



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL VE YANSITICI
DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Şahide Göçük

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2018

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (12) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şahide

Soyadı : Göçük

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining the Critical and Reflective Thinking Levels of Teacher Candidates in Terms of Various Variables

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Şahide Göçük

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şahide Göçük tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Nevriye YAZÇAYIR

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

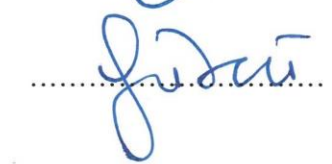
Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Esed YAĞCI

Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi


.....

.....

.....

Tez Savunma Tarihi: 19.09.2018

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kızım İpek'e

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca emek veren, değerli fikirleri ile her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Nevriye Yazçayır'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecinde fikirlerine başvurduğum Sayın Prof. Dr. Mehmet Taşpınar başta olmak üzere; Arş. Gör. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl-Arslangilay, Arş. Gör. Özge Ceren Çelik ile Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalının tüm değerli öğretim üyelerine ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerinde görevli öğretim üyelerine, ayrıca Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmen adaylarına araştırma sürecinde verdikleri destek adına teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da her zaman yanımda olan annem Nuran Kumru ve babam Şükrü Kumru'ya, ayrıca süreçte desteğini esirgemeyen tüm aile bireylerime teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitime verdiği önem, yüksek lisans eğitimim konusunda beni yüreklendirmesi, süreç boyunca gösterdiği anlayış ve özveri için eşim Mehmet Fatih Göçük' e, varlığı ile hayatımıza anlam kazandıran, biricik kızımız İpek Göçük' e teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL ve YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şahide Göçük

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim, 2018

ÖZ

Bu araştırma; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, bu düzeyler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma modeli, betimsel ve ilişkisel olup; araştırma yöntemi de nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı Güz ve Bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya, Temel Eğitim Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 310 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla “Eleştirel Düşünme Testi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için ise “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerini belirleme amacıyla kullanılan görüşme formu; araştırmacı

tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu çalışma grubunda yer alan bölümlerin anabilim dalından gönüllü 15 öğretmen adayına uygulanmıştır. İki ölçme aracından da alınan puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden; Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistik ölçüleri olan aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Sperman korelasyon analizi testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların ortalamasına göre eleştirel düşüncelerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Adayların eleştirel düşünme düzeyleri; öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri orta düzeyin üstündedir. Öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanları; “Yansıtma” alt boyutunda en yüksek düzeyde iken, “Alışkanlık” alt boyutunda ise en düşük ortalama puana sahiptir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları okul türü ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, baba eğitim düzeyine göre babası lise mezunu öğretmen adayları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla uygulamanın yapıldığı 15 bölümden gönüllü öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmenlik uygulamalarında gözlem, mikro öğretim uygulamaları, ders planı hazırlama, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlama, uygun yöntem-teknikler ile ders planı uygulama ve öğretim uygulamalarını gerçekleştirme, mesleki deneyim edinmelerini sağlayıcı sınıf içi (değerlendirme faaliyetleri) ve sınıf dışı etkinlikler (belirli gün ve haftalara ilişkin etkinlikler, nöbet), kendini değerlendirme, gözlemleri ve uygulama etkinliklerine ilişkin amaçlı tartışmalara katılma gibi etkinliklerin bir ya da birkaçını gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine yeterince yer verilmediği, etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen adaylarının birçoğuna yeterli oranda geri bildirim sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aldıkları eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme eğitimini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme.

Sayfa Adedi: 263

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Nevriye Yazçayır

**EXAMINING THE CRITICAL AND REFLECTIVE THINKING
LEVELS OF TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF VARIOUS
VARIABLES**

M.S. Thesis

Şahide Göçük

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2018

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the levels of critical and reflective thinking of teacher candidates in terms of various variables, to determine the relationship between these levels and to determine the activities improving the level of critical and reflective thinking intended for teacher candidates in teaching practices. The research model is descriptive and relational and the method of research is a mixed method in which both quantitative and qualitative methods are used together. The target population of the study consisted of 4th grade teacher candidates who are studying at Gazi University Faculty of Education during Fall and Spring semester of 2017-2018 academic year. 310 teacher candidates from the Department of Basic Education, Department of Fine Arts Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Mathematics and Science Education and Foreign Language Education participated in the study. In the research, The Critical Thinking Test was used to determine the critical thinking levels of the teacher candidates. In order to determine the reflective thinking levels of the teacher candidates, the Reflective Thinking Level Scale was used. The interview form used to determine critical and reflective thinking activities of teacher candidates during the teaching practice was developed by the researcher.

The interview form was applied to 15 volunteer teacher candidates from departments in the study universe. Because of the non-normal distribution of the scores obtained from the two measurement tools, in the analysis of the data, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test, nonparametric tests, were used. In the analysis of the data, descriptive statistical measures such as arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage were used. The Sperman Correlation Analysis test was used to determine the relationship between the levels of critical thinking and reflective thinking of teacher candidates. Descriptive and content analysis were applied in the analysis of qualitative data. According to the average of the scores of the teacher candidates from the critical thinking test, it was determined that critical thinking was "moderate". There is a meaningful difference in the level of critical thinking among the teacher candidates in favor of female teacher candidates in terms of gender variable. Candidates' critical thinking levels did not show a statistically significant difference according to the education level, the type of school they graduated, the mother education level and the father education level. The levels of reflective thinking of teacher candidates are above the average. Teacher candidates' scores on the sub-dimensions of reflective thinking scale; it is at the highest level in the "reflection" sub-dimension, while it has the lowest mean/average score in the "habit" sub-dimension. There is no significant difference between the reflective thinking levels of teacher candidates according to gender, department of education, type of school they graduated and mother education level. Reflective thinking levels of teacher candidates show a statistically meaningful difference in favor of high school graduate teacher candidates according to father education level. It has been determined that there is a weak relationship between the level of critical thinking and the level of reflective thinking of the teacher candidates on the negative side. In the qualitative dimension of the study; in order to determine the activities improving the level of critical and reflective thinking intended for the teacher candidates in teacher practices, interviews were carried out with volunteer teacher candidates from 15 departments that the research application was made. As a result of the interviews, it was determined that some of the teacher candidates carried out one or a few of the activities such as micro teaching applications, preparing the lesson plan, planning the teaching process by taking into account the individual differences of the students, performing the lesson plan with the appropriate methods and performing the teaching applications, in-class (evaluation activities) and out-of-class activities (activities for specific days and weeks, monitoring) providing the professional experience, self-evaluation, observations and participation in intentional discussions on practical activities in the teaching practices. It was determined that the teaching practice process of teacher candidates was not sufficiently involved in critical and reflective thinking activities and most of the teacher candidates who perform the activities were not provided with sufficient feedback. In addition, it was determined that the teacher candidates' critical thinking and reflective thinking education they received during their undergraduate education was found to be insufficient.

Key words: Teacher candidates, critical thinking, reflective thinking.

Page Number: 263

Supervisor: Assistant Professor Nevriye YAZÇAYIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	6
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Sayıtlılar	8
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	9

BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Eğitim Programları ve Program Geliştirme	11
2.1.1. Eğitim Programları.....	11
2.1.2. Program Geliştirme	13
2.2. Düşünme.....	14
2.2.1. Düşünme Becerileri.....	17
2.3. Eleştirel Düşünme.....	20
2.3.1. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?	23
2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri	23
2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	26
2.3.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri	27
2.3.5. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	30
2.4.Yansıtıcı Düşünme.....	31
2.4.1. Yansıtıcı Düşünme Süreci	33
2.4.2. Yansıtma Alanları.....	36
2.4.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar	38
2.4.4. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme Teknikleri.....	41
2.5. Düşünme Becerilerinin Öğretimi	46
2.5.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Öğretimi	47
2.5.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Öğretimi.....	49
2.5.3. Düşünme Becerileri ve Öğretmen Eğitimi.....	52
BÖLÜM III	55
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	55
3.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55

3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
3.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	65
3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	71
BÖLÜM IV	79
YÖNTEM.....	79
4.1. Araştırma Modeli	79
4.2. Çalışma Grubu	80
4.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	81
4.2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	82
4.2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	84
4.2.4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	84
4.2.5. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	85
4.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	86
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	86
4.3.2. Eleştirel Düşünme Testi.....	86
4.3.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği.....	87
4.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	89
4.4. Araştırma Verilerinin Toplanması Süreci	90
4.5. Araştırma Verilerinin Analizi	91
4.5.1. Eleştirel Düşünme Testinden Elde Edilen Verilerin Analizi.....	91
4.5.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi	92

4.5.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Verilerinin Analizi	93
BÖLÜM V	95
BULGULAR VE YORUM	95
5.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular	95
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	95
5.1.2. Eleştirel Düşünme Testi Sorularına Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular	96
5.1.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	118
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi	119
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	120
5.1.6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	121
5.1.7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	121
5.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular	122
5.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular.....	122
5.2.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	124
5.2.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	126
5.2.4. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	130
5.2.5. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	130

5.2.6. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	131
5.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	132
5.4. Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Geliştirme Etkinliklerinin Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Elde Edilen Nitel Verilerin Bulguları..	134
5.4.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Etkinlikleri	134
5.4.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Etkinliklerine İlişkin Dönütler	137
5.4.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Sürecinde Gerçekleşen Seminer ve Toplantı Etkinlikleri	143
5.4.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Katkıları.....	145
5.4.5. Derslerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi	150
5.4.6. Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Eğitimi	152
BÖLÜM VI	155
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	155
6.1. Sonuç ve Tartışma	155
6.2. Öneriler	167
6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	168
6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	169
KAYNAKLAR.....	171
EKLER.....	195
Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi ve Araştırmanın Yürütüldüğü Bölümlerden Alınan İzin Belgeleri.....	196
Ek 2. Eleştirel Düşünme Testi Ölçek İzni.....	215
Ek 3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği İzni.....	216

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	217
Ek 5. Eleştirel Düşünme Testi	218
Ek 6. Eleştirel Düşünme Testi Cevapları İçin Kontrol Listesi (İngilizce)	222
Ek 7. Eleştirel Düşünme Testi Cevapları İçin Kontrol Listesi (Türkçe)	227
Ek 8. Eleştirel Düşünme Testi Rubriği (İngilizce)	231
Ek 9. Eleştirel Düşünme Testi Rubriği (Türkçe)	232
Ek 10. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)	233
Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	234
Ek 12. Görüşme Kategori ve Kod Listesi	238

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Eleştirel Düşünme Becerileri</i>	25
Tablo 2. <i>Yansıtıcı Düşünme Süreci</i>	35
Tablo 3. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	82
Tablo 4. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımı</i>	83
Tablo 5. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı</i>	84
Tablo 6. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	85
Tablo 7. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı</i>	85
Tablo 8. <i>Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları</i>	88
Tablo 9. <i>Eleştirel Düşünme Testi Puanları Normallik Testi Değerleri</i>	92
Tablo 10. <i>Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Normallik Testi Değerleri</i>	92
Tablo 11. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri</i>	96
Tablo 12. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Testi Sorularından Aldıkları Puanların Dağılımı</i>	97
Tablo 13. <i>Eleştirel Düşünme Testi Birinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	99

Tablo 14. <i>Eleştirel Düşünme Testi İkinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	101
Tablo 15. <i>Eleştirel Düşünme Testi Üçüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	103
Tablo 16. <i>Eleştirel Düşünme Testi Dördüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	105
Tablo 17. <i>Eleştirel Düşünme Testi Beşinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	107
Tablo 18. <i>Eleştirel Düşünme Testi Altıncı Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	109
Tablo 19. <i>Eleştirel Düşünme Testi Yedinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	111
Tablo 20. <i>Eleştirel Düşünme Testi Sekizinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	113
Tablo 21. <i>Eleştirel Düşünme Testi Dokuzuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	115
Tablo 22. <i>Eleştirel Düşünme Testi Onuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	117
Tablo 23. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 24. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 25. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 26. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 27. <i>Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	122

Tablo 28. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları	123
Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	124
Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	125
Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	127
Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	130
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	131
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	132
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel düşünme stratejileri.....	27
Şekil 2. Yansıtma çemberi.....	34



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YDDBÖ	Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim; insanoğlunun düşünmenin gücünü keşfettiği, öğrenmekten ve öğretmekten yarar sağladığı, keşfettiklerini, bildiklerini ve deneyimlerini gelecek nesillere yol gösterici olarak sunup var olmanın hazzını tattığı, kendisini verimli ve değerli hissettiği günden bu yana tüm bireyler için önemli olmuştur. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitimin bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucu plansız gerçekleştiği boyutu varlığını sürdürmekle beraber, eğitimin planlı boyutu toplumların ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulan hedefler doğrultusunda eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır.

Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak ifade edilen eğitim tanımında yer alan kasıtlı ve istendik davranış ifadeleri eğitimin bu planlı yürütülen boyutuna işaret etmektedir (Ertürk, 1975, s. 12). Eğitimin bu planlı boyutu ile ilişkili olarak yürütülmek istenilen eğitim etkinliklerinin işlevsel hale gelmesinde en önemli bileşen şüphesiz eğitim programlarıdır (Erden, 1998, s. 2). Yerli ve yabancı alan yazında eğitim programının pek çok tanımı ile karşılaşmak mümkün olmakla birlikte eğitim programı Varış (1994) tarafından; “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır (s.18). Bir

eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak da tanımlanan eğitim programı; amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile lme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Erden, 1998, s. 4).

Bir eğitim etkinliğinin istenilen düzeyde sonuçlar vermesi, eğitim programı boyutlarının birbirleri ile olan etkileşimine bağlıdır. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan durumun sürekli kontrol edilmeye ve güncellenmeye ihtiyaı bulunmaktadır. Program geliştirme olarak ifade edilen bu durum; Demirel (2015) tarafından “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” şeklinde tanımlanmıştır (s.5). Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, gereken materyallerle gerçekleştirilmesine yönelik planlı çabaların tümü program geliştirme çalışmaları kapsamındadır.

Bu öğelerin her birisi eşit değerde önem arz etmekle beraber bir eğitim programının öğrenme-öğretme süreci öğesinin en önemli bileşenlerinden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programın uygulayıcıları olarak en önemli unsur olduklarını söylemek yanlış olmaz. Diğer taraftan, uygulayıcı görevlerinden kaynaklı olarak öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katkıları sürecin başarıya ulaşması anlamında oldukça önemlidir.

Öğretmenler program geliştirme çalışmalarında etkin olduğu sürece eğitim programları da gelişecektir (Varış, 1994, s.27). ağın gerektirdiği niteliklere ve eğitim programlarında hedeflenen düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli sorumluluğu üstlenen program uygulayıcısı öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği oldukça önemlidir. Öğretmen yetiştirme programlarının ve ğretmen niteliklerinin sıklıkla sorgulandığı günümüz koşullarında, ğretmen adaylarının güncel beklentileri karşılar nitelikte birtakım kazanımlar edinmeleri gerekmektedir (Aydın & elik, 2013; Kavcar, 1980). Dünyada hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda 21. yüzyıl eğitimi, çağa ayak uydurabilecek nitelikte birtakım yeterliliklere sahip birey özelliklerini beraberinde getirmektedir (Kepenekçi, 2000, s.9). Araştıran, sorgulayan, problem çözme becerileri gelişmiş, öngörülü bireyler yetiştirmenin ilk adımı bireylerin zihinsel becerilerini tüm ğretim kademelerinde geliştirmeyi amaç edinmektir.

Tüm ğretim kademelerinde olduğu gibi ğretmen eğitim programları da bu amaç doğrultusunda; ğretmen adaylarının araştıran, sorgulayan, teknolojik gelişmeleri takip eden, problem çözme becerisine sahip, sosyal becerileri gelişmiş, evre bilincine sahip,

yaşam boyu öğrenmeyi ve öğretmeyi ilke edinmiş, demokratik tutuma sahip, eleştirel düşünebilen, dilini akıcı ve doğru kullanabilen bireyler olmasını hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008, s. 12). Çağımızın ihtiyaç duyduğu bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmenin ilk adımı, bu bireyleri eğitecek olan öğretmen adaylarına belirtilen becerilerin kazandırılmasıdır. Öğretmen adaylarının öğrenim süresince aldıkları teorik bilgiler ve öğretmenlik uygulamaları ile aynı zamanda öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması eğitimin niteliğini artıracaktır. Nitekim eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş öğretmen adayları mesleki yaşamında da bu düşünme becerilerini öğrencilerine kazandırmak adına çaba gösterecektir. Öğretmenlerin gerçekleştirdiği verimli eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerde hedeflenen değişim ve gelişim gözlenecek ve bu değişim ve gelişimin topluma birtakım olumlu yansımaları olacaktır. Toplumu oluşturan bireylerin gerçekçi ve tarafsız bir dünya görüşüne sahip olması, olayları farklı bakış açılarını göz önüne alarak sağlıklı bir biçimde değerlendirebilmesi, anlamlı ve mantıklı kararlara ulaşabilmesi, öğrendiklerini yorumlayabilen ve farklı durumlarda uygulayabilen, ihtiyacı olan bilgileri değerlendirerek yeni bilgiler üretebilen bireyler haline gelmesi bu düşünme becerilerinin katkıları arasında gösterilebilir (Kurnaz, 2011, s.12-13).

Bireylerin ve toplumların gelişimini sağlayan düşünme eylemi insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliğidir. İlk çağlardan günümüze çeşitli bilim dallarının konusu olarak incelenen düşünme; içinde bulunulan durumun kavranması, belirlenen probleme ilişkin soruların yanıtlanması veya problemin çözümü adına bilginin zihinde işlenmesi sonucunda bir kelime, görsel bir öge, ses veya görüş biçiminde ortaya konulmasıdır (Yazçayır, 2016, s.192).

Hayatı algılayış biçimi, kişiler arası ilişkiler gibi birçok faktörü etkileyen düşünme yetisi, bireylerin daha rahat yaşamalarına, karşılaştıkları problemleri en çabuk ve uygun yolla çözümlemelerine, ayrıca bireysel ve toplumsal gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Semerci, 2003, s.64). Paul ve Elder (2013)'e göre kişinin eylemleri, duyguları, arzuladığı her şey düşünceleri tarafından belirlenir. Kişi düşünceleri sayesinde sorunların farkına varabilir, çözüm yolları geliştirebilir ya da düşünceleri sayesinde kendisine sorunlar yaratabilir, hayal kırıklığına uğrayarak başarısız olabilir (s. vii). Düşünme bireylere öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir; eğitimciler hazırlanan programlarla düşünme becerilerinin

gelişimine katkıda bulunabilirler. Düşünme becerileri çeşitlendikçe, düşünme türleri de artmakta ve düşünme becerilerinin tamamının eğitim-öğretim programları kapsamında öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bu güçlüğü ortadan kaldırılması ve en geniş kitlelere ulaşılarak bireylere kazandırılması adına eğitim programlarında kapsamlı ve önemli olarak kabul edilen düşünme becerilerinden; tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme, analojik düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi düşünme türlerinin eğitimi temele alınmaktadır (Güneş, 2012, s.132).

Üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmenin alan yazında farklı birçok tanımı yapılmıştır. Eleştirel düşünme üzerine ilgili alan yazına sağladığı katkılar ile bilinen Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi; bireyin eylemleri ya da inanışlarına ilişkin karara varma sürecinde mantıklı ve çok boyutlu düşünmesi biçiminde tanımlamıştır (Ennis 'den aktaran Kurnaz, 2011, s.18). Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması bireylerin eleştirel düşünme açısından eğitilmesi ile mümkündür. Eleştirel düşünme açısından eğitilmesi ve düşünme süreçlerine ilişkin farkındalığın oluşturulmasında, bireye sağlanan eğitim yaşantıları ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini doğru yönetmesinin etkisi büyüktür. Öğretmenler, eğitim-öğretim ortamında öğrencileri ile sürekli olarak iletişim halinde olmaları nedeniyle öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada en önemli unsur olarak görülmektedir (Çetinkaya, 2011, s.94).

Bir diğer üst düzey düşünme becerisi olan yansıtıcı düşünme; “bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarma ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” (Ünver, 2003, s.5). Yansıtıcı düşünme, bireyin düşüncelerini ve deneyimlerini mantık çerçevesinde incelemesine, eylemlerini değerlendirmesine olanak sağlar. Yansıtıcı düşünme, öğretmenler ve öğrenciler için öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir ögesidir (Tok, 2008, s.106). Yansıtıcı düşünme ile alanındaki gelişmelerden haberdar olan, öğrendiklerini transfer edebilen ve tecrübelerini rehber olarak niteleyen öğretmenler açısından öğretim süreçleri, hatalarını tekrardan uzak, planlı ve başarılı uygulamalara dönüşecektir (Ünver, 2003, s.13-14).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim faaliyetlerini düzenlemeleri ve öğrencilerini bu konuda eğiterek yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmaları oldukça önemlidir. Öğrenciler yansıtıcı eğitim sürecinde; bireysel öğrenme hedeflerini belirleyebilir, öğrenmelerinden sorumluluğunu üstlenebilir, hatalarının farkına varıp düzeltebilir, olumlu davranışlarının

bilincine varıp motivasyonlarını artırabilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilir (Ünver, 2003, s.2).

Ülkemizde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması Kızıлтаş (2011) tarafından da belirtildiği gibi; ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde hedeflenmekte ve önemle üzerinde durulmaktadır (s.6). Gerek Türk Milli Eğitiminin amaçlarında (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973); gerekse yükseköğretimin amaçlarını ifade eden kanun ve yönetmelikler arasında (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1981) öğrencilerin yapıcı, yaratıcı ve seçkin bireyler olması hedeflenmiştir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilen öğretmenler ve bu yolda ilerleyen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme (Açışlı, 2016; Akdere, 2012; Aldan-Karademir, 2013; Aslan, 2018; Aslı, 2015; Bahçe, 2012; Bayram, 2015; Bilgin & Eldeklioğlu, 2007; Çakmak, 2015; Çevik, 2013; Gülle, 2015; Gülveren, 2007; Güner, 2015; Gürbüz, 2016; Hayırsever & Oğuz, 2017; Hazer, 2011; Karakoç, 2011; Karataş, 2013; Kasımoğlu, 2013; Kızıлтаş, 2011; Polat & Kontaş, 2018; Schreglmann, 2011; Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Şenyiğit, 2016; Tican, 2013; Tiryaki, 2011; Tok & Sevinç, 2010; Torun, 2011; Turan, 2010; Türkmen, 2014; Türnüklü & Yeşildere, 2005; Uluçınar, 2012; Varoğlu, 2014; Yılmaz, 2017; Zayıf, 2008) ve yansıtıcı düşünme düzeylerine (Aydın & Çelik, 2013; Batman, 2017; Can & Kaymakçı, 2015; Çelik, 2017; Çimen, 2017; Efe-Kendüzler, 2017; Erdoğan, 2017; Ergüven, 2011; Gümüşok, 2014; Güvenç, 2012; Koca, 2017; Köstekçi, 2016; Lale, 2016; Töman, 2015; Urhan, 2013; Varol-Şanlı, 2016; Yamaç, 2016) ilişkin yapılan farklı araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yeterli düzeyde eleştirel ya da yansıtıcı düşünemediklerini ortaya koymaktadır.

Çağımızın beklentileri, eğitim sistemimizin hedefleri ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında rol alan etkenler göz önüne alındığında; eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılması kapsamında öğrencilere eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında en büyük sorumluluğun öğretmenlere düştüğü gözlenmektedir. Öğrencilere bu düşünme becerilerini kazandıracak olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarının niteliği oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına üniversitede uygulanan eğitim programları; öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak, öğretmenlik uygulamalarında eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilecek düzeyde yetiştirilmesine yardımcı etkinlikler

içermelidir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmek amacıyla uygulanan bu eğitim programları; öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, teorik bilgileri ve uygulama sırasındaki deneyimlerini karşılaştırarak çıkarımda bulunmalarına olanak sağlar. Programda elde edilen teorik bilgilerin ve uygulama becerilerinin hayata geçirilmesi, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gözlemlenebilmesi bakımından öğretmenlik uygulamaları büyük öneme sahiptir. Öğretmenlik uygulamalarında; gerçek koşullar altında eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştiren öğretmen adayları mesleki bilgi ve becerilerle donanacaktır. Bunun yanı sıra uygulamalarda doğru biçimde planlanan etkinlikler çerçevesinde öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması mümkündür. Yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen bir öğretmen, öğrencilerine objektif bir bakış açısı ile yaklaşarak öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine alır, öğrencinin sürece katkılarını önemser ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulmasını sağlar (Tican, 2013, s.8).

Öğretmenler ve öğretmen adayları açısından bu denli önem arz eden eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin, eğitim fakültesi son sınıfta farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarında ölçülerek, mesleğe hazırlık sürecindeki son evrede bu düzeylerinin ne durumda olduğunun belirlenmesi ve çözüm önerileri getirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, bu düzeyler arasındaki ilişkinin ve öğretmenlik uygulamalarının bu düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri içerip içermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 4) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?
- 8) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, öğrenim görmekte oldukları bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 10) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 11) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 12) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 13) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 14) Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinlikleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından; öğretmen genel yeterlikleri “kişisel gelişimi sağlama” alt yeterliği kapsamında; “üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2008, s.12). Bu alt yeterlik ile eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğretmenlik mesleği açısından önemi vurgulanmaktadır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerine nitelikli öğrenme yaşantıları sunarak, öğrencilerinin de bu düşünme

becerilerini edinmesini sağlayabilir. Bu araştırma, gelecek nesillerin emanet edileceği öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik söz konusu düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi bağlamında ulaşılan sonuçların sunulması ve konuya ilişkin olarak getirilen çözüm önerilerinin alana sağladığı katkı bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında var olan eksikliklerin giderilmesi ve bu programların hazırlanmasından sorumlu tüm paydaşlara yol gösterici niteliktedir. Öğretmen yetiştirme programlarının uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini, öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerini inceleyerek öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinde göz önünde bulundurmaları açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında öğretim elemanları ile koordineli çalışması gereken uygulama öğretmenlerine de öğretmenlik uygulamaları sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyi ile bu düzeyler arasındaki ilişkiyi Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerini çalışma grubuna alarak incelemesi, ayrıca öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesi ile alanda yapılan çalışmalar içerisinde özgün olması ve yapılması planlanan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının veri toplama araçlarını doğru ve samimi bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Temel Eğitim Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde birinci öğretimde öğrenim görmekte olan 310, 4.sınıf öğretmen adayından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Araştırma; öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan “Eleştirel Düşünme Testi”, yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi adına uygulanan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespiti amacıyla uygulanan“ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Düşünme: Bireyi içsel veya çevresel etkenler açısından rahatsız eden, bireyin bedensel ve psikolojik dengesini sarsan olayların çözümlenmesi adına girilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989, s.12).

Eleştirel Düşünme: “Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır” (Yıldırım & Şensoy, 2011, s.525).

Yansıtıcı Düşünme: Bir düşüncenin veya bilginin, söz konusu düşünce ya da bilgiyi desteklemekte olan temeller ve ortaya çıkması muhtemel sonuçlar bağlamında etkin, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde göz önünde bulundurulmasıdır (Bakioğlu & Dalgıç, 2014, s.10).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde eğitim programları, program geliştirme, düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme kavramları ve düşünme becerilerinin eğitimi; ilgili alan yazın incelemesi sonucunda edinilen bilgiler çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1. Eğitim Programları ve Program Geliştirme

Eğitimin insanlık tarihi kadar eski olması, bireylerin birbirleri ile etkileşim halinde plansız olarak gerçekleşen öğrenmelerine işaret etmektedir. Bu türden öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim, zaman geçtikçe toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarındaki değişim ile planlı ve organize hale dönüşerek yeni bir boyut kazanmıştır. Özellikle günümüz bilgi toplumunun önemli bir özelliği olan hızlı değişim ve gelişim; mevcut bilgilerin güncellenmesi ve doğru yerde kullanılması gereksinimini doğurmuştur. Günümüz koşullarında bireylerin ihtiyacı olan bilgilerin sağlanması da eğitimin planlı halde yürütülmesi ile gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlı ve organize şekilde yürütülmesi ise eğitim programları ve program geliştirme çalışmaları ile mümkündür.

2.1.1. Eğitim Programları

Eğitim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilerek gerekli düzeltmelerin yapılması şeklinde gerçekleşen tüm etkinlikler eğitim programı kapsamındadır. Eğitim etkinliklerinin işlevsel hale getirilmesi olarak da ifade edilebilen eğitim programlarının tarihi

oldukça eskilere uzanmakla beraber günümüzde önemli bir bilim dalı haline gelmiştir. Latince kökenli “Curriculum” ifadesi M.Ö. I.yy. Roma dönemine dayanmakla beraber günümüzde yoğunlukla program olarak ifade edilmektedir (Oliva & Gordon II, 2012, s. 3). Alan yazında yer alan tanımların çoğunluğunda benzer hususlar bulunmaktadır. Demirel (2015)’in “Eğitimde Program Geliştirme” adlı eserinde derlediği bilim insanları tarafından yapılmış bazı tanımlar;

Öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü (Caswell & Campbell, 1935), hedef, içerik, süreç ve değerlendirme öğelerinden oluşan öğrenme planı (Taba, 1962), konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış (Gagne, 1967), bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste (Good, 1973), okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması (Tanner & Tanner, 1980) eğitecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı (Saylor, Alexander & Lewis, 1981), okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni (Doll, 1986) vb. şeklindedir (s. 2-5).

Program ifadesi yerel ve yabancı alan yazında genel kabul görmekle birlikte eğitim programı; “yetişek” olarak ifade edilmiş ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 1975, s. 12). Tanımlar incelendiğinde planlı olması, yaşantı düzeni olması, bir süreç olması ve benzer ifadelerle açıklanmış boyutlarının olması şeklinde ortak noktalar bulunduğu görülmektedir. Nitekim Demirel (2015) tarafından tüm tanımların bu benzerlikleri göz önüne alınarak; eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlanmıştır (s. 4).

Eğitim programının kapsam ve işlev olarak iki farklı türü bulunmaktadır. Bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikler olarak tanımlanan öğretim programı ve bir ders süresi içerisinde hedeflere ulaşmada ihtiyaç duyulan tüm etkinlikleri gösteren ders programı, kapsam olarak eğitim programı türlerini ifade etmektedir (Demirel, 2015, s. 6). Diğer taraftan işlev olarak eğitim programı türleri ise; resmi, işe vuruk, örtük, öğretisiz ve destekleyici olarak sınıflandırılmaktadır. Resmi program kılavuz olarak hazırlanan program iken, işe vuruk program resmi programın uygulanan kısmı, öğretisiz program da uygulanamayan kısmı ve

destekleyici program ise resmi program dışında öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır. Örtük program ise açık olarak resmi programda yer almayan ancak öğrenme yaşantılarını etkileyen her şeyi içeren programdır (Posner'dan aktaran Demirel, 2015, s.4).

