirmesi yapması, öğrenci görüşlerine değer vermesi ve diğer öğretmenlere yardımcı olmasıdır. *Açık fikirlilik*; olaylara farklı açılardan bakma, öğretim uygulamalarıyla ilgili her türlü soru, tepki ve önerilere açık olma, eğitsel etkinliklere değer verme ve dolayısıyla öğretim kazanımlarını gözden geçirme gibi özellikleri içerir. *Sorgulayıcı ve etkili öğretim*; eleştirel bakış açısına sahip olma, işbirliği ile öğrenmeye önem verme, öğrenci hayallerine değer verme, derslerde kavram haritası ve yeni materyaller kullanma ve benzerlerini kapsar. *Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik*; yansıtıcı bir öğretmenin öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmesi, öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağını bilmesi, öğrencilerle etkili iletişim kurmasıdır. *Araştırmacılık*; bir problem çözücülük ve öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenecek araştırma ruhuna sahip olmaktır. *Öngörülü ve içten olma*; yansıtıcı bir öğretmenin her zaman öğrencilerinin ileriye görmesine yardımcı olması, onları vizyon sahibi yapması, kendini değerlendirmede, öğrencilerle empati kurmada içten davranması ve öğretimiyle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanmasıdır. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği, KMO değeri 0,909, Bartlett testi değeri 6811.461 ($p < 0.05$)'dir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiştir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .794, açık fikirlilik alt boyutunun .712, sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunun .747, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunun .776, araştırmacılık alt boyutunun .742, öngörülü ve içten olma alt boyutunun .654 olarak belirtilmiştir.

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanmıştır. 1. Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5. Tamamen Katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 23’ü olumlu, 6’sı olumsuz olmak üzere toplam 29 madde yer almaktadır. Ölçekte 8 faktör bulunmaktadır ve bu faktörlere verilen temalar şunlardır: Eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma, azınlık hakları. *Eşitlik*; eşit oy hakkı ve kopya çekme ile ilgilidir. Özellikle kopya çeken ile çekmeyenın aynı puanı alması, kopya çekilmesine izin vermeme yahut ara sıra göz yumma gibi kopyaya ilişkin maddeleri içermiştir. *Bilimsellik*; toplumsal yaşamın kuralları ne denli bilimsel ilkelere göre düzenlenirse demokrasinin uygulamaya dönüştürülmesinde o denli başarılı olunabilir düşüncesinden hareketle bu faktöre ait madde içeriklerinin bilimsel süreçlerle ilintili olduğu görülmektedir. *Açıklık*; öğretmenin bir konuyu bilmediğini açıkça söyleyebilmesi ve öğrencilerin notla tehdit edilmesi gibi öğretmen davranışlarıyla ilgili maddeleri içerir. *Düşünceye saygı*; demokrasinin yaşayabilmesi için sınıf içinde de düşüncelerin özgürce ifade edildiği bir ortamın gerekliliğine ve bireylerin düşüncelerinin değerli olduğuna dair maddelerle ilişkilendirilmiştir. *Birlikte çalışma*; kubaşık yaşantılar demokrasinin yerleşmesinde önem taşır ve bu faktör altındaki maddeler birlikte çalışma süreçlerini vurgulamaktadır. *Katılım*; özgür karar verme ve oylama yapmanın sınıftaki yaşantılarda mutlaka dikkate alınmasıyla ilgilidir. *Sınıf oyuna başvurma*; sınıfta kararlar alınırken oylama yapılmasıyla ilgili düşünsel boyutun vurgulandığı faktördür. *Azınlık hakları*; sınıf içinde çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin haklarını korumakla ilgilidir. Bu öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri demokratik bir sınıf oluşması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu faktör azınlık haklarını içeren tutum cümlelerinden oluşmuştur. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar ölçeği KR 20 alfa değerleri, ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı ve benzeşikliğini gösteren al-fa değerleri, Kuder Richardson 20 (KR 20) –formülüyle belirlenmiştir. Ölçeğin eşitlik alt boyutundan elde edilen güvenilirlik katsayısı ön uygulama için .62 son uygulama için .70, bilimsellik alt boyutundan ön uygulama için .53 son uygulama için .53, açıklık alt boyutundan ön uygulama için .60 son uygulama için .62, düşünceye saygı alt boyutundan ön uygulama için .68 son uygulama için .83, birlikte çalışma alt boyutundan ön uygulama için .47 son uygulama için .51, katılım alt boyutundan ön uygulama için

.59 son uygulama için .67, sınıf oyuna başvurma alt boyutundan ön uygulama için .78 son uygulama için .65, azınlık hakları alt boyutundan ön uygulama için .49 son uygulama için .54 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, ön ve son uygulamadan elde edilen tüm bölüm güvenirlik katsayıları ön uygulama için .73, son uygulama için .68 bulunmuştur (Gömleksiz, 1993).

3.4. Verilerin Toplanması

İlköğretim okullarında uygulama yapabilmek için veri toplama araçlarının bir örneği ve uygulama isteğini belirten dilekçe Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuş ve gerekli izin alınmıştır.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı Beykoz, Maltepe, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli, Sancaktepe, Ümraniye, Gaziosmanpaşa, Fatih ilçelerinde bulunan özel ve resmi 26 eğitim kurumunda 336 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplamaya 9 Kasım 2010 tarihinde başlanmış, 28 Ocak 2011 tarihinde bitirilmiştir. Öğretmenlere araştırmacının amacından bahsedilmiş ve ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeklerin samimi bir şekilde cevaplanması istenmiş ve yeterli süre tanınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin üzerinde amaçlara uygun olarak aşağıda belirtilen analiz teknikleri kullanılmıştır:

1. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla standart sapma ve aritmetik ortalama,
2. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi,
3. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla mann whitney u testi,

4. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
5. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
6. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
7. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kruskal wallis h testi,
8. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla standart sapma ve aritmetik ortalama,
9. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi,
10. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla mann whitney u testi,
11. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
12. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
13. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
14. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kruskal wallis h testi,

15. İlköğretim I. Kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile demokratik tutuma sahip olma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı analiz tekniği kullanılacaktır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Ardından istatistiksel çözümlenmeler sonucu saptanan diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 4.1. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	%geç	%yığı
Bayan	209	62,2	62,2	62,2
Erkek	127	37,8	37,8	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,2’si kadın, %37,8’i erkek öğretmendir. Bayan öğretmenler grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tablo 4.2. Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	%geç	%yığı
20-30	138	41,1	41,1	41,1
31-40	86	25,6	25,6	66,7
41-50	65	19,3	19,3	86,0
51-60	47	14	14	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi örneklem grubunun %41,1’i 20-30 yaş aralığında, %25,6’sı 31-40 yaş aralığında, %19,3’ü 41-50 yaş aralığında, %14’ü 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu genç öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Okul Türüne İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışılan Kurum	f	%	%geç	%yığı
Özel okul	26	7,7	7,7	7,7
Resmi okul	310	92,3	92,3	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,7'si özel öğretim kurumlarında, %92,3'ü resmi öğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

Tablo 4.4. Kıdeme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	f	%	%geç	%yığı
1-5	105	31,2	31,2	31,2
6-10	70	20,8	20,8	52,1
11-15	47	14,0	14,0	66,1
16-20	39	11,6	11,6	77,7
21 ve üstü	75	22,3	22,3	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerden kıdemi 1-5 yıl arası olanlar örneklem grubunun %31,2'sini, 6-10 yıl olanlar %20,8'ini, 11-15 yıl olanlar %14,0'mı, 16-20 yıl olanlar %11,6'sını, 21 ve üstü olanlar %22,3'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 4.5. Mezuniyete İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet	f	%	%geç	%yığı
Yüksek okul	57	17,0	17,0	17,0
Üniversite	259	77,1	77,1	94,0
Yüksek lisans	20	6	6	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %17,0'ı yüksek okul, %77,1'i üniversite, %6'sı yüksek lisans mezunudur. Elde edilen verilere göre, üniversite mezunlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Okutulan Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okutulan Sınıf	f	%	%geç	%yığ
1. sınıf	74	22,0	22,0	22,0
2. sınıf	70	20,8	20,8	42,9
3. sınıf	64	19,0	19,0	61,9
4. sınıf	68	20,2	20,2	82,1
5. sınıf	60	17,9	17,9	100,0
Toplam	336	100,0	100,0	

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,0’ı 1. sınıfları, %20,8’i 2. sınıfları, %19,0’ı 3. sınıfları, %20,2’si 4. sınıfları, %17,9’u 5. sınıfları okutmaktadır. Eldeki veriler ışığında, okuttukları sınıf düzeylerine göre öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.2. Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırma ile elde edilen veriler ışığında örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	ms	\bar{x}/ms	Ss/ms
Sürekli ve amaçlı düşünme	336	30,09	3,35	7	4,29	0,4785
Açık fikirlilik	336	28,05	2,86	6	4,67	0,4766
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	336	23,23	2,38	5	4,64	0,4760
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	336	20,96	3,81	5	4,19	0,7620
Araştırmacılık	336	25,33	4,07	6	4,22	0,6783
Öngörülü ve içten olma	336	26,00	3,46	6	4,33	0,5766

Yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir. Her bir alt boyuta ait madde sayıları farklı olduğundan dolayı doğru bir yorum yapabilmek için aritmetik ortalama ve standart

sapma değerleri madde sayısına bölünmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, tüm puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak en yüksek puan açık fikirlik alt boyutunda çıkarken, en düşük puan ğretim sorumluluğu ve bilimsellik alanında çıkmıştır. Ayrıca, grubun aldığı puanların ğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda birbirinden daha fazla farklılaştığı gözlenirken, sorgulayıcı ve etkileyici ğretim alt boyutunda birbirine daha fazla yaklaştığı görülmektedir.