Eğitim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan hedef öğrenene kazandırılacak olanları, içerik bu hedeflerin kazandırılması adına ne öğretileceğini, süreç hedeflerin kazandırılmasında izlenecek yol yöntemin ne olduğu ve değerlendirme boyutu ise hedeflerin ne ölçüde kazandırılabilirdiğini ifade etmektedir. Bu boyutlar birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olup, birindeki değişim diğerlerini de etkilemektedir (Gültekin, 2017, s. 21).

Eğitim etkinliklerinde istenilen başarının yakalanabilmesi adına eğitim programlarının birtakım özellikler içermesi gerekmektedir. Bu özellikler; işlevsel, değişen koşullara göre düzenlenebilecek şekilde esnek, uygulanabilir, bilimsel, eğitim amaçlarını gerçekleştirecek şekilde amaca uygun, ekonomik, kapsamlı ve dengeli, uyumlu, alana uygun, belli bir sıraya sahip, sürekli ve transfer edilebilir olması şeklinde ifade edilmektedir (Gültekin, 2017, s. 24).

2.1.2. Program Geliştirme

Eğitim etkinliklerinin planlı yürütülmesinde önemli bir yere sahip olan eğitim programlarının, sürekli geliştirildiği takdirde istenilen faydayı sağlayacağı söylenebilir. Bu geliştirme etkinliklerinin eğitim programı boyutları arasında etkileşimi ile ilişkisi bulunmaktadır. Bu boyutlar arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olan program geliştirmede, boyutların etkileşimi ile ortaya çıkan durumun araştırılması varsa düzeltme ve sürekli geliştirmelerin yapılması söz konusudur (Demirel, 2015, s. 5). Taşpınar (2015) tarafından program geliştirme; “nitelikli insan gücü yetiştirme adına eğitimin çeşitli kademelerindeki özel amaçların gerçekleşmesi amacıyla gerekli içerik ve ortamın planlandığı, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlendiği ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin organize edildiği araştırma geliştirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (s. 25).

Eğitim programlarının; “tasarlanma, düzenlenme, uygulanma ve değerlendirme aşamalarından geçirilerek yeniden düzenlenmesi” olarak da ifade edilen program geliştirmenin bazı özellikler içermesi gerekmektedir (Gültekin, 2017, s. 26). Uygulama ile geliştirilmesi, uzmanlık, süreklilik, kapsamlılık, sürekli değerlendirme ve ekip çalışması

bunlardan bazılarıdır. Bir programın etkili hale getirilmesi adına program geliştirme çalışmalarında uyulması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; denenebilme, bilimsel olma, uygulamalı olması, sistemli olması, dinamik olması, sürekli olması ve grup çalışması olmasıdır (Gültekin, 2017, s. 27).

Bu özellik ve ilkeleri ile yürütülmesi gerekli önemli bir süreç olarak bilinen program geliştirme çalışmalarının istenilen düzeyde olumlu ve etkili sonuç verebilmesi her şeyden önce planlı ve organize olarak yürütülmesine bağlıdır (Taşpınar, 2015, s. 27). Belirli bir plan dâhilinde yürütülen program geliştirme çalışmalarının istenilen sonuca ulaşmasında bir sonraki aşama uygulama aşamasıdır (Taşpınar, 2015, s. 62). Uygulama aşamasının da kendi içerisinde bir plan dâhilinde yürütülmesi gerekmektedir. Uygulama sürecinde, geliştirilen programın etkileri görülebilmektedir. Geliştirilmiş ve uygulanmış programın yeterliliğine ilişkin olarak karar verilme süreci olan değerlendirme aşamasında ise program hakkında karar vericilere bilgi sağlama söz konusudur (Demirel, 2015, s. 172).

Eğitim etkinliklerinden beklenen davranışın kazanılması adına; eğitim programlarının geliştirilmesi oldukça önemli ve zorlu bir süreçtir. Bu sürecin sürekli olması, hızlı değişimden kaynaklı yeniliklere ayak uydurabilme sorununun çözümü adına önemlidir. Eğitim programı ve program geliştirme çalışmaları toplumun her kesimini etkileyecek şekilde geniş kapsama sahiptir. Ancak, eğitimcilerin yetiştirilmesi bu kapsamı gereği daha da önem arz etmektedir. Topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlerin çağdaş eğitimin gereği olan birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması pek çok faktöre bağlıdır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi adına hazırlanmış öğretmen eğitimi programlarının bu türden becerilere yönelik olarak geliştirilmesi ve bu becerileri kapsayan eğitim programına tabi olan öğretmen adaylarında gerçekleştiği düzeyin belirlenmesi toplum ve eğitim programları ve öğretim bilim dalı adına önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının sahip olması gereken çağdaş beceriler arasında düşünme becerileri önemli bir yer tutmaktadır.

2.2. Düşünme

İnsana özgü ve insanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan özelliklerden en önemlisi ve ayırt edici olanı şüphesiz akıl sahibi olmasıdır. Düşünme, anlama ve kavrama gücü olarak tanımlanan akıl, bünyesinde düşünme yeteneğini barındırmaktadır. İnsanoğlu aklın

işlevlerinden biri olan düşünme yeteneği ile bir konu hakkında var olan bilgileri karşılaştırarak bir yargıya varabilmektedir (TDK, 2018). İnsanlar düşünme yetisi ile çevresinde olanları incelemekte, bilgiler edinmekte ve anlamlar oluşturmaktadır (Gülveren, 2007, s. 6).

İnsana özgü bir yetenek olması itibarıyla düşünmenin tarihinin insanlık tarihiyle yaşıt olduğu söylenebilir. Aristoteles'in "hayvan ve insanın ayrıldığı fark", Descartes'in "var olmak" ve Kant'ın "yargılamak" şeklinde ifadeleri bu durumu desteklemektedir (Öztürk, 2018). Yapısı itibarıyla felsefe biliminin temel konularından birisi olma özelliğine sahip düşünmenin pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu durumun sosyal bilimlerde insan ve düşünme üzerine yapılan bilimsel çalışmaların ve çalışmaların ortaya koyduğu sonuçların çeşitliliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Meselenin insan olması günümüzde de halen düşünme kavramının özellikle bilim çevrelerindeki yerini ve önemini korumaktadır.

Düşünme kavramı bazı kuramcılar tarafından öğrenme olayının sonucu ya da ürünü olarak kabul edilirken, bilişsel-alan ekolü izleyicileri tarafından öğrenme gibi bir süreç olarak kabul edilmiştir (Kazancı, 1989, s.14). Bireylerin algıladıkları uyarıcıların, beyinde işlenmesi sonucunda enerjiye dönüştürülmesi anlamını taşıyan düşünme süreci; bilgisayarların bilgiyi işleme süreci ile benzerlik göstermektedir. Birey tarafından bilginin algılanarak işlenmesi, insanın düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Gençdoğan, 2001, s.228). Çubukçu (2004), düşünmeyi amaca yönelik organize bir süreç olarak tanımlamakla birlikte; düşünme kavramının sorgulanmasının dahi insanı diğer canlılardan farklı kılan zihinsel bir yetenek olduğuna vurgu yapmıştır. Güney (2008), düşünmeyi, kavramların ve bilgilerin kullanılması ile yeni bilgilere ulaşma olarak ifade etmiştir (s. 29). Duman (2011) düşünmeyi; "bireyin doğuştan gelen özellikleri doğrultusunda, çevresini gözlemleme, algılama, ayırıştırma, birleştirme ve değerlendirmeler yapması neticesinde karar almasını sağlayan bütünleştirilmiş zihinsel davranışlar süreci" biçiminde tanımlamaktadır (s.421).

Alan yazında bulunan bu tanımlar incelendiğinde; günümüzde kabul gören düşünme tanımlarındaki ortak nokta; düşünmenin bilgiyi işlemeye yönelik zihinsel bir etkinlik olduğu yönündedir (Gülle, 2015, s.12). Düşünme üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde bilgiye ulaşmak amacıyla; mantık yürütme, gerçeği ayırt etme, problem çözme ve sonuca ulaşma süreci olduğu ortaya çıkmaktadır (Polat, 2014, s.10).

Düşünme evresinde yürütülen bu farklı zihinsel işlemler birtakım bilgiler gerektirmektedir.

Akıl yürütme olarak adlandırılan bu zihinsel işlemlerin belirli bir mantığa uygun olarak yapılması düşünme türleri olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle düşünme türleri; düşünme sürecinde zihnimizde gerçekleşen eylem ve aşamalar olarak tanımlanmakta ve zihnimizde yürütülen süreçlerine göre isimlendirilmektedir.

Söz konusu düşünme türleri;

- Bütünden parçaya doğru giden ve zihnin genel yargılardan özel sonuçlara ulaşma işlemlerini içeren tümden gelim düşünme,
- Tek tek olgularla ilgili yargılardan yola çıkarak genel sonuçlara ulaşılan bütünden parçaya tüme varım düşünme,
- Bütünün parçalarına ayrılması, parçaların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılması işlemleri ile olaylar arasında ilişki kurarak, aralarındaki temel ilişkilerin tanımlandığı ve karmaşık ilişkilerin incelendiği analitik düşünme,
- Çeşitli elemanlar ve aralarındaki ilişkileri içeren karmaşık bir bakış açısını içeren sistemli düşünme,
- İki olaydaki benzerliklerden faydalanarak, birinde var olan özellik diğerinde de var olarak kabul edilerek, bilinen bir kavramdan yola çıkarak bilinmeyen kavramların öğrenmeye çalışıldığı analogik düşünme,
- Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları gözlemlemesi, düşünme süreçlerini kontrol altına almasını ve iyileştirmesini kapsayan üst düzey düşünme,
- Sorgulayıcı bir yaklaşım ile olayları ve durumları inceleyen, değerlendirme, yorum yapma ve karar verme becerilerini kapsayan eleştirel düşünme (Güneş, 2012, s.131-133),
- Gözlem, bilgi, tecrübe ve düşüncelerin yeni düşünce ve kavramlar meydana getirecek biçimde birbiriyle ilişkilendirilmesi olan yaratıcı düşünme (Yazçayır, 2016, s.219-220),
- Eğitim sorunlarını çözmeye yönelik karar alma, kararları uygulama ve kararların sonuçlarını değerlendirme süreci ya da kişinin öğretme-öğrenme süreçlerini analiz ederek olumlu ve olumsuz durumları saptama ve sorunları çözme süreci olan yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmiştir (Yazçayır, 2016, s.212).

Tüm bu düşünme türlerinin kendine özgü süreç ve teknikleri olmakla birlikte; hepsi için ortak kabul edilen birtakım özellikleri de bulunmaktadır. Bu özellikler;

- Bilgiyi tarafsız ve ustalıkla kullanma,
- Belirginleşen fikirleri kısa, öz ve yansız olarak ifade etme,
- Mantık yönüyle geçerli ve geçersiz sonuçları ayırt etme,
- Yeterince açık ve net olmayan benzerlik ve karşılaştırmaları fark etme,
- Haklı olma ile bir tartışmayı kazanma arasındaki farkı anlama,
- Problemlerin çeşitli nedenleri ve çözüm yollarının olduğunu kabul etme,
- Hipotez, varsayım ve sonuç arasındaki farkı anlama,
- Bir inancın doğruluğu ve güçlülüğü arasındaki farkı ayırt etme,
- Abartma ve genelleme yapmaksızın farklı bakış açılarını gösterme veya açıklama şeklinde sıralanmaktadır (Güneş, 2012, s.131).

Özelliklere bakıldığında düşünmenin, günümüz koşullarında karşılaşılan güçlüklerin aşılması adına bireylerde olması gerekli birtakım zihinsel beceriler olarak ifade edilmesi doğru olur. Düşünmenin temel amacı olan olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir biçimde kimliklendirmek bu özelliklere sahip olma ile ilişkilidir (Şenşekerci & Bilgin, 2008, s. 16). Diğer bir ifadeyle, düşünmenin bireye katkısı düşünme becerilerine sahip olması ile mümkün olabilmektedir.

2.2.1. Düşünme Becerileri

Anlamlandırma ve bilgi oluşturma sağlayan problemleri çözme, karar verme, eleştirel düşünme, iş planlama ve organize etme, sentezleme ve bilgi analizi şeklindeki bilişsel işlevlerde kullanılan zihinsel süreçler olarak tanımlanan düşünme becerileri; 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilmekte olup eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (IdeaScale, 2012; Kano, 2017, s. 16). Düşünme becerileri; öğrencilerin anlamalarını derinleştirmek ve fikirleri uygulamak, yeni olasılıklar oluşturmak ve kararlar almak, ilerlemelerini planlamak, izlemek ve değerlendirmek için sadece bilgi edinmenin ötesine geçmelerine yardımcı olan araçlardır (North Ireland Curriculum, 2007, s. 2).

Düşünme becerilerinin 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilmesi, eğitim programlarında yer almasını ve eğitim etkinliklerinde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Presseisen (1986) “Critical Thinking and Thinking Skills” adlı araştırmasında; düşünme becerilerinin program geliştirme çalışmalarındaki en temel hedefinin, okulların öğrencilere düşünme becerilerini nasıl öğreteceklerine dair farkındalık oluşturmaları olduğunu belirtmiştir. Bu ifadesi ile

Presseisen düşünme becerilerinin mevcut eğitim programlarına yansıtılarak bireylere kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır (s. 14). Marzano vd. (1988) de düşünme becerilerinin önemini vurgulayarak, düşünmenin “yapı taşlarını” oluşturan ve bilişsel işlemler olarak da tanımlanan temel düşünme becerilerini; öğrencilerin edinmelerini önemli görmüş, okullarda verilen eğitimler ile öğretilabilir ve geliştirilebilir olduğunu ifade etmiştir (s. 147). Düşünme becerilerinin neler olduğuna dair tanımlar ve açıklamalar bilim dünyasında halen tartışılmaktadır. Bu durumun, düşünmenin karmaşık zihinsel etkinlikler içermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bazı kaynaklara göre düşünme becerilerine ilişkin açıklamalar aşağıda ifade edilmiştir.

Presseisen (1984) “Thinking Skills: Meanings, Models and Materials” adlı çalışmasında düşünme ve düşünme becerilerine ilişkin olarak; “Bilişsel bir süreç olarak kabul edilen düşünme genellikle bilginin edinildiği zihinsel bir eylemdir. Algı, akıl yürütme ve sezgi gibi çeşitli bilişsel kavramlar ile açıklanabilse de düşünme becerilerinde öncelikli kavram bilişsel akıl yürütmedir” şeklinde tanımlar yapmıştır (s. 2).

Presseisen (1985), öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması adına öğretim programı tasarlanması hakkında gerçekleştirdiği araştırmada; düşünme becerilerini akademik öğrenme süreciyle ilişkili biliş (cognition), bireyin düşünme sürecinin farkında olduğu üst biliş (meta cognition) ve bilginin organize edildiği düşünme olan epistemik biliş (epistemic cognition) olarak aşamalı bir şekilde tanımlamıştır. Bunlardan bilişsel düşünmenin temel ve ileri düzey düşünme becerileri olarak iki aşaması bulunmaktadır. İleri düzey olan ve karmaşık zihinsel süreçlerden oluşan düşünme becerilerini “problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme” olarak aşamalı bir şekilde ele almıştır (s. 22-52).

Marzano vd. (1988) tarafından “Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction” adlı kitapta düşünme becerileri; “karşılaştırma ya da çıkarsama gibi basit bilişsel işlemler” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca, düşünme becerileri ve düşünme süreçlerinin ilişkisi ve karşılaştırması yapılmıştır. Buna göre; düşünme süreçlerinin kapsam bakımından daha geniş olduğu, tamamlanmasının daha uzun zaman aldığı, kavram oluşturma, karar verme, araştırma ve düzenleme gibi düşünme süreçlerinin genellikle, çeşitli düşünme becerilerinin kullanımını içeren, zengin, çok yönlü ve karmaşık süreçler olduğu ifade edilmiştir (s. 32).

Resnick (1987) “Education and Learning to Think” isimli kitabında; düşünme becerilerinin eğitim için belirlenen hedeflerle ilişkili olarak kesin tanımını yapmanın zor olduğunu ancak üst düzey düşünme becerileri adına bazı temel özelliklerin ifade edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre üst düzey düşünme;

- Algoritmik değildir. Yani eylem yolu önceden tam olarak belirtilmemiştir.
- Karmaşık olma eğilimindedir.
- Her biri benzersiz çözümlerden ziyade, her biri maliyet ve faydaları olan çoklu çözümler üretir.
- İncelikli yargı ve yorumlamayı gerektirir.
- Bazen birbiriyle çatışan çoklu kriterlerin uygulanmasını içerir.
- Genellikle belirsizliği içerir. Eldeki her şey ilişkili değildir.
- Düşünme sürecinin kendini düzenlemesini içerir.
- Görünürde düzensizlik içinde etkileyici anlam ve yapılandırma içerir.
- Zahmetlidir. Gerekli detaylandırma ve yargılama türlerinde önemli bir zihinsel çalışma vardır (s. 2).

Beyer (1988) ise düşünme becerilerini; (1) problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, (2) eleştirel düşünme becerileri, (3) bilgiyi işleme becerileri olarak üç düzeyde ele almaktadır (Beyer’den aktaran Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s.194). Yukarıda belirtilen düşünme becerilerine ek olarak Bigge ve Shermis (1999) tarafından düşünme becerisi olarak ele alınan yansıtıcı düşünme; hipotezler oluşturma, oluşturulan hipotezlerin yapılan çalışmalar ile test edilmesi, tümevarımcı bir yaklaşımla verilerin toplanması ve tündengelim yaklaşımı çerçevesinde sonuç elde edilmesini sağlayan bir düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bigge & Shermis’den aktaran Köksal & Demirel, 2008, s.189).

Düşünme becerilerine ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde; var olan tanımların problem çözme ve karar verme gibi birtakım ortak noktalar üzerinde yoğunlaşmakta olduğu göze çarpmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s.194). Ayrıca yapılan tanımlamalarda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus eleştirel düşünme ve bireyin durumu, davranışları, uygulamaları üzerine düşünerek değerlendirme yapması ve eyleme ilişkin karar verme süreci olarak ifade edilen yansıtıcı düşünmenin genel kabul gören düşünme becerileri olduğudur.

2.3. Eleştirel Düşünme

Üst düzey düşünme türlerinden biri ve diğer birçok düşünme türünün temeli niteliğinde olan eleştirel düşünme, insanın düşünme eylemini keşfetmesi ile yaşıt sayılabilir. Eleştirel düşünmenin tanımlanması ve nasıl öğretilmesi gerektiği sorusunun başlangıcı, Platon'un bir şeyi bildiğine dair iddiada bulunmadan evvel, onu bilecek konumda olmaya önem gösteren ve bireyin bir konuda akıl yürütmeye başlamadan önce bildiklerini gözden geçirmesi gerektiğini savunan Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına dek uzanmaktadır (Lipman'dan aktaran Gündoğdu, 2009, s.59). Eleştirel düşünme tarihi, sorgulama yönteminin mucidi olan Sokrates'e dayanmaktadır (Gülle, 2015, s.14).

Eleştirel düşünmenin anlamı yıllardır tartışma konusu olmakta ve alan yazında birden çok tanımı bulunmaktadır (Göbel-Dinçer, 2013, s.25). Eleştirel düşünme kavramı, İngilizce 'de akıl yürütme anlamını taşıyan "reasoning" sözcüğünün kökü olan "reason" kavramının Latince karşılığı "ratio" sözcüğünden türemiştir. Sözcük Latince "denge" anlamına gelmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme; geçmişe dayanan tecrübeleri, bilgi ve düşünceleri tetkik ederek, farklı görüşleri ve bilgileri değerlendirerek, dengeli bir yargıya ulaşmaktır (Turan, 2014, s.26). Eleştiri sözcüğü "critic" kelimesinden gelmekte olup, analiz etme, bir şeyin farkında olma ve sorgulayabilmeyi ifade etmektedir. Düşünme bireyin dünyayı algılayabilme şekli, eleştirel düşünme ise bireyin düşünceleri üzerinde düşünebilmesidir. Birey, belirli bir amaç doğrultusunda çalıştığında, karar verme sürecinde, karmaşık fikirleri analiz ettiğinde, zihninin çalışma biçimini anlayabiliyor ise, etkili bir şekilde düşünmeyi öğrenebilir. Eleştirel düşünme, bir süreçtir, bir şeyi yapmak ya da inanmaya karar verme becerilerini ifade eder ve zekâ, bilgi ve yeteneklerin aktif bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar (Çubukçu, 2011, s.289).

Eleştirel düşünmenin öncüsü olarak kabul edilen Watson ve Glaser (1980) tarafından eleştirel düşünme; davranışların, tutumların, bilgilerin birleşimi, tutum ve bilgilerin kullanılması ve uygulanması becerisi olarak tanımlanmaktadır (Watson & Glaser'dan aktaran Bökeoğlu-Çokluk & Yılmaz, s.50). Semerci (2003)'e göre eleştirel düşünme; bilginin daha iyi öğrenilmesi, karşılaşılan farklı durumlarda uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesidir (s.65). Ennis (1989)'in, bireyin ne yaptığı ve neye inandığıyla ilgili karar verme sürecinde akla uygun ve derinlemesine karar verme tanımı ile Mcpeck (1981)'in verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli biçimde, derinlemesine düşünerek bir etkinlikte meşgul olma eğilimi veya becerisi tanımlarını

bütünleştiren Kurnaz (2011) eleştirel düşünmeyi “bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisi” olarak tanımlamaktadır (s.18). Mason (2008), doğru bir biçimde nedenleri ortaya koyabilmek, konuya ilişkin güvenilir kanıtlara ulaşmak ve etkili bir değerlendirme yapabilmek olarak tanımladığı eleştirel düşünmenin davranışa dönüştürülmesi için; soru sorma ve sorgulamanın alışkanlık haline getirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır (s.3).

Yukarıda belirtildiği biçimde eleştirel düşünme alan yazında bazı araştırmacılar tarafından eğilim, bazıları açısından ise beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramı hem tutum hem de beceri olarak ele alan Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi beş ayrı başlık altında inceleyerek, problem çözme sürecine benzer biçimde açıklamışlardır:

1. Problemin tanımlanması
2. Problemin çözümüne ilişkin bilgilere ulaşma ve ayırt etme
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan varsayımları tanıma
4. Problemle ilgili ve çözüme götüren hipotezleri seçerek formüle etme
5. Geçerli sonuçlar elde etme ve elde edilen sonuçların geçerliliğini muhakeme etme (Watson & Glaser’den aktaran Karakuş, 2009, s.14-15).

Eleştirel düşünmeyi; “kendi kendini idare eden, disipline eden, denetleyen ve düzelten” bir düşünme biçimi olarak tanımlayan Paul ve Elder (2013), iyi işlenmiş bir eleştirel düşünürün;

- Çok önemli sorular ve problemler ortaya atarak onları açık ve tam olarak oluşturduğunu,
- İlgili bilgiyi toplayıp değerlendirerek, etkili bir şekilde yorumlamak adına soyut fikirleri kullandığını,
- İyi akıl yürütülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşarak, ilgili ölçütlere ve standartlara uygun biçimde test ettiğini,
- Alternatif düşünce sistemleri içerisinde açık fikirli bir biçimde düşünerek, ihtiyaç duyulduğunda varsayımlarını, çıkarımlarını ve sonuçlarını tanıyıp değerlendirmesini,
- Karmaşık problemlere çözüm üretme konusunda diğerleriyle etkili bir iletişim kurması gerektiğini belirtmektedir (s. xxvii).

Ennis (1996), eleştirel düşünmeyi; yapılması veya inanılması gerekene karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme süreci olarak tanımlamaktadır (s.166). Norris (1985) eleştirel düşünmeyi eğitim yaşantıları ile ilişkilendirerek; öğrencilerin önceki öğrenme yaşantılarında edinmiş olduğu her şeyi uygulamaları ve kişisel görüşlerini değerlendirerek düzenlemeleri biçiminde tanımlamaktadır (s.40-45). Eleştirel düşünme aynı zamanda gerçeğin nesnel bir biçimde algılanmasına dayalı bir süreçtir. Birey tarafından algılanan gerçekliklerin öznel olabileceği göz önüne alındığında eleştirel düşünme; gerçeğin tüm yönleri ile ele alındığı, farklı bakış açıları ile değerlendirildiği, gerçeğe ilişkin karara varma süreci olması bakımından önemlidir (Kurnaz, 2011, s.18). Eleştirel düşünmenin bireye kazandırdıkları özellikler; önyargılardan arınmış, tarafsız bir bakış açısına sahip olma, karşılaştığı sorunları çok yönlü ele alarak çözümleyebilme, kendini ve çevresini doğru biçimde algılayarak kendini ifade edebilme olarak örneklenebilir (Başoğlu & Mutlu, 2012, s.986).

Eleştirel düşünmeyi etkileyen özellikler Kaya (1997) tarafından; problemin farkına varma, esnek ve ön yargılardan uzak biçimde düşünebilme, araştırmaya ve düşünmeye gönüllü olma, şüpheli ve meraklı olma, sorumluluk ve risk alma olarak sıralanmaktadır (s.10).

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin var olan tanımlarından hareketle “muhakemeyi değerlendirme” ve “eleştirel düşünme çabası” gibi iki temel bileşeni olduğunu vurgulamakta ve eleştirel düşünmenin temel özelliklerini aşağıdaki biçimde açıklamaktadır;

1. Eleştirel düşünme muhakemeye-akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların gelişigüzel olmayan, geçerli ve sağlam kanıtlarla temellendirilmesi gerekir.
2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşüncenin geliştirilmesi adına, bireyin kendisine veya bir başka bireye ait olan düşünceleri bilinçli bir biçimde değerlendirmesi gerekmektedir.
3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Belirli bir amaç doğrultusunda düşünmeyi gerektirir. Bu amaç, bireyin ne yaptığı ve neye inandığına ilişkin en doğru kararı vermektir (McKnown'dan aktaran Akar-Vural & Kutlu, 2004, s.191).

Günümüzde eleştirel düşünme kavramında oluşan farklılıklara, farklı alanlarda çalışan araştırmacıların eleştirel düşünmeyi bu doğrultuda ele almasının neden olduğunu söylemek mümkündür. Problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcı düşünme kavramları ile anılan

eleştirel düşünme; ele alınan olay, durum veya fikir hakkında, belirlenen birtakım ölçütler doğrultusunda mantık yürütme ilkeleri göz önüne alınarak kanıtlarla temellendirilmesi sonucunda yargıya varma süreci olarak nitelenebilir (Gündoğdu, 2009, s.60-63).

Eleştirel düşünme üzerine yapılan birbirinden farklı tanımlar incelendiğinde; yaklaşık olarak tüm tanımlarda eleştirel düşünmenin bilgiye etkili bir biçimde sahip olma, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini öne çıkardığı sonucuna ulaşılabılır (Aybek & Çelik, 2007, s.102).

2.3.1. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Tüm düşünme becerilerinin temelinde yatan eleştirel düşünmenin ne olduğunu daha net bir şekilde ortaya koymak açısından ne olmadığı üzerinde durulması kavramın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Eleştirel düşünmenin ne olmadığına ilişkin maddeler aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Negatiflik, olumsuzluk anlamı taşımaz.
2. Saplantılı, öznel, önemsiz, bilinmeyen ve yüzeysel bir düşünme değildir.
3. Pasif olmayı gerektiren karmaşık bir zihinsel süreç değildir.
4. Kendiliğinden ortaya çıkan, kontrolsüz bir düşünme türü değildir.
5. Üründen ziyade süreçtir.
6. Hızlı bir biçimde karara varma değildir.
7. Çıkarımları eksik, alakasız ve sıradan değildir.
8. Yalnızca problem çözme değildir.
9. Önyargı içeren bir yaklaşım değildir.
10. Her şeyi siyah-beyaz, doğru-yanlış biçiminde görmek anlamına gelmez.
11. Her şeye karşı gelmek veya her şeyin yapılabileceğine dair bir inanca sahip olmak değildir.
12. Eleştirel düşünme yalnızca bir beceri değil, bilgi ve tutum da gerektiren bir düşünme türüdür (Güzel, 2005, s.59).

2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme konusunda yapılan çalışmalarda araştırmacıların bir kısmının eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak nitelediği görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi; gözlem

ve bilgiye dayanarak sonuca ulaşmaktır. Eleştirel düşünmede ön koşul ise bilgiye dayalı farklı bakış açısıdır. Bilgiyi elde etme, değerlendirme ve bilginin kullanılması eğilimine dayanan eleştirel düşünme; şüphe gerektiren, sorgulayan bir yaklaşım çerçevesinde sorunları inceleme, yorumlama, değerlendirme ve karara ulaşma yeteneğidir. Eleştirel düşünme becerileri; neden-sonuç ilişkilerini keşfetme, farklılıkları tespit etme, belirli ölçütlere uygun biçimde sıralama yapma, sınıflama, bilgilerin geçerliliğini analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma becerilerinden oluşmaktadır (Aldemir, 2013, s.23).

Halpern (1996), eleştirel düşünmeyi temel alarak diğer düşünme becerilerini, eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri olarak aşağıdaki biçimde açıklamaktadır:

- *Sonuç Çıkarma:* Geçerli sonuçlara ulaşabilmek adına doğruluğu kabul edilen durumların, olayların veya olguların mantık çerçevesinde ele alınmasıdır. Ulaşılan sonuçlar mantıksal çıkarımlarla bağdaşıyorsa geçerliliği kabul edilmektedir.
- *Analiz Etme:* Sunulan nedenlere dayanarak elde edilen sonuçların doğruluğunun analiz edilmesi çabasıdır. Bu bağlamda söz konusu nedenlerin “kabul edilebilir” ve “tutarlı” olması, ulaşılan sonucu desteklemesi gerekmektedir.
- *Hipotezleri Test Etme:* Düşüncelerin veya inançların doğru olup olmadığına ilişkin hipotezlerin birtakım gözlemler sonucunda doğruluğunun test edilmesidir.
- *Olasılıkları Görme:* Herhangi bir problemin nedenlerine ve çözümüne ilişkin gerçekleşmesi muhtemel durumları saptamaktır.
- *Karar Verme:* Bir sorun ile karşılaşılması durumunda oluşturulabilecek seçenekler ile başlayan aktif süreçtir.
- *Sorun Çözme:* Problemin tanımlanması ile başlayan ve çözüme ulaşmaya yarayan bütün seçenekleri kapsayan bir süreçtir.
- *Yaratıcı Düşünme:* Özgün ve kullanışlı bir şey üretme eylemidir (aktaran Kürüm, 2002, s.27-28).

Beyer (1988)’e göre eleştirel düşünme becerileri;

- Teyit edilebilir gerçekleri ve değer iddialarını ayırt edebilme,
- İlgili bilgi, iddia ve nedenleri ilgili olmayanlardan ayırt edebilme,
- Bir ifadenin gerçekselsel doğruluğunu tespit etme,
- Bir kaynağın geçerliliğini ve güvenilirliği belirleme,
- Belirli olmayan iddiaları veya tartışmaları tanımlama,

- İfade edilmemiş olan önermeleri tanımlama,
- Ön yargıyı saptama,
- Mantıksal hataları tanımlama,
- Bir mantık yürütme çerçevesinde mantıksal tutarsızlıkları belirleme,
- Tartışma ya da iddianın gücünü tespit edebilmedir (Beyer'den aktaran Tican, 2013, s.54).

Ennis (1991), eleştirel düşünme becerilerini 5 ayrı başlık altında aşağıda yer alan biçimde ayrıntılı şekilde sınıflamaktadır.

Tablo 1

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel Düşünme Becerileri	
Açıklığa kavuşturma becerileri	✓ Bir soru üzerinde odaklanma ✓ Tartışmaları analiz edebilme ✓ Var olan durumları açığa kavuşturmak adına farklı tür ve seviyede sorular sorma
Destekleme becerileri	✓ Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama ✓ Gözlem raporlarını yargılama
Çıkarım becerileri	✓ Eldeki verilere dayalı çıkarımda bulunabilme ✓ Tümdengelimsel düşünebilme ✓ Değer yargıları oluşturabilme
İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri	✓ Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme ✓ Varsayımları belirleyebilme
Strateji ve Teknik becerileri	✓ Bir harekete karar verme ✓ Diğerleriyle etkileşimde bulunma

Ennis 'den aktaran Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (Planlama, uygulama ve değerlendirme)*. Konya: Eğitim kaynağından alınmıştır.

Amerikan Felsefe Derneği'nin desteklediği iki yıllık bir proje olan Delphi Projesi'nde eleştirel düşünmenin hangi becerileri içerdiğine ilişkin kapsamlı bir açıklama getirilmiştir. Çalışmada eleştirel düşünmenin, bireyin belirli bir amaca yönelik olarak, yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımlar yapmayı sağlayan doğru düşünüp karar verme yetisi olduğu ifade edilmiştir. Her faydalı bilişsel sürecin eleştirel düşünme olarak düşünülemeyeceği, iyi bir eleştirel düşünürün meraklı, konuya hâkim, açık fikirli, esnek, değerlendirmelerinde tarafsız, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst olduğu, sorunları kolayca kavrayabildiği, mantıklı kararlar verebildiği ve verdiği kararları yeniden gözden geçirmeye istekli olma özelliklerine sahip bireyler olduğu sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise, kavramsal olarak eleştirel düşünmenin, bilişsel beceri boyutu ve duyuşsal eğilim boyutu

olmak üzere iki boyuttan oluştuğudur. Delphi Projesi sonucunda, analitiklik, özgüven, meraklılık, olgunluk, açık fikirlilik, sistematiklik ve doğruyu arama olmak üzere yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bir diğer sınıflama, Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğini geliştiren Watson ve Glaser (1964) tarafından yapılarak, söz konusu beceriler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- *Çıkarsama*: Bir sorunu tanımlama, sorunun çözümüne ilişkin doğru bilginin seçilmesidir.
- *Varsayımların Farkına Varma*: Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan varsayımları tanıma, bir durumdan çıkarılan bir varsayımın, verilen durumdan gerçekten çıkarılıp çıkarılamamasına dair karar verme becerisidir.
- *Tümdengelim*: Geçerli sonuçlara ulaşma, bir durumla ilgili önermelerin birbirleriyle olan ilişkisine karar verme becerisidir.
- *Yorumlama*: Bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, bu kanıtlara dayanarak veya durumla ilgili verilerden geçerli bir sonuca ulaşma, ulaşılan sonuçların doğru ya da yanlış olduğuna karar vermedir.
- *Tartışmaların Değerlendirilmesi*: Bir durumla ilgili gerekçeli çıkarsamaların veya ifadelerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme gücüdür (Watson ve Glaser'dan aktaran Kürüm, 2002, s.30-31).

Eleştirel düşünme becerileri bilim insanları tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri her ne kadar farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde adlandırılrsa da sınıflamalardan ulaşılan ortak eleştirel düşünme becerileri; sorunu tanımlama, sorunun çözümü adına eldeki verileri yorumlama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, gözlemlleme, sebep-sonuç ilişkisini doğru biçimde tanımlama ve yargıya varma şeklinde ifade edilebilir.

2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Bireyin kendisini, çevresinde olup bitenleri, düşüncelerini, karşılaştığı durumları farklı bakış açılarını dikkate alarak değerlendirmesi amacıyla zihinsel birtakım becerilerin işe koşulması anlamını taşıyan eleştirel düşünme bir bütündür. Bu bütünün birçok boyutu vardır. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

Eleştirel düşünme aktif bir süreçtir: Eleştirel düşünme sürecinde birey; zekâsını, bilgisini, belleğini ve bilişsel becerilerini aktif olarak kullanmaktadır. Aktif olarak düşünen bir birey; kendisini etkilemekte olan olaylara yön verme, bağımsız bir biçimde karar vererek harekete geçme, karşılaşılan güçlüklerin çözülmesinde sebat gösterme davranışlarını sergiler.

Eleştirel düşünme bağımsız düşünmedir: Objektif olup, otoriteye bağlılık göstermemektedir.

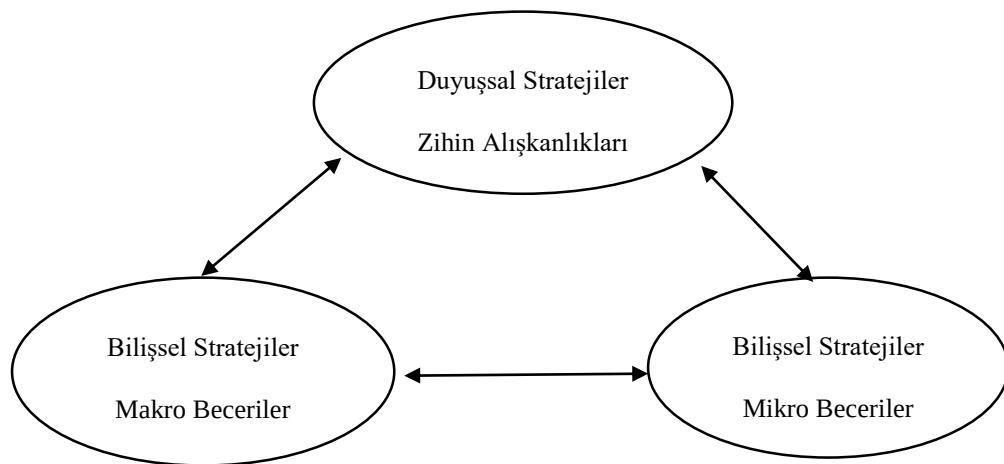
Eleştirel düşünme yeni düşüncelere açıktır: Eleştirel düşünen birey, farklı düşünceleri de önemser ve kendi düşünceleri ile bütünleştirerek düşüncelerini zenginleştirebilir.

Eleştirel düşünme düşünceleri destekleyen delilleri ve sebepleri dikkate alır: Eleştirel düşünmede ortaya çıkan düşüncenin delilleri ve sebepleri açıklanır. Açıklanamayan nedenlere veya delillere dayalı düşünceler dikkate alınmaz.

Eleştirel düşünme, organizasyon niteliği taşır: Eleştirel düşünmenin önemli özelliklerinden biri olan düşüncelerin organizasyonu; sebep ve sonuçların doğru tanımlanması, nelerin kanıt olarak kullanıldığının, temel ve destekleyici fikirlerin belirlenmesidir (Çubukçu, 2011, s.293).

2.3.4. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Kurnaz (2011) tarafından Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990)'dan aktarılan bilgiye göre eleştirel düşünme stratejileri üç bölümde ele alınarak, bu boyutlar aşağıdaki biçimde şematize edilmiştir (s.24).



Şekil 1. Eleştirel düşünme stratejileri. Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (Planlama, uygulama ve değerlendirme)*. Konya: Eğitim kaynağından alınmıştır.

Paul vd. 'nin (1990) üç temel başlıkta sınıfladıkları eleştirel düşünme stratejileri, otuz beş farklı boyutta aşağıda yer alan şekilde listelenmiştir (aktaran Kurnaz, 2011, s.24-25).

Duyuşsal Stratejiler-Zihin Alışkanlıkları

- Bağımsız bir şekilde düşünme
- Ben-merkezli ya da toplum-merkezli sezgiler geliştirme
- Önyargısız bir düşünmeyi hayata geçirme
- Duygular ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kavrama
- Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve yargının ertelenmesi
- Entelektüel cesaret geliştirme
- Entelektüel iyi niyeti ve güvenilirliği geliştirme
- Entelektüel sebatı geliştirme
- Düşünme becerisine güven geliştirme

Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler

- Genellemelerin yalın bir hale getirilmesi ve anlam bütünlüğünün korunması
- Birbirinin benzeri durumları kıyaslama: İç görüleri yeni durumlara aktarma
- Bireyin bakış açısını geliştirme: İnançları, fikirleri, teorileri yaratma ve keşfetme
- Sorunları, ulaşılan sonuçları ve inançları açıkça belirtme
- Söz ve söz öbeklerinin netleştirilmesi ve çözümlenmesi
- Değerlendirmeye özgü kriterlerin geliştirilmesi: Değerleri ve standartları açıkça belirtme
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- Temel ve önemli sorular ortaya atma ve soruların sürekliliğini sağlama
- Fikirleri, yorumları, inançları ve kuramları çözümleme ve değerlendirme
- Çözümler üretme veya değerlendirme
- Eylemleri ya da politikaları analiz etme ve değerlendirme
- Eleştirel okuma: metinleri netleştirme ya da irdeleme
- Eleştirel dinleme
- Disiplinler arasında bağlantı kurma
- Sokratik tartışmayı uygulama
- Diyalojsal düşünme

- Diyalektik mantık yürütme: Bakış açılarını, yorumları ve kuramları değerlendirme

Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler

- Gerçek uygulama ile ideallerin kıyaslanması
- Düşünmeye ilişkin yetkin bir biçimde düşünme: Eleştirel kelimeleri kullanma
- Önemli benzerlik ve farklılıklara dikkat etme
- Varsayımları inceleme ve değerlendirme
- İlgili olan ve ilgili olmayan olguları birbirinden ayırt etme
- Akılcı çıkarımlar, tahminler ya da yorumlarda bulunma
- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- Çelişkinin farkına varma
- Sonuçları keşfetme

Eleştirel düşünme becerileri farklı kaynaklarda farklı şekilde ifade edilmekle beraber, eleştirel düşünmenin gerçekleştiği sürecin tamamında olması gerekenlerin mantıksal sıralaması olarak görülebilir. Mantıksal çıkarımlar ile bir sonuca ulaşma, makul nedenler ile analiz etme ve sonucun yeterli veri ile desteklenmesi, kurulan hipotezlerin gözlemler ile test edilmesi, muhtemel durumların saptanması ile olasılıkların ortaya konulması, oluşturulan seçenekler arasından karar verme, problemin tanımlanması, tüm seçenekler göz önüne alınarak sorunun çözümü ve düşüncenin geliştirilmesi eleştirel düşünme sürecinde olması gereken becerilerdir.

Çağın gereksinimleri olarak da kabul edilen bu beceriler, eleştirel düşünme boyutları ile işlevsel hale getirilmekte ve eleştirel düşünme sürecinde; aktif olarak bireyin zihinsel becerileri işe koşulmakta, yapılacak olanlar bağımsız olarak gerçekleşmekte, birey bu süreçte yeni fikirlere açık olmakta ve bu fikirlerden yararlanabilmekte, düşüncelerini dayandırdığı nedenleri kanıtları ile açıklayabilmekte ve tüm bu süreci bir organizasyon ile yürütebilmektedir. Bu dinamik sürecin yürütülmesinde kullanılması gerekli birtakım stratejiler de bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, beceriler ile yapılması gerekenlerin ortaya konulduğu ve boyutları ile işlevsel hale gelen eleştirel düşünme süreci; yukarıda maddeler halinde sıralanan duyuşsal, makro bilişsel ve mikro bilişsel stratejiler ile yürütülebilir hale gelmektedir.

2.3.5. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Günümüz toplumlarında bireylerden beklenen zihinsel beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerileri, eğitim programları aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen temel beceriler haline gelmiştir. Bireylerin, bu becerilere sahip olduğunun göstergeleri olan birtakım özellikleri taşımaları gerekmektedir. Eleştirel düşünen bireylerin bu özellikleri alan yazında birbirinden farklı kaynaklarda ele alınmış ve bazı kaynaklarda bu becerilere sahip olan ve olmayan bireylerin farklılıkları karşılaştırılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile kazanmamış veya belirli düzeyde bu becerileri edinmiş öğrencilerin; bilgi içeriği, örgütlenmesi, olaylara ve kendisine bakış açısı ve değerlendirme şekilleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Küçük, 2007, s.18). İyi bir dinleyici olan eleştirel düşünür, olayların nedenlerini araştırır, gözlemcidir, önemli bir karar alma sürecinde güvenilir bilgiyi arar, yeni fikirlere açıktır, gerçeğe ulaşma çabası içerisinde, güçlü ve zayıf yanlarını bilir, diğer insanlar ile empati kurar, eleştirel bir okur ve eleştirel bir yazardır (Nosich, 2012, s.181). Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler, neyi neden yaptıklarının bilincinde değilken, sahip olanlar bilinçli hareket etmektedirler. Eleştirel düşünen bireyler, yeni fikirlere açıktır, olayları ve kişileri farklı bakış açısı ile inceleyebilir, diğer insanların fikirlerine saygı gösterir, paylaşımcıdır, kendisi ve toplumla barışıktır, bireysel eksikliklerinin ve ne istediğinin farkındadır. Bu özellikleri ile karşılaştıkları sorunlara akılcı çözümler üretebilirken, eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler karşılaştıkları problemlere çözüme kavuşturamaz ve düşünceleri sorgulamaksızın kabul ederler (Hazer, 2011, s.44).

Eleştirel düşünebilme becerisi gelişmiş ve kapsamlı biçimde eleştirel düşünemeyen bireyler arasındaki fark; bir beceri sorunundan ziyade düşünmeye yönelim problemidir. Birey, problemleri çözmek için kararlar vermek, değerlendirmeler yapmak için düşünmek durumundadır. Ancak gerektiği ölçüde kapsamlı düşünmeyen bireyler, hızlı bir şekilde kesin sonuçlara varmak amacıyla düşünmekten kaçınıp yanılgıya düşebilirler (Çubukçu, 2011, s.291).

Tüm kaynaklarda açıklanan özellikler benzerlik göstermektedir. Özelliklerin tamamının bireyin yaşam kalitesini artırıcı nitelikte oldukları ve sadece kendilerine değil aynı zamanda yaşadıkları topluma da faydalı özellikler olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum;

günümüz toplumlarının eğitim programlarına eleştirel düşünme becerisini yerleştirmesini, bireylerini bu beceri ile donatma politikalarını ve artan popülaritesini açıklar niteliktedir.

2.4.Yansıtıcı Düşünme

Günümüz bilgi toplumlarında hızlı değişimden kaynaklı olarak bireylerin bilgiyi elde etmeleri, güncellemeleri, üretmeleri, kullanmaları önem kazanmıştır. Bilgiye ilişkin bu etkinliklerin yürütülmesinde; bireylerin oldukça karmaşık olan düşünme, sorgulama, araştırma, vb. türden zihinsel becerilere sahip olması önemli görülmektedir (Durdukoca & Demir, 2012, s. 358). Bu becerilerden olan yansıtıcı düşünme “bireyin kendini, bildiklerini, öğrenmelerini düşünmesi ve önceki deneyimleri ile bu düşünceleri arasında ilişki kurması” şeklinde ifade edilmektedir (Uygun & Çetin , 2012, s. 51).

Etimolojik olarak bakıldığında Latince geriye kıvrılma, bükme, dönme anlamına gelen yansıtma “reflectere” kökünden gelmektedir. Geçmiş deneyimler ile yeni öğrenmeler gerçekleştirme, bireylerin sürekli uyguladığı ancak tanımı yapılmayan bir durum iken Dewey tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Yansıtıcı düşünmede geçmiş deneyimlerin hatırlanması ve bunların düzeltilmesi ya da farklı bir hale dönüştürülmesi söz konusudur (Kır, 2014, s. 225). Geçmiş yaşantıların değerlendirilmesi sonucunda ders çıkarılması ve çıkarımdan faydalanma ile sonrasında karşılaşılan durumun daha iyiye dönüştürülmesi olarak da ifade edilebilen yansıtıcı düşünmeye ilişkin alan yazında pek çok tanım yer almaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir.

Dewey (1910) “herhangi bir düşünce veya bilgi biçiminin onu destekleyen sebeplerinin ışığında, aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde ele alınması ve bunun eğilimi olan diğer sonuçlar” olarak ifade etmiş ve yansıtıcı düşünmeyi dört basamakta açıklamıştır.

- Yansıtıcı düşünme, sadece bir dizi fikirden oluşmaktan öte düşüncelerin ardı ardına sıralanmasını içermektedir. Anlamlı ve ardışık bir ilişki içinde olan düşünceler kendisinden öncekini temel kabul ederek sonrakinin uygunluğuna karar verir.
- Yansıtıcı düşünmede duygu ve düşünceler ele alınmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin hedefinde bilgi, gerçekler hakkında inanışlar ve doğrular yoktur ve aksine duyguları olumlu bir duruma getirerek geliştirmeyi hedefler.

- Yansıtıcı düşünme, düşünceleri birtakım temellere dayandırmaktadır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal açıdan uygunluğu değerlendirilerek onaylanır veya reddedilir.
- Yansıtıcı düşünmede bir düşüncenin doğasına, şartlarına ve dayanaklarına dair bilinçli bir araştırma yapılması gereklidir (s. 2-6)

Yansıtıcı düşünme bir kuşku ile oluşan, kuşkuya sebep olan durumu açıklığa kavuşturacak devamlı bir araştırma sürecidir ve süreç içerisinde bireylerin yeniliklere açık olmalarını gerektirir (Aydın & Çelik, 2013, s.170). Atay (2003) yansıtıcı düşünmeyi; birtakım yaşantılar sonucunda edinilen tecrübelerin anımsanarak belli bir amaç doğrultusunda gözden geçirilmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlamaktadır (s.54). Tanımların geneli benzer ortak noktalara dikkat çekmektedir. Geçmiş yaşantılar göz önüne alınarak içinde bulunulan durum hakkında yürütülen organize bir zihinsel etkinlikler süreci ve bunun sonucunda durumda meydana gelen değişim ya da gelişim bu ortak noktayı ifade etmektedir. Buradaki “organize süreç” ifadesinin, yansıtıcı düşünmeyi diğer zihinsel etkinliklerden farklı kıldığı söylenebilir.

Tüm zihinsel etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerisi kapsamında etkinlikler olmadığı söylenebilir. Dewey (1998)’in eylemleri yansıtıcı ve rutin eylemler olarak sınıflaması bu görüşü destekler niteliktedir. Günlük yaşamda gerçekleşen zihinsel etkinliklerin geneli amaçsız ve rutin eylemlerden kaynaklı düşünceler olmaktadır. Ancak, yansıtıcı düşünme sürecinin ilk adımı olan; “bilinç akışında yer alan düşüncelerin belli bir amaca göre düzenlenmesi”, yansıtıcı düşünmenin rutin zihinsel etkinliklerden ayrıldığı ve bir beceri olarak nitelikli yönünün olduğu anlamına gelmektedir (Dewey ’den aktaran Özden, 2012, s.58). Yansıtıcı düşünmenin farklılığını ortaya koyan diğer bir tanım da “teorik bilgi ile uygulama arasında köprü görevi gören, aktif ve istikrarlı bir yaklaşım içerisinde sorunların çözümlenmesi ve bu sürecin sonuçlarının tecrübe olarak paylaşıldığı düşünme türü” şeklinde ifade edilmiştir (Semerci, 2007, s.1364). Yansıtıcı düşünmeyi farklı kılan bazı zihinsel etkinlikler; “durumdan kuşkulanma, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel zorlukları içermesi ve arama, avlama, sorgulama, şüpheyi giderecek materyale erişme” şeklindedir (Çubukçu, 2011, s.302).

Yansıtıcı düşünmeye dair kuramsal çerçevesiyle tanınan Donald Schön, mesleki bilgiyi nasıl elde ettiklerini belirlemek için uygulayıcıların düşünce süreçlerini incelemiştir. 1983'te yazdığı “*The Reflective Practitioner*” isimli eserinde yansıtıcı düşünmeyi “uygulayıcıların

belirsizlik, istikrarsızlık, teklik ve değer çatışması durumlarına getirdiği sezgisel süreçte örtük bir uygulama ” olarak tanımlamıştır. Schön (1983)’e göre bilgiyi geliştiren; yansıma eylemi (reflection-in-action) ve yansıtma (reflection-on-action) eylemi olarak iki tür yansıtıcı düşünce vardır. Yansıma eylemi, uygulayıcı, problemlili bir durumun ortasındaiken pratik çözümleri belirlediğinde ve seçtiğinde oluşan gözlemlleme sürecidir. Yansıtma eylemi ise; yansıtıcı uygulayıcının karşılaştığı zorluğu değerlendirerek bir çözüme ulaşma adına; geçmişe bakarak yeni durumda gelecek için kullanma olan yansıtma eylemi girişiminde bulunmasıdır (Schön’den aktaran Carey, 2017, s. 25).

Yansıtıcı düşünme, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı işlevler yürüterek, geleceğe dair kavramsallaştırmaları kurgulamak adına geçmiş yorumlamalarla yeni deneyimleri bütünleştiren öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Mezirow (1991) yansıtıcı düşünmenin; alışkanlıklar, yansıtmanın olmadığı bilinçli eylemler (anlama), yansıtmanın bulunduğu bilinçli eylem (yansıtma) ve eleştirel (kritik) yansıtma olmak üzere dört farklı seviyeden oluştuğunu ifade etmiştir (Mezirow’dan aktaran Güvenç, 2012, s.27).

Tanımlamalar ve bunlara bağlı alan yazında yer alan açıklamalardan anlaşılacağı üzere; zihinsel olarak geçmiş deneyimlerin bir kazanım olarak içinde bulunulan duruma ve benzer durumlara yansıtıldığı yansıtıcı düşünme süreci, çeşitli zihinsel etkinliklerin belirli bir düzen halinde yürütüldüğü bir süreç gerektirmektedir. Bu süreçte gerçekleşenlere ilişkin alan yazında yer alan bazı kaynaklardan ulaşılan bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

2.4.1. Yansıtıcı Düşünme Süreci

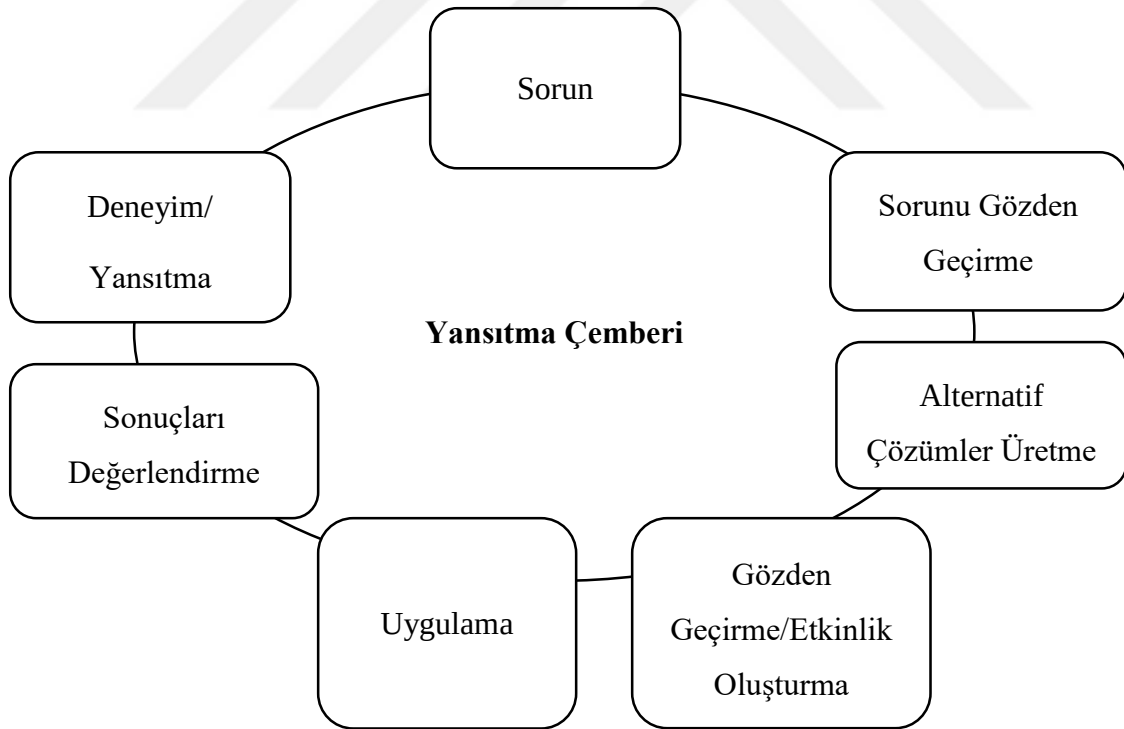
Günümüz koşullarında bireye kazandırılması önemli görülen yansıtıcı düşünme becerisi, rutin zihinsel etkinliklerden farklı olarak amaca yönelik ve mantıksal bir sıra ile yürütülmektedir. Bu mantıksal ve sıralı süreçte en genel hali ile bilginin analiz edilmesi, yeniden yapılandırılması, problemi tanımlama ve çözüme kavuşturma gerçekleşmektedir. Bu aşamalar çeşitli şekillerde açıklanmıştır.

Dewey (1910), yansıtıcı düşünme sürecinin beş aşamadan oluştuğunu ve bu aşamalar arasında ardışıklık olduğunu belirtmiştir. Söz konusu beş aşama; (1) yaşanan problemin algılanması (2) bu problemin tanımlanması (3) çözüme yönelik muhtemel öneriler getirilmesi (4) önerilerin akıl yürütme ile geliştirilmesi (5) önerinin kabul ya da reddine karar verme amacıyla ileri düzey gözlem ve deney yapılmasıdır (s. 72). Vansickle (1985) ise,

Dewey ‘in görüşlerini esas alarak yansıtıcı düşünmenin aşamalarını, problemi tanımlama, veri toplama ve veriyi organize etme, verileri başkalarının çıkarımları ile karşılaştırma ve sonuçları açık olarak belirleme olmak üzere dört aşamada açıklamıştır (Vansickle’den aktaran Özden, 2012, s.37).

Temelleri Dewey tarafından atılan yansıtıcı düşünme kavramına uygulama süreci açısından, Schön (1983) tarafından yapılan araştırmaların önemli katkıları olmuştur (aktaran Yıldırım, 2012, s.10). Schön (1987) yansıtma kavramını öğrencilerin ne yapmakta olduklarını yakından incelemeye dayanan bir yaklaşım olarak açıklamış ve yansıtmanın öğrencilerin bilinenin bir adım ötesine geçmelerini, sorgulayarak öğrenmelerine ilişkin tecrübe edinmelerini ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine katkı sağladığını belirtmiştir (Schön ’den aktaran Erbil, 2014, s.36).

Yansıtıcı düşünme süreci problemin algılanması ile başlayıp, çözümlenmesi ile sonlanmaktadır (Çubukçu, 2011, s.303). Çubukçu (2011)’nın yansıtıcı düşünme eylemini gösteren yansıtma çemberi aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Yansıtma çemberi. Çubukçu, Z. (2011). Yansıtıcı düşünme. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s.301-311). Ankara: Pegem kaynağından alınmıştır.

Yansıtıcı düşünme süreci birçok araştırmacı tarafından farklı özellikleri göz önünde bulunarak ele alınmıştır. Lee (2005) tarafından yansıtıcı düşünmenin geçmişten günümüze uzanan değişimi ve gelişimi aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 2

Yansıtıcı Düşünme Süreci

Kişi	Konu	Süreç
Dewey(1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Deneyim Deneyimin kendiliğinden yorumlanması Deneyimin dışında gelişen sorunun veya problemin adlandırılması Soru veya probleme olası açıklamalar üretme Bu açıklamaları geliştirerek hipotezler oluşturma Seçilen hipotezlerin test edilmesi
Schön (1987)	Yansıtıcı Düşünme yaklaşımı	Eylem-içi yansıtma Problem durumu Problemin çerçevesini belirleme Deneme Sonuçları inceleme/gerçekleştirme
Pugach & Johnson (1990)	İşbirliği yapısı	Sorulara açıklık getirerek yeniden yapılandırma Problemi özetleme Genelleme ve öngörü Değerlendirme ve yeniden ele alma
Gagathis & Patronis (1990)	Yansıtıcı düşünmenin ilerleyişi	Başlangıç fikirler Konu üzerine yansıtma yapma ve anlamaya çalışma Keşfetme İç gözlem Tam farkındalık
Eby & Kujawa (1994)	Yansıtıcı düşünme modeli	Gözlemleme Yansıtma Veri toplama Etik ilkeleri dikkate alma Karar verme Stratejileri ele alma Eylem
Lee (2000)	Yansıtıcı düşünme süreci	Problem bağlam/olay Problemi tanımlama veya yeniden tanımlama Olası çözümleri arama Deneyimleme Değerlendirme Onaylama/reddetme
Rodgers (2002)	Dewey 'in aşamalarının tekrar organizasyonu	Deneyimleme Deneyimi tanımlama Deneyimi analiz etme Akıllı eylem/deneyim

Çubukçu, Z. (2011). Yansıtıcı düşünme. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s.301-311). Ankara: Pegem kaynağından alınmıştır.

2.4.2. Yansıtma Alanları

Alan yazında bazı kaynaklarda yansıtma düzeyleri olarak da ifade edilen yansıtma alanları; teknik yansıtma, uygulama (bağlamsal) alanında yansıtma ve eleştirel (diyalektik) alanda yansıtma olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır. Bireyin yansıtıcı düşünmeye ilişkin tecrübe edindikçe yansıtma alanları da genişlemektedir (Duban & Yanpar-Yelken, 2010, s.344; Ünver, 2003, s.7).

2.4.2.1. Teknik Alanda Yansıtma

Yansıtıcı düşünmenin ilk basamağı olan teknik alanda yansıtma; genel olarak mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin gerçekleştirdiği bir yansıtma biçimidir. Teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmenler, öğrencilerin süreçte belirlenen kazanımlara ulaşmasına odaklanmaktadır (Duban & Yanpar-Yelken, 2010, s. 344).