Tablo 4.8. Sınıf ğretmenlerinin Demokratik Tutumları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	ms	\bar{x}/ms	Ss/ms
Eşitlik	336	22,20	2,92	5	4,44	0,58
Bilimsellik	336	21,32	2,87	5	4,26	0,57
Açıklık	336	10,99	2,66	3	3,66	0,88
Dnceye sayęı	336	13,48	1,85	3	4,49	0,61
Birlikte alıma	336	10,52	2,40	3	3,50	0,80
Katılım	336	22,16	2,14	5	4,43	0,42
Sınıf oyuna başvurma	336	8,47	1,71	2	4,23	0,85
Azınlık hakları	336	12,82	1,88	3	4,27	0,62

Demokratik tutum leği alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tabloda verilmiştir. Her bir alt boyuta ait madde sayıları farklı olduğundan dolayı doğru bir yorum yapabilmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri madde sayısına bölünmüştür. Bu sonuçlara göre, en yüksek puan dnceye sayęı alt boyutunda çıkarken, en düşük puan birlikte çalışma alanında çıkmıştır. Ayrıca, grubun aldığı puanların açıklık alt boyutunda birbirinden daha fazla farklılaştığı gözlenirken, katılım alt boyutunda alınan puanların daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 4.9.'da verilmiştir:

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t Testi		
					t	sd	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Bayan	209	30,16	3,40	,50	334	,61
	Erkek	127	29,97	3,26			
Açık fikirlilik	Bayan	209	28,30	2,53	2,05	334	,04
	Erkek	127	27,64	3,30			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Bayan	209	23,32	2,09	,87	334	,38
	Erkek	127	23,09	2,79			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Bayan	209	21,31	3,58	2,16	334	,03
	Erkek	127	20,39	4,10			
Araştırmacılık	Bayan	209	25,67	4,00	1,97	334	,04
	Erkek	127	24,77	4,14			
Öngörülü ve içten olma	Bayan	209	26,34	3,34	2,32	334	,02
	Erkek	127	25,44	3,58			

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, açık fikirlilik, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın bayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.10.'da verilmiştir:

Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar ortalaması	Sıralamalar ortalaması	U	z	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Özel okul	26	191,38	4976,00	3435,000	-1,257	,209
	Resmi okul	310	166,58	51640,00			
Açık fikirlilik	Özel okul	26	174,48	4536,50	3874,500	-,345	,730
	Resmi okul	310	168,00	52079,50			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Özel okul	26	180,37	4689,50	3721,500	-,676	,499
	Resmi okul	310	167,50	51926,50			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Özel okul	26	195,54	5084,00	3327,000	-1,489	,137
	Resmi okul	310	166,23	51532,00			
Araştırmacılık	Özel okul	26	219,79	5714,50	2696,500	-2,817	,005**
	Resmi okul	310	164,20	50901,50			
Öngörülü ve içten olma	Özel okul	26	208,42	5419,00	2992,000	-2,196	,028*
	Resmi okul	310	165,15	51197,00			

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, araştırmacılık ile öngörülü ve içten olma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Söz konusu bu anlamlı farklılığın her iki boyutta da özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.11a.'da verilmiştir:

Tablo 4.11a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Sürekli ve amaçlı düşünme	1. Sınıf	74	30,09	3,83
	2. Sınıf	70	30,30	3,00
	3. Sınıf	64	29,80	3,37
	4. Sınıf	68	30,03	3,35
	5. Sınıf	60	30,20	3,14
Açık fikirlilik	1. Sınıf	74	28,32	2,33
	2. Sınıf	70	28,23	2,63
	3. Sınıf	64	28,53	2,02
	4. Sınıf	68	27,87	2,79
	5. Sınıf	60	27,17	4,15
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1. Sınıf	74	23,45	2,14
	2. Sınıf	70	23,54	2,04
	3. Sınıf	64	23,31	2,00
	4. Sınıf	68	23,26	2,29
	5. Sınıf	60	22,48	3,25
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1. Sınıf	74	21,66	3,14
	2. Sınıf	70	21,39	3,41
	3. Sınıf	64	20,88	4,19
	4. Sınıf	68	20,22	3,88
	5. Sınıf	60	20,53	4,36
Araştırmacılık	1. Sınıf	74	26,14	3,35
	2. Sınıf	70	25,19	4,47
	3. Sınıf	64	24,61	4,48
	4. Sınıf	68	25,38	3,78
	5. Sınıf	60	25,23	4,22
Öngörülü ve içten olma	1. Sınıf	74	26,05	3,23
	2. Sınıf	70	26,41	3,37
	3. Sınıf	64	25,45	3,68
	4. Sınıf	68	25,85	3,71
	5. Sınıf	60	26,20	3,30

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.11b.'de verilmiştir:

Tablo 4.11b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sürekli ve amaçlı düşünme	Gruplar arası	9,559	4	2,390	,211	,932
	Gruplar içi	3748,938	331	11,326		
	Toplam	3758,497	335			
Açık fikirlilik	Gruplar arası	71,349	4	17,837	2,205	,068
	Gruplar içi	2677,889	331	8,090		
	Toplam	2749,238	335			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Gruplar arası	44,269	4	11,067	1,972	,098
	Gruplar içi	1857,624	331	5,612		
	Toplam	1901,893	335			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Gruplar arası	97,733	4	24,433	1,695	,151
	Gruplar içi	4770,764	331	14,413		
	Toplam	4868,497	335			
Araştırmacılık	Gruplar arası	83,406	4	20,851	1,259	,286
	Gruplar içi	5481,261	331	16,560		
	Toplam	5564,667	335			
Öngörülü ve içten olma	Gruplar arası	35,242	4	8,810	,733	,570
	Gruplar içi	3976,758	331	12,014		
	Toplam	4012,000	335			

Tablo 4.11b'de görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.12a.'da verilmiştir:

Tablo 4.12a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Kıdem	n	\bar{x}	Ss
Sürekli ve amaçlı düşünme	1-5	105	29,35	3,40
	6-10	70	31,11	2,78
	11-15	47	29,83	3,42
	16-20	39	30,49	3,11
	21 ve üstü	75	30,11	3,62
Açık fikirlilik	1-5	105	27,93	2,93
	6-10	70	28,37	3,02
	11-15	47	27,77	3,16
	16-20	39	28,49	2,40
	21 ve üstü	75	27,85	2,64
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1-5	105	22,81	2,31
	6-10	70	23,40	2,46
	11-15	47	22,94	3,06
	16-20	39	24,00	1,57
	21 ve üstü	75	23,45	2,17
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1-5	105	20,42	4,03
	6-10	70	21,01	3,90
	11-15	47	20,77	3,80
	16-20	39	21,92	2,96
	21 ve üstü	75	21,29	3,77
Araştırmacılık	1-5	105	24,71	4,06
	6-10	70	25,39	3,91
	11-15	47	25,53	3,49
	16-20	39	26,51	3,87
	21 ve üstü	75	25,41	4,58
Öngörülü ve içten olma	1-5	105	25,79	3,25
	6-10	70	25,87	3,37
	11-15	47	25,38	3,18
	16-20	39	26,46	4,04
	21 ve üstü	75	26,56	3,64

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.12b.'de verilmiştir:

Tablo 4.12b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sürekli ve amaçlı düşünme	Gruplar arası	139,921	4	34,980	3,200	,013*
	Gruplar içi	3618,576	331	10,932		
	Toplam	3758,497	335			
Açık fikirlilik	Gruplar arası	22,806	4	5,702	,692	,598
	Gruplar içi	2726,432	331	8,237		
	Toplam	2749,238	335			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Gruplar arası	51,507	4	12,877	2,303	,058
	Gruplar içi	1850,386	331	5,590		
	Toplam	1901,893	335			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Gruplar arası	77,208	4	19,302	1,333	,257
	Gruplar içi	4791,289	331	14,475		
	Toplam	4868,497	335			
Araştırmacılık	Gruplar arası	97,020	4	24,255	1,468	,211
	Gruplar içi	5467,647	331	16,519		
	Toplam	5564,667	335			
Öngörülü ve içten olma	Gruplar arası	55,488	4	13,872	1,161	,328
	Gruplar içi	3956,512	331	11,953		
	Toplam	4012,000	335			

Tablo 4.12b'de görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme alt boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaşırken ($p < 0.05$), diğer alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Sürekli ve amaçlı alt düşünme boyutundaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için tamamlayıcı Scheffe testi yapılmıştır.