Teknik alanda yansıtma türünde ölçümlenebilen sonuçların yeterliliği ve etkililiği üzerinde durulur. Birey uygulama etkinlikleri ile hedef/sonuç ilişkisini yalın ve teorik şekilde tanımlar. Hedefler/sonuçlar açısından deneyim sürecini düşünür. Tecrübelerine ilişkin sorunları çözüme kavuşturmak ve olası çözüm önerilerinin geçerliğini değerlendirmek adına gözlem yapmak ve bilgiyi uygulamak durumundadır. Belirlenen sorunların çözüm yollarının anlamlı etkinliklerle test edilmesi ve uygulanması gerektiği için, bu düzeyde düşünen bireylere belirledikleri çözüm yollarını gerçek şartlar altında test etme ve uygulama imkânı sağlanmalıdır (Pultorak, Taggart & Wilson'dan aktaran Ünver, 2003, s.8-9). Ünver (2003) teknik alanda yansıtmaya örnek olarak verilebilecek; bir öğretmen adayının günlüğünde yer alan alıntıları aşağıdaki biçimde aktarmıştır:

...Değerlendirmede öğrencilerden şiir yazmalarını istedim. Başta yazmak istemediler... Onlardan çok mükemmel şiirler beklemediğimi söyledim... Bütün öğrenciler yazdılar ve hepsinin şiirlerini okudum. Okurken çok güldük. Herkes çok eğlendi. Ve şiirlerde o günkü konunun anlaşıldığını gördüm (Canan Öziş) (s.8).

2.4.2.2. Uygulama Alanında Yansıtma

Uygulama alanında yansıtmada; bir uygulamanın amaçlarına ulaşma ve sonuçlarını değerlendirmenin altında yatan hipotezler açıklanır. Bu hipotezlerin oluşturulması davranış ve düşüncelerin sonuçlarının değerlendirilmesine katkıda bulunur. Bu alanda yansıtıcı düşünen bir kişi, uygulama amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını, nasıl ulaşıldığını veya

değerlendirme sonucunda ulaşamadıysa bunun nedenlerini kavramak amacıyla deneyim sürecini analiz eder. Elde edilen sonuçları öznel algıları doğrultusunda yorumlar (Ünver, 2003, s.9).

Bu düzey, varsayımların altında yatanları ortaya çıkarmaya, ayrıntılı hale getirmeye ve birtakım stratejiler kullanarak sınıfta uygulama yapmaya ilişkin yansıtma içerir. Uygulama düzeyindeki bağlamsal yansıtma, bu uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin inançlarını, eylemlerinin anlamlarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine olanak sağlar (Duban & Yanpar-Yelken, 2010, s. 344).

Ünver (2003), uygulama alanında yansıtma örnek olarak; öğretmen adaylarının tuttuğu günlüklerden alıntı yaparak aşağıdaki şekilde aktarmıştır:

...Anlatmak istediğim şeyleri tam olarak ifade edemediğimi düşünüyorum. Bu da zannediyorum ki, anlatma alışkanlığı kazanıncaya kadar devam edecek. Derslerden vakit bulup biraz kitap okursam daha çabuk halledeceğimi düşünüyorum (Gülsane Yıldırım).

Sınav kâğıtlarını zevkle okudum. Çünkü verilen cevaplarda kesinlikle ezber yoktu, derste ne anlatıldıysa örnekleriyle birlikte yazılmıştı. Bu da beni çok sevindirdi. Derste öğrenciyi aktif kılmanın, görsel materyallere yer vermenin önemi ve yararını daha iyi gördüm (Çiğdem Topaloğlu) (s.10).

2.4.2.3. Eleştirel Alanda Yansıtma

Yansıtma alanları içerisinde en yüksek düzey olan üçüncü düzeydeki yansıtma ise diyalektik (eleştirel) yansıtma. 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 süreçle ilişkin tüm işleri tasarlarlar (Taggart & Wilson'dan aktaran Duban & Yanpar-Yelken, 2010, s. 344)

Ünver (2003), eleştirel alanda yansıtma örnek olarak; öğretmen adaylarının yazdığı günlüklerden alıntı yaparak aşağıdaki şekilde aktarmıştır:

...Uygulamamda bazı sorunlar yaşıyorum. Bu sorunlar öğrencilerimden kaynaklanıyor. Çok içten ve samimi bir öğretmen tipi çizmeye çabalasam da onlarla bir bütün olamıyorum. Aynı frekansı yakalayamıyorum. Sanki beni öğretmen gibi görmüyorlar. Ciddiyetsizlikler, alaya almalar yaşıyorum ve bu benim derse isteğimi azaltıyor... Ama böyle bir grupla çalışmak bana öğretmenlik mesleği adına güzel yaşantılar kazandıracaktır, bunu da biliyorum (Melek Canga).

...Bu işe gerçekten değer vermeye, benimsemeye başladım. İyi bir öğretmen olacağıma inanıyorum. Arkadaşlarıma 10 gün sonranın planını hazırladığımı söyleyince güldüler. Hazırladıklarımı günlerce önceden tamamlıyorum. Çünkü bu işten gerçekten zevk alıyorum (Tülay Soydan) (s.11).

Yansıtma alanlarına ilişkin tanımlar ve verilen örnekler birlikte ele alındığında; teknik yansıtma diğerlerinin beklentilerini (etkili öğretim), uygulama alanında yansıtma kişinin

bireysel beklentilerini (benzer biçimde öğretim), eleştirel alanda yansıtma ise iyi olan beklentilerin keşfedilmesini kapsamaktadır (etik öğretim) (Wakefield'den aktaran Ünver, 2003, s.12).

2.4.3. Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Yaklaşımlar

Yansıtıcı düşünmenin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması, eğitim-öğretimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler ve öğretmen adayları yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek ve eğitim-öğretim sürecini bu bağlamda zenginleştirmek adına yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan yararlanabilirler. Bu yaklaşımlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerinin öğrenmelerine rehberlik etmesine ve eğitim programlarını hazırlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisi ile doğru bir biçimde iletişime geçerek, öğrenme sürecini daha nitelikli kılabilir, kendini değerlendirebilir (Ünver, 2003, s.17).

Demirel (2015), yansıtıcı düşünmenin eğitime aktarılabilmesi için ilk olarak temel düşünme becerilerine ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyici bir eğitim ortamına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (s.221). Yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, hatalarını fark ederek düzeltebilir, olumlu davranışlarını fark ederek motive edebilir, fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilirler (Ünver, 2003, s.6).

Eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan yaklaşımlar;

- Öğrenme günlükleri
- Kavram haritaları,
- Soru sorma,
- Kendine soru sorma,
- Kendini değerlendirme,
- Anlaşmalı öğrenmedir (Wilson & Jan'dan aktaran Ünver, 2003, s.18-19).

2.4.3.1. Öğrenme Günlükleri/Logoları

Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme yaklaşımlarından biri olan öğrenme yazıları, Wilson ve Jan (1993)'e göre öğrencilerin kişisel tepkilerini, değişik görüşlerini, öğrenme süreçlerini,

içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri araçlardır (aktaran Ünver, 2003, s.19). Öğrenme yazılarında öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yaptıkları yansımalar yer almaktadır ve öğrenme yazıları öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkilidir (Tok, 2008, s.107).

Öğrencileri öğrenme sürecinde daha aktif kılan öğrenme yazıları; öğretmenlere de uygulanan eğitim programına ilişkin geri bildirim sağlayabilir. Öğretmenler öğretim sürecini bu doğrultuda planlayabilir, uygulama sürecini değerlendirebilir ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yazı yazabilirler. Öğretmenler öğrencileri tarafından yazılan öğrenme yazıları ve kendileri tarafından yazılan yazılar ile daha nitelikli eğitim programları hazırlayabilir ve kendilerini geliştirebilirler (Ünver, 2003, s.19).

2.4.3.2. Kavram Haritaları

Ünver (2003), kavram haritalarının, kavramları görselleştirip öğretmesi ile öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ayrıca öğrencilerin kavram haritasını çizerken kavramlar arasındaki ilişkileri düşündüklerini, kavramları ne ölçüde öğrendiği, kavramı nasıl öğrendiklerini gözlemleyebileceklerini ve öğrenmeye yönelik plan yapabileceklerini belirtmektedir (s.23).

Kavram haritalarında kavramlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanabilir. Örümcek, zincir, hiyerarşik ve balık kılçığı olmak üzere dört çeşit kavram haritası bulunmaktadır (Sönmez, 2012, s.381). Kavram haritaları aday öğretmenler için fikirleri ve kavramları daha anlaşılabilir hale getirmektedir. Öğrenme, planlama ve değerlendirme açısından önemli bir araçtır. Bir değerlendirme şekli olarak kullanıldığında kavram haritaları; aday öğretmenlerin kavramlardan ne anladıklarını, bilgilerini ya da kavram yanlışlarını görmesini sağlar; bunu gerçekleştirerek kavramları sınıflandırır, organize eder ve aralarında bağ kurar (Kirk'den aktaran Yorulmaz, 2006, s.33).

2.4.3.3. Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmenin gelişimi için öğretmen ve öğrencilerin kendilerini yansıtmaları önemli ve gereklidir. Soru sorma, düşünme becerilerini geliştirir, anlamayı kolaylaştırır, merak uyandırır ve dönüt sağlayarak yansıtıcı düşünmenin gelişmesine yardımcı olur (Çubukçu, 2011, s.308). Aydın (2001)'a göre soru cevap tekniği; önceden hazırlanmış bir dizi sorunun,

öğrenciler tarafından cevaplandırılmasına, tartışılmasına, bir takım açıklama, yorumlama ve genellemeler yapmasına olanak sağlayan bir öğretme yoludur (s.9). Doğru zamanda doğru sorunun sorulması, dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Böylece varolan problem daha kısa sürede çözüme kavuşacaktır (Morgan & Saxton'dan aktaran Yorulmaz, 2006, s.36).

2.4.3.4. Kendine Soru Sorma

Yansıtıcı düşünmenin önemli bir stratejisi olan kendine soru sorma, öğrencinin daha sonraki öğrenme süreci için plan ve yansıtma yapmasına imkân sağlar (Çubukçu, 2011, s.308). Öğrenciler öğrenme süreci boyunca kendilerine sordukları sorular ile öğrenme etkinliklerine ilişkin yansıtılmalarda bulunurlar. Bu sorular öğrencilerin neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerine, neyi ne kadar ve nasıl öğrendiklerine; hangi konuda öğrenme eksiklerinin olduğuna dair bilgi edinmelerini sağlar. Öğrenciler öğrenme sırasında sordukları yansıtıcı sorular ile kendilerini de değerlendirebilirler. Öğrenciler kendilerine; “Bu konuda ne biliyorum?”, “Neleri öğrenme gereksinimim var?”, “Hangi kaynaklara ulaşmalıyım?”, “Hedeflerime ne ölçüde ulaştım?”, “Hangi yöntemleri kullandım?” sorularını yönelterek yansıtıcı düşünmeyi kullanmaya başlayıp, geliştirebilirler (Wilson & Jan'dan aktaran Ünver, 2003, s.25).

2.4.3.5. Kendini Değerlendirme

Kendini ve grubu değerlendirme; değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğretim sürecine ortak edilmesidir. Kendisinin ve çevresindekilerin çalışmalarını ve gelişim sürecini gözlemleyen bireyler; oluşturdukları ölçütlere göre bir değerlendirme yapabilecektir. Bireyi yansıtıcı düşünme konusunda teşvik eden kendini değerlendirme; öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duymasını sağlar (Wilson & Jan'dan aktaran Yorulmaz, 2006, s.39). Öğrencilerinin yansıtıcı düşünebilmesi için kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak fırsatlar sunan yansıtıcı öğretmenler; bu konuda öğrencilerine yol gösterici olmalıdır. Ayrıca öğretmenler ders bitiminde, öğretim sürecini gözden geçirerek dersi nasıl işlediği, dersin öğrenciler açısından verimli geçip geçmediği hakkında kendini değerlendirebilir. Öğretmen kendini değerlendirmesi ile değişiklik ve yeniliklere açık olacaktır (Güvenç, 2012, s.35).

2.4.3.6. Anlaşmalı Öğrenme

Anlaşmalı öğrenme; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif bireyler olması adına öğretmen ile öğrenci arasında hazırlanan bir sözleşme olarak nitelenebilir. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği konusunda karar alabilirler (Wilson & Jan'dan aktaran Yorulmaz, 2006, s.51).

Anlaşmalı öğrenmede anlaşma kuralları yalnız öğretmen tarafından belirlenirse öğrenciler tarafından uygulanmasında birtakım güçlükler yaşanabilir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri anlaşma kararlarının alınması sürecine aktif olarak katması gerekmektedir. Eğitim-öğretim yılı başında alınan kararlar öğrencilerin de görebileceği bir yere asılarak, öğrencilerin zaman zaman öz değerlendirme yapmalarını sağlayabilir, öz değerlendirme yaparak kendini sorgulayan öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisi de gelişme gösterebilir (Güvenç, 2012, s.34).

Öğretmenler ve öğretmen adayları, eğitim sürecinde öğrenciyi merkeze alarak nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşmesi amacıyla yukarıda tanımlanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlardan yararlanabilirler.

2.4.4. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme Teknikleri

Öğretmenlerin, eğitim programlarında hedeflenen şekilde, öğretim uygulamalarında yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi için mesleğe hazırlık sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini kazanarak meslek yaşamı boyunca geliştirebilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimi ön plana çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda söz konusu becerilerin öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağına ilişkin olarak uygulanabilecek teknikler aşağıda açıklanmıştır.

- Ders planı hazırlama,
- Günlük yazma
- Amaçlı tartışmalar,
- Gelişim dosyası hazırlama (portfolyo),
- Eylem araştırmalarına katılma,
- Mikro öğretim çalışmalarına katılma,

- Öğretmenlik uygulaması esnasında yapılan gözlemlerdir (Ünver, 2003, s.43).

2.4.4.1. Ders Planı Hazırlama

Ders planı hazırlama oldukça önemli bir iştir. Öğretmenin başarısı ve öğretim sürecinin niteliğinin artırılması iyi hazırlanmış bir ders planı ile mümkündür. Öyle ki hatipler konuşma metinlerini hazırlamaları, mimarların inşa edecekleri yapıların planlamasını yapması zorunlu ise öğretmen de işleyeceği derse ilişkin bir plan hazırlamalıdır (Küçükahmet, 2014, s.169). Öğretmen adaylarının da mesleğe hazırlandıkları süreçte hazırladıkları ders planları ve bu planlamalara dair aldıkları geri bildirimler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerinin gelişimine yardımcı olur.

Planlama yapıldıktan ve uygulandıktan sonra gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğretmenler kendi uygulamalarını analiz eder ve yansıtma yaparak öğretim sürecine ilişkin kararlar alır (Koç, 2012, s.394).

2.4.4.2. Günlük Yazma

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesini sağlayan ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştiren günlük yazma Chiptin (2006)'a göre; öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına ilişkin yansıtma yapmalarını teşvik etmek amacıyla öğretmen eğitim programlarında sıklıkla kullanılan bir teknik olmaktadır (aktaran Tican, 2013, s.41).

Günlük yazma; öğrencilerin öğretimsel yaşantıları üzerine düşünmesine ve yansıtma yapmasına olanak sağlar, eleştirel düşünmesinin gelişimine yardımcı olur. Sorunun ne olduğunu ve neden kaynaklandığını belirleyen öğrenci, sınıf içi tartışmalarda kendini ifade etmekte güçlük yaşasa dahi bunu yazıya dökerek duygusal olarak rahatlayabilir, deneyimleri üzerine düşünerek yansıtma yapması ve mesleki açıdan gelişmesi sağlanabilir. Bu şekilde farklı kişisel özelliklere sahip öğrenciler sağlıklı biçimde değerlendirilebilir (Griffith & Frieden'den aktaran Yorulmaz, 2006, s.41).

2.4.4.3. Amaçlı Tartışmalar

Tartışma yöntemi öğrencilerin bir konu hakkında düşünmeye teşvik edilmesinde, anlaşılması güç konuların açıklanmasında kullanılmaktadır. Cruickshank, Bainer ve Metcalf

(1995) üst düzey düşünme becerileri ve tutum değişikliği yaratan amaçlı tartışmaların yansıtıcı düşünmeyi uyardığını ifade etmişlerdir (aktaran Ünver, 2003, s.46). Öğretmen adayları öğrendikleri kavramlar ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin deneyimleri üzerine belirlenen sorular doğrultusunda amaçlı tartışmalar gerçekleştirerek yansıtıcı davranışlar kazanabilirler.

2.4.4.4. Gelişim Dosyası Hazırlama (Portfolyo)

Gelişim dosyası (portfolyo) Imhof ve Picard (2009) tarafından; “kişinin öğrenme sürecini yansıtabilen farklı doküman ve çalışmaların odaklı bir koleksiyonu” olarak ifade edilmektedir (aktaran Tican, 2013, s.45). Portfolyolar öğrenci merkezli, öğrencinin süreçte gösterdiği gelişimi temele alan, süreç değerlendirmeye dayalı bir yansıtma aracıdır (Ergüven, 2011, s.40).

Gelişim dosyaları, öğretmen adaylarının planlama ve uygulamalarında, adayın mesleki gelişiminde yol göstericidir (Fallon & Brown’dan aktaran Güney, 2008, s.54). Ünver (2003)’e göre gelişim dosyası (portfolyo) hazırlamanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerinin gelişim sürecine sağladığı yararlar aşağıdaki şekildedir:

- Sınıftaki olayların detaylı olarak hatırlanması,
- Uygulamaların devamlı olarak gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulması,
- Üniversitelerde edinilen teorik bilgiler ile uygulamaları anlamlı bir bütün haline getirme,
- Bireysel uygulamalarını objektif bir şekilde değerlendirebilme,
- Bireysel öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme,
- Mesleki gelişimini değerlendirme
- Deneyimlerini paylaşarak birbirlerinin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedir (s.50-51).

2.4.4.5. Eylem Araştırmalarına Katılma

Johnson (2003) eylem araştırmasını; “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve

önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü” olarak tanımlamaktadır (Johnson’dan aktaran Kuzu, 2007, s.426).

Eylem araştırmaları bir kurum içerisinde yapıldığında; öğretmenler arasında iş birliği yapmayı ve birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmayı zorunlu kılar. Böylece öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri uyarılır (Ünver, 2003, s.53).

Eylem araştırmaları; geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına, mesleğe hazırlık sürecinde bilimsel araştırma, planlama ve uygulamaya ilişkin yeterli öğretimsel yaşantıların sunulması bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmenler olmalarını ve öğretim etkinliklerini bu doğrultuda planlayarak nitelikli öğretim uygulamalarına imza atmalarını sağlayacaktır (Kuzu, 2007, s.489).

2.4.4.6. Mikro Öğretim Çalışmaları

Öğretmen adaylarına öğretim uygulamaları konusunda deneyim kazandıran mikro öğretim tekniği, göreve hazırlık aşamasında öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlar. (Ünver, 2003, s.53). Mikro öğretim yöntemi Taşpınar (2015) tarafından; “Özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kullanılan ve onları başlıca öğretmenlik davranışları açısından sistemli bir şekilde deneme yaparak yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi” olarak tanımlamaktadır (s. 206).

Mikro öğretim uygulamaları iki farklı şekilde organize edilebilir: öğretmen adayları sınıftaki diğer öğrencilere ders anlatır ve ders bitiminde değerlendirme yapılabilir veya bu anlatım kayıt altına alınır ve bu kayıtlardan yola çıkarak değerlendirme yapılabilir (Tok, 2012, s.184-185). Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına sunduğu gerçekçi öğretim yaşantıları ile öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim etkinliğinin alınan kayıtlar çerçevesinde farklı bakış açıları ile değerlendirilmesi öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini daha etkili bir biçimde planlamasına katkı sağlamaktadır. Mikro öğretim uygulamalarında yapılan değerlendirmelerin objektif, öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerilerine katkı sağlayıcı, ayrıca mesleki kaygılarını giderecek nitelikte olması dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer almaktadır.

2.4.4.7. Gözlemler

Öğretmen adayları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sırasında sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme süreci ve beden dili gibi farklı konularda gözlem yapmaktadır. Bu gözlemlere ilişkin alınan notlar uygulama bitiminde veya uygulamayı izleyen seminer dersinde sorumlu öğretim elemanı veya diğer öğretmen adaylarıyla paylaşılabilir. Öğretmen adayları inançlarını, düşüncelerini ve karar verme süreçlerini değerlendirmede ilk mesleki tecrübelerini bu süreçte kazanmaktadır (Yorulmaz, 2006, s.59).

Bağcıoğlu-Ünver (1999) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yaptıkları gözlemlerin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceleri üzerindeki etkisi dört ana başlık altında açıklanmıştır:

- 1) *Öğretim elemanının öğretmen adayını gözlemlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:* Öğretim elemanının verdiği dönütler, özellikle öğretim materyalleri ve sınıf yönetimi hususunda öğretmen adaylarının yanlışlarını fark etmesini ve düzeltmesini sağlamıştır.
- 2) *Uygulama öğretmenin öğretmen adayını gözlemlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:* Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalandıklarını, uygulama sınıfındaki öğrenciler hakkında bilgi edindiklerini, uygulama öğretmenlerinde gözlemledikleri olumsuz davranışları yapmamaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir.
- 3) *Öğretmen adayının arkadaşları tarafından gözlenmesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:* Öğretmen adayları, arkadaşlarının eleştirileri sayesinde hatalarını görüp, düzelttiklerini, olumlu eleştirilerin mesleki motivasyonlarını artırdığını, kendilerinin fark edemediği noktaları arkadaşlarının fark edebildiğini aktarmıştır.
- 4) *Öğretmen adayının arkadaşlarını gözlemlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:* Öğretmen adayları; arkadaşlarını gözlemlerken kendileri ile kıyasladığını, arkadaşlarının olumlu davranışlarını gözlemleyerek, olumlu davranışlar sergilemek için çaba gösterdiklerini belirtmiştir (aktaran Ünver, 2003, s.55-56).

Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme ile ilgili verilen bilgiler ışığında bu iki düşünme becerisinin birbiri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyin yansıtıcı düşünmesinin ön koşulu eleştirel düşünme becerisini kullanabilme yeterliliğine sahip olması ile ilgilidir, bu sebeple yansıtıcı düşünme sürecinde eleştirel düşünme becerileri önem arz eder (Tican, 2013, s.32). Her iki düşünme becerisinin de bireylere kazandırıldığı takdirde yarar sağladığı

pek çok husus bulunmaktadır. Bu durum, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği ya da kazandırılacağı sorusunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen adaylarına öğretildiğinde onların ulaşabileceği hedef kitle olan öğrencilere de öğretilebilecektir.

2.5. Düşünme Becerilerinin Öğretimi

En basit anlamı ile zihinsel etkinlikler olarak ifade edilen düşünme, bir amaç doğrultusunda ve organize halde yapıldığında nitelikli hale gelmekte ve beceri olarak adlandırılmaktadır. Güneş (2012), düşünmeyi insan zihninin sınırı olmayan bir becerisi olarak tanımlamakla birlikte, düşünme aşamasında zihinde birbiri ardına mantıklı eylemlerin gerçekleşmekte olduğunu ve bunların eylemin türüne göre farklı adlar aldığını belirtmiştir (s.131). Beceri ifadesi düşünmeyi rutin zihinsel etkinliklerden ayırmaktadır. Bu durum, beceri olarak adlandırılan zihinsel etkinliklerin diğer tabirle düşünme becerilerinin eğitimini gündeme getirmektedir. Tüm düşünme tanım ve açıklamaları düşünüldüğünde öğretilen beceriler olarak kabul edilmektedir (Şahin & Tunca, 2013, s. 402). Düşünme becerilerinin öğretilmesi ve önemi pek çok kaynakta ifade edilmiştir.

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci ezbere dayalı olması sebebiyle öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine engel olmaktadır (Saban, 2014, s.139). Bu yüzden eğitim programlarının öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi adına düşünme becerilerini de içermesi oldukça önemlidir. Düşünmeyi öğretme veya düşünme eğitimi, eğitim psikolojisinde düşünme becerileri kazandırma biçiminde karşılık bulmaktadır (Çetin, 2013, s.23). Üst düzey düşünme öğretiminde, bir konu alanı ile ilişkilendirilerek öğretimin önemine değinen Doğanay (2012), üst düzey düşünmenin niteliğinin geliştirilebilmesi için aşağıdaki beş özelliğe dikkat çekmektedir:

- Düşünmeyi geliştirici ve besleyici sınıf ortamı oluşturma,
- Düşünmenin görünmez yapısını görülebilir ve açık hale getirme,
- Düşünme becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere rehberlik etme ve onları destekleme,
- Zor ve karmaşık düşünme becerilerinin öğrenilmesi için doğrudan öğretim yapma
- Düşünme becerilerinin öğretimini konu alanı bilgisinin öğretimiyle birleştirmedir (s.308).

Üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde üst düzey düşünmeyi destekleyici ve geliştirici bir sınıf ortamı; üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi için öğretmenin kavramsal olarak üst düzey düşünmenin ne olduğu ve yöntem olarak nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (Doğanay, 2012, s.309). Öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması, öğrenme-öğretme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Düşünmenin öğrenilmesi, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bireyler düşünme sayesinde zihnini kontrol edebilir; hayatını zeki bir birey olarak sürdürebilir. Parçalar halinde olan bilgiler düşünme sayesinde bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturabilir, gerekli ortamlara uyarlanabilir. Bu sebeple öğrencilerin düşünme becerileri kazanması sağlanarak düşünme alışkanlıkları geliştirilmelidir (Saban, 2014, s.159)

Düşünme becerilerinin bazıları ilkökul düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere kazandırılabilirken, bazı becerilerin davranış biçimi haline gelmesi için lisans düzeyinde bir eğitim gerekebilir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri de düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktördür. Ancak her öğrenim düzeyindeki öğrencinin söz konusu düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin de sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencinin potansiyelini dikkate alarak bu becerilerinin gelişmesine fırsat vermelidir (Özden, 2014, s.145-146). Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretimi, günümüzde bireylerin bu becerileri edinmesi ve yaşam boyu kullanabilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

2.5.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Öğretimi

Günümüzde, çağdaş eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olan eleştirel düşünme kullanılmadığı takdirde yeni fikirlerin ya da farklı bakış açılarının ortaya çıkması mümkün değildir. Bu durum toplumsal yaşam açısından olumsuz bir durum olarak nitelenebilir. Toplumsal yaşam açısından gerekli olan eleştirel düşünme, toplumları oluşturan bireylerin eğitimi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünmenin öğretimi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin çeşitli araştırmaları inceleyen Seferoğlu ve Akbıyık (2006), eleştirel düşünmenin farklı araştırmacılar tarafından konu alanı ile ilişkilendirilmesi, gerçek yaşama ilişkin yargıda bulunmak suretiyle öğretmen rehberliğinde düşünmeye yönlendirilmesi, düz anlatım yerine tartışma yöntemi kullanılması, öğrenciye açık uçlu sorular sorup yanıtlaması için yeterli süre

tanınması, öğrencilerin verdiği yanıtları kanıtlarla savunmasının istenmesinin, eleştirel düşünme öğretimi için uygun yöntemler olduğunu belirtmişlerdir (s.198).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesine ilişkin yöntemlerin uygulayıcıları olan öğretmenlere bu bağlamda önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları alan bilgisinin yanı sıra eleştirel düşünebilen, derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler olması gerekmektedir (Beşoluk & Önder, 2010, s.681). Çağdaş toplumun öğretmenleri, sürekli öğrenmeyi prensip edinen, çok yönlü, demokratik, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler olmalıdır (Kuran'dan aktaran Gök & Erdoğan, 2011, s.34).

Meyers (1986), bir öğrenme ortamının eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi için dört ögeye dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Söz konusu öğeler;

- Öğrencilerin dikkati çekilerek ilgi uyandırılması,
- Anlamlı tartışma ortamı oluşturulması,
- Diğer bireylerin düşünce ve bakış açılarına maruz kalmak,
- Destekleyen ve güven veren sınıf atmosferinin sağlanmasıdır (aktaran Tican, 2013, s.61).

Fisher (1995), öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırmaktan sorumlu öğretmenin; “öğrencide öz saygı geliştirme, tüm çocuklarla özel olarak ilgilenme, öğrencileri dikkatle dinleme, öğrencilerle duyguları paylaşma, olumlu olma, açık olma, örnek bir öğrenci ve düşünen biri olma” davranışlarına sahip olması gerektiğini ifade ederek, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının temiz havalı olması, problem çözme odaklı olması ve yansıtıcı düşünmeye olanak sağlamasının da düşünmeyi destekleyeceğine vurgu yapmıştır (aktaran Doğanay & Sarı, 2012, s.215-216).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öğretmen; öğrencilerini düşünmeye teşvik ederek, onlara düşüncelerini açıklama fırsatı vermeli, olaylara farklı açılardan bakmayı ve açık fikirli olmayı öğretmeli, eleştirel düşünme için gereken zamanı tanımalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler; derse eleştirel düşünmeyi yerleştirmeli, eleştirel düşünmenin ilkelerini net bir biçimde açıklamalı ve eleştirel düşünmeyi uygulaması için öğrencilerine fırsat vermeli, grup çalışmalarını desteklemeli, öğrencilerin benimsedikleri eleştirel düşünme ilkelerini günlük yaşamlarına transfer etmeyi öğretmeli ve öğrencileri eleştirel düşünme eğitimine uygun biçimde değerlendirmelidir (Tican, 2013, s.64).

Eleştirel düşünmenin öğrenimi gibi öğretimi de pratik yapılarak geliştirilebilir. Öğretmenler eleştirel düşünme uygulamaları yaptıkça, eleştirel düşünme öğretiminde de gün geçtikçe daha başarılı olacaklardır. Bireysel eğilimleri, alanları, görev yapmakta oldukları kuruma özgü eğitim modelleri farklı olsa da eleştirel düşünebilen öğretmenler, okulun işlevinin yalnızca bilgi vermekten ziyade eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunun farkındadırlar (Gündoğdu, 2009, s.72).

2.5.2. Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Öğretimi

Yansıtıcı düşünmenin eğitimde kullanılması ile eylemlerini ve yaşantılarını sorgulayan, güçlü iletişim becerisine sahip, sürekli öğrenen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Bakioğlu & Dalgıç, 2014, s.29). Hedeflenen doğrultuda öğrenciler yetiştirilmesi, bu becerileri edinmiş ve öğrencilerine kazandırabilecek potansiyele sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır.

Alan yazında yer alan “yansıtıcı öğretim” ifadesi yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılarak eğitim öğretim etkinliklerinin etkili hale getirilmesi olarak ifade edilebilir. Henderson (1996), yansıtıcı öğretimi, başkalarının duygularına önem vermeyi ön plana çıkaran, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünü olarak tanımlamaktadır (aktaran Kozan, 2007, s. 17).