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 4.12c.'de verilmiştir:

Tablo 4.12c. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme Alt Boyutunun Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	P
1-5	6-10	-1,76(*)	,019
	11-15	-,48	,954
	16-20	-1,13	,502
	21 ve üstü	-,75	,685
6-10	1-5	1,76(*)	,019
	11-15	1,28	,376
	16-20	,63	,924
	21 ve üstü	1,01	,500
11-15	1-5	,48	,954
	6-10	-1,28	,376
	16-20	-,66	,932
	21 ve üstü	-,28	,995
16-20	1-5	1,13	,502
	6-10	-,63	,924
	11-15	,66	,932
	21 ve üstü	,38	,987
21 ve üstü	1-5	,75	,685
	6-10	-1,01	,500
	11-15	,28	,995
	16-20	-,38	,987

Tablo 4.12c'de görüldüğü üzere, sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutundaki farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p < 0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin okuttukları yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13a.'da verilmiştir:

Tablo 4.13a. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Yaş	N	\bar{x}	Ss
Sürekli ve amaçlı düşünme	20-30	138	29,87	3,363
	31-40	86	30,53	3,135
	41-50	65	30,03	3,419
	51-60	47	29,98	3,615
Açık fikirlilik	20-30	138	28,16	2,732
	31-40	86	28,20	3,017
	41-50	65	27,78	3,095
	51-60	47	27,81	2,675
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	20-30	138	22,99	2,183
	31-40	86	23,35	2,638
	41-50	65	23,57	2,437
	51-60	47	23,26	2,382
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	20-30	138	20,79	3,882
	31-40	86	20,74	3,968
	41-50	65	21,29	3,339
	51-60	47	21,40	3,976
Araştırmacılık	20-30	138	24,78	4,059
	31-40	86	25,79	3,624
	41-50	65	25,71	4,208
	51-60	47	25,60	4,628
Öngörülü ve içten olma	20-30	138	25,80	3,172
	31-40	86	25,78	3,563
	41-50	65	26,42	3,539
	51-60	47	26,43	3,966

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.13b.'de verilmiştir:

Tablo 4.13b. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yansıtıcı Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sürekli ve amaçlı düşünme	Gruplar arası	24,532	3	8,177	,727	,536
	Gruplar içi	3733,965	332	11,247		
	Toplam	3758,497	335			
Açık fikirlilik	Gruplar arası	10,845	3	3,615	,438	,726
	Gruplar içi	2738,393	332	8,248		
	Toplam	2749,238	335			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Gruplar arası	16,491	3	5,497	,968	,408
	Gruplar içi	1885,402	332	5,679		
	Toplam	1901,893	335			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Gruplar arası	24,454	3	8,151	,559	,643
	Gruplar içi	4844,043	332	14,590		
	Toplam	4868,497	335			
Araştırmacılık	Gruplar arası	72,191	3	24,064	1,455	,227
	Gruplar içi	5492,476	332	16,544		
	Toplam	5564,667	335			
Öngörülü ve içten olma	Gruplar arası	29,605	3	9,868	,823	,482
	Gruplar içi	3982,395	332	11,995		
	Toplam	4012,000	335			

Tablo 4.13b'de görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 4.14.'de verilmiştir:

Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	χ^2	Sd	P
Sürekli ve amaçlı düşünme	1 Yüksek okul	57	156,62	1,119	2	,571
	2 Üniversite	259	171,39			
	3 Yüksek lisans	20	164,95			
Açık fikirlilik	1 Yüksek okul	57	164,99	,447	2	,800
	2 Üniversite	259	168,31			
	3 Yüksek lisans	20	180,90			
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	1 Yüksek okul	57	171,39	,242	2	,886
	2 Üniversite	259	167,26			
	3 Yüksek lisans	20	176,33			
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	1 Yüksek okul	57	180,57	2,602	2	,272
	2 Üniversite	259	168,02			
	3 Yüksek lisans	20	140,38			
Araştırmacılık	1 Yüksek okul	57	175,23	2,581	2	,275
	2 Üniversite	259	164,71			
	3 Yüksek lisans	20	198,35			
Öngörülü ve içten olma	1 Yüksek okul	57	187,11	2,737	2	,254
	2 Üniversite	259	165,38			
	3 Yüksek lisans	20	155,80			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarının mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan kruskal wallis h testi sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

4.4. Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu Tablo 4.15.'de verilmiştir:

Tablo 4.15. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Demokratik Tutum Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t Testi		
					t	sd	P
Eşitlik	Bayan	209	22,51	2,70	2,51	334	,02
	Erkek	127	21,69	3,19			
Bilimsellik	Bayan	209	21,52	2,80	1,62	334	,52
	Erkek	127	20,99	2,98			
Açıklık	Bayan	209	10,97	2,51	-,21	334	,07
	Erkek	127	11,03	2,90			
Düşünceye saygı	Bayan	209	13,61	1,73	1,57	333	,11
	Erkek	127	13,28	2,03			
Birlikte çalışma	Bayan	209	10,68	2,43	1,60	334	,82
	Erkek	127	10,25	2,35			
Katılım	Bayan	209	22,43	2,10	2,93	334	,87
	Erkek	127	21,72	2,16			
Sınıf oyuna başvurma	Bayan	209	8,68	1,54	2,94	334	,00
	Erkek	127	8,12	1,91			
Azınlık hakları	Bayan	209	12,93	1,77	1,39	334	,07
	Erkek	127	12,64	2,05			

Tablo 4.15'de görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, eşitlik ve sınıf oyuna başvurma alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın bayan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.16.'da verilmiştir:

Tablo 4.16. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar ortalaması	Sıralamalar ortalaması	U	z	p
Eşitlik	Özel okul	26	178,73	4647,00	3764,000	-,573	,567
	Resmi okul	310	167,64	51969,00			
Bilimsellik	Özel okul	26	125,27	3257,00	2906,000	-2,381	,017*
	Resmi okul	310	172,13	53359,00			
Açıklık	Özel okul	26	197,33	5130,50	3280,500	-1,587	,113
	Resmi okul	310	166,08	51485,50			
Düşünceye saygı	Özel okul	26	200,17	5204,50	3180,500	-1,849	,064
	Resmi okul	310	165,29	51075,50			
Birlikte çalışma	Özel okul	26	159,81	4155,00	3804,000	-,479	,632
	Resmi okul	310	169,23	52461,00			
Katılım	Özel okul	26	152,73	3971,00	3620,000	-,871	,384
	Resmi okul	310	169,82	52645,00			
Sınıf oyuna başvurma	Özel okul	26	158,21	4113,50	3762,500	-,586	,558
	Resmi okul	310	169,36	52502,50			
Azınlık hakları	Özel okul	26	147,56	3836,50	3485,500	-1,166	,243
	Resmi okul	310	170,26	52779,50			

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, bilimsellik alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p < 0.05$). Söz konusu bu anlamlı farklılığın resmi okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.17a.'da verilmiştir:

Tablo 4.17a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Demokratik Tutum Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Eşitlik	1. Sınıf	74	22,01	2,87
	2. Sınıf	70	22,83	2,64
	3. Sınıf	64	22,50	2,95
	4. Sınıf	68	22,06	2,80
	5. Sınıf	60	21,55	3,29
Bilimsellik	1. Sınıf	74	21,42	2,68
	2. Sınıf	70	20,94	3,15
	3. Sınıf	64	21,67	2,55
	4. Sınıf	68	21,37	2,62
	5. Sınıf	60	21,20	3,37
Açıklık	1. Sınıf	74	10,92	2,64
	2. Sınıf	70	11,09	3,01
	3. Sınıf	64	11,08	2,42
	4. Sınıf	68	10,47	2,72
	5. Sınıf	60	11,47	2,41
Düşünceye saygı	1. Sınıf	74	13,24	2,09
	2. Sınıf	70	13,76	1,80
	3. Sınıf	64	13,44	1,85
	4. Sınıf	68	13,62	1,48
	5. Sınıf	60	13,36	1,99
Birlikte çalışma	1. Sınıf	74	10,15	2,64
	2. Sınıf	70	10,99	2,39
	3. Sınıf	64	10,95	2,46
	4. Sınıf	68	10,31	2,22
	5. Sınıf	60	10,22	2,15
Katılım	1. Sınıf	74	21,69	2,31
	2. Sınıf	70	22,61	1,92
	3. Sınıf	64	22,19	2,15
	4. Sınıf	68	21,90	2,24
	5. Sınıf	60	22,48	1,95

Demokratik Tutum Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Sınıf Oyununa Başvurma	1. Sınıf	74	8,50	1,66
	2. Sınıf	70	8,63	1,71
	3. Sınıf	64	8,52	1,56
	4. Sınıf	68	8,44	1,65
	5. Sınıf	60	8,22	2,00
Azınlık hakları	1. Sınıf	74	12,91	2,03
	2. Sınıf	70	12,79	1,90
	3. Sınıf	64	12,84	1,71
	4. Sınıf	68	12,63	1,85
	5. Sınıf	60	12,95	1,93

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4.17b.'de verilmiştir:

Tablo 4.17b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Demokratik Tutum Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eşitlik	Gruplar arası	62,694	4	15,674	1,853	,118
	Gruplar içi	2799,544	331	8,458		
	Toplam	2862,238	335			
Bilimsellik	Gruplar arası	19,622	4	4,906	,589	,671
	Gruplar içi	2755,303	331	8,324		
	Toplam	2774,926	335			
Açıklık	Gruplar arası	33,490	4	8,373	1,181	,319
	Gruplar içi	2347,483	331	7,092		
	Toplam	2380,973	335			
Düşünceye saygı	Gruplar arası	11,832	4	2,958	,856	,490
	Gruplar içi	1139,827	331	3,454		
	Toplam	1151,660	335			
Birlikte çalışma	Gruplar arası	45,946	4	11,487	2,008	,093
	Gruplar içi	1893,908	331	5,722		
	Toplam	1939,854	335			
Katılım	Gruplar arası	41,872	4	10,468	2,302	,058
	Gruplar içi	1505,450	331	4,548		
	Toplam	1547,321	335			
Sınıf oyuna başvurma	Gruplar arası	5,865	4	1,466	,496	,738
	Gruplar içi	977,775	331	2,954		
	Toplam	983,640	335			
Azınlık hakları	Gruplar arası	4,066	4	1,016	,283	,889
	Gruplar içi	1187,220	331	3,587		
	Toplam	1191,286	335			

Tablo 4.17b'de görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.18a.'da verilmiştir:

Tablo 4.18a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Demokratik Tutum Alt Boyutları	Kıdem	n	\bar{x}	Ss
Eşitlik	1-5	105	23,06	2,48
	6-10	70	22,16	2,79
	11-15	47	22,13	2,92
	16-20	39	22,15	3,42
	21 ve üstü	75	22,20	3,02
Bilimsellik	1-5	105	21,15	2,77
	6-10	70	21,27	3,02
	11-15	47	21,79	2,19
	16-20	39	21,38	3,24
	21 ve üstü	75	21,27	3,09
Açıklık	1-5	105	10,64	2,73
	6-10	70	10,91	3,04
	11-15	47	11,19	2,77
	16-20	39	11,38	2,45
	21 ve üstü	75	11,23	2,19
Düşünceye saygı	1-5	105	13,64	1,80
	6-10	70	13,74	2,01
	11-15	47	13,11	2,19
	16-20	39	13,56	1,78
	21 ve üstü	75	13,22	1,51
Birlikte çalışma	1-5	105	10,38	2,28
	6-10	70	10,43	2,56
	11-15	47	10,55	2,35
	16-20	39	10,72	2,46
	21 ve üstü	75	10,68	2,46
Katılım	1-5	105	22,48	2,02
	6-10	70	22,60	2,17
	11-15	47	21,85	1,96
	16-20	39	22,10	2,37
	21 ve üstü	75	21,53	2,17

Demokratik Tutum				
Alt Boyutları	Kıdem	n	\bar{x}	Ss
Sınıf oyuna başvurma	1-5	105	8,52	1,57
	6-10	70	8,81	1,64
	11-15	47	8,19	1,84
	16-20	39	8,54	1,80
	21 ve üstü	75	8,20	1,80
Azınlık hakları	1-5	105	12,66	2,12
	6-10	70	13,26	2,10
	11-15	47	12,89	1,38
	16-20	39	12,74	1,69
	21 ve üstü	75	12,64	1,64

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.18b.'de verilmiştir:

Tablo 4.18b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Demokratik Tutum Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eşitlik	Gruplar arası	165,079	4	41,270	5,065	,001**
	Gruplar içi	2697,160	331	8,149		
	Toplam	2862,238	335			
Bilimsellik	Gruplar arası	13,751	4	3,438	,412	,800
	Gruplar içi	2761,175	331	8,342		
	Toplam	2774,926	335			
Açıklık	Gruplar arası	25,586	4	6,396	,899	,465
	Gruplar içi	2355,387	331	7,116		
	Toplam	2380,973	335			
Düşünceye saygı	Gruplar arası	19,442	4	4,861	1,417	,228
	Gruplar içi	1132,217	331	3,431		
	Toplam	1151,660	335			
Birlikte çalışma	Gruplar arası	6,115	4	1,529	,262	,902
	Gruplar içi	1933,739	331	5,842		
	Toplam	1939,854	335			
Katılım	Gruplar arası	58,117	4	14,529	3,229	,013*
	Gruplar içi	1489,204	331	4,499		
	Toplam	1547,321	335			
Sınıf oyuna başvurma	Gruplar arası	17,895	4	4,474	1,533	,192
	Gruplar içi	965,745	331	2,918		
	Toplam	983,640	335			
Azınlık hakları	Gruplar arası	19,073	4	4,768	1,346	,252
	Gruplar içi	1172,213	331	3,541		
	Toplam	1191,286	335			

Tablo 4.18b'de görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken ($p < 0.05$), diğer alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Eşitlik ve katılım alt boyutlarındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için tamamlayıcı Scheffe testi yapılmıştır.

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği eşitlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 4.18c.'de verilmiştir:

Tablo 4.18c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Eşitlik Alt Boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5	6-10	,90	,385
	11-15	,93	,488
	16-20	,90	,584
	21 ve üstü	1,94(*)	,001
6-10	1-5	-,90	,385
	11-15	,03	1,000
	16-20	,00	1,000
	21 ve üstü	1,04	,313
11-15	1-5	-,93	,488
	6-10	-,03	1,000
	16-20	-,03	1,000
	21 ve üstü	1,01	,464
16-20	1-5	-,90	,584
	6-10	,00	1,000
	11-15	,03	1,000
	21 ve üstü	1,03	,500
21 ve üstü	1-5	-1,94(*)	,001
	6-10	-1,04	,313
	11-15	-1,01	,464
	16-20	-1,03	,500

Tablo 4.18c'de görüldüğü üzere, eşitlik alt boyutundaki farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p < 0.05$).

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği katılım alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 4.18d.'de verilmiştir:

Tablo 4.18d. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Katılım Alt Boyutunun Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
1-5	6-10	-,12	,998
	11-15	,63	,589
	16-20	,37	,927
	21 ve üstü	,94	,073
6-10	1-5	,12	,998
	11-15	,75	,478
	16-20	,50	,848
	21 ve üstü	1,07(*)	,045
11-15	1-5	-,63	,589
	6-10	-,75	,478
	16-20	-,25	,990
	21 ve üstü	,32	,957
16-20	1-5	-,37	,927
	6-10	-,50	,848
	11-15	,25	,990
	21 ve üstü	,57	,764
21 ve üstü	1-5	-,94	,073
	6-10	-1,07(*)	,045
	11-15	-,32	,957
	16-20	-,57	,764

Tablo 4.18d'de görüldüğü üzere, katılım alt boyutundaki farklılık 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olanlar arasında, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p < 0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19a.'da verilmiştir:

Tablo 4.19a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Demokratik Tutum Alt Boyutları	Yaş	n	\bar{x}	Ss
Eşitlik	20-30	138	22,92	2,497
	31-40	86	22,05	2,986
	41-50	65	21,49	3,236
	51-60	47	21,36	3,096
Bilimsellik	20-30	138	21,13	2,851
	31-40	86	21,35	2,848
	41-50	65	21,72	2,497
	51-60	47	21,26	3,480
Açıklık	20-30	138	10,71	2,700
	31-40	86	11,10	2,971
	41-50	65	11,02	2,577
	51-60	47	11,57	1,975
Düşünceye saygı	20-30	138	13,67	1,793
	31-40	86	13,28	2,309
	41-50	65	13,60	1,423
	51-60	47	13,15	1,591
Birlikte çalışma	20-30	138	10,54	2,402
	31-40	86	10,43	2,404
	41-50	65	10,26	2,557
	51-60	47	11,00	2,207
Katılım	20-30	138	22,67	1,938
	31-40	86	21,92	2,287
	41-50	65	21,71	2,199
	51-60	47	21,72	2,164
Sınıf oyuna başvurma	20-30	138	8,70	1,477
	31-40	86	8,40	1,791
	41-50	65	8,37	1,859
	51-60	47	8,04	1,944
Azınlık hakları	20-30	138	12,83	2,042
	31-40	86	12,91	1,974
	41-50	65	12,92	1,594
	51-60	47	12,49	1,613

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 4.19b.'de verilmiştir:

Tablo 4.19b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Demokratik Tutum Alanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eşitlik	Gruplar arası	139,204	3	46,401	5,657	,001**
	Gruplar içi	2723,034	332	8,202		
	Toplam	2862,238	335			
Bilimsellik	Gruplar arası	15,787	3	5,262	,633	,594
	Gruplar içi	2759,139	332	8,311		
	Toplam	2774,926	335			
Açıklık	Gruplar arası	28,035	3	9,345	1,319	,268
	Gruplar içi	2352,938	332	7,087		
	Toplam	2380,973	335			
Düşünceye saygı	Gruplar arası	14,156	3	4,719	1,373	,251
	Gruplar içi	1137,504	331	3,437		
	Toplam	1151,660	334			
Birlikte çalışma	Gruplar arası	15,900	3	5,300	,915	,434
	Gruplar içi	1923,954	332	5,795		
	Toplam	1939,854	335			
Katılım	Gruplar arası	63,715	3	21,238	4,753	,003**
	Gruplar içi	1483,607	332	4,469		
	Toplam	1547,321	335			
Sınıf oyuna başvurma	Gruplar arası	17,210	3	5,737	1,971	,118
	Gruplar içi	966,430	332	2,911		
	Toplam	983,640	335			
Azınlık hakları	Gruplar arası	6,503	3	2,168	,607	,611
	Gruplar içi	1184,783	332	3,569		
	Toplam	1191,286	335			

Tablo 11b'de görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark, eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken ($p < 0.05$), diğer alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Eşitlik ve katılım alt boyutlarındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için tamamlayıcı Scheffe testi yapılmıştır.

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği eşitlik alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 4.19c.'de verilmiştir:

Tablo 4.19c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Eşitlik Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
20-30	31-40	,87	,179
	41-50	1,43(*)	,013
	51-60	1,56(*)	,017
31-40	20-30	-,87	,179
	41-50	,55	,709
	51-60	,68	,629
41-50	20-30	-1,43(*)	,013
	31-40	-,55	,709
	51-60	,13	,996
51-60	20-30	-1,56(*)	,017
	31-40	-,68	,629
	41-50	-,13	,996

Tablo 4.19c'de görüldüğü üzere, eşitlik alt boyutundaki farklılık 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerle 41-50 yaş ve 51-60 yaş arasında olanlar arasında, 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p < 0.05$).

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği katılım alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 4.19d.'de verilmiştir:

Tablo 4.19d. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Katılım Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
20-30	31-40	,76	,082
	41-50	,97(*)	,028
	51-60	,95	,071
31-40	20-30	-,76	,082
	41-50	,21	,947
	51-60	,20	,967
41-50	20-30	-,97(*)	,028
	31-40	-,21	,947
	51-60	-,02	1,000
51-60	20-30	-,95	,071
	31-40	-,20	,967
	41-50	,02	1,000

Tablo 4.19d’de görüldüğü üzere, katılım alt boyutundaki farklılık 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerle 41-50 yaş arasında olanlar arasında, 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine bulunmuştur ($p<0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumu Tablo 4.20a.’da verilmiştir:

Tablo 4.20a. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek için Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar ortalaması	χ^2	Sd	p
Eşitlik	1 Yüksek okul	57	131,25	12,227	2	,002**
	2 Üniversite	259	178,13			
	3 Yüksek lisans	20	150,00			
Bilimsellik	1 Yüksek okul	57	169,46	,009	2	,996
	2 Üniversite	259	168,38			
	3 Yüksek lisans	20	167,35			
Açıklık	1 Yüksek okul	57	167,40	,600	2	,741
	2 Üniversite	259	169,96			
	3 Yüksek lisans	20	152,75			
Düşünceye saygı	1 Yüksek okul	56	127,96	13,882	2	,001**
	2 Üniversite	259	174,31			
	3 Yüksek lisans	20	198,35			
Birlikte çalışma	1 Yüksek okul	57	177,47	,605	2	,739
	2 Üniversite	259	166,51			
	3 Yüksek lisans	20	168,73			
Katılım	1 Yüksek okul	57	147,50	4,155	2	,125
	2 Üniversite	259	171,30			
	3 Yüksek lisans	20	192,15			
Sınıf oyuna başvurma	1 Yüksek okul	57	148,25	3,255	2	,196
	2 Üniversite	259	172,84			
	3 Yüksek lisans	20	170,05			
Azınlık hakları	1 Yüksek okul	57	147,16	4,685	2	,096
	2 Üniversite	259	171,09			
	3 Yüksek lisans	20	195,75			

Tablo 4.20a’da görüldüğü üzere, demokratik tutum ölçeği alt boyutlarının mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan kruskal wallis h testi sonucunda, eşitlik ve düşünceye saygı alt boyutlarında

anlamli farklılığa rastlanırken ($p < 0.05$), diğ er alt boyutlarda anlamli farklılığa rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Anlamli farklılığın ortaya çıktığı her iki alt boyutta da farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğ i eşitlik alt boyutu puanlarının mezun olunan okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.20b.'de verilmiştir:

Tablo 4.20b. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Eşitlik Alt Boyutunun Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Grup 1	Grup 2	Grup 3
Grup 1			
Grup 2		2 > 1	2 > 3
Grup 3			

Tablo 4.20b'de görüldüğü üzere, eşitlik alt boyutunda ortaya çıkan anlamli farklılığın üniversite mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğ i düşünceye saygı alt boyutu puanlarının mezun olunan okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.20c.'de verilmiştir:

Tablo 4.20c. Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Düşünceye Saygı Alt Boyutunun Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Grup 1	Grup 2	Grup 3
Grup 1			
Grup 2			
Grup 3		3 > 1	3 > 2

Tablo 4.20c'de görüldüğü üzere, düşünceye saygı alt boyutunda ortaya çıkan anlamli farklılığın yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4.21.'de verilmiştir:

Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Becerisi Düzeyleri ile Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Sürekli ve amaçlı düşünme	Açık fikirlik	Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve içten olma	Eşitlik	Bilimsellik	Açıklık	Düşünceye saygı	Birlikte çalışma	Katılım	Sınıf oyuna başvurma	Azınlık hakları
Toplam yansıtıcı puan nedir?	r	,664(**)	,676(**)	,666(**)	,701(**)	,752(**)	,729(**)	,195(**)	,293(**)	,170(**)	,245(**)	,293(**)	,249(**)	,377(**)	,267(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Toplam demokratik puan nedir?	r	,294(**)	,285(**)	,347(**)	,295(**)	,352(**)	,375(**)	,488(**)	,627(**)	,484(**)	,570(**)	,518(**)	,605(**)	,558(**)	,580(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Sürekli ve amaçlı düşünme	r	1	,420(**)	,328(**)	,344(**)	,338(**)	,370(**)	,124(*)	,170(**)	,104	,174(**)	,119(*)	,177(**)	,270(**)	,217(**)
	P	.	,000	,000	,000	,000	,000	,024	,002	,056	,001	,029	,001	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Açık fikirlik	r	,420(**)	1	,628(**)	,304(**)	,314(**)	,365(**)	,177(**)	,115(*)	,095	,127(*)	,257(**)	,136(*)	,279(**)	,093
	P	,000	.	,000	,000	,000	,000	,001	,035	,082	,020	,000	,013	,000	,090
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	r	,328(**)	,628(**)	1	,426(**)	,347(**)	,294(**)	,154(**)	,186(**)	,145(**)	,165(**)	,287(**)	,116(*)	,366(**)	,153(**)
	P	,000	,000	.	,000	,000	,000	,005	,001	,008	,002	,000	,034	,000	,005
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	r	,344(**)	,304(**)	,426(**)	1	,418(**)	,367(**)	,078	,257(**)	,070	,155(**)	,212(**)	,141(**)	,228(**)	,189(**)
	P	,000	,000	,000	.	,000	,000	,156	,000	,200	,004	,000	,010	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Araştırmacı	r	,338(**)	,314(**)	,347(**)	,418(**)	1	,580(**)	,153(**)	,252(**)	,149(**)	,176(**)	,186(**)	,194(**)	,226(**)	,232(**)
	P	,000	,000	,000	,000	.	,000	,005	,000	,006	,001	,001	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336

		Süreli ve amaçlı düşünme	Açık fikirlik	Sorgulayıcı ve etkileyici öğretim	Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	Araştırmacı	Öngörülü ve içten olma	Eşitlik	Bilimsellik	Açıklık	Düşünceye saygı	Birlikte çalışma	Katılım	Sınıf oyuna başvurma	Azınlık hakları
Öngörülü ve içten olma	r	,370(**)	,365(**)	,294(**)	,367(**)	,580(**)	1	,150(**)	,218(**)	,158(**)	,225(**)	,208(**)	,262(**)	,265(**)	,206(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000	.	,006	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Eşitlik	r	,124(*)	,177(**)	,154(**)	,078	,153(**)	,150(**)	1	,156(**)	,005	,114(*)	,134(*)	,202(**)	,254(**)	,095
	P	,024	,001	,005	,156	,005	,006	.	,004	,930	,037	,014	,000	,000	,083
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Bilimsellik	r	,170(**)	,115(*)	,186(**)	,257(**)	,252(**)	,218(**)	,156(**)	1	,137(*)	,252(**)	,171(**)	,243(**)	,238(**)	,465(**)
	P	,002	,035	,001	,000	,000	,000	,004	.	,012	,000	,002	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Açıklık	r	,104	,095	,145(**)	,070	,149(**)	,158(**)	,005	,137(*)	1	,165(**)	,169(**)	,191(**)	,194(**)	,214(**)
	P	,056	,082	,008	,200	,006	,004	,930	,012	.	,002	,002	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Düşünceye saygı	r	,174(**)	,127(*)	,165(**)	,155(**)	,176(**)	,225(**)	,114(*)	,252(**)	,165(**)	1	,254(**)	,372(**)	,253(**)	,314(**)
	P	,001	,020	,002	,004	,001	,000	,037	,000	,002	.	,000	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Birlikte çalışma	r	,119(*)	,257(**)	,287(**)	,212(**)	,186(**)	,208(**)	,134(*)	,171(**)	,169(**)	,254(**)	1	,208(**)	,246(**)	,102
	P	,029	,000	,000	,000	,001	,000	,014	,002	,002	,000	.	,000	,000	,061
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Katılım	r	,177(**)	,136(*)	,116(*)	,141(**)	,194(**)	,262(**)	,202(**)	,243(**)	,191(**)	,372(**)	,208(**)	1	,264(**)	,302(**)
	P	,001	,013	,034	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Sınıf oyuna başvurma	r	,270(**)	,279(**)	,366(**)	,228(**)	,226(**)	,265(**)	,254(**)	,238(**)	,194(**)	,253(**)	,246(**)	,264(**)	1	,206(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Azınlık hakları	r	,217(**)	,093	,153(**)	,189(**)	,232(**)	,206(**)	,095	,465(**)	,214(**)	,314(**)	,102	,302(**)	,206(**)	1
	P	,000	,090	,005	,000	,000	,000	,083	,000	,000	,000	,061	,000	,000	.
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonuçları incelendiğinde, yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum alt boyutların doğru orantılı olarak birlikte değişim içerisinde olduğunu göstermektedir. Alt boyutların birinden alınan puanların artması veya azalması diğer alt boyut puanlarının da artmasına veya azalmasına neden olmaktadır.

Demokratik tutum ölçeğinin katılım ve sınıf oyuna başvurma alt boyutları ile diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutların olumlu korelasyona sahip olduğu fakat tamamının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği toplam puanı ile demokratik tutum ölçeği toplam puanı doğru orantılı olarak birlikte değişim içerisinde (r=,468; $p < .01$).

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili birinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri en fazla “Açık fikirlilik” alt boyutundadır.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili ikinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre açık fikirlilik, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, bayan öğretmenlerin açık fikirlilik, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma alt boyutlarından aldıkları puanlar erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili üçüncü amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre araştırmacılık ile öngörülü ve içten olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenler, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili dördüncü amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili beşinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri mesleki kıdeme göre sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan sonuca göre, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere nazaran sürekli ve amaçlı alt düşünme boyutundan daha yüksek puan almışlardır.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili altıncı amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yaşlarının yansıtıcı düşünme düzeylerini etkilemediği görülmektedir.

Araştırmanın yansıtıcı düşünme ile ilgili yedinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile mezun oldukları okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili birinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri en fazla “Düşünceye saygı” alt boyutundadır.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili ikinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri cinsiyete göre eşitlik ve sınıf oyuna başvurma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, bayan öğretmenlerin eşitlik ve sınıf oyuna başvurma alt boyutlarından aldıkları puanlar erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili üçüncü amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre bilimsellik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Resmi okulda görev yapan öğretmenler, bilimsellik boyutunda özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili dördüncü amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri okuttıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili beşinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri mesleki kıdeme göre eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan sonuca göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlere nazaran eşitlik alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır. Katılım alt boyutunda ise, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında

olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili altıncı amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri yaşlarına göre eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, 20-30 yaş arasındaki öğretmenler eşitlik alt boyutundan aldıkları puanlar 41-50 yaş ve 51-60 yaş arasında olanlara nazaran daha yüksektir. Katılım boyutunda ise, 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin aldıkları puanlar 41-50 arasında olanlara göre daha yüksektir.