Yansıtıcı öğretim uygulamalarının eğitim etkinliklerinde kullanımı yansıtıcı düşünmenin yürütülebildiği ortamlarda mümkün olabilmektedir. Bu ortamlar, öğrenci ile iletişimin ön planda tutulduğu ve etkili öğretimin sağlanabildiği ortamlardır. Bu ortamlar ancak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme uygulamalarını içeren yansıtıcı öğretim yapabilecek yeterlikte olması ile mümkün olmaktadır (Taşpınar, 2015, s. 96).

Yansıtıcı düşünmenin planlama ve uygulama sürecindeki yararları Yorulmaz (2006) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

- Öğrenci beklentilerini ölçer,
- Öğrenci ihtiyaçlarını/ anlayışlarını/ amaçlarını tespit eder,
- Uygun faaliyetleri planlar,
- Sınıf programı, öğretimi ve öğrenmeyi değerlendirir,
- Tartışmayı teşvik eder,
- Yeni bir konuyu tanıtır,

- Yeni materyali tanıtır,
- Bir gruba amaçları gösterir,
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri öğretir (s.40).

Demirel (2015), yansıtıcı düşünmenin eğitim açısından sonuçlarını; eğitimin nasıl gerçekleştiği, öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirmektedir. Bu bağlamda eğitim; hata yapmaktan korkmayan, yol gösterici bir öğretmen ve öğrenmeye istekli, düşünen, keşfeden ve düşündüklerini yansıtabilen öğrencilerin ürünü olacaktır (s.220).

Borko ve Livingston (1989) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, ders planı dışında sınıf içerisinde farklı bir olayla karşılaştıklarında güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, mesleki deneyimi olan öğretmenlerin böyle bir durumda öğretim sürecini aksatmadan söz konusu olayı derse adapte edebildikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç; Schön 'ün “eylem sırasında yapılan yansıtmanın mesleki gelişime katkısı” görüşünü destekler niteliktedir (aktaran Özden, 2012 s. 33). Bu durum yansıtıcı düşünmenin sınıf ortamında öğretmene ve dolayısıyla öğrencilere katkısı ve önemini ortaya koymaktadır.

Yansıtıcı düşünmenin eğitim ortamlarına taşınmasında önemli rolü olan öğretmenlerin bu konuda yeterli olmaları gerektiğini ifade eden birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Yansıtıcı düşünme kavramını felsefi açıdan ele alarak pragmatik felsefe ile temellendiren ve ilerlemecilik akımı ile ilişkilendiren Ünver (2003), öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme kavramının önemine dikkat çekmektedir (s.2). Jay ve Johnson (2002); öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin, hizmet öncesinde öğretmenlere “öğretmen gibi düşünmeyi” birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtmasını sağlaması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır (aktaran Köksal & Demirel, 2008, s.190).

Yorulmaz (2006) günümüzde öğretmen yetiştiren kurumlarda tam anlamıyla olmasa dahi yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yaklaşımların uygulandığını, öğretmen adayları tarafından tutulan günlükler ile yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı yazma becerilerinin belirlendiğini, mikro öğretim tekniği ile öğretmen adayının bireysel değerlendirme fırsatı yakaladığını ve eylem araştırmalarına katılıp bilimsel düşünceyi temele alan çalışmalarını yansıtmaya yönlendirdiğini aktarmıştır (s.30).

Dewey (1904, 1965), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının uygulamayla ilgili sorunlarını yansıtmasına yardım edecek şekilde organize edilmesi; eğitimle ilgili sorunlarla baş etmeleri için, öğretmen adaylarının kendilerini yansıtmasına yardım

edilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir (aktaran Tok, 2008, s.107). Yansıtıcı düşünme öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde ve meslek hayatı boyunca oldukça önem arz eden bir düşünme biçimidir. Deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmenlik uygulamalarında öğretim süreçlerini doğru biçimde planlayan ve gerektiğinde kendini doğru biçimde değerlendiren öğretmen adayları; eğitim-öğretim faaliyetlerine nitelik kazandıracaktır (Yorulmaz, 2006, s.20).

Öğretmenler yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmakla kendilerine ve eğitim paydaşlarına pek çok fayda sağlayacaklardır. Öğretmenlerin etkili bir öğretme-öğrenme ortamı sağlayabilmelerinde büyük bir öneme sahip olan yansıtıcı düşünme tekniklerinin kullanabilmeleri için öğretmenlerin bu konuda tecrübeli olması gerekmektedir (Alp & Taşkın-Şahin, 2012). Yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerinin fikirlerinden ve tecrübelerinden faydalanabilir. Öğrencilerine farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı öğretebilir ve öğrencilerini araştırma yapmaya teşvik edebilir. Öğrencileri tarafından eleştirilmeyi kabul eder ve eleştiriler doğrultusunda kendini güncelleyebilir. Ayrıca diğer öğretmenlere öğretim sürecinden ve deneyimlerinden söz ederek fikir alışverişi yapabilir ve motivasyonunu artırabilir (Güvenç, 2012, s.31). Yansıtıcı düşünen öğretmenler öğrencilerinin var olan potansiyelini ortaya koymasını sağlayarak; rahatça kendini ifade edebilen, gelecek için planlar yapabilen, evrensel düşünerek yerel hareket edebilen bireyler haline gelmesine katkıda bulunacaktır. Yansıtıcı öğretmen; öğretim yapacağı bireyleri, neyi, ne sebeple ve nasıl öğreteceğini bilir ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirebilir. Yansıtıcı öğretmen, kuram ve uygulamadan öğrenebileceği her şeyi öğrenmek ister (Cruickshank, Bainer & Metcalf'dan aktaran Ünver, 2003, s.16). Demirel (2015) tarafından aktarılan bilgiye göre Norton (1996) yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Her zaman öğretme sürecini değerlendirir, öğretimde değişiklik yapmak için düşünür ya da düşüncelerini yansıtır.
2. Açık fikirlidirler. Kendi görüşlerine ve öğretim uygulamalarına karşı soru ve tepkilere karşı daima açık davranırlar, alternatif çözümler üretirler.
3. Öğrencilerin bireysel, eğitimsel ve duygusal gereksinimlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Her çocuğun gelişim aşamalarını sürekli gözetim altında tutarlar.

4. Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmenler, öğretme sanatı ve bilimin iyi yönleriyle ilgilenirler. Bu tutum onların kim olduklarını anlamalarına yardım ettiği için bundan zevk alırlar.
5. Yansıtıcı düşünen öğretmenler, ileri görüşlü bireylerdir ve öğrencilerin de ileriye görmesine yardımcı olurlar.
6. Yansıtıcı öğretmenler, sorunlarla uğraşırken bunları sadece tanımlayıp genelleme yapmak değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini ve uygulama anlayışlarını değiştirmek için kullanırlar (s.220).

2.5.3. Düşünme Becerileri ve Öğretmen Eğitimi

Davranış değiştirme süreci olarak ifade edilen eğitimde önemli iki kavram öğrenme ve öğretmedir. Öğretme, öğrenmenin eğitilmiş kişiler tarafından gerçekleştirildiği süreç ve öğrenme de bilginin elde edilmesi olarak ifade edilebilir. Bilginin elde edilmesi; algılama, anlam oluşturma ve öğrenme şeklinde bir süreçtir (Selvi, 2013, s. 30). Çağın gereği olan düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi, toplumların eğitim politikalarında bu becerileri bireye kazandırma amaçlı program geliştirme etkinliklerini ön plana çıkartmış ve programlarda bu yönde değişimler gerçekleşmiştir. Eğitim programının boyutları arasında yer alan öğrenme-öğretme sürecinin en önemli bileşeni olan öğretmenin rolü de değişmiştir (Şahin & Tunca, 2013, s. 395). Öğretmenin bu konuda eğitimi ön plana çıkmış ve öğretmen adaylarının eğitim programlarının düşünme becerilerinin öğretime uygun olarak geliştirilmesi önem kazanmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim sürecinin önem kazanması, süreçte aktif rol alan bireylere birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu bireyler; bu eğitim sürecinde eleştirel yansıtıcı uygulamacı olmanın öğretmen adayları için mesleki bir gereklilik olduğu inancına sahip olmalıdır (Lambe'dan aktaran Varol-Şanlı, 2016, s.32).

Öğretmen adaylarının çağın gerektirdiği niteliklere sahip, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri edinmiş ve öğretim etkinliklerine bu becerileri aktararak nitelikli eğitim hizmeti veren, mesleki deneyimi olan bireyler olarak işe başlamaları için öğretmen adaylarına Eğitim Fakültelerinde; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri verilmektedir.

Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönergenin amacı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir. Öğretmen adayları lisans eğitimi boyunca edindikleri genel kültür, alan bilgisi ve meslek derslerine ilişkin bilgi ve becerileri; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında uygulamaktadır. Eğitim Fakültesi ve uygulama okulu olmak üzere iki önemli birimin iş birliğinin aktif bir şekilde yürütülmesi; öğretmen eğitiminde hedeflenen düzeye ulaşılmasında önemlidir (Özden, 2012, s.49).

Okul deneyimi dersleri, öğretmen yetiştiren lisans ve yüksek lisans programlarında belirtilen yıl ve yarıyıllarda, öngörülen süre ve kapsamda bu yönerge usul ve esasları çerçevesinde yapılır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır. İlköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf ve branş öğretmenleri, olanak ve koşullar elverdiği ölçüde uygulamalarının bir kısmını köy okullarında yapmaktadırlar. 2018 yılında öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemeler doğrultusunda Okul Deneyimi dersi kaldırılarak yerine Öğretmenlik Uygulaması I dersi getirilmiştir.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam ya da iki yarın gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir. Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarıyıl da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir (MEB, 2012).

Düşünme becerilerden olan eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması, uygulanması ve sonucunda öğretmen adaylarının bu beceriler ile donatılması önem arz etmektedir. Günümüzde pek çok araştırmaya ve bilim çevrelerinde tartışmaya konu olmuş bu durum, programlarda yer almasından uygulanıp aday öğretmenlere kazandırılmasına kadar bütünsel olarak ele alınması gerekli konular arasında

bulunmaktadır. Özellikle mesleğe başlamadan önceki süreçte öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi öğretmen eğitim programlarının geliştirme çalışmalarına ışık tutacaktır. Toplumun tüm bireylerini eğitme sorumluluğunu üstlenecek olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi, belirlenen bu düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca mevcut öğretmenlik uygulamalarındaki eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin belirlenmesi durumunun bilimsel olarak ortaya konulması amaçlı bu çalışmanın; Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'na, öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesine ve tüm ilgili eğitim sistemi paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin farklı çalışmalarla karşılaştırılması adına yerel ve yabancı alan yazın incelenmiş ve karşılaşılan ilgili çalışmalar sonraki bölümde derlenmiştir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Semerci (2003) tarafından yapılan araştırmada Fırat Üniversitesi'ne bağlı olan enstitülerde eğitim gören ve tez aşamasındaki doktora öğrencilerinin, eleştirel düşünüp düşünmedikleri ve aldıkları “Gelişim ve Öğrenme”, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimleme (survey) yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sürecinin başında ve sonunda uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda, iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülveren (2007), Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ve eleştirel düşünmenin alt boyutları ile bölüm, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin mezun olduğu okul türü, yaş ve akademik ortalama arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Betimsel ve ilişkisel araştırma modeli ile desenlenen araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yeterli olmadığı, kadın öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha iyi olduğu, bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı, anne ve babanın işi ve eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Çekiç (2007) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri 2.sınıfta öğrenim gören 167 öğretmen adayına Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lisenin bulunduğu yerleşim birimi, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, okudukları bölüm türü, normal öğretim veya ikinci öğretim olmaları öğretmen adaylarının eleştirel akıl yürütme gücü düzeyinde anlamlı bir fark yaratmazken, eleştirel düşünme gücünün alt bölümlerinde kız öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Matematik öğretmenliği adaylarının %68'inin orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Zayıf (2008) tarafından yapılan çalışmada ise, Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler, "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının "analitiklik" ve "açık fikirlilik" alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; "meraklılık", "kendine güven", "doğruyu arama" ve "sistematiklik" alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tufan (2008) Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyeleri ve tanımlarını incelediği çalışmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve öğrenci bilgi formu anketini, 3. ve 4. sınıftaki toplam 103 öğretmen adayına uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tanımları incelendiğinde; eleştirel düşünmenin genellikle bilişsel bir beceri olarak algılandığı ortaya çıkmıştır.

Narin (2009), ilköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği ilişkisel tarama modeli araştırmada, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde görev yapmakta olan 110 Sosyal Bilgiler öğretmenine “Kişisel Bilgi Formu”, “Kritik Düşünme Ölçeği” ve “Öğretim Yöntemleri Anketi” uygulamıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kullandıkları öğretim yöntemi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemleri ile cinsiyet, mezun olunan yükseköğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerinde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Deniz (2009) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenerek, farklı sınıf seviyelerinde eleştirel düşünme beceri düzeyi arasındaki farkın irdelenmesi amacıyla yapılan ilişkisel tarama modeli araştırmada; öğretmen adaylarına Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri orta düzeyde bulunurken, farklı sınıf seviyelerinde eleştirel düşünme becerileri düzeyinde son sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Fen ve Teknoloji bölümü öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında ÖSYS puan türünün eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi sonucunda ise; sayısal puan türü ile yerleşen öğretmen adaylarının, eşit-ağırlık puan türü ile yerleşen öğretmen adaylarına oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya (2010), öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerine etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile görüşme ve gözlem tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmada 70 öğretmen adayından Problem Çözme Ölçeği, Eleştirel Düşünce Ölçeği ve Yaratıcı Düşünce Ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına ayrıca Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ön teste ilişkin puanlarının benzer olduğu, deney ve kontrol

grubundaki öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ayrıca deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ölçek sonuçlarıyla benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahçe (2012) tarafından yapılan araştırmada, Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 1.sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerindeki eksiklikler tespit edilerek bu alanları geliştiren etkinliklerin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 96 öğretmen adayına Cornell Eleştirel Düşünme Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının güçsüz oldukları saptanan üç eleştirel düşünce alt becerisini (tümevarım, anlama, varsayım geliştirme) geliştirmeyi amaçlayan örnek aktiviteler geliştirilmiştir.

Akdere (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları, eleştirel düşünme öğretimi konusundaki öz-yeterlik inançlarını performans ve kazanım yeterlikleri açısından tanımlayarak bu üç değişken arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kesit-tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin ‘orta derecenin altında’ olduğu, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarının orta derecede olumlu ve öz yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlik seviyeleri arasında orta derecede anlamlı pozitif ilişki bulunduğu, ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyeti ve öğretmenliğe ilişkin motivasyon düzeyleri ile eleştirel düşünme seviyeleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan, eğitim gördükleri bölüm, akademik başarıları, mezun oldukları lise türü, baba eğitim düzeyi, okuma alışkanlıkları ve daha önce eleştirel düşünme konusunda eğitim alıp almamalarının, bir veya daha fazla değişken üzerinde çeşitli derecelerde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kasımoğlu (2013), Ortaöğretim Biyoloji ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarındaki eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerine; cinsiyet, sınıf, yaş ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin etkisini araştırmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Mantıksal Düşünme Becerisi Testi ve Problem Çözme Envanteri ile elde edilen verilerin analizi sonucunda; eleştirel

düşünme becerisi ile problem çözme becerisinin yaş, sınıf, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği, mantıksal düşünme becerisinin sınıf değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılırken, yaş, cinsiyet ve mezun olunan okul türünden etkilenmediği belirlenmiştir.

Aldan-Karademir (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisi incelenmiştir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenen araştırmada, veriler; “Öğretmen Adayı Sorgulama Becerileri Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri, ortalamanın üzerinde, öğretmen öz-yeterlikleri ise ortalama düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin, cinsiyet, öğrenim görülen Anabilim Dalı ve anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, baba eğitim durumuna göre ise “özgüven” alt ölçeği dışında anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri cinsiyet ve öğrenim görülen Anabilim Dalına göre anlamlı olarak farklılaşmazken, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri ise cinsiyet ve öğrenim görülen Anabilim Dalına göre anlamlı olarak farklılaşırken, anne-baba eğitim durumuna göre ise anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin, öğretmen öz-yeterlikleri üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Serin (2013) tarafından yapılan betimsel türde genel tarama modeli araştırmada; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerini incelemek ve öğretmen adaylarının; kurum, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mizah dergisi okuma sıklığı değişkenlerine göre eleştirel düşünme beceri düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 395 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri eğitim kurumuna göre farklılaştığı, cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi açısından ise üst sınıflarda öğrenim gören adaylar lehine farklılaştığı araştırma ile belirlenmiştir.

Aslı (2015) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve çeviri kalitesi arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemeyi amaçladığı karma modelde desenlenen araştırmada Atatürk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 106 öğretmen adayı

ile çalışmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilere anket uygulanmış, ikinci aşamada ise görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda çeviri kalitesi ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünmenin çeviri kalitesini artırdığı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Çakmak (2015) tarafından yapılan araştırmada Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları I dersi kapsamında gerçekleştirilen örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıfta öğrenim gören 33 fen bilgisi öğretmen adayına; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, çalışma yaprakları, öğrenci günlükleri ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma bulguları örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Ancak nitel verilerin analizi sonucunda her iki uygulamanın da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Şenol (2015) Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejileri yoluyla geliştirilmesini incelemeyi amaçladığı araştırmada 45 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmanın başında deney ve örneklem grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmen adaylarına; Okuduğunu Anlama ve Cornell Eleştirel Düşünme ön testleri uygulanmıştır. Ön test uygulamasını izleyen süreçte deney grubundaki öğrencilere “Edebiyat ve Dil Öğretimi I” dersi kapsamında yedi hafta boyunca edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejilerinin olduğu bir ders programı uygulanmıştır. Uygulama bitiminde öğretmen adaylarına tekrar Okuduğunu Anlama ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi uygulanmış, ayrıca deney grubundaki öğrencilere öğrenci anketi uygulanarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırma ile öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejilerinin önemli bir yarar sağladığı belirlenmiştir.

Gül (2017), sosyo-bilimsel temelli öğretimin, hizmet öncesi fen öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, altı hafta boyunca öğretmen yetiştirme programındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri ve

eğilimlerini ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak incelenmiştir. Uygun örnekleme metodu kullanılarak belirlenen 90 öğretmen adayına “Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Testi” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, deney grubunun son test puanlarında olumlu yönde bir değişiklik belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimine ilişkin bulgulara iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) yaptıkları araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri’nde 202 Beden Eğitimi öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Elde edilen veriler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, eleştirel düşünmenin yedi alt boyutunun altısında ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin toplam değerlendirmesinde olumlu yönde eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Mangena ve Chabeli (2005), eleştirel düşünme becerilerine etki eden ve eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; Hemşirelik bölümü 4. sınıf öğrencileri (12 öğrenci) ve eğitimcileri (7 eğitimci) ile çalışmışlardır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler; eğitimcilerin bilgi eksikliği, öğretme ve değerlendirme metotlarının eleştirel düşünmeye yardımcı olmaması, değişime karşı direnç gösterilmesi ve eğitimcilerin olumsuz davranışları, uygunsuz öğrenci seçme süreci ve zayıf eğitim, kültürün ve toplumun yetersizlikleri olarak belirlenmiş ve sonrasında katılımcılardan elde edilen nitel verilere dayalı olarak, bu engellerin her biri için aşılma yollarını kolaylaştırıcı stratejiler ortaya konulmuştur.

Zascavage, Masten, Schroeder-Steward ve Nichols (2007), Southwern Üniversitesi’nde Özel Eğitim alanında lisans ve lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini değerlendirmek amacıyla; 85 lisansüstü öğrencisi, 110 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine oranla daha yüksek seviyede eleştirel düşünme yeteneğine

sahip olduğu ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yeteneklerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Cotter ve Tally (2009) tarafından yapılan, “Eleştirel Düşünme Egzersizleri Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirir mi?” başlıklı araştırmada; ders kitaplarında yer alan alıştırmaların öğrencilerin kullanılmaya hazır düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla 51 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. “Mantıksal Düşünme Grup Değerlendirme” ve California Eleştirel Düşünme Beceri Testi ‘nin uygulanması ile elde edilen verilerin analizi sonucunda; kitaplarda yer alan alıştırmaların düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tung ve Chang (2009) tarafından edebi okuma yoluyla eleştirel düşünme becerisi gelişiminin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya; Tayvan’da özel bir üniversitede öğrenim gören 12 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, 18 hafta boyunca haftada iki saat derse katılmıştır. Araştırma sürecinde ders tasarımlarına; okuma anlama sınavları öğrenme günlüğü, grup sunumları, sokratik sorgulama becerileri ile sınıf tartışmalarına rehberlik, bireysel kompozisyon raporları gibi birkaç strateji dâhil edilmiştir. “California Eleştirel Düşünme Beceri Testi” ve “Öz Değerlendirme Anketi” ile toplanan verilerin analizi sonucunda; edebi okumalarda ön testten düşük puan alanların özellikle analizde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde sınıf tartışmalarına rehberliğin, diğer öğrenci merkezli aktivitelere oranla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bensley, Crowe, Bernhardt, Buckner ve Allman (2010) tarafından yapılan “Psikolojide Görüşlerin Analizi için Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada; bilimsel derslerin görüş analizi için eleştirel düşünme becerisine katkısının belirlenmesi amacıyla üç grup öğrenci arasında karşılaştırma yapılmıştır. Deneysel yöntem ile yürütülen araştırmada, bir grup doğrudan eleştirel düşünme becerisinin açıkça öğretildiği dersleri alırken, diğer iki grupta bulunan öğrenciler eleştirel düşünme eğitimini açık bir şekilde almamıştır. Araştırmada; doğrudan eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığı grubun, açık bir şekilde eleştirel düşünme eğitimi almayan gruplara oranla görüş analizi becerisi kazanmada pozitif yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Lloyd ve Bahr (2010), Eğitim Fakültesi öğrencileri ve akademisyenler ile çalıştıkları araştırmada; eleştirel düşünme konusunda akademisyenler ve öğretmen adayları arasında var olduğu kabul edilen tutarlılıklar ve kopuklukların ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmaya 26 öğretmen adayı ve 21 öğretim görevlisi katılmıştır. Nitel yöntem ile yürütülen araştırmada; standart eleştirel düşünme testleri yerine katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan çevrim içi anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin aralarında oluşan birtakım farklılıklara rağmen; eleştirel düşünmeyle ilgili kavram ve tanımları açıkça ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Helsdingen, Bosch ve Gog (2010) tarafından; karmaşık karar verme becerisinin transferi ve eğitiminin eleştirel düşünme öğretimine etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmaya 32 kişi katılmıştır. Deneysel yöntemle yürütülen çalışmada; katılımcılarla yapılan iki ayrı çalışmanın ilki; basitleştirilmiş, ikincisi ise yüksek duyarlılığa sahip eğitim ortamlarında senaryo tabanlı egzersizler yürütülmesi şeklindedir. Her iki çalışmada da katılımcıların yarısı eleştirel düşünme öğretimine alınmış, diğer yarısına ise eleştirel düşünme öğretimi olmaksızın aynı egzersizler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda karmaşık, yüksek etkileşime sahip ve dinamik ortamlarda çalışmak zorunda olan profesyonel karar verenler için eğitim programlarında eleştirel düşünme öğretiminin uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme öğretimi, karar verme stratejilerinin geliştirilmesine ve alandaki diğer ilkelerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Khandaghi, Pakmehr ve Amiri (2011) tarafından, öğrencilerin beşerî bilimler açısından eleştirel düşünme algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya 123 üniversite öğrencisi katılmıştır. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Algı Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ve okulun ilk ve son yılları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Varga (2011), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmenin Önemi” başlıklı araştırmada Hırvatistan’daki öğretmen eğitimi çerçevesinde; öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık öğretme ihtiyacının ortaya çıktığı bağlamı açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada var olan durumun ortaya konulması amacıyla konuya ilişkin alan yazında yer alan kaynaklar taranarak döküman analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre;

okuryazarlık kavramına ilişkin incelenen araştırmalarda, okuryazarlık kavramının kapsamının genişlediği ve eleştirel okuryazarlığın bu kapsamda olduğu ortaya konulmuştur. Eđitim programlarında yer almaya başlayan eleştirel okuryazarlığın öğretmen eğitiminde adaylara eleştirel dűřünmeyi öğretmenin yanı sıra, eleştirel okuryazarlığı kendi öğrencilerine nasıl kazandırabileceklerinin öğretilmesi ve öğrencilerinin eleştirel dűřünme becerilerini geliştirmeleri hususunda teşvik etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Massa (2014) tarafından yűrűtűlen arařtırmada, öđretmenlerin zekâ ve öđrenme hakkındaki inançları ile sınıf ortamında eleřtirel dűřünme etkinliklerinin kullanımı arasındaki iliřki ve bu iliřkinin öđretmen öz yeterliliđinden etkilenme durumunun incelenmesi amaçlanmıřtır. İliřkisel tarama modelinde yűrűtűlen arařtırmada; veriler amaca uygun olarak hazırlanan Eleřtirel Dűřünme İnançları Deđerlendirmesi, Öđretmen İnançları Anketi, Öđrenme Envanteri, Öđretmenlerin Verimlilik Algı Ölçeđi ve Örtűk Zekâ Kuramları Ölçeđi ile toplanmıřtır. 174 ilkokul öđretmenin katıldıđı arařtırmanın ilk ařamasında; öđretmenlerin eleřtirel dűřünme etkinliklerinin sınıf ortamında kullanılmasına iliřkin inançlarının belirlenmesi amacıyla ölçek geliřtirilmiř ve inançların deđerlendirmesi yapılmıřtır. Sonraki ařamada öđretmenlerin eleřtirel dűřünmenin sınıf ortamındaki uygulamalarına iliřkin inançları ile öđrenme ve öđretme etkinliklerine iliřkin inançlarının iliřkisi incelenmiřtir. Öđretmenlerin öz yeterliklerinin bu inançlara etkisi arařtırılmıřtır. Arařtırma sonucunda; öđretmenlerin dezavantajlı öđrenciler için kullanılan dűřűk düzey eleřtirel dűřünme etkinliklerinin yűksek düzey eleřtirel dűřünme etkinliklerine göre daha verimli olduđuna inandıkları ve buna göre eleřtirel dűřünme etkinliklerinin dezavantajlı öđrencilere daha faydalı olduđuna inandıkları sonucuna ulařılmıřtır. Ayrıca öđretmenler her iki düzey eleřtirel dűřünme etkinliklerinin de avantajlı öđrencilere eřit düzeyde etkili olduđu deđerlendirmesinde bulunmuřtur.

Summers ve Betts (2015) tarafından yűrűtűlen deneysel araştırmada, Yeni Zelanda'da anasınıfı/erken çocukluk dönemi öğretmen eğitimi veren iki farklı kurumun üçűncű sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öđretmen adaylarının öğretim uygulamalarında araştırma kapsamında dűzenlenen öğrenme ve paylaşım oturumları sırasında meydana gelen tartışmalardan edindikleri bilgileri uygulamalarına imkân sağlayarak, eleştirel dűřünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 9 öğretmen adayının katıldığı proje çalışmasında dűzenlenen öğrenme ve paylaşım oturumları esnasında adayların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Her iki kurum araştırma hedefleriyle ilgili olarak ortaya çikan verileri analiz

etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar kapsamında eleştirel düşüncenin gelişimi için önemli beş tema; açık fikirlilik, güven, ilişkiler, zaman, değişim-uygulama ve davranış şeklinde belirlenmiştir.

Olatunji (2017), eleştirel düşünmenin kökenini ve temelini araştırarak eleştirel düşünce kavramını açıklamaya çalışmıştır. Felsefi analiz yöntemi kullanılarak, Nijerya’da öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin yeri ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının öğretmen eğitiminin belirtilen hedefleri arasında yer alması ile eleştirel düşünmenin Nijerya’da öğretmen adaylarına öğretilmesi ve uygulamasının sağlanması amacıyla sorumlu kişiler tarafından gereken önlemlerin alınması önerisinde bulunulmuştur.

Mahmood (2017), Pakistan’daki bir öğretmen eğitimi kurumunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanan bir müdahalenin/uygulamanın etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma aşamasının nitel bir araştırma aşaması tarafından izlendiği açıklayıcı ardışık karma yöntem yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmada, bir yüksek lisans programında öğretilecek eğitim psikolojisi modülü için eleştirel düşünme becerileri uygulaması tasarlanmıştır. Dört hafta süren eğitim sürecinde eleştirel düşünme becerilerini öğretmek için karma (açık ve gömülü) bir yaklaşım kullanılmıştır. Uygulama sonrasında, uygulama gözlemleri ve nitel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma ile öğretim müdahalesinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini öğrenmesine önemli bir etkisinin olmadığı, ancak tüm motivasyonel öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin dışsal ve içsel hedef yöneliminin ve üst bilişsel özdenetimin, eleştirel düşünme becerilerinin öğrenimini olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir.

3.3. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tok (2008) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisini belirlemek amacıyla Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 63 birinci sınıf öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırmada veriler, 12 haftalık sürede yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler ve iki kolonlu öğrenme yazısı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin deney grubunda

bulunan öğrenciler üzerinde etkili olduğu gözlenirken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Köksal ve Demirel (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini ortaya koymak amacıyla, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 12 dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Programın değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Güney ve Semerci (2009) tarafından yapılan araştırmada mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi incelenmiştir. Deneysel yöntem ile gerçekleştirilen araştırmada veriler “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Ergüven (2011) sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini; cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, kıdem yılı ve branş değişkenleri açısından incelemiştir. Betimsel tarama modeli araştırmada Hatay ili Kumlu ve Reyhanlı ilçelerindeki 15 okulda görev yapan 189 öğretmene; “Yansıtıcı Düşünme Envanteri” uygulanmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini yüksek oranda kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri arasında cinsiyet, yaş, branş ve kıdem özellikleri açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının, Eğitim Fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması araştırmanın dikkat çeken bir sonucudur.