Araştırmanın demokratik tutum ile ilgili yedinci amacına yönelik olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre eşitlik ve düşünceye saygı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, üniversite mezunu olan öğretmenlerin eşitlik alt boyutundan aldıkları puanlar yüksek okul ve yüksek lisans mezunlarına nazaran daha yüksektir. Düşünceye saygı boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlar yüksek okul ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile demokratik tutumlarının doğru orantılı olarak birlikte değişim içerisinde olduklarını göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumlarının cinsiyet, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan okul türü değişkenleri ile aralarındaki ilişkiler ve farklılıklar tartışılarak yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini saptamak için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin “Açık fikirlilik” alt boyutunda en yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme ortamlarındaki yaşantılara eleştirel gözle bakıp

yorum yapabilme çabası içinde oldukları söylenebilir. Sınıf ortamında yaşananları gözden geçirmek eğitiminin yapması gereken bir iştir. Bu konuda Leng (2007), tarafından yapılan “Probleme Dayalı Öğrenme Ortamında Eğitimcilerin Mesleki Gelişiminde Yansıtmanın Rolü” adlı çalışma günlük sorunlar için problem çözme metodunu kullanmayı öğreten eğitimcilerin yansıtıcı uygulamalarına bakmayı hedeflemektedir. Araştırmada yer alan ifadelerle göre, yansıtmanın rolü eğitimciler arasında iyi belgelenmiş bir uygulamadır. Çoğu kişi bu uygulamanın eğitiminin gelişiminde ve sınıftaki uygulamalarındaki önemini görebilir. Günlükler, sınıf gözlemleri ve uygulama ortaklıkları çoğu zaman yansıtıcı uygulamanın iyi örnekleri olarak belirtilirler ki bunlar eğitimcilere öğretme stratejileri hakkında daha fazla fikir sahibi olma ve sınıf uygulamalarını düzeltme imkânı tanır. Buna karşın, araştırmada az sayıda eğitiminin aktif olarak uygulamaları üzerinde yansıtıcı olarak düşündüğü belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda bayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alp (2007) tarafından yapılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme üzerine bakış açılarını değerlendirdiği çalışmada ise yansıtıcı düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Doğan-Dolapçioğlu (2007)’nin sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada genel olarak cinsiyet ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak bayan öğretmenlerin “Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma ve derste ileriki yıllarda hangi değişiklikleri yapabilirim?” sorusunu sorma davranışlarını bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha sık yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayanların sahip olduğu kişisel özelliklerin ve genel olarak daha dikkatli, kontrollü ve tertipli olmalarının yansıtıcı düşünme becerisini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Duban ve Yelken (2010) ise “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Özellikleriyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarında bayan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna göre erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı

düşünme eğilimlerini artırmaya dönük çalışmalar yapılmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak özel okullardaki eğitimle ilgili uygulamaların yansıtıcı düşünme becerisini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca özel okullarda öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin daha kolay sağlandığı ve sahip olunan imkânların daha çeşitli olduğu düşünülürse eğitimin etkililiği arttırılmaya çalışılırken sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri de bundan etkilenebilir. Ayrıca özel okullarda toplantıların daha çok yapılması ve öğretmenlerin yaptıkları eğitimsel faaliyetleri paylaşmaları, görüş alışverişinde bulunmaları öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmaları yansıtıcı düşünme eğilimlerini güçlendirebilir. Tok (2008) tarafından yapılan “Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi” adlı araştırmanın bulgularına göre, deney grubuna uygulanan yansıtıcı düşünme etkinlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu etkilemiş ve öğrencilerin performanslarını geliştirmiştir. Ayrıca öğretmenin esnek bir sınıf ortamı yaratmasının yansıtıcı öğrenmeyi geliştireceği ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları düşünme becerilerinin okuttukları sınıf düzeyinden yüksek oranda etkilenmeyeceği ile ilintili olabilir. Sınıf öğretmenlerinin her yıl farklı bir sınıf düzeyini okuttukları düşünülürse sınıf düzeyinden ziyade sınıftaki uygulamaların ve öğretmenin özelliklerinin yansıtıcı düşünme becerisini etkileyebileceği söylenebilir. Buna karşılık, Alp (2007) bu durumu sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ile ilgili eğitim almamalarından veya yansıtıcı düşüncüyü farkında olmadan kullanmalarından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum yeni mezun olan öğretmenlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin yansıtıcı düşünme becerisi açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenler uygulama yapıp tecrübe kazandıkça bazı becerilere ihtiyaç duymakta ve kendilerini bu yönde değiştirebilmektedirler. Kavram olarak pek bilinmemesine rağmen yansıtıcı düşünmenin bilinçsiz de olsa zaman içerisinde sınıf öğretmenlerinin kullandığı bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, Doğan-Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü gibi özellikleri ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Farklı olarak, Alp (2007) ise mesleki deneyim arttıkça yansıtıcı düşüncenin de gelişeceğini belirtmiştir. Bununla beraber yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre, yansıtıcı düşünme becerisi öğretmenin yaşına göre değişim göstermemektedir. Aslan (2007)'nin araştırmasında da benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. Bu duruma göre, öğretmenin yaşının yansıtıcı düşünmeyi etkilemediği ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünmenin yaşa bağlı olarak gelişen bir düşünme becerisi olmadığı, öğretmenin yansıtıcı düşünme konusundaki bilgisine, uygulamalarına ve kişisel özelliklerine bağlı olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan istatistiksel işlemlerin sonucuna göre, yansıtıcı düşünme düzeyi ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna bağlı olarak yansıtıcı düşünme konusunun öğretmen yetiştiren kurumlarda yeterince yer aldığını söyleyemeyiz. Hizmet öncesinde yansıtıcı düşünme becerisiyle ilgili herhangi bir eğitim almamış öğretmen, uygulama yapmaya başladığında ise bu düşünme becerisini yeterince kullanamamaktır. Oysa öğretme

kavramının yerini öğrenmeye, düşünmeye, araştırma ve sorgulamaya bıraktığı günümüz eğitim anlayışında düşünme becerileri konusunda yetkinleşememek öğretmen için büyük bir eksikliktir. Ancak yüksek lisans eğitimi süresince öğretmenlerin düşünme becerileri konularında eğitim aldıkları düşünülürse araştırmanın sonucu dikkat çekicidir. Burada yüksek lisans yapmış öğretmenlerin lehine sonuç çıkmaması, örneklemedeki yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sayısının az olmasından kaynaklanabilir.

Lee (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesini Anlama ve Değerlendirme” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeleri iki açıdan değerlendirilmektedir: içerik ve derinlik. Yansıtıcı düşünmenin derinleştiği adım kişisel geçmişe, alan deneyimlerine ve iletişim durumuna bağlıdır. Öğretmen ve öğretim üyeleri işbirliği içinde eğitim programının hedeflerinin farkında olmalıdırlar. Öğretmen adaylarının kendi öğretimlerinin yanı sıra gözlemledikleri derslerin analizlerini yapmaları sağlanmalıdır. Böylece hizmet öncesi eğitimde yansıtıcı düşünme ile ilgili kavramsal bölüm verilerek sağlam bir alt yapı oluşturulmalı ve uygulamaya başlayacak öğretmenlerin yeterli donanıma sahip bir şekilde hazırlanmış olmaları sağlanmalıdır.

Branş öğretmenleriyle ilgili olarak, Elias, Tee, Mahyuddin, Uli (2008) tarafından yapılan “Ortaokul Matematik Öğretmenleri arasında Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları” adlı araştırmaya göre, çoğu öğretmenin yansıtıcı düşünmeyi, hatırlama ve tahmin yolunu kullanarak uyguladıkları görülmüştür. Matematik öğretmenlerinden sadece %25 gibi bir yüzde yüksek derecede eleştirel yansıtıcı düşünmeyi kullanmaktadır. Yansıtıcı düşünme sürecinde düşünme becerilerine gerek duyulmaktadır. Öğretmenlerin düşünme becerilerindeki yetersizliği eleştirel yansıtıcı düşünmeyi engelleyen bir etken olabilir.

Araştırmanın demokratik tutum düzeyi ile ilgili amaçlarından birincisi, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerini ortaya koymaktır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri en fazla “Düşünceye saygı” alt boyutundadır. Bu sonuçtan hareketle, sınıf öğretmenlerinin diğer bireylerle ortak düşüncüyü paylaşmalar dahi, farklı düşüncelere açık oldukları ve saygı duydukları söylenebilir. Birbirinden farklı aile yapıları dolayısıyla da çok çeşitli öğrenci ve veli profili ile karşılaşan öğretmenlerin bu özelliği mesleğin önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. Öğrencilerine bütün düşüncelerin değerli olduğunu, farklılıklara saygı

duyulması gerektiğini ve hoşgörüyü öğretmeye çalışan bir öğretmenin öncelikle kendisinin bu özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Güleç ve Balçık (2009) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Demokratik Davranışlarıyla İlgili Bir İnceleme” adlı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun yüksek puan alarak olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, demokratik insanların olduğu bir toplumda demokrasi nasıl daha da geliyecekse, demokratik eğitimin de demokratik bir okul ortamında amaçlanan hedeflerine daha iyi ulaşacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerine demokratik dersler vermeyi amaçlayan öğretmenler, olumlu demokratik davranışlar geliştirmelidirler. Demokratik bir ortamda öğretmenlerin olumlu davranışları öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, etkili tartışma becerileri, haksızlığa karşı gelme yeterliliği, dayanışma ve işbirliği becerileri, farklı olana saygı ve anlayış gösterme özelliği edinmelerine yardımcı olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak araştırmanın demokratik tutum kısmıyla ilgili ikinci amaç olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda bayan öğretmenlerin Demokratik Tutum Ölçeği'nin “Eşitlik” ile “Sınıf oyuna başvurma” alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, bayan öğretmenlerin eşitlik konusunda daha hassas oldukları söylenebilir. Ayrıca sınıf içinde yapılan uygulamalarda çoğunluğun görüşlerine değer verme ve demokrasi bilincinin yansımaları olarak görülen sınıf oyuna başvurma boyutunda da bayan öğretmenler erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek puan almışlardır.

Alobiedat ve Saraierh (2009) tarafından yapılan “Sınıfta Öğretmence Uygulanan Demokratik Uygulamanın Derecesi” adlı bu çalışmada devlet okullarında öğretmenler tarafından demokratik inançları uygulama derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile 146 erkek ve bayan öğretmen seçilmiştir. Uygulamanın sonucuna göre, öğretmenlerin demokratik inançları ile uygulama derecesi arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacının önerisine göre, öğretmenler için, öğretme amacıyla okul sistemi içinde hizmet verirken kapsamlı bilinçlendirme programlarına ihtiyaç vardır ve insan kaynaklarının, öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve karşılaştıkları zorlukların hesaba katılması gerekir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, bilimsellik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Resmi okulda görev yapan öğretmenler, bilimsellik boyutunda özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Bu durumda, resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilimin gerçeklerine sıkı sıkıya bağlı kalmak ve dersleri bilimsel bilgiler doğrultusunda işlemek gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilimsel bilgileri öğretmeyi temel amaç edinmiş oldukları, özel eğitim kurumlarında ise öğretmenlerin bu konuda daha esnek oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan analizlerin sonucunda, demokratik tutum düzeyi ile okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu durum, sınıf öğretmenin sergilediği demokratik tutumun okuttuğu sınıf düzeyinden etkilenmediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyinin her yıl değişkenlik göstermesi, öğrencilerin seviyesine uygun olarak davranmayı gerektirir ancak öğretmenin kişisel özelliklerini, genel olarak tutum ve davranışlarını etkileyecek bir unsur olarak görülmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri mesleki kıdeme göre eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlere nazaran eşitlik alt boyutundan daha yüksek puan almışlardır. Katılım alt boyutunda ise, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Her iki sonucu birlikte düşündüğümüzde, genç öğretmenlerin hizmet süresi fazla olan öğretmenlere nazaran öğrenciler arasındaki eşitliğe ve sınıf içinde gerçekleşen her türlü etkinliğe katılıma daha çok önem verdikleri söylenilebilir. Bu durum mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha dinamik ve genç olmalarına, davranışları istendik yönde değiştirmek adına daha çok uğraş vermelerine bağlanabilir. Ayrıca üniversite eğitimlerini yakın zamanda almış oldukları gerçeğinden hareketle demokratik değerler konusunda daha donanımlı oldukları da düşünülebilir.

Michael Clapper, Aiden Downey, Simon Hauger, Matthew Riggan (2010) tarafından hazırlanan “Demokratik Öğretmen Eğitimi: Dışa Doğru” adlı araştırmada okulların öğretmen eğitiminde demokrasi kavramlarını benimsetmek için çabaladığı ifade edilmiştir. Ayrıca demokratik eğitimi sunma işinin teori ve uygulama, öğrenme ve yapmanın ayrıldığı çok farklı toplumlarda zor olduğu belirtilmiştir. Demokratik öğretmen eğitimi öğretmen yetiştirme programları ve okulların nasıl çalıştığıyla ilgili önemli değişikliklere hem bağlıdır hem de bunları destekler. Ayrıca araştırmada demokratik öğrenmenin, öğretmenin öğrencilerin sesleri ve fikirlerini kabul etmesi ve dikkate almasıyla başladığı da işaret edilen önemli bir hareket noktasıdır.

Araştırma ile ilgili olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri yaşlarına göre eşitlik ve katılım alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, 20-30 yaş arasındaki öğretmenler eşitlik alt boyutundan aldıkları puanlar 41-50 yaş ve 51-60 yaş arasında olanlara nazaran daha yüksektir. Katılım boyutunda ise, 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin aldıkları puanlar 41-50 arasında olanlara göre daha yüksektir. Bu durum mesleki kıdem değişkeniyle ilgili çıkan sonuçlarla da örtüşmektedir. Genç öğretmenlerin eşitlik ve katılım alt boyutlarından aldıkları puanlar daha yüksektir.

Araştırma ile ilgili olarak yapılan analizlerin sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre eşitlik ve düşünceye saygı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, üniversite mezunu olan öğretmenlerin eşitlik alt boyutundan aldıkları puanlar yüksek okul ve yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Düşünceye saygı boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlar yüksek okul ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olarak demokratik tutumlarında farklılaşma görülmektedir. Her iki sonuçta da yüksek lisans ve üniversite mezunlarının eşitlik ve düşünceye saygı alt boyutlarında yüksek okul mezunlarına göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim seviyesinin artması demokrasi bilincinin kazanılmasını olumlu yönde etkilemektedir.

Yılmaz (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile cinsiyet, medeni durum,

kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin demokratik tutum puanları lisans, eğitim enstitüsü ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşük çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda da eğitim seviyesinin artması demokratik davranış gösterme eğilimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Merdan (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri” adlı araştırmada, sınıf öğretmenleri demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde en çok Türkçe dersini etkili görmüşlerdir. Ayrıca araştırmacı, demokratik davranış kazandırmanın bir süreç olduğunu, öğrencilere ana sınıfında verilmeye başlanması gerektiğini, okul yönetimi, öğretmen, aile iş birliği yapılmasının etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca drama dersinin zorunlu olması gerektiğinden ve böylece öğrencilere duygu ve düşünceleri farklı şekillerde ifade etme eğitimi verilmesinin anlamlı olacağından bahsedilmiştir.

Genç (2006) tarafından yapılan “Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık gözlenmemiştir. Ancak mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine sonuç çıkmıştır. Öğrenim durumu değişkeni açısından da anlamlı farklılık çıkmıştır. Alan dışından atanan ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinliklerin eksik ve yetersiz olmasına neden olarak bu konuda yeterli eğitimi almamış olmaları gösterilebilir.

Araştırmanın temel problemini sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimi ile demokratik tutumları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Elde edilen veriler göre, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisi ile demokratik tutumlarının olarak birlikte değişim içerisinde olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri arttıkça demokratik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Bir başka şekilde, demokratik tutumun artması yansıtıcı düşünmenin gelişimini olumlu olarak etkilemektedir.

Kerimgil (2008) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Ve Demokratik Tutumlarına

Etkisi” adlı çalışma yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan programın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini inceleyen deneme modeli bir araştırmadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur. Araştırmacının önerisi, deneysel çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin gelişimi açısından yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılması yönündedir. Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonunda yapılacak önerileri iki grupta ele alabiliriz. Bunlar uygulayıcılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik önerilerdir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Yapılan araştırmada yansıtıcı düşünme düzeyi ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre, öğretmen yetiştiren kurumların yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü eğitim programlarının düşünme becerilerinden biri olarak yansıtıcı düşünme becerisini kapsayacak ve gelişimine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi kavram olarak bilmemeleri, bazı öğretmenlerin ise ihtiyaca yönelik olarak farkında olmadan kullanmaları bu konuda eğitim almamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yapılan seminer çalışmalarında öğretmenlere sadece bazı konularda ödev hazırlama sorumluluğu vermek yetersiz olmaktadır. Bununla birlikte alanında uzman kişilerle görüş alışverişinde bulunabilmeleri için ortamlar oluşturulabilir. Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim ve paylaşım halinde olmaları, düzenli ve birlikte uyum içerisinde çalışmaları desteklenmeli ayrıca hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.