Dalgıç (2011) okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarını ele aldığı araştırmada, Türkiye ve Danimarka’daki okul idarecilerinin mesleki gelişim amacıyla gerçekleştirdikleri yansıtıcı düşünmeyi temele alan uygulamalarını incelemiştir. Ayrıca Türkiye’de orta öğretim kurumlarında görev yapan okul idarecilerinin mesleki gelişimlerini devam ettirmek ve deneyimlerini öğrenmeye çevirmek amacıyla yansıtıcı düşünme

becerilerini hangi düzeyde kullandıkları, bunu ne tür uygulamalarında gösterdikleri ve yansıtıcı düşünme ile cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı gibi birtakım demografik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticileri bireysel olarak idari kadrolarıyla, arkadaş ve meslektaşlarıyla, iletişim ağıları ile ve araştırmalara katılarak yansıtma sürecine dâhil olurken, eşleriyle, profesyonel koçları ya da mentorlarıyla, okul kurulu ile ve başka sektörlerden bireyler ile yansıtma sürecine girme hususunda farklılık göstermektedir. Her iki ülkede görev yapan okul idarecilerinin yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri hakkında belirttikleri ortak görüş; açık fikirlilik, güven, kendini bilmek ve farkındalık olmuştur.

Güvenç (2012) sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için “Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği” uyarlanarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için ise “Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği” sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tican (2013) doktora düzeyindeki tez çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenen araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 2.sınıfta öğrenim görmekte olan 21’i deney, 21’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 42 öğrenci katılmıştır. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, derse ilgilerini arttırmış, daha etkin olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlayarak öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamıştır.

Urhan (2013), Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama (survey) yönteminin kullanıldığı araştırmada Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 241 öğretmen adayına “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” olmak üzere 2 farklı ölçek uygulanmıştır. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkek

öğretmen adaylarına oranla ve 1. sınıf öğrencilerinin, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla üst bilişsel boyutta daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında cinsiyet, gelinen yerleşim türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken, sınıf düzeyinde 1. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Aydın ve Çelik (2013) tarafından genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini cinsiyet, öğrenim türü (normal öğretim-ikinci öğretim), sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumu açısından değerlendirmek amacıyla; araştırmaya katılan 188 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunurken; öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gümüşok (2014) tarafından yapılan nitel durum çalışmasında, İngiliz Dili öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi sürecinde tecrübe ettikleri öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Araştırmacı öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin bir çeşit yansıtıcı düşünme olduğu görüşünü temele alarak, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin içeriğini ve niteliğini, ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçleriyle ilgili tutumlarını da incelemiştir. Öz Değerlendirme Formu, Akran Değerlendirme Formu, öğretim sonrası görüşmelerin video kaydı ve mülakat aracılığıyla 27 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının hem öz-değerlendirme hem de akran değerlendirmede eğitim süreçleri, öğrenci motivasyonu ve derse katılımını artırma, öğretmen değerlendirme ve sınıf yönetimi konusunda yansıtıcı düşünme sunduklarını, adayların sistemli öz-değerlendirme ve akran-değerlendirmenin etkili olduğuna inandıklarını, bu süreçle kendi öğretmenlikleriyle ilgili farkındalıklarının arttığını, daha öz güvenli olduklarını, çok yönlü ve eleştirel düşünceye ulaşabildiklerini de göstermiştir. Öğretmen adaylarının genellikle betimleyici yansıtıcı düşünme ürettikleri ve ara sıra yüksek seviyedeki yansıtıcı düşünmeye ulaştıkları araştırmanın bir diğer sonucudur.

Töman (2015) öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmeyi öğreterek geliştirmelerine yardımcı olmak ve yansıtıcı düşünmenin öğretim süreci boyunca gelişimini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 32 öğretmen adayından video kayıtları, yarı yapılandırılmış mülakat, öz değerlendirme formu ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme çalışmalarının, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik mesleki gelişimleri konusunda katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yapılan çalışma sürecinin başlangıcında teknik alanda yansıtma seviyesinde oldukları, ilerleyen süreçte ise uygulama ve eleştirel alanda da yansıtma yapabildikleri gözlenmiştir.

Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında “Türkçe I: Yazılı Anlatım” dersini alan 46 1.sınıf öğretmen adayına 14 hafta boyunca haftada 2 saat uygulama yapılmıştır. Araştırma sürecinin başında öğretmen adaylarının öntest niteliğinde belirledikleri bir konuda makale yazmaları talep edilmiştir. Uygulama sürecinde aşamalı olarak makalenin nasıl yazılacağı yansıtıcı öğretim uygulamaları ile öğretilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının akademik makale yazma konusunda; ilk yazdıkları makalelere oranla önemli bir gelişim gösterdikleri; elde edilen yansıtıcı öğrenci ve araştırmacı günlükleri üzerine yapılan betimsel analizlerde akademik yazmaya karşı olumlu bir tutumun geliştirildiği ortaya çıkmıştır.

Lale (2016), Ortaöğretim Matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, öğretmen adaylarının dönem sonu genel not ortalaması ve cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören ve matematiksel modelleme uygulamalarını seçen 27 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarına önceden belirlenen modelleme konuları verilerek derste sunmaları istenmiştir. Dokuz hafta süren uygulama bitiminde öğretmen adaylarından verilen görüşme formlarını yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmada yapılan uygulama sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet ve not ortalamasının yansıtma düzeylerini büyük ölçüde etkilediği, not ortalaması sınıf ortalamasının altında olan öğretmen adaylarının daha çok yansıtma verseler

dahi bu yansıtımların yaşantıları ile sınırlı kaldığı, daha az yansıtma yapan ve ortalamanın üzerinde olan öğretmen adaylarının ise sınıf ortamında yeteri kadar iletişime girmedikleri belirlenmiştir. Cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine bir farklılık gözlenmesine rağmen her iki grubun da aynı davranışlara yoğunlaştığı gözlenmiştir.

Varol-Şanlı (2016); mezun öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini cinsiyet, mezuniyet notu, mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi değişkenleri açısından incelemiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Ordu ve Samsun illerindeki 2000 öğretmen adayı arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 500 mezun öğretmen adayına “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi” ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin; mezun olunan bölüm, fakülte, KPSS puanı ve yabancı dil bilgisi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine farklılaştığı, ayrıca ölçeğin açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, ön görülü ve içten olma, mesleğe bakış alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin “açık fikirlilik” alt boyutunda mezuniyet notu açısından farklılaştığı, mezuniyet not ortalaması 0-2,50 arasında olan öğretmen adaylarının diğer gruplardaki mezun öğretmen adaylarına göre daha açık fikirlilik eğiliminde olduklarının belirlenmesidir.

Yamaç (2016) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı ve üç aşamalı olarak tamamlanan araştırmanın ilk aşamasında; öğretmen adaylarına “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmış, ikinci aşamada öğretmen adayları arasından seçilen üç kadın ve üç erkek öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecinde 7 hafta boyunca tuttukları günlükler değerlendirilerek yansıtıcı düşünme seviyeleri incelenmiş, son aşamada ise günlükleri incelenen 6 öğretmen adayı ile görüşme yapılarak öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik yaptıkları yansıtımlar incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda mikro öğretim uygulamasının, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine bir etkisinin olmadığı, öğretmen adaylarının

günlüklerinin analizi sonucunda ise genellikle tanımlayıcı yansıtıcı düşündükleri, eleştirel alanda yansıtıcı düşünmelerinin daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdoğan (2017) tarafından yansıtıcı düşünmeyi geliştirici öğretim uygulamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı düşünmelerine ve performanslarına etkisini belirlemek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan 40 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma verileri; “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Yansıtıcı Otobiyografi Görüşme Formu”, ders planları, ders öncesi ve sonrası katılımcı yansıtıcı günlükler, akran değerlendirme formları, gözlem kayıtları ve uygulama sonrası görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler destekli öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mevcut haliyle “Öğretmenlik Uygulaması” dersini yararsız bulması araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biridir.

Efe-Kendüzler (2017)’in okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bilimsel tutumları ve yansıtıcı düşünme düzeylerini incelediği betimsel tarama modeli araştırmaya 144 okul öncesi öğretmen adayı ve 97 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Bilimsel Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel tutumları ve yansıtıcı düşünme düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında yapılan karşılaştırmada; bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme puanlarının öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Penso, Shoham ve Shiloah (2001) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uygulama deneyimine ilişkin yansıtma yeteneğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, yansıtıcı süreçlerle birlikte öğretim becerilerini geliştiren bir ders planlanmıştır. Nitel yöntem ile yürütülen araştırmada veriler araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile araştırmaya katılan

öğretmenlerin yazdığı günlükler ile toplanmıştır. Araştırmaya bir ile üç yıl arasında mesleki deneyime sahip 21 öğretmen katılmıştır. Bir dönem boyunca her biri 4 saat olmak üzere toplam 16 oturum gerçekleştirilmiş ve her oturumda, iki veya üç öğretmen uzmanlık alanında ders vermiştir. Ders esnasında geri bildirimler yapılmış ve dersler incelenmek ve değerlendirilmek üzere video kaydı alınmıştır. Öğretmenlerden yansıtıcı düşüncelerini paylaşmak ve yansıtıcı yeteneklerinin desteklenerek geliştirilmesi amacıyla sistematik olarak günlük tutmaları istenmiş ve bu kapsamda; yapılan uygulamaya ilişkin olarak planlama ve performanslarını günlükte anlatmaları ve çeşitli bölümleri tanımlamaları ve üzerinde düşünmeleri, geliştirilecek ya da değiştirilecek yönleri yorumlamaları ve başarı ya da başarısızlık nedenlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin deneyimlerini eleştirel biçimde yansıtmada zorlandıkları, alan bilgisi ve mesleki bilgilerini nadiren bütünleştirebildikleri ve bu nedenle sadece öğretim yöntemlerini yansıtmaya eğiliminde oldukları, yansıtıcı faaliyetleri sırasında akıl yürütme davranışları ile ilgili olarak da, eğitime ilişkin kararlarını planlama aşamasında ve dersten sonra açıklamak için farklı argümanlar kullandıkları ve planlama ve uygulama aşamalarında akıl yürütme sürecinden nadiren bahsedildiği sonuçları elde edilmiştir.

Lim, Cheng, Lam ve Ngan (2003) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi eğitimde yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir strateji olarak kavram haritaları kullanımının sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. 58 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada, konu alanı içeriği ve öğretim programı kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yardım etmek amacıyla kavram haritası kullanımını öğretilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel haritaları belirlenen birçok ölçüte göre çözümlenmiştir. Öğretmen adayları arasından tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen adaylar ile stratejinin uygulanmasına ilişkin duygu, düşünce ve hareketlerine ulaşılması amacıyla yapılan görüşmelerde, eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının ilk yanıtlarının büyük ölçüde olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı uygulama ve kavram haritası stratejilerinin temel kavramlarının açıklanması sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Tsui (2004) tarafından yapılan araştırmada; fizik eğitiminde yansıtıcı düşünmenin bileşenlerini incelemek, yansıtmanın öğretmenlerin değerleri ile öğretim konusundaki ve bireysel öğretim alışkanlıklarına dair inançları üzerine etkisini incelemek amacıyla mesleki tecrübesi üç yıl ve üzeri olan dokuz ilköğretmeni ile çalışılmıştır. Ders gözlemleri,

video kaydı, öğretimi değerlendirme kontrol listeleri, görüşmeler ve seminerler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda; yansıtıcı düşünmenin gelişimi ile yansıtıcı düşünürün mesleki ve kişisel gelişimi arasında yakın bir ilişki bulunduğu, öğretimin daha nitelikli bir hale gelmesi için gerekli değişme ve gelişim ile yansıtmanın bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Minott (2006) dört öğretmen ile yaptığı çalışmada; dersi planlama, uygulama ve değerlendirme hususunda pratik bir anlayış sunmaya çalışmış ve katılımcıların bu alanda yansıtıcı öğretimin bileşenlerini nasıl kullandıklarını araştırmıştır. 4 tecrübeli öğretmenin katıldığı araştırma, nitel yöntemle yürütülen bir durum çalışması olup verilerin toplanmasında; alan çalışması, görüşme ve döküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Minott (2006) tarafından yapılan iki temel çıkarsamadan ilki; öğretmenlerin dersin planlayıcı, uygulayıcı ve değerlendircisi olarak rollerini nasıl yerine getirdiklerinin, öğretmenlerin eğitim felsefesi, inançları, tercihleri ve karakterleri ile yönetim tarafınca kararlaştırılan politikalar ve ağır iş yükü arasındaki dinamik ilişkiden etkilendiğidir. İkincisi ise öğretmenler “ne işe yarar” hususundaki bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanarak öğretim sürecinde “az veya çok” yansıtıcı olarak yansıtıcı düşünmeyi farklı düzeylerde kullanmışlardır.

Chetcuti (2007), “Öğretmen Adayı Yetiştirmede Yansıtıcı Öğrenme Aracı Olarak Portfolyo Kullanımı: Malta’dan Durum Çalışması” başlıklı araştırmada; öğretmen eğitiminde bir yansıtıcı düşünme aracı olarak portfolyoların kullanımını ele almıştır. Nitel yöntemle yürütülen durum çalışması araştırmada öğretmen adaylarının mesleki gelişim portfolyolarını yansıtıcı bir öğrenme aracı olarak kullanma durumları ve mesleki gelişim portfolyolarını geliştirme sürecinde öğrendiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının deneyimlerini aktardığı ve dönüt alabildiği küçük grup uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada; öğretmen adaylarının mesleki gelişim portfolyolarının, uygulamalarına dair yansıtma yapmalarına, öğretmenlik mesleği kimliği geliştirmelerine katkıda bulunduğu ve istihdam amaçlı kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Harford ve MacRuairc (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulaması esnasında alınan video kayıtlarının öğretmen adayları arasında yansıtıcı uygulamayı teşvik etmek için bir araç olarak kullanımının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya, İrlanda Üniversitesinde çeşitli alanlarda 1 yıllık öğretmen eğitim programında öğrenim gören 20 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları ders planı hazırlayarak ve diğer öğretmen adaylarına ders planına ilişkin açıklamada bulunarak uygulama yapmıştır.

Derslerin video kaydı alınarak toplanan veriler, sonrasında grup içinde tartışılmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlik uygulamasına ilişkin yapılan amaçlı tartışmaların öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Rinchen (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, Bhutan Kraliyet Üniversitesi Samsta Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 20 öğretmen adayı katılmıştır. Eylem araştırması modelinde yürütülen çalışmada veriler; öğretmen adayları tarafından yapılan sunumlar ve tartışmalar, yansıtıcı yazılar, sınıf günlükleri, yansıtma metinleri gibi pek çok veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tartışmaya ve müdahale sonrası etkileşime daha açık olduğu ve yazdıkları yazılar ile bakış açılarının daha analitik ve yansıtıcı olduğu belirlenmiştir.

Chi (2010), Tayvan'da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri yansıtmanın düzeyi, kapsamı ve öğretmenin sorgulaması olarak yansıtmayı algılama biçimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. 12 öğretmenin bir ders kapsamında on yedi hafta boyunca haftada üçer saat ders yapması ve bunun kayıt altına alınması ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada günlük tutma yoluyla gerçekleşen yansıtmanın; öğretmenlerin belirsizlik, tutarsızlık içeren durumlar ile karşılaştığında sorunu çözmesine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, günlük tutma yoluyla gerçekleştirilen yansıtmanın yalnızca öğretimsel etkinliğin farkındalığını artırmakla kalmayıp, öğretmen ve öğrenen olarak eleştirel düşünme düzeyini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Lambe (2011), tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlik eğitiminin ilk yıllarında başlatılan sınıf temelli nitel araştırmaya katılmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntem ile yürütülen araştırmaya, 1 yıllık Sanat Tasarımı Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada; bu tip sınıf temelli bir araştırmaya katılımın, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kapasitelerinin geliştirilmesini sağlayan, bilgi temelli mesleki bir diyalogun gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Maynard (2011), eğitici bir araç olarak görsel veri analiz semineri yoluyla yansıtıcı düşünmenin gelişimini ele almış olduğu araştırmada; bir eğitim dönemi süresince, dört öğrenci ve öğretim görevlisi ile çalışmıştır. Bu araştırmada öğretmen adayları, veri analiz semineri ve yazılı görevler ile kurumsal (okul) konuları içeren görsel veri analiz projesi

sonucu kazanmış oldukları belirli bilgileri uygulamışlardır. Öğretim görevlisi, gerek yazılı görevler gerekse görsel veri analizi semineri süresince gerçekleşen etkileşimler yoluyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye çalışmıştır. Yazılı görevler ve seminerlerde gerçekleşen diyaloglar; öğretmen adaylarının karakterlerinin yansıtıcı düşünürlerin karakterleri ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Josten (2011) tarafından yapılan teori oluşturma araştırmasında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi nasıl tanımladıkları, yansıtıcı düşünmenin bileşenlerini kullanma biçimleri ve bu bileşenleri uygulamalarına nasıl aktardıkları incelenmiştir. Temellendirilmiş kuram yaklaşımı kullanılarak, teoriye dayanan tümevarımcı bir yöntem aracılığıyla, öğretmenlerin; yansıtma, yansıtıcı düşüncenin öğelerini kullanma ve bu unsurları öğretim etkinliklerinde uygulama yöntemleri sorulmuştur. 15 öğretmen ile yapılan görüşmelerde; açıklamaları veya tanımları, etkinlikleri, etkinlikleri kullanım amaçları ve uygulama stratejileri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Verilerin karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmesi sonucunda yansıtıcı düşünme tanımı, yansıma elemanları ve tanımın 3 adet betimleyici sözcüğü belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünme sürecinin bütün karmaşıklığını kullanma kapasitesine erişmiş öğretmen adaylarının, yansıtıcı öğretim uygulaması gerçekleştirmeye yönelik önemli bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Gadsby ve Cronin (2012) tarafından öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlük kullanımını kuramsal boyutta ele alınarak, yansıtıcı günlüklerin kullanımının, öğretmen adaylarını daha fazla yansıtma yapan birer uygulamacı haline getirdiği varsayımı araştırılmıştır. Yansıtıcı günlük tutma çalışması, bir yıl süren bir ders boyunca yansıtıcı günlük kullanımının etkisini kapsamaktadır. Araştırma sonuçları, günlük tutma sürecinin öğretmen adaylarının gün geçtikçe artan seviyede yansıtıcı uygulamacılar olarak gelişimlerini destekleyen etkili bir eğitsel araç sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Burrows (2012) öğretmenlerin videoya çekilmiş dersler ile yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 6 hafta boyunca 72 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler dört gruba ayrılarak öğretmenlerin video kaydı alınan dersleri izletilmiştir. İlk grupta yer alan öğretmenler video kaydı alınan derslerini tek başına izlemiştir. İkinci grupta yer alan öğretmenler ders başlamadan önce, yansıtıcı düşünmelerine katkıda bulunacak sorular öğretmenler tarafından okunarak ders kaydedilmiş, ders anlatımı videosunu öğretmen yalnız başına izlemiştir. Üçüncü grupta öğretmen ders anlatımı kayıt altına alınarak sonraki süreçte,

okul müdürü ile birlikte öğretmenler ders anlatımlarına dair videoyu değerlendirmişlerdir. Dördüncü grupta ise ders başlamadan evvel ön organize edici sorular okunarak, ders sonrasında alınan video kaydı okul müdürü ile değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçme aracından elde edilen puanlar incelendiğinde dört grup arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Choy ve Oo (2012) tarafından öğretim elemanları ile gerçekleştirilen araştırmada yansıtıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünmenin, eleştirel düşünmeyi harekete geçirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenler İçin Yansıtıcı Düşünme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 60 öğretim elemanının birçoğunun öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtma yapmadığı tespit edilmiştir. Yansıtmanın göstergesi olan dört öğrenme sürecini; “varsayım analizi, bağlamsal farkındalık, hayali kurgu ve yansıtıcı şüphecilik” uygulamadıkları belirlenmiştir.

Porntaweekul, Raksasataya ve Nethanomsak (2016), Tayland’da bir üniversitede hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ortamlarını ve öğretim teknolojilerini geliştirmek için “Yansıtıcı Düşünme Öğretim Modeli ”nin araştırılması amacıyla farklı eğitim programlarından 126 öğretmen adayı ve 4 katılımcı eğitime eylem araştırma tekniği uygulamıştır. Araştırmacılar tarafından öğrenme ve öğretme tasarımları üzerine yansıtıcı düşünme modeli geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrettikleri içerik hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra, belirli amaçlara uygun birtakım öğretim strateji ve yaklaşımlarının kullanımı konusunda karar vermeleri ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının bu kararlar ile örtüşmesi gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır. “Yansıtıcı Düşünme Öğretim Modeli” öğretim stratejilerinden oluşmaktadır.

Yurt içi ve yurtdışı alan yazında tez konusuna ilişkin yer alan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme veya yansıtıcı düşünme kavramları eğilim ya da beceri düzeyi gibi farklı boyutlarda farklı yöntemler kullanılarak çeşitli sayı ve özellikteki çalışma grupları ile incelenmiştir. Araştırmalar kapsamında ele alınan değişkenlerin (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim düzeyi vb.) eleştirel veya yansıtıcı düşünme düzeyine etkisi incelenmiş olup bu düzeylerin gelişimine engel olan faktörler de çeşitli araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu araştırma ele alınan değişkenler açısından bazı çalışmalar ile benzerlikler göstermekle birlikte; bir eğitim fakültesinin tüm bölüm öğrencilerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme

düzeylerinin belirlenmesi, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin birlikte ele alınması yönleri ile farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutu ile elde edilen bulguların nitel çalışma yapılarak desteklenmesi özellikleri ile de özgünlük arz etmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesi bağlamında gerçekleştirilen görüşmeler ile özgün nitel bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu özgün hususları ile bilime ve özellikle Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkı sağlaması beklenmektedir.





BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının uygulanması süreci ile araştırma verilerinin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespiti amacıyla yapılan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde nicel (korelasyonel araştırma) yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar; araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesi ile araştırma bağlamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s.12). Öğretmen adaylarının varolan eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesinde nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2014) betimsel modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır (s.77). Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise nicel araştırma yöntemlerinden

ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Karasar (2014) ilişkisel araştırma modelini “iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim miktarını belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlamaktadır (s.81). Araştırmada öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesinde ise nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu amaca uygun olarak doğal ortamlarda doğrudan kaynağından veri toplama imkânı sağlayan nitel yöntem kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014, s.253). Durumları ve olayları araştırmaya katılan bireylerin bakış açısı ile kavramayı temele alan nitel araştırma; nitel verilerin toplanması ve analizini gerektiren çalışmalar bütünüdür (Büyüköztürk vd., 2014, s.12). Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması ile araştırma probleminin kapsamlı şekilde incelenmesi ve toplanan verilerin bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın yürütüldüğü karma yöntem; bir araştırmada belirlenen problemlerin anlaşılması maksadıyla araştırmacı tarafından nicel veriler ile nitel verilerin toplanarak; elde edilen iki veri türünün araştırma amaçları doğrultusunda birleştirilerek sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s.2). Creswell (2016) karma yöntem araştırmasını; yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olmak üzere altı grupta ele almaktadır (s.231). Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun olarak karma yöntemlerden içi içe desen kullanılmıştır. İç içe desende; nicel ve nitel verilerin eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanması ve bir veri türünün diğerini destekleyici nitelikte olması amaçlanmaktadır (Creswell, 2012, s.544). Araştırmada nicel veriler toplandıktan sonra nicel verilerin desteklenmesi amacıyla nitel verilerin toplanması sürecine geçilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 öğretim yılı Güz ve Bahar döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 310 öğretmen adayı katılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda oluşturulan çalışma

grubunda, öğretmen adaylarının programı tamamlamak üzere olmaları ve öğretmenlik uygulamalarına katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; belirlenen araştırma amaçları doğrultusunda yeterli bilgiyi sağlayacak durumların seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014, s.90). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ise araştırmada çalışma grubunun belli birtakım ölçütleri karşılayabilecek birey, olay, nesne ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s.91). Tüm bölümlerden gönüllü olan öğretmen adayları çalışma grubuna katılmıştır. Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yönteminden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi; araştırmanın yapılması sürecinde varolan birtakım sınırlılıklar sebebiyle çalışma grubunun kolay biçimde ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir şekilde oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s.92). Araştırmanın yürütüldüğü bölümleri temsilen her bölümden ulaşılabilen öğretmen adayları gönüllülük esasına dayanarak iletişim bilgilerini araştırmacı ile paylaşarak kararlaştırılan gün ve saatte görüşmelere katılım sağlamıştır. Görüşmelere Okulöncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Tarih Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Felsefe Grubu Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Kimya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Fransız Eğitimi ve Arap Dili Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 15 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kimliklerinin saklanması amacıyla, adaylar verilerde soyadları ile kodlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	241	77,7
	Erkek	69	22,3
Toplam		310	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı 241 kadın öğretmen adayı (%77,7) ve 69 erkek öğretmen adayı (%22,3) şeklindedir.

4.2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve anabilim dallarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Öğrenim Görülen Bölüm	Öğrenim Görülen Anabilim Dalı	N	%
Temel Eğitim Bölümü	Okulöncesi ABD	24	7,7
	Sınıf Eğitimi ABD	9	2,9
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Resim-İş Eğitimi ABD	18	5,8
	Müzik Eğitimi ABD	17	5,5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD	29	9,4
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	Tarih Eğitimi ABD	12	3,9
	Coğrafya Eğitimi ABD	16	5,2
	Felsefe Grubu Eğitimi ABD	2	,6
	Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi ABD	3	1,0
	Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD	25	8,1
	Türkçe Eğitimi ABD	17	5,5
	Fizik Eğitimi ABD	10	3,2
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	Kimya Eğitimi ABD	6	1,9
	Biyoloji Eğitimi ABD	11	3,5
	Fen Bilgisi Eğitimi ABD	18	5,8
	Matematik Eğitimi ABD	45	14,5
	Fransız Eğitimi ABD	24	7,7
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	Alman Dili Eğitimi ABD	10	3,2
	Arap Dili Eğitimi ABD	14	4,5
Toplam		310	100,0

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarının, bölümler altında gruplanarak verildiği Tablo 4’de belirtildiği üzere; öğretmen adaylarının 33’ü (%10,6) Temel Eğitim Bölümü, 35’i (%11,3) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 29’u (%9,4) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 75’i (%24,3) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 90’ı (%28,9) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ve 48’i (%15,4) ise Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmektedir.

4.2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise Türü	N	%
Genel Lise	94	30,3
Anadolu Öğretmen Lisesi	78	25,2
Meslek Lisesi	50	16,1
Anadolu Lisesi	60	19,4
Güzel Sanatlar Lisesi	18	5,8
Diğer	10	3,2
Toplam	310	100,0

Tablo 5 incelendiğinde 94 öğretmen adayının genel lise (%30,3), 78 öğretmen adayının Anadolu öğretmen lisesi (%25,2), 50 öğretmen adayının meslek lisesi (%16,1), 60 öğretmen adayının Anadolu lisesi (%19,4), 18 öğretmen adayının ise Güzel Sanatlar lisesi (%5,8) mezunu olduğu görülmektedir. Diğer başlığı altında ele alınan mezun olunan okul türleri ise (%3,2); fen lisesi (f:1), imam hatip lisesi (f:2), açık lise (f:2), özel okul (f:3), ön lisans (f:2) şeklindedir.

4.2.4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	%
Okuryazar	21	6,8
İlköğretim	170	54,8
Lise	93	30,0
Lisans	26	8,4
Toplam	310	100,0

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 21 öğretmen adayının annesinin okuryazar düzeyde (%6,8), 170 öğretmen adayının annesinin ilköğretim düzeyinde (%54,8), 93 öğretmen adayının annesinin lise düzeyinde (%30,0) ve 26 öğretmen adayının annesinin ise lisans düzeyinde (%8,4) öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir.

4.2.5. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	N	%
İlköğretim	129	41,6
Lise	104	33,5
Lisans	77	24,8
Toplam	310	100,0

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 129 öğretmen adayının babasının ilköğretim düzeyinde (%41,6), 104 öğretmen adayının babasının lise düzeyinde (%33,5), 77 öğretmen adayının babasının lisans düzeyinde (%24,8) öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Akdere (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Testi”; yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla ise Kember vd. (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin-Gencel (2013) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu ”ndan yararlanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu’nda araştırmanın amaçları doğrultusunda ele alınan değişkenlere göre öğretmen adaylarının; cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm türü, mezun oldukları okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

4.3.2. Eleştirel Düşünme Testi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla; araştırmada Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi, Halpern (2007) tarafından geliştirilen The Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES) testi formatına uyumlu olarak Akdere (2012) tarafından geliştirilmiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili alan yazında yer alan ölçme araçları sınırlıdır ve var olan ölçekler kapsam ve ölçtükleri alt beceri veya eğilimler açısından değişkenlik göstermektedir. Ölçme araçlarının bir kısmının ise soru sayıları fazla, uygulama süreleri uzundur. Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin araştırmanın amaçları doğrultusunda, en kapsamlı ve uygun şekilde ölçülmesi göz önüne alınarak “Eleştirel Düşünme Testi” kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Testi, 10 senaryodan oluşmaktadır. Karşılıklı konuşma içeren veya grafik yorumlamaya dayalı olan, mantık hatası ya da çözüm gerektiren bir sorunu veya karar verilmesi gereken bir durumu, olayı anlatan senaryolardan sonra bir açık uçlu soru

bulunmakta ve bu soruların 4-5 cümle ile yanıtlanması beklenmektedir. Eleştirel Düşünme Testinde yer alan 10 farklı senaryo; sorunları (argümanları, iddiaları, grafikleri) doğru biçimde yorumlama, kaynakların güvenilirliğini sorgulama, iddialarını yeterli kanıt ve yeterli bilgi ile temellendirme, bunun tersi bir durumda karar vermeyi erteleme, sorunları çözme sürecinde alternatif bakış açılarını dikkate alma, makul nedenler ve kanıtlara dayalı olarak duygusallıktan uzak bir akıl yürütme ve adil bir tutum sergileme, varolan bilgi eksikliklerini ve tutarsızlıkları fark edebilme, ego merkezli ve toplum odaklı eğilimlerden uzak gerekçelendirilmiş, makul ve yanıltıcı olmayan sonuçlara erişme, alana özgü kelimelerin, kavramların anlamını açıklayabilme becerilerinin ölçülmesini hedeflemektedir. Eleştirel düşünme testinde yer alan her bir sorunun hangi düşünme becerilerini ölçtüğüne dair detaylı bilgi araştırma bulguları başlığı altında yer almaktadır. Eleştirel Düşünme Testi sorularının puanlanmasında ölçme aracına ilişkin rubrik göz önüne alınarak kontrol listesi aracılığıyla puanlama yapılmıştır. Kontrol listesi ve rubrik eklerde mevcuttur (Ek 6; Ek 7; Ek 8; Ek 9). Eleştirel Düşünme Testi sonuçlarının güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, Akdere (2012) tarafından öğretmen adayları ile yapılan pilot uygulamada ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.79, tez çalışması amacıyla yapılan uygulamada ise 0.78 olarak belirlenmiştir (s.199). Bu çalışmada yapılan uygulamada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

4.3.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla; Kember vd. (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin-Gencel (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılarak, geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilen Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Alan yazında bulunan yansıtıcı düşünme ölçeklerinin sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini araştırmanın amaçları doğrultusunda, en kapsamlı şekilde ve en uygun zaman içerisinde ölçümleyebileceği göz önüne alınarak araştırmada “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin; Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik Yansıtma olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 16 maddeden oluşmakta olup, maddeler olumsuzdan olumluya doğru (1 Kesinlikle Katılmıyorum, 2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde beşli likert tipi dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Alışkanlık boyutu; 1, 5, 9 ve 13. soruları, Anlama boyutu; 2, 6, 10,

14. soruları; Yansıtma boyutu 3, 7, 11, 15. soruları ve Kritik Yansıtma boyutu ise 4, 8, 12 ve 16. soruları kapsamaktadır. Ölçekten alınacak puanlar 16 ile 80 puan aralığında değişmektedir. Her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Ölçekten alınacak toplam puanın yüksekliği yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek olduğunu, toplam puanın düşük olması ise yansıtıcı düşünme düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada yapılan uygulamada, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.72 olarak belirlenmiştir. Başol ve Evin-Gencel (2013) tarafından ölçeğin faktör yapısı SPSS 15.00 ile gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi ile yapılmıştır ve ölçeğe ilişkin temel bileşenler analizi değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Faktör 1 Yansıtma	Faktör 2 Kritik Yansıtma	Faktör 3 Anlama	Faktör 4 Alışkanlık	Ortak Varyans
11	.763	.046	.321	-.133	.57
3	.735	.060	.381	-.124	.48
7	.734	.108	.415	-.143	.49
15	.713	.233	.300	-.068	.47
12	.051	.752	.105	-.164	.59
4	.181	.684	.170	-.152	.54
16	.194	.679	.248	-.104	.54
8	.022	.674	-.017	-.108	.54
6	.443	.141	.792	-.164	.63
10	.493	.063	.765	-.138	.61
2	.259	.096	.759	-.206	.60
14	.233	.428	.536	-.209	.42
13	-.124	-.172	-.239	.716	.52
9	-.246	.023	-.256	.696	.55
1	-.005	-.104	-.071	.631	.41
5	-.105	-.482	-.002	.620	.54
Özdeğerler	3.78	2.11	1.50	1.09	
Açıklanan Varyans	23.64	13.19	9.37	6.82	
Toplam Açıklanan Varyans	23.64	36.83	46.21	53.03	

Başol, G., & Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946 kaynağından alınmıştır.

Kember vd. (2000) tarafından Mezirow 'un yansıtıcı düşünme kavramı ile ilgili görüşleri temel alınarak geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin alt boyutları olan alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma alt boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Alışkanlık: Yapılan tekrarlar sonrasında çok fazla farkında olmaksızın ve düşünmeye gerek kalmadan yapılmaya başlanan bisiklete binmek, klavye kullanmak, dans etmek gibi eylemlerdir (Başol ve Evin-Gencel, 2013, s.930).

Anlama: Bu boyutta anladığı gibi davranan birey, bazı fikirler üretse de düşüncelerini değerlendirememektedir. Bu sebeple bu boyutta da yansıtıcı olmayan bir durum söz konusudur, ancak alışkanlık davranışından daha üstündür (Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair ve Tse, 1999; Lim, 2011; Thorpe, 2004'den aktaran Çiğdem, 2012, s. 6).

Yansıtma: Bireyin deneyimlerini göz önünde bulundurarak durum değerlendirmesi yapması, kendisi için anlam çıkarması ve süreç sonucunda yeni bir bakış açısı oluşturmaktır (Başol ve Evin-Gencel, 2013, s.931).

Kritik (Eleştirel) Yansıtma: Davranışların altında yatan nedenleri ya da varsayımları sorgulama sürecinde ortaya çıkmaktadır ve bu nedenle yansıtmanın en fazla meydana geldiği basamaktır (Kember vd.'den aktaran Çiğdem, 2012, s.6). Mezirow tarafından temel yansıtma olarak adlandırılan bu basamak; bireyin niçin algıladığı, düşündüğü, hissettiği ve belli bir şekilde davrandığı konusunda farkında olması şeklinde açıklanmaktadır. Bireyin önceden öğrendiklerini değiştirmesi ve yeni bir davranışı benimsemesinin kolay olmaması göz önüne alınarak kritik yansıtmanın bireylerde sık rastlanan bir durum olmadığı söylenebilir (Başol ve Evin-Gencel, 2013, s.931).

4.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; görüşme formu oluşturma süreci uygulanarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşmede öğretmen adaylarına sorulacak soruların listesi araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme sorularında; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirmeye yönelik etkinliklerinin belirlenmesine ilişkin

soruların sayısının artırılması ve kapsamının genişletilmesi yönünde iki Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı ile bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanından geri bildirimler alınmıştır. Söz konusu geri bildirimler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu öğretmen adaylarına uygulamaya hazır hale gelmiştir. Genel uygulama öncesinde Eğitim Fakültesi'nde birbirinden farklı 3 bölümde öğrenim görmekte olan öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme sonuçlarına ilişkin Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşme sürecinde öğretmen adaylarının yanıtlamakta güçlük yaşadıkları sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Öğretmenlik uygulamaları konusunda yeterli bilgi vermelerini sağlamaya yönelik alternatif soruların eklenmesi ile gereken düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formu çalışma evreninde yer alan bölümlerin anabilim dalından gönüllü birer öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama yapılan 19 bölüm hedeflenmesine rağmen, gönüllülük esasına dayalı bu görüşmelere 15 öğretmen adayı katılmayı kabul etmiştir. Öğretmen adaylarının izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Fizik Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümleri öğrencilerinden görüşmeye gönüllü öğretmen adayı bulunmaması sebebiyle görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Görüşmede öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinliklerini belirlemek, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katkısı, mesleğe ilişkin düşünce ve tutumlarına etkisine dair dönüt alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans düzeyinde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme türlerine ilişkin eğitim alıp/almadıkları ve bu duruma yönelik görüşlerine başvurulmuştur.

4.4. Araştırma Verilerinin Toplanması Süreci

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınan araştırma izninin devamında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından bölümler için uygulama izni alınmıştır. Uygulama izinlerinin alınmasını izleyen süreçte bölümlerin ders programlarına internet üzerinden ulaşılarak uygulama planlaması yapılmıştır. Bu doğrultuda 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz ve Bahar dönemi içerisinde, yapılan planlama çerçevesinde sorumlu öğretim elemanlarının izinleri alınarak ve öğretim sürecini aksatmayacak şekilde gönüllü öğretmen adaylarına veri toplama araçları

uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin toplanması amacıyla; ölçme araçlarının uygulanması sürecinde her anabilim dalından gönüllü öğretmen adaylarının iletişim bilgileri alınarak, belirlenen gün ve saatte öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanan Eleştirel Düşünme Testi (Akdere, 2012), Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (Başol & Evin-Gencel, 2013) ile öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler üç ayrı başlık altında aşağıdaki biçimde sunulmuştur.

4.5.1. Eleştirel Düşünme Testinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçme aracından elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 bilgisayar programından yararlanılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi verilerinin analizinde bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı izlenmiştir. Eleştirel Düşünme Testi sorularına verilen yanıtların puanlanmasında ölçme aracına ilişkin rubrik göz önüne alınarak kontrol listesi aracılığıyla puanlama yapılmıştır. Puanlama güvenirliğinin sağlanması amacıyla değerlendirme sürecinde, veriler araştırmacının değerlendirmesinin yanı sıra; iki farklı uzman tarafından da değerlendirilerek 1 ile 5 puan arasında puanlanmıştır. Değerlendirme işleminin sonucunda üç farklı değerlendirmenin aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistik ölçüleri olan aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde “0,05” anlamlılık düzeyi göz önüne alınmıştır. Eleştirel düşünme testi puanlarının normal dağılım gösterip/göstermediğinin tespit edilmesine ilişkin olarak yapılan normallik testi değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Eleştirel Düşünme Testi Puanları Normallik Testi Değerleri

Eleştirel Düşünme Testi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
	,079	310	.000	,985	310	.003

Tablo 9’da p değerinin .05’ten küçük çıkması bu anlamlılık düzeyinde eleştirel düşünme puanlarının normal dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca eleştirel düşünme puanlarının grafiksel analizleri ile basıklık ve çarpıklık değerlerinin Z puanlarını hesaplama işlemleri de yapılmış ve eleştirel düşünme puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple ölçme aracına ilişkin yapılmış olan karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip/göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

4.5.2. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçme aracından elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 bilgisayar programından yararlanılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip/göstermediğinin tespit edilmesine ilişkin olarak yapılan normallik testi değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Normallik Testi Değerleri

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
	,076	310	.000	,970	310	.000

Tablo 10’da p değerinin .05’ten küçük çıkması bu anlamlılık düzeyinde yansıtıcı düşünme puanlarının normal dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca yansıtıcı düşünme puanlarının

grafiksel analizleri ile basıklık ve çarpıklık değerlerinin Z puanlarını hesaplama işlemleri de yapılmış ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistik ölçüleri olan aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerlerinin yanı sıra parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip/göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip/göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Sperman korelasyon analizi testi uygulanmıştır. Sperman korelasyon analizi tekniği iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin derecesinin hesaplanmasında kullanılmaktadır. Bu test Pearson korelasyon katsayısının parametrik olmayan alternatifi olarak kullanılmaktadır (Satici, 2014).

4.5.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Verilerinin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin net bir şekilde betimlenmesi, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin incelenmesi ile sonuca ulaşılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.239). Betimsel analiz sürecinde görüşmeler sonucu elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, benzer içeriğe sahip verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bütünleştirip, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi yapılırken, tümevarımcı yaklaşım izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.242). Kodlama yoluyla verilerin kapsadığı kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yarayan tümevarımcı analizde ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin içerdiği olgu ya da kuramı açıklamada yapıtaş niteliğindedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.242). Nitel verilerin analizinde önceden belirlenen temalar dışında süreçte ortaya çıkan farklı kodların ortak temalar altında toplanması amacıyla içerik analizi de uygulanmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen benzer sonuçlar, ortak temalar altında kodlanmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular alt problemlerin sıralamasına göre sunulmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ve yansıtıcı düşünme düzeyleri; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından ele alınarak, eleştirel düşünme düzeyi ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan görüşmelere ilişkin nitel araştırma bulguları da sunulmuştur.

5.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri; araştırmanın alt problemleri kapsamında sırası ile değerlendirilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla katılımcılara uygulanan Eleştirel Düşünme Testinden elde edilen puanların ortalamasına ilişkin değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri

	N	Min	Max	$\bar{X}$	sd	S ²
Eleştirel Düşünme Testi	310	1,60	4,20	3,07	0,54	0,294

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların ortalaması 3,07'dir. Puanların standart sapması 0,54'tür. Öğretmen adaylarının testten almış oldukları puanların minimum değeri 1,60 ve maksimum değeri ise 4,20 puan olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme testinden alınacak en düşük ve en yüksek puanlar sırası ile 1 ile 5 olup, ölçeğin değerlendirilmesi sırasında bu duruma göre puanlama yapılmıştır. Öğretmen adaylarının testten aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X} = 3,07$); öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin öğretmen eğitimi programlarında hedeflenen düzeyde olmadığı ve varolan öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmede yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Eleştirel Düşünme Testi Sorularına Verilen Yanıtlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Akdere (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Testi, katılımcı 310 öğretmen adayına uygulanmıştır. Eleştirel düşünme düzeyini belirlemeye yönelik 10 farklı senaryodan oluşan ve her senaryonun 4-5 cümle ile açıklanmasını gerektiren ölçeğe öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan puanlama sonuçları, tüm soru maddelerini kapsayan genel bir tablo ve her soru maddesi adına sıra ile tablolar haline getirilerek aşağıda sunulmuştur. Ölçme aracına verilen yanıtların puanlaması sürecinde her bir soru maddesine özgü amaçlanan eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınmış ve bu bağlamda puanlama yapılmıştır. Öğretmen adaylarının varolan sorunun çözümüne ilişkin makul neden ve kanıtlara dayalı olarak yorum yapması, probleme ilişkin bilgilerin, iddiaların kaynağının güvenilirliğini sorgulaması, akıl yürütme ve karar alma sürecinde yeterli veri olmadığı durumlarda kararı erteleyebilmesi, bilgi eksikliklerini ve tutarsızlıkları fark etmesi, birey ve toplum merkezli eğilimlerden uzak objektif bir bakış açısı ile var olan sorunun çözümüne ilişkin yargıya varma sürecinde farklı bakış açılarını da değerlendirerek düşüncesini zenginleştirmesi ve geliştirmesi sorularda hedeflenen eleştirel düşünme

becerileri arasındadır. Soru maddesinde hedeflenen becerilere yönelik olarak probleme ilişkin tek ve genel bir cümle ile yanıtlama yapan öğretmen adaylarına, var olan rubrik göz önüne alınarak kontrol listesi aracılığıyla 1 puan verilmiştir. Görüşlerini gerekçeleri ile mantıklı bir şekilde açıklamaya çalışan ancak soruda var olan bilginin, görüşün kaynağını sorgulama yoluna gitmeyen öğretmen adaylarına yanıtlarının rubrikte var olan niteliği karşılama durumuna göre kontrol listesi aracılığıyla 2 puan veya 3 puan verilmiştir. Soruda var olan bilginin ya da görüşün kaynağını sorgulayan, problemin çözümüne ilişkin düşüncelerini makul nedenler ile açıklayabilen, olayları farklı bakış açılarını da dikkate alarak yorumlayan, birey ya da toplum merkezli bir yaklaşımdan uzak, objektif ve ön yargısız şekilde soruları yanıtlayan öğretmen adaylarının yanıtlarına ise rubrikte var olan niteliği karşılama durumuna göre kontrol listesi aracılığıyla 4 puan veya 5 puan verilmiştir. Ayrıca bilimsel tutum ile bağdaşmayan veya soruyla alakalı olmayan şekilde yanıt veren öğretmen adayları, söz konusu sorulardan “0” puan almıştır.

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Testi sorularına verdikleri yanıtların puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, gruplar arası kareler toplamı değerleri ve minimum-maksimum puanlar Tablo 12’deki şekildedir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Testi Sorularından Aldıkları Puanların Dağılımı

Soru Maddesi	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Soru 1	310	2,31	0,93	,00	5,00
Soru 2	310	3,42	0,74	,00	5,00
Soru 3	310	3,22	0,85	,00	5,00
Soru 4	310	2,95	0,94	,00	5,00
Soru 5	310	3,04	0,74	,00	4,60
Soru 6	310	3,17	0,74	,00	5,00
Soru 7	310	3,14	0,82	,00	5,00
Soru 8	310	3,43	0,92	,00	5,00
Soru 9	310	3,21	1,12	,00	5,00
Soru 10	310	3,01	1,14	,00	5,00

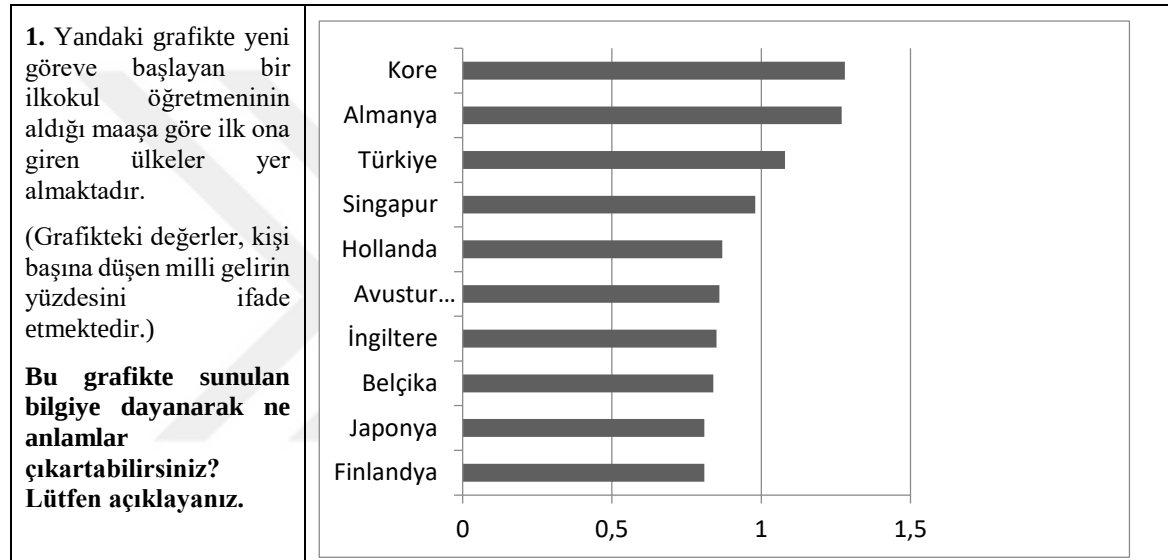
Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Testi sorularına verdikleri yanıtlar, eleştirel düşünme düzeylerini içerme durumuna göre 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Soruların ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan soru 8’i ($\bar{x}=3,43$) sırası ile soru

2 ($\bar{x}=3,42$), soru 3 ($\bar{x}=3,22$), soru 9 ($\bar{x}=3,21$), soru 6 ($\bar{x}=3,17$), soru 7 ($\bar{x}=3,14$), soru 5 ($\bar{x}=3,04$), soru 10 ($\bar{x}=3,01$), soru 4 ($\bar{x}=2,95$) ve soru 1 ($\bar{x}=2,31$) izlemektedir.

5.1.2.1. Eleştirel Düşünme Testi Birinci Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin birinci sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Soru 1: Aşağıda tarif edilen durumları dikkatlice okuyup lütfen takip eden soru/soruları 4-6 cümleyle yanıtlayınız.



Yukarıda yer alan soruya öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların analizine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

Eleştirel Düşünme Testi Birinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	13	4,2
1,00	25	8,1
1,30	25	8,1
1,60	4	1,3
2,00	73	23,5
2,30	37	11,9
2,60	10	3,2
3,00	88	28,4
3,30	11	3,5
3,60	7	2,3
4,00	12	3,9
4,30	3	1
4,60	1	0,3
5,00	1	0,3
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin yukarıda yer alan ilk sorusu; öğretmen adaylarının sorunları (argümanları, iddiaları, grafikleri) doğru biçimde yorumlama, kaynakların güvenilirliğini sorgulama, iddialarını yeterli kanıt ve yeterli bilgi ile temellendirme, bunun tersi bir durumda karar vermeyi erteleme gibi becerilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının testin ilk sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K49: *"Grafiğin doğruluğuna itiraz ediyorum. Ülkemizde bir öğretmen maaşıyla ev geçindiremezken ilk onda hatta ilk üç içerisinde olmamız ne kadar bilimsel bir araştırma gibi olsa da beni ikna etmiyor. Grafiği yorumlarsak en iyi eğitim sistemi Finlandiya'ya aittir. Ama en az öğretmen maaşını alan bu ülke gözüküyor. Ülkenin ekonomik durumuna baktığımız zaman zaten o ülkenin parasının alım gücü çok fazladır ve öğretmen maaşı o ülkeye göre iyi bir maaştır."* (5 puan)

K64: *"Grafiğe göre milli gelir düzeyi başarı ile orantılıdır."* (1 puan)

Tablo 13’de öğretmen adaylarının ilk sorudan aldıkları puanların frekans değerleri incelendiğinde “2,00” puan ($f=73$) ve “3,00” puan ($f=88$) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. “4,00” puan ($f=12$) ve üzeri ($f=5$) alan öğretmen adaylarının sayısı ortalama değer olan “3,00” puan ve altında puan alanların sayısına oranla oldukça az sayıdadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı ($f=13$) birinci sorudan “0,00” puan almıştır. “0,00” puan alan öğretmen adayları grafiği yanlış, eksik veya eleştirel düşünmeden uzak bireysel görüşleri doğrultusunda yorumlamayı tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ilk sorudan aldıkları puanların ortalaması orta düzeydedir. Eleştirel düşünme testinin ilk sorusu aynı zamanda, öğretmen adaylarının ölçeğin diğer sorularına verdikleri yanıtlar içerisinde en düşük ortalamaya sahip olan sorudur. Öğretmen adaylarından, grafikte verilen bilgiler doğrultusunda yorum yapmaları istenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının birçoğu grafiği yorumlama sürecinde grafiğin kaynağını sorgulamadan, yeterli kanıt ve bilgi olmaksızın varolan güncel bilgileri doğrultusunda, ön yargılı bir yaklaşım içerisinde çıkarımda bulunma yoluna gitmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin ilk sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.2. Eleştirel Düşünme Testi İkinci Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin ikinci sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Soru 2: Öğretmenlik yaptığınız okulda bir grup öğretmen, zeki öğrencilerin ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri için üst yönetime bir dilekçe yazmışlardır. Bu dilekçenin tüm öğretmenler tarafından imzalanmasını istemektedirler. İmza için dilekçeyi size getirdiklerinde, dilekçenin çoğu öğretmen tarafından imzalandığını görüyorsunuz. Bu dilekçeyi imzalar mıydınız? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 14

Eleştirel Düşünme Testi İkinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	1	0,3
1,00	2	0,6
1,30	1	0,3
1,60	1	0,3
2,00	18	5,8
2,30	11	3,5
2,60	5	1,6
3,00	72	23,2
3,30	51	16,5
3,60	20	6,5
4,00	104	33,5
4,30	10	3,2
4,60	6	1,9
5,00	8	2,6
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin ikinci sorusu; öğretmen adaylarının sorunları doğru şekilde yorumlama, sorunları çözme sürecinde alternatif bakış açılarını dikkate alma, makul nedenler ve kanıtlara dayalı olarak duygusallıktan uzak bir akıl yürütme ve adil bir tutum sergileme becerilerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Öğretmen adaylarının testin ikinci sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K18: *"Ben dilekçeyi imzalamazdım. Öğrenci çok zeki olabilir, daha üst düzey bilgi, etkinlik isteyebilir. Ama daha üst düzey bilgiden önemli bir şey varsa o da akran öğrenmesidir. Sınıfta herkese eşit davranılmalıdır. Seviye farklılıkları varsa gerekirse grup çalışmaları yaptırılıp en zeki öğrenciden en yavaş öğrenen öğrenciye yardımcı olması istenebilir. (Sıkıcı olarak etkinlik değil de oyunla mesela) Bu şekilde hem arkadaşının durumundan anlar, kibirli olmaz. Hem de sınıfta eşitlik sağlanmış olur."* (5 puan)

K206: *"İmzalardım. Çünkü bu sistem daha iyi olur."* (1 puan)

Tablo 14’de belirtilen öğretmen adaylarının ikinci sorudan aldıkları puanların frekans değerleri incelendiğinde “4,00” puan (f=104) ve “3,00” puan (f=72) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu iki puan değerini sıra ile “3,30” puan (f=51), “3,60” puan (f=20), “2,00” puan, “2,30” puan izlemektedir. Öğretmen adaylarının ikinci soruya verdikleri yanıtların puanlarının ortalaması, ortalamanın üzeri düzeydedir. Öğretmen adaylarının birçoğu soruda bulunan metni inceleyerek değerlendirme sürecinde; alternatif bakış açılarını dikkate alarak eğitimde fırsat eşitliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Ortalama ve ortalamanın üzerinde puan alan öğretmen adayları soruya ilişkin yanıtlarında, yapılan birtakım çevresel dayatmaların eğitim sürecini sekteye uğratmaması gerektiği ve öğrencilere karşı adil bir tutum sergileme noktasında çoğunluğun kararlarının her zaman doğru olmayabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin ikinci sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde edinmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.3. Eleştirel Düşünme Testi Üçüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin üçüncü sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Soru 3: Bir gazetede yayınlanan bir makalede, kız liseleri ve karma liselerin başarı oranlarının karşılaştırıldığı bir araştırmadan söz edilmektedir. Araştırmanın sonucunda kız liselerinin daha başarılı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca haberde, bu araştırma sonucuna dayanarak yetkililerin daha fazla kız liselerinin açılması yönünde adımlar atılacağını açıkladıkları yazmaktadır. Bu habere dayanarak siz de bu girişimi destekler misiniz? Gerekçelerinizi açıklayınız.

Tablo 15

Eleştirel Düşünme Testi Üçüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	2	0,6
1,00	6	1,9
1,30	2	0,6
1,60	2	0,6
2,00	29	9,4
2,30	20	6,5
2,60	13	4,2
3,00	71	22,9
3,30	35	11,3
3,60	27	8,7
4,00	81	26,1
4,30	12	3,9
4,60	2	0,6
5,00	8	2,6
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin üçüncü sorusu; öğretmen adaylarının gerekçelendirilmiş, makul ve yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarma, kaynakların, iddiaların, bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, karar alma sürecinde acele etmeden sonuçlara ulaşma becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin üçüncü sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K230: “*Toplumda cinsiyet ayrımı kavramına toleranslı bakamıyorum. Açılması gereksiz... Sorun şu ki; her iki okulun yani kız liselerinin ya da karma liselerin öğretmen niteliği aynı mı ya da bu okulların imkânları aynı mı? Bu başarıyı etkileyen şey sadece cinsiyet mi? Bu yanlış bir kanı... Ayrım yapmadan eşit bir şekilde herkes eğitim hakkından faydalanmalı. Lakin herkes verdiği emeğin karşılığını da almalı...*” (5 puan)

K67: “*Eğitim bazlı bakarsam desteklerim. Çünkü başarı güzel bir şey. Toplum bazlı bakarsam birincisi desteklerim çünkü karma okulda iki farklı cins birbirine karşı nasıl davranacağını öğrenir ve öbür cinsin nasıl düşündüğünü anlar. Toplum açısından ikinci olarak desteklemem. Nedeni; dini ve ahlaki açıdan karma okul nahoş bir durum ve gençler arasında saçma davranışlara yol açabiliyor, sevgililik gibi...*” (2 puan)

Tablo 15’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının üçüncü sorudan aldıkları puanların frekans değerleri “4,00” puan ($f=81$) ve “3,00” puan ($f=71$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının üçüncü sorudan aldıkları diğer puanların frekansları incelendiğinde ortalama değer (3,00) ve üzeri puanlar ortalama değer altındaki puanların frekanslarından daha fazladır. Öğretmen adaylarının üçüncü soruya ilişkin puanlarının ortalaması, ortalamanın üzeri düzeydedir. Ortalama değer üzeri puan alan öğretmen adayları söz konusu makalenin kaynağının sorgulanması gerektiğini belirterek, bu tarzda cinsiyetçi bir yaklaşım benimsenmesinin eğitimin niteliğini de azaltacağı konusunda olan kaygılarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin üçüncü sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde edinmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.4. Eleştirel Düşünme Testi Dördüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin dördüncü sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Soru 4: Üniversitelerin eğitime başladığı ilk haftasında, öğrenci toplulukları çeşitli yollarla tanıtımlarını yapmışlardır. En fazla öğrenci kaydı Klasik Türk müziği topluluğuna olmuştur. Bu bilgi doğrultusunda, ne tür sonuçlar çıkartabilirsiniz? Nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 16

Eleştirel Düşünme Testi Dördüncü Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	9	2,9
0,60	1	0,3
1,00	11	3,5
1,30	2	0,6
1,60	3	1
2,00	32	10,3
2,30	19	6,1
2,60	17	5,5
3,00	92	29,7
3,30	33	10,6
3,60	27	8,7
4,00	51	16,5
4,30	9	2,9
4,40	1	0,3
5,00	3	1
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin dördüncü sorusu; öğretmen adaylarının sorunları ve iddiaları doğru biçimde yorumlama, gerekçelendirilmiş, makul ve yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarma, karar alma sürecinde acele etmeden sonuçlara ulaşma becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin dördüncü sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K134: “Diğer topluluklar kendilerini iyi tanıtamamış olabilir veya tanıtım yapmadan kampüsteki öğrencilerin ilgileri klasik Türk müziğine yöneliktir. Klasik Türk müziği topluluğunun daha fazla faaliyet yapması öğrenci kayıt sayısını artırmıştır. Stant başındaki görevlinin ikna kabiliyeti yüksek olup öğrencileri kaydederken iknaya kaydetmiştir. Yani tamamen ilgi duyanların dışında bir anda kendini toplulukta bulanlar da olabilir.” (5 puan)

K158: “Müziğe ilginin olması çok güzel...” (1 puan)

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının dördüncü sorudan aldıkları puanların frekans değerleri “3,00” puan (f=92) ve “4,00” puan (f=51) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının dördüncü sorudan aldıkları diğer puanların frekansları incelendiğinde “3,30” puan (f=33), “2,00” puan (f=32) alan öğretmen adaylarını, “3,60” puan (f=27) alan öğretmen adayları izlemektedir. Öğretmen adaylarının “0,00” puanda yoğunlaştığı bir diğer soruda dördüncü sorudur. “0,00” puan alan öğretmen adayları (f=9), soruyu, beklenen eleştirel düşünme becerilerini karşılamaktan uzak, kişisel görüşleri doğrultusunda eksik veya yanlış yorumlamışlardır. Öğretmen adayları soruda yer alan senaryoyu; günümüzde kültürün yozlaşması sonucu öze dönüş arayış içerisinde olmakla bağ kuran toplumsal bir boyutta veya yalnız kalma, sosyal ortamlara kabul edilmeme gibi psikolojik boyutlar ile ilişkilendirerek birçok farklı bakış açısı ile değerlendirmişlerdir. Ortalama değer (3,00) ve üzeri puanlar ortalama değer altındaki puanların frekanslarından daha fazladır. Öğretmen adaylarının dördüncü soruya verdikleri yanıtların puan ortalaması orta düzeydedir. Bu bulgu ortalama değer altındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin dördüncü sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.5. Eleştirel Düşünme Testi Beşinci Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin beşinci sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Soru 5: Aşağıda yer alan konuşma metnini içermektedir.

Adnan: Çocuğuna şiddet içeren filmler izletmemelisin.

Sema: Evet, ama geçen hafta bir makale okudum. Makalede televizyonda izlenen şiddetin çocuklar üzerinde olumsuz hiçbir etki bırakmadığı yazıyordu.

Adnan: Bu doğru olamaz. Televizyonun izleyici üzerinde etkisi olmasa, televizyondaki reklamlar amacına ulaşır mıydı?

İki kişi arasında geçen bu karşılıklı konuşmaya dayanarak, hangi kişinin görüşlerine katılırsınız? Gerekçelerinizi açıklayınız.

Tablo 17

Eleştirel Düşünme Testi Beşinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	1	0,3
1,00	13	4,2
1,30	2	0,6
1,60	1	0,3
2,00	22	7,1
2,30	13	4,2
2,60	12	3,9
3,00	124	40
3,30	48	15,5
3,60	16	5,2
4,00	53	17,1
4,30	4	1,3
4,60	1	0,3
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin beşinci sorusu; öğretmen adaylarının gerekçelendirilmiş, makul ve yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarma, kaynakların, iddiaların, bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, sistematik ve tutarlı bir akıl yürütme süreci izleyerek sorunları çözme becerilerinin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının testin beşinci sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K166: “Reklamların insanlar üzerindeki etkisi yadsınamaz. Ancak çocuğun sadece televizyonda değil hayatın hiçbir alanında şiddetle karşılaşmaması gerekir. Örneğin aile içi şiddete maruz kalan ya da okulda akran zorbalığı ile mücadele eden çocuklar için televizyonda gördükleri şiddet hiçbir anlam ifade etmez.” (4,30 puan)

K9: “Tabiki Adnan’ın görüşlerine katılıyorum.” (1 puan)

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının beşinci sorudan aldıkları puanların frekans değerleri “3,00” puan ($f=124$) ve “4,00” puan ($f=53$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının beşinci sorudan aldıkları diğer puanların frekansları incelendiğinde ortalama değer (3,00) ve üzeri puanlar, ortalama değer altındaki puanların frekanslarından

daha fazladır. Öğretmen adaylarının beşinci sorudan aldıkları puanların ortalaması orta düzeydedir. Beşinci soruya verilen yanıtlarda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu senaryoda bahsedilen durumu eğitimci kimliği çerçevesinde inceleyerek makalenin kaynağını sorgulama yoluna gitmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı senaryoda Adnan karakterini haklı bulurken, gerçek hayatta daha ciddi şiddet öğelerinin olduğuna dair görüşü etrafında toplanarak Sema karakterini haklı bulan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Beşinci soruya ilişkin yanıtlar ve bu soruyla elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin beşinci sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları söylenebilir.

5.1.2.6. Eleştirel Düşünme Testi Altıncı Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin altıncı sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Soru 6: Bir yazar, İnternetin kullanılmaya başlaması ve neredeyse her eve bilgisayar girdiğinden bu yana insanların daha az kitap, gazete ve dergi okuduğunu savunmaktadır. Bu nedenle de kitap, gazete ve dergi satışlarının azaldığından yakınmaktadır.

Bu yazarın kitap, gazete ve dergi satışlarındaki düşüş için verdiği gerekçeye katılıyor musunuz? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 18

Eleştirel Düşünme Testi Altıncı Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	2	0,6
1,00	4	1,3
1,30	1	0,3
1,60	3	1
2,00	21	6,8
2,30	13	4,2
2,60	15	4,8
3,00	102	32,9
3,30	54	17,4
3,60	24	7,7
4,00	53	17,1
4,30	11	3,5
4,60	2	0,6
5,00	5	1,6
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin altıncı sorusu; öğretmen adaylarının; kaynakların, iddiaların, bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, varolan bilgi eksikliklerini ve tutarsızlıkları fark edebilme, sorunları ve iddiaları doğru şekilde yorumlama becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin altıncı sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K18: “Katılıyorum. Çünkü internet çok ilgi çekici bir şey. İnsanın ilgi duyabileceği her alanda film, müzik, video var. Ayrıca internetten de gazete, kitap okunabiliyor. Bu yüzden de gazeteye, kitaba ilgi duyulmuyor. Çoğu da kitabı elinde tutmanın verdiği hissi, gazetenin kokusunu unuttuğu için de istemiyor. Tekrar başlasalar belki yine vazgeçemezler. Elinde tutup okuduğun kitabın zevki ile internetten okuduğun kitabın zevki çok farklıdır.” (5 puan)

K138: “Katılıyorum. Ben dâhil herkes pdf okuyup gazeteleri internetten takip ediyor.” (2 puan)

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının altıncı sorudan aldıkları puanların frekans değerleri “3,00” puan (f=102) ve “3,30” puan (f=54), “4,00” puan (f= 53) üzerinde

yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının altıncı sorudan aldıkları diğer puanların frekansları incelendiğinde ortalama değer (3,00) ve üzeri puanların, ortalama değer altındaki puanların frekans değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı çağa ayak uydurulması bağlamında internet üzerinden ulaşılabilen kaynakların daha ekonomik ve hızlı olduğu görüşünü savunmuşlardır. Soruyu çevreci bir bakış açısı ile değerlendiren öğretmen adayları kâğıt israfının önlenmesi açısından senaryodaki durumu olumlu algılamakta, kimi öğretmen adayları ise internetin insan yaşamındaki olumsuz yönüne değinerek vakit kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, soruyu pek çok farklı açıdan yorumlamalarına rağmen gerekçelerini tam anlamıyla ifade etmek konusunda bir takım güçlükler yaşamışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının altıncı sorudan aldıkları puanların ortalaması orta düzeydedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin altıncı sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.7. Eleştirel Düşünme Testi Yedinci Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin yedinci sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Soru 7: Bir Almanca öğretmeni öğrencilerinin derse karşı ilgilerini artırmak için sınıfta öğrencilere daha çok video izletmeye başlamıştır. Dönemin sonunda öğrencilerin Almanca notlarının öğrencilerin diğer ders notlarına göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Buna dayanarak Almanca öğretmeni, videodan daha fazla yararlandığı için öğrencilerin Almanca dersindeki akademik başarısının arttığını savunmuştur.

Tarif edilen bu duruma dayanarak ne anlamlar çıkartırsınız? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 19

Eleştirel Düşünme Testi Yedinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	6	1,9
1,00	5	1,6
1,30	1	0,3
1,60	1	0,3
2,00	25	8,1
2,30	11	3,5
2,60	13	4,2
3,00	90	29
3,30	56	18,1
3,60	35	11,3
4,00	54	17,4
4,30	7	2,3
4,60	1	0,3
5,00	5	1,6
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin yedinci sorusu; öğretmen adaylarının; kaynakların, iddiaların, bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, sorunları ve iddiaları doğru şekilde yorumlama, acele etmeksizin sistematik ve tutarlı bir akıl yürütme süreci izleme becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin yedinci sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K311: “*Videonun öğrenciler üzerinde olumlu bir katkı sağladığını söyleyebiliriz. Fakat Almanca dersindeki başarının diğer derslere oranla daha fazla olmasını sadece video izlemeye bağlamamız doğru olmaz. Çünkü öğretmenlerin tutumları, davranışları vb. durumlarda öğrenci başarısını etkilemektedir.*” (5 puan)

K184: “*Görmek öğrenmede çok etkilidir derim.*” (1 puan)

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yedinci sorudan aldıkları puanların frekans değerlerinin “3,00” puan (f=90) ve “3,30” puan (f=56), “4,00” puan (f=54) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yedinci sorudan aldıkları diğer puanların frekans değerleri değerlendirildiğinde, ortalama değer (3,00) ve üzeri puanların, ortalama

değerin altındaki puanların frekans değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu sonucunda öğretmen adaylarının yedinci sorudan aldıkları puanların ortalaması, orta düzeydedir. Öğretmen adayları soruyu yanıtlarken soruda bahsi geçen öğretmenin ders etkinliklerini bu şekilde planlamasının ve öğrencilerini motive edebilmesinin farklı derslere uygulanabilir olma durumunu değerlendirmişlerdir. Dil becerisinin gelişmesinde senaryodaki öğretmeni başarıya taşıyan bu yöntemin sayısal ağırlıklı derslerde aynı sonucu veremeyeceği görüşünü savunan kimi öğretmen adayları, süreci çok yönlü değerlendirmiştir. Ancak birçok öğretmen adayı değerlendirme sürecinde kaynağın güvenilirliğini sorgulama ya da acele etmeksizin sistematik ve tutarlı kararlar almaktan uzak yanıtlar vermişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin yedinci sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.8. Eleştirel Düşünme Testi Sekizinci Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin sekizinci sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Soru 8: Erasmus programıyla bir grup öğrencinin, yurtdışından sizin öğretmenlik yaptığınız okula gelmesi bekleniyordu. Ancak, okul yönetimine gelen bir iletiyle bu öğrencilerin gelmekten vazgeçtikleri öğrenilmiştir. Gerekçe olarak öğrenciler, kendi ülkelerinde bir grup Türk ile tanıştıklarını ve bunların ırkçı davranışlar sergileyerek kendilerine kötü davrandıklarını ve buna dayanarak Türkiye’nin emniyetli bir ülke olmadığı sonucuna varmış olduklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin bu karar ve gerekçelerini haklı buluyor musunuz? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 20

Eleştirel Düşünme Testi Sekizinci Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	5	1,6
1,00	3	1
1,30	5	1,6
1,60	6	1,9
2,00	12	3,9
2,30	11	3,5
2,60	10	3,2
3,00	51	16,5
3,30	34	11
3,60	27	8,7
4,00	100	32,3
4,30	30	9,7
4,60	5	1,6
5,00	11	3,5
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin sekizinci sorusu; öğretmen adaylarının; kaynakların, iddiaların, bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, iddiaları doğru şekilde yorumlama, ego merkezli ve toplum odaklı eğilimlerden uzak gerekçelendirilmiş, makul ve yanıltıcı olmayan sonuçlara erişme becerilerinin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının testin sekizinci sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K178: “Söylediklerine bakarsak haksızlar. Ama tamamen değil. Daha önceden oluşmuş bir önyargı varsa ve bu yargılar bir örnekle de pekişirse doğal olarak haklı olduklarını düşünmüşlerdir. Yine de küçük bir örneklem üzerinden tüm ülkeye genelleme yapmak doğru bir davranış değil...” (5 puan)

K249: “Öğrencilerin sık görüşlü olduğunu hatta böylelerinin ülkemize gelerek boşuna zaman kaybedeceklerini düşünüyorum.” (2 puan)

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sekizinci sorudan aldıkları puanların frekans değerleri “4,00” puan ($f=100$), “3,00” puan ($f=51$) ve “3,30” puan ($f= 34$) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının sekizinci sorudan aldıkları diğer puanların frekansları incelendiğinde ortalama değer (3,00) ve üzeri puanların, ortalama değer altındaki puanların frekans değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının sekizinci sorudan aldıkları puanların ortalamasının ortalamanın üzeri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme testinin sekizinci sorusu aynı zamanda, öğretmen adaylarının ölçeğin diğer sorularına verdikleri yanıtlar içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olan sorudur. Öğretmen adaylarından verilen senaryodaki iddiaları, ego merkezli ve toplum odaklı eğilimlerden uzak ve doğru bir şekilde yorumlamaları istenilmiştir. Birçok öğretmen adayı hedeflenen doğrultuda yanıtlar vermiştir. Ancak öğretmen adaylarının bir kısmı senaryoda verilen iddiaların güvenilirliğini sorgulamadan tepki göstermiş ve bu doğrultuda yorum yapma yoluna gitmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin sekizinci sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde edinmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.9. Eleştirel Düşünme Testi Dokuzuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin dokuzuncu sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Soru 9: Siz ders anlatırken sınıfta bulunan bir öğrenci sürekli sözünüzü kesip, anlatılan konunun başka kaynaklarda başka şekilde anlatıldığını söylemektedir ve sizin konuya hâkim olmadığınız yönünde suçlamakta bulunmaktadır.

Öğrencinin bu davranışı karşısında tutumunuz ne olurdu? Nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 21

Eleştirel Düşünme Testi Dokuzuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	8	2,6
1,00	7	2,3
1,30	13	4,2
1,60	7	2,3
2,00	10	3,2
2,30	32	10,3
2,60	22	7,1
3,00	40	12,9
3,30	26	8,4
3,60	22	7,1
4,00	76	24,5
4,30	12	3,9
4,60	13	4,2
5,00	22	7,1
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin dokuzuncu sorusu; öğretmen adaylarının; sorunları ve iddiaları doğru şekilde yorumlama, alternatif bakış açılarını dikkate alarak, ego merkezli eğilimlerden uzak adil bir tutum sergileyerek sorunları çözme becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin dokuzuncu sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K54: “Öğrenciye ters tepki vermezdim. Eğer kendi anlattıklarımın eminsem söylediklerini hangi kaynakta gördüyse sınıfa getirmesini ve beraber incelemeyi talep ederdim.” (5 puan)

K245: “Söylediklerinin yanlış olduğunu, benim söylediklerimi dinlemesi ve bilmesi gerektiğini söylerim. Zaten sınavda benim anlattıklarımın sorumlusunuz dersem beni dinleyecektir.” (1,3 puan)

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dokuzuncu sorudan aldıkları puanların frekans değerlerinin “4,00” puan (f=76) ve “3,00” puan (f=40) ve “2,30” puan (f=32) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının dokuzuncu sorudan aldıkları diğer puanların frekans değerleri incelendiğinde ortalama değer (3,00) ve üzeri puanların,

ortalama değerin altındaki puanların frekans değerlerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Soruya ilişkin olarak verilen yanıtlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının birçoğu bu durumu olumsuzluk veya yetersizlik olarak algılamaktan ziyade öğrenciyi merkeze alarak ve görüşlerini dikkate alacak şekilde yanıtlamıştır. Bir kısmı ise durumu ego merkezli eğilimler doğrultusunda ele alarak, öğrencinin bu davranışını olumsuz ve şahsi algılamış, duruma tepki gösteren yorumlarda bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının dokuzuncu sorudan aldıkları puanların ortalaması, ortalamanın üzeri düzeydedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin dokuzuncu sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde edinmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.10. Eleştirel Düşünme Testi Onuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme testinin onuncu sorusu ve öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtların analizine ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Soru 10: Bir okulda alternatif öğrenci değerlendirme sistemleri üzerine bir toplantı yapılmıştır. Toplantının amacı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha iyi değerlendirebilmek için alternatif bir değerlendirme sistemi olan öğrenci portföy uygulamasına geçilip geçilmemesi konusunda karara varmaktır. Katılımcılar birçok lehte ve aleyhte görüş belirttikten sonra, toplantı başkanı oylama yapmıştır. Çoğunluk portföy uygulamasının benimsenmesi yönünde oy kullanmıştır.

Bu okulda alınan karar ve karar verme süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

Tablo 22

Eleştirel Düşünme Testi Onuncu Soru Yanıtlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan	f	%
,00	20	6,5
1,00	15	4,8
1,30	1	0,3
1,60	2	0,6
2,00	20	6,5
2,30	11	3,5
2,60	9	2,9
3,00	59	19
3,30	58	18,7
3,60	40	12,9
4,00	45	14,5
4,30	17	5,5
4,60	9	2,9
5,00	4	1,3
Toplam	310	100,0

Eleştirel düşünme testinin yukarıda yer alan son sorusu; sorunları ve iddiaları doğru biçimde yorumlama, alana özgü kelimelerin, kavramların anlamını açıklayabilme, alternatif bakış açılarını dikkate alarak sorunları çözme, iddialarını yeterli kanıt ve yeterli bilgi ile temellendirme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının testin onuncu sorusuna ilişkin farklı puanlara sahip yanıtları arasından seçilen iki bulgu katılımcı numarası ile aşağıda verilmiştir.

K243: *“Demokratik bir süreç sonunda doğru bir karar ulaşıldığını, öğrenciler arasında portfolyo oluşturma alışkanlığının iş hayatı için işlerini kolaylaştıracak bir alışkanlık olacağını düşünüyorum. Özellikle internet ve bilgisayar kullanımının da artmasıyla portfolyoların web üzerinde bulunacağı bir sisteme ihtiyaç duyulduğunu görüyorum.”* (5 puan)

K303: *“Bu yönde bir karar verilebilir, bir sakıncası yok.”* (1 puan)

Tablo 22’de öğretmen adaylarının son sorudan aldıkları puanların frekans değerleri incelendiğinde “3,00” puan (f=59), “3,30” puan (f=58) ve “4,00” puan (f=45) üzerinde

yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla “0,00” puan aldığı ($f=20$) soru onuncu sorudur. “0,00” puan alan öğretmen adaylarının alana özgü kavramların anlamını ve kullanım amacını bilmedikleri, karışık ve tutarsız bir akıl yürütme süreci izledikleri, kanıtlardan veya nedenlerden bağımsız olarak önceden belirlenen düşüncelere dayalı görüşleri değerlendirmeden savunmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının onuncu sorudan aldıkları puanların ortalaması orta düzeydedir. Eleştirel düşünme testinin uygulanması öncesinde, test sorularına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirme sırasında; öğretmen adaylarının bir kısmı portföy uygulamasının ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinin onuncu sorusunda hedeflenen ve yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini istenilen düzeyde kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 23’deki gibidir.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	241	162,81	39238,00	6552,000	.007
Erkek	69	129,96	8967,00		
Toplam	310				

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; katılımcıların eleştirel düşünme düzeylerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=6552,000$; $p=0,007$; $p<0,05$). Öğretmen adaylarının sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre çalışma grubundaki kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha eleştirel düşünebildikleri söylenebilir.

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri öğrenim gördükleri bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24’deki gibidir.

Tablo 24

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Temel Eğitim Bölümü	33	172,39	5	8,70	.122
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	125,69			
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	152,84			
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	142,95			
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	168,06			
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	163,29			
Toplam	310				

Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd=5, n=310) =8,70; p=0,122; p>0,05). Bölümlerin sıra ortalamaları incelendiğinde, eleştirel düşünme düzeyi en yüksek bölüm olan Temel Eğitim Bölümünü (172,39), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (168,06), Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (163,29), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (152,84), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (142,95) ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin (125,69) izlediği görülmektedir. Bu bulguya göre Temel Eğitim Bölümünde verilen eğitimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini diğer bölüm öğrencilerine kıyasla geliştirdiği söylenebilir.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Genel Lise	94	152,10	5	9,852	.80
Anadolu Öğretmen Lisesi	78	167,61			
Meslek Lisesi	50	131,85			
Anadolu Lisesi	60	175,29			
Güzel Sanatlar Lisesi	18	136,69			
Diğer	10	126,35			
Toplam	310				

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd= 5, n= 310)= 9.85; p=0.80; p>0,05). Öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre eleştirel düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları incelendiğinde; Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının en yüksek (175,29), diğer başlığı altındaki okul türlerinin ise (126,35) en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulguya göre, Anadolu liselerinde verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini diğer lise öğrencilerine nazaran geliştirdiği söylenebilir.

5.1.6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Okuryazar	21	162,95	3	1,24	.742
İlköğretim	170	152,34			
Lise	93	162,42			
Lisans	26	145,40			
Toplam	310				

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd=3, n=310) =1.24; p=0.742; p>0,05). Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi okuryazar (162,95) düzeyde öğrenime sahip olan öğretmen adaylarını sırası ile anneleri; lise düzeyi (162,42), ilköğretim düzeyi (152,34) ve lisans düzeyinde (145,40) öğrenime sahip öğretmen adaylarının izlediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu veya olumsuz yönde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Nitekim anneleri okuryazar düzeyde öğrenime sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin, anneleri; ilköğretim, lise ve lisans düzeyinde eğitim almış öğretmen adaylarına kıyasla sıra ortalamaları bakımından daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
İlköğretim	129	160,99	2	2,11	.347
Lise	104	158,08			
Lisans	77	142,82			
Toplam	310				

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd=2, n=310) =2,11; p=0,0347; p>0,05). Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, babası ilköğretim düzeyi (160,99) öğrenime sahip öğretmen adaylarını, lise düzeyi (158,08), lisans düzeyi (142,82) öğrenime sahip öğretmen adaylarının izlediği saptanmıştır. Bu bulguya göre baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Nitekim sıra ortalamaları incelendiğinde babası ilköğretim düzeyinde öğrenime sahip öğretmen adaylarını; sırası ile babası lise ve lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

5.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri; araştırmanın alt problemleri kapsamında sırası ile değerlendirilmiştir.

5.2.1. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Belirleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?” sorusu bağlamında katılımcılara uygulanan Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasına ilişkin değerler ve puanların ölçeğin alt boyutlarına göre dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları

Ölçeğin Alt Boyutları	N	Min	Max	$\bar{X}$	Sd
Alışkanlık	310	4,00	20,00	12,38	2,52
Anlama	310	6,00	20,00	15,09	2,08
Yansıtma	310	4,00	20,00	15,90	2,46
Kritik Yansıtma	310	4,00	20,00	13,91	2,77
YDDBÖ Toplam Puanı	310	23,00	78,00	57,29	6,60

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme testinden aldıkları puanların ortalaması 57,29'dur. Puanların standart sapması 6,60 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının testten almış oldukları puanların minimum değeri 23,00 ve maksimum değeri ise 78,00 puan olarak belirlenmiştir. 5'li likert türünde olan yansıtıcı düşünme testinden alınacak en düşük ve en yüksek puanlar sırası ile 16 ile 80 olup, ölçeğin değerlendirilmesi sırasında buna göre puanlama yapılmıştır. Öğretmen adaylarının testten aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde ($\bar{X}=57,29$); öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta düzeyin üstünde” olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, yansıtıcı düşünme düzeylerini öğretmen eğitimi programlarının hedeflediği düzeyde geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde “Alışkanlık” alt boyutunda $\bar{x} = 12,38$; “Anlama” alt boyutunda $\bar{x} = 15,09$; “Yansıtma” alt boyutunda $\bar{x} = 15,90$; “Kritik Yansıtma” alt boyutunda ise $\bar{x} = 13,91$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarının; “Yansıtma” alt boyutunda en yüksek düzeyde iken, “Alışkanlık” alt boyutunda ise en düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Mezirow (1991) tarafından yansıtıcı düşünmenin dört boyutu olarak ele alınan ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme ölçeğinin alt boyutları olan; alışkanlık ve anlama yansıtıcı olmayan davranışlar; yansıtma ve kritik yansıtma ise yansıtıcı olan davranışlar başlığı altında toplanmıştır. Yansıtıcı olmayan davranışlardan olan alışkanlık; “öğrenen bireyin rutin olarak ve sıklıkla yapmakta olduğu eylemleri çok fazla düşünmeden yapması”; anlama ise; “öğrenenin bağlamsal sınırları içerisinde bireysel önemini sorgulamaksızın bilgiyi anlamak ve uygulamak için harekete geçmesidir.” Yansıtıcı olan davranışlar başlığı altında ele alınan yansıtma; “öğrenenin problem çözme

sürecini değerlendirerek problemin çözümüne ilişkin en doğru yola karar vermesidir. Ancak öğrenen inançlarına dayanan varsayımları yeniden değerlendirmez.” Yansıtıcı olan davranışlardan kritik (eleştirel) yansıtma ise; “öğrenenin düşünceleri ve eylemleri, altında yatan varsayımların ışığında değerlendirmesidir” (Mezirow’dan aktaran Çelik, 2017, s.68). Araştırmada öğretmen adaylarının “Yansıtma” alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olmaları nedeniyle yansıtıcı olan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öğretmen adayları “Alışkanlık” alt boyutunda ise en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgu öğretmen adaylarının yansıtıcı davranışlar sergilemekte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.2.2. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 29

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	241	155,51	37479,00	8311,00	.996
Erkek	69	155,45	10726,00		
Toplam	310				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının YDDBÖ’den aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiği Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması 155,51; erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ise 155,45’tir. Tablo 29 incelendiğinde; katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($U=8311,00$; $p=0,996$; $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre YDDBÖ alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Alışkanlık	Kadın	241	151,89	1	1,77	.182
	Erkek	69	168,09			
Anlama	Kadın	241	153,89	1	0,36	.546
	Erkek	69	161,14			
Yansıtma	Kadın	241	157,60	1	0,61	.433
	Erkek	69	148,17			
Kritik Yansıtma	Kadın	241	158,34	1	1,10	.293
	Erkek	69	145,57			

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre alışkanlık alt boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ($p=0,182$) erkeklerin puanları sıra ortalaması 168,09; kadınların puanları sıra ortalaması ise 151,89'dur. Erkek öğretmen adaylarının alışkanlık alt boyutuna ilişkin puan ortalaması kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre alışkanlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,182$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlama alt boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ($p=0,546$) erkeklerin puanları sıra ortalaması 161,14; kadınların puanları sıra ortalaması ise 153,89'dur. Erkek öğretmen adaylarının anlama alt boyutuna ilişkin puan ortalaması kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlama alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,546$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre yansıtma alt boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ($p=0,433$) kadınların puanları sıra ortalaması 157,60; erkeklerin puanları sıra ortalaması ise 148,17'dir. Kadın öğretmen adaylarının yansıtma alt boyutuna ilişkin puan ortalaması erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre yansıtma alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,433$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre kritik yansıtma alt boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ($p=0,293$) kadınların puanları sıra ortalaması 158,34; erkeklerin puanları sıra ortalaması ise 145,57'dir. Kadın öğretmen adaylarının kritik yansıtma alt boyutuna ilişkin puan ortalaması erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyete göre kritik yansıtma alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,293$ ve $p>0,05$).

5.2.3. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ve ölçeğin alt boyutuna ilişkin puanları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Görülen Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Alışkanlık	Temel Eğitim Bölümü	33	183,45	5	7,41	.191
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	179,47			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	149,10			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	148,06			
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	148,26			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	147,86			
Anlama	Temel Eğitim Bölümü	33	147,97	5	3,44	.631
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	157,99			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	149,52			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	166,77			
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	158,65			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	138,97			
Yansıtma	Temel Eğitim Bölümü	33	141,21	5	2,19	.822
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	153,89			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	145,69			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	160,17			
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	154,81			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	166,43			
Kritik Yansıtma	Temel Eğitim Bölümü	33	151,02	5	10,09	.073
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	154,54			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	140,40			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	159,39			
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	174,41			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	126,89			
Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği	Temel Eğitim Bölümü	33	157,08	5	4,73	.449
	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	35	167,21			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	29	132,88			
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	75	160,54			
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	90	162,04			
	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	48	139,41			

Tablo 31’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin Kruskal Wallis testi ($p=0,449$) sonuçları incelendiğinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamaları 167,21 ile en yüksek; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamaları ise 132,88 ile en düşüktür. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanların sıra ortalaması, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, yansıtıcı düşünme düzeylerini diğer

bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla geliştirdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre ölçek puanlarının toplamı açısından anlamlı bir farklılık olup olmama durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi analizine göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0,449$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının Alışkanlık alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi ($p=0,191$) analizi sonuçları incelendiğinde Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması 183,45 ile en yüksek; Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ise 147,86 ile en düşüktür. Bu bulguya göre Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının alışkanlık alt boyutu sıra ortalaması diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Alışkanlık alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran daha fazla yansıtıcı olmayan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Alışkanlık alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları yüksek olan Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının; davranışları üzerine düşünmeksizin, sorgulamadan gerçekleştirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Alışkanlık” alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,191$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının Anlama alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi ($p=0,631$) analizi sonuçları incelendiğinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü sıra ortalaması 166,77 ile en yüksek; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü sıra ortalaması ise 138,97 ile en düşüktür. Elde edilen bu veriler ışığında Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının anlama alt boyutu sıra ortalaması diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Anlama alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran daha fazla yansıtıcı olmayan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Anlama alt boyutu sıra ortalaması diğer bölümlerden yüksek olan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları; alışkanlık alt boyutuna kıyasla daha yansıtıcı düşünebilmektedir. Anlama alt boyutunda anladığı şekilde davranan birey, fikirler üretse de

düşüncelerini değerlendirmemektedir (Başol & Evin-Gencel, 2013, s.930). Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Anlama” alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,631$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının Yansıtma alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi ($p=0,822$) analizi sonuçları incelendiğinde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü sıra ortalaması 166,43 ile en yüksek; Temel Eğitim Bölümü sıra ortalaması ise 141,21 ile en düşüktür. Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtma alt boyutu sıra ortalaması diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran yansıtıcı olan davranışları daha sık tekrarlama eğiliminde oldukları söylenebilir. Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemlere ilişkin, deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirme yapabildikleri, bu değerlendirme sonucunda farklı bir bakış açısı oluşturdukları söylenebilir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Yansıtma” alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,822$ ve $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının Kritik Yansıtma alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis testi ($p=0,073$) analizi sonuçları incelendiğinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü sıra ortalaması 174,41 ile en yüksek; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü sıra ortalaması ise 126,89 ile en düşüktür. Elde edilen bu veriler ışığında Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kritik yansıtma alt boyutu sıra ortalaması diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulguya göre Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran; davranışların altında yatan nedenleri ve varsayımları sorgulama gibi yansıtıcı olan davranışları daha sık sergileme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Kritik Yansıtma” alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,073$ ve $p>0,05$).

5.2.4. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın onuncu alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Genel Lise	94	162,27	5	4,33	.502
Anadolu Öğretmen Lisesi	78	149,63			
Meslek Lisesi	50	154,55			
Anadolu Lisesi	60	143,77			
Güzel Sanatlar Lisesi	18	188,31			
Diğer	10	153,75			
Toplam	310				

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları okul türüne göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd= 5, n= 310)= 4,33; p=0,502; p>0,05). Öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları incelendiğinde; Güzel Sanatlar lisesi mezunu öğretmen adaylarının en yüksek (188,31), Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ise (143,77) en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre Güzel Sanatlar lisesinde verilen eğitimin, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini diğer liselere nazaran geliştirdiği söylenebilir.

5.2.5. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın on birinci alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Okuryazar	21	134,02	3	2,96	.398
İlköğretim	170	154,09			
Lise	93	156,53			
Lisans	26	178,37			
Toplam	310	134,02			

Tablo 33 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (X^2 (sd=3, n=310) =2,96; p=0,398; p>0,05). Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, annesi lisans (178,37) düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmen adaylarını sırası ile anneleri; lise düzeyi (156,53), ilköğretim düzeyi (154,09) ve okuryazar düzeyde (134,02) öğrenime sahip öğretmen adaylarının izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim annelerin eğitim düzeyi; okuryazar düzeyden lisans düzeyine doğru geliştikçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi sıra ortalamasının da artış gösterdiği belirlenmiştir.

5.2.6. Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
İlköğretim	129	146,02	2	10,14	.006
Lise	104	178,10			
Lisans	77	140,86			
Toplam	310				

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri, baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir (X^2 (sd=2, n=310) =10,14; p=0,006; p<0,05). Bu farklılık babası lise düzeyinde öğrenime sahip öğretmen adayları lehinedir. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, babası lise düzeyi (178,10) öğrenime sahip olan öğretmen adaylarını sırası ile babaları; ilköğretim düzeyi (146,02) ve lisans düzeyinde (140,86) öğrenime sahip öğretmen adaylarının izlediği saptanmıştır. Araştırmada beklenen sonuç babası lisans mezunu öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olmasıdır. Araştırma sonucunda babası lise mezunu öğretmen adayları lehine oluşan bu farklılığın; öğretmen adaylarının farklı ekonomik koşullar ve sosyo kültürel özelliklere sahip çevrelerden gelmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın on üçüncü alt problemi olan; “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan Sperman korelasyon analizi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Rs	P
Eleştirel Düşünme Düzeyi Yansıtıcı Düşünme Düzeyi	310	-0,22	.695

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanları ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($R_s=-0,22$; $p