- Araştırmanın sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünme becerisi ile demokratik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlere yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlerde bu araştırmaların sonuçları da sunulmalıdır. Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ve ilişkili olduğu durumlar açık bir şekilde ortaya konmalıdır. Öğretmenler için düşünme becerileri ve demokratik değerlerle ilgili konularda yapabilecekleri eğitimsel faaliyetler için örneklerin sunulması faydalı olacaktır.
- Okullarda demokrasi eğitiminin bir bütün olarak verilmesi gerektiği bu nedenle de okul yöneticisinden başlayarak bütün birimlerde görev yapan sistemin her bir elemanının konuyu algılayış biçimi ve davranışlarıyla model teşkil ettiği bir gerçektir. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik olan hizmet içi eğitimler arttırılmalı, diğer okul çalışanlarına da belediyeler, kamu kurum yada kuruluşları tarafından konuyla ilgili eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Araştırma ile ilgili çalışmalara başlandığında özellikle yabancı literatürde çok daha önce bu konuyla ilgilenilmiş ve araştırmalar yapılmış olduğu görülmektedir. Türkiye’de yansıtıcı düşünme becerisini içeren yayınların yeterli olmadığı ve yapılan araştırmaların da sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi, bu konuda yapılan araştırmaların arttırılması alana katkı getirecektir.
- Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre özel ve resmi eğitim kurumlarında hem düşünme becerileri hem de demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan uygulamalar karşılaştırılarak incelenmeli ve bu konuda yapılacak kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bilimin gelişmesine katkı sağlayan, elde edilen sonuçların uygulamaya geçirilmesinde en önemli vasıta olan üniversitelerde yansıtıcı düşünme konusunda yapılan çalışmalar arttırılmalıdır. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin üniversitelerin eğitim programlarına dâhil edilmesi, derinlemesine incelenmesi, uygulama yapılması mezun olan öğretmenlerin bu konuda daha yetkin olmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akpınar, H. İ. (2007). *Düşünebilme üzerine*. İstanbul: Graphis Matbaa.
- Alobiedat A. ve Saraierh R. (2009). The degree of democratic practicing in the classroom by teachers. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 109-119.
- Alp, S. (2007). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alp, S. ve Taşkın, Ş. Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 178, 311-320.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. ve Kızılkaya, G. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154), 82-92.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 66-73.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/19-28.pdf> adresinden 27.02.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, Eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayım Dağıtım.
- Calderhead, J. ve Gates, P. (1995). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press.
- CampbellJones B. ve CampbellJones F. (2002). Educating african american children: Credibility at a crossroads. *Educational Horizons*, Spring 2002, 133-139.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 69-73.
- Clapper M., Downey A., Hauger S. ve Riggan M. (2010). Democratic teacher education: in through the out door. *Perspectives on Urban Education*, Summer 2010, 125-127.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, M. K. (2010). Dört yıl arayla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışlar sergileme sıklığına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21- 40.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Köksal, N. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Dilekmen, M. (1999). *Grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 167-192). Ankara: Pegema A Yayıncılık.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, N. ve Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Elias H., Tee Y. J., Mahyuddin R. ve Uli J. (2008). Reflective thinking practices among secondary school mathematics teachers. *The International Journal of The Humanities*, 6(2), 145-150.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204-215.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Fazio, X. (2009). Teacher development using group discussion and reflection within a collaborative action research project. *Reflective Practice-International and Multidisciplinary Perspectives*, 10(4), 529-541.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 43-54.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gömleksiz, M. (1990). Demokratik sınıf ortamı açısından öğretim elemanı ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 79–97.
- Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Güleç, S. ve Balçık, E. G. (2009). An examination of democratic attitudes of primary school teachers. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 3(2), 173-194.
- Hanton S., Cropley B. ve Lee S. (2009). Reflective practice, experience, and the interpretation of anxiety symptoms. *Journal of Sports Sciences*, 27(5), 517–533.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Basım-Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştireci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kennison, M. M. (2006). The evaluation of students' reflective writing for evidence of critical thinking. *Nursing Education Perspectives*, 27(5), 269-273.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Leng, T. H. (2007). The role of reflection in facilitators' professional development within a pbl environment. *Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference [CD-ROM]*, Adelaide, Australia.
- Merdan, T. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilere demokratik davranış kazandırma yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teacher. *Education*, 117(3), 401-408.

- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. ve Makinster, J. (2009). *Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri* (P. Atasoy, E. U. Oğuz ve S. Gülgöz, Çev.). İstanbul (Eserin aslının basım tarihi 2005).
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 365-381.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 73-98). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sayın, Ş. (1990). *Çağdaş eğitimde amaç ve yöntem, yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (Yande) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Taçman, M. (2006). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları*. <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewFile/6/4> adresinden 15 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 50 Action Strategies*. USA: Corwin Press, Inc.
- TDK. (2011). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdksozluk.com/> adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- TDK. (1994). *Okul sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Müdsitef Matbaa Birimi.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üstünoğlu, Evrim (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.

- Weshah, A. H. (2007). Training pre-service teacher education on reflective practice in Jordanian Universities. *European Journal of Scientific Research*, 18(2), 306-331.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_327.pdf adresinden 12 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.
- Yıldırım, G. ve Yılmaz, K. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 187-207.
- Yılmaz, Kadriye (2009). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının algıladıkları anne baba tutumlarına ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgiler Formu

EK-2 Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

EK-3 Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

EK-4 Uygulama Yapılan Okulların Listesi

EK-5 Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nin Kullanımı için İzin Dilekçesi

EK-1 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bulgularının geçerliliği ve güvenilirliği için, vereceğiniz cevapların samimi olması gerekmektedir. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniversitesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Gülnehal ÜSTÜN
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz

- (1) K
(2) E

2-Yaşınız

- (1) 20 - 30 (2) 31 - 40 (3) 41 - 50 (4) 51 - 60 (5) 61 ve üstü

3-Çalıştığınız Okul Türü

- (1) Özel Okul (2) Resmi Okul

4-Meslekteki Hizmet Süreniz

- (1) 1-5 Yıl (2) 6-10 Yıl (3) 11-15 Yıl (4) 16-20 Yıl (5) 21 ve üstü

5-Eğitim durumunuz

- (1) Yüksek Okul (2) Üniversite (3) Yüksek Lisans (4) Doktora (5) Diğer:

6-Görev yaptığınız okul

.....

7-Şu an okuttuğunuz sınıf düzeyi

- (1) 1. Sınıf (2) 2. Sınıf (3) 3. Sınıf (4) 4. Sınıf (5) 5. Sınıf

EK-2

II. BÖLÜM

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

1-Hiç katılmıyorum 2-Çoğunlukla katılmıyorum 3-Kısmen katılıyorum 4-Çoğunlukla katılıyorum 5-Tamamen katılıyorum

Maddeler	Rakam Değeri
1. Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.	()
2. Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.	()
3. Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.	()
4. Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.	()
5. Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.	()
6. Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.	()
7. Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.	()
8. Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.	()
9. Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	()
10. Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam.	()
11. Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.	()
12. Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.	()
13. Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.	()
14. Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.	()
15. Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.	()
16. Öğrencilerin hayallerine değer vermem.	()
17. İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem.	()
18. Eleştirel bakış açısına sahip değilim.	()
19. Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	()
20. Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	()
21. Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	()
22. Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	()
23. Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	()
24. Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	()
25. Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	()
26. Araştırma ruhuna sahip değilim.	()
27. Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	()
28. Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	()
29. Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	()
30. Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum.	()
31. Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	()
32. Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum.	()
33. Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	()
34. Öğretmenliği sevmiyorum.	()
35. Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	()

EK-3

III. BÖLÜM

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Aşağıda sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını göz önünde tutarak tavrınızı belirleyiniz. Lütfen belirtilen görüşe katılma derecenizi, **Hiç Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4 ve Tamamen Katılıyorum 5** puan olacak şekilde rakamı ilgili yere yazınız.

- 1.Sınıfta herkesin ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır..... ()
- 2.Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler..... ()
- 3.Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır..... ()
- 4.Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum..... ()
5. Grup çalışmalarında, sorumluluk genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır..... ()
- 6.Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir..... ()
7. Kopya çekenle kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır..... ()
- 8.Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim..... ()
- 9.Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir..... ()
- 10.Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem birlikte çalışmadır..... ()
- 11.Öğretmenler ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir..... ()
- 12.Sınıfta dersler bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir..... ()
- 13.Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem..... ()
- 14.Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir..... ()
- 15.Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim..... ()
16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşlerinden vazgeçebilmelidir..... ()
17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez..... ()
18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir..... ()
19. Öğretmenin bir konuyu “bilmediğini” sınıf içinde söylemesi doğru değildir..... ()
20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir..... ()
21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır..... ()
22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, “bilmediğini” açıkça söyleyebilmelidir..... ()
23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır..... ()
24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir..... ()
25. Aynı görüşleri paylaşsam da, arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm..... ()
26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir..... ()
27. Her düşüncenin saygıdeğer olduğuna inanıyorum..... ()
28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim..... ()
29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür..... ()

EK-4**UYGULAMA YAPILMASI İSTENEN OKULLARIN LİSTESİ**

1. Özel Gökyüzü İ.O.
2. Özel Mavigün İ.O.
3. Dumlupınar İ.O.
4. Özel Gökkuşığı İ.O.
5. Nazmi Duhani İ.O.
6. Kazim Tunç İ.O.
7. Prof. Abdullah Türkoğlu İ.O.
8. Öğretmen İbrahim Öztürk İ.O.
9. Pendik Merkez İ.O.
10. Atatürk İ.O.
11. İshakağa . İ.O.
12. Paşabahçe İ.O.
13. Hacı Numan İ.O.
14. Tev Z. Zehra Garring İ.O.
15. Hüseyin Tolgacan Sipahi İ.O.
16. Hisar Yapı İ.O.
17. Çiğdem İ.O.
18. Tapduk Emre İ.O.
19. Tarık Us İ.O.
20. Yenidoğan Mevlana İ.O.
21. Tokatköy İ.O.
22. Şehit Adil Doğan İ.O.
23. Sultanbeyli Mevlana İ.O.
24. Ahmet Yener İ.O.
25. Ali Cevat Özyurt İ.O.
26. Cebeci Sultançiftliği İ.O.

EK-5

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/5 1187
Konu : Anket.
Gülnehal ÜSTÜN,

22.04/2011

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi** : a) 05/04/2011 tarih ve 2043 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21/04/2011 tarih ve 50421 sayılı Oluru.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülnehal ÜSTÜN'ün, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyuruların anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçları Müdürlüğümüze Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür u.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER:

- 1- Valilik Oluru.
- 2- Anket soruları.



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyükdere Postanesi Sk. No: 70 Sirketi - Fatih / İSTANBUL
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212)-4530677
E-Posta : kultur@ilmeb.gov.tr
Elektronik Adı: <http://yitimil.meb.gov.tr>

EĞİTİMCE REFORM
Okulda yenilikler
gelecektir

EĞİTİM
%100
DESTEK

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044/5042,
Konu : Anket.
Gülnihal ÜSTÜN.

21.04.2011

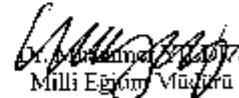
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05/04/2011 tarih ve 2043 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 14/04/2011 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülnihal ÜSTÜN'ün, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazısı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

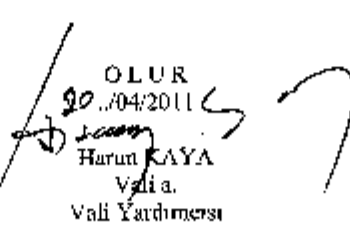
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülnihal ÜSTÜN'ün, ilimizde ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçları müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


İl Millî Eğitim Müdürü

TKLER:

1- İlgi yazı örneği ve ekleri.

OLUR
20.04/2011

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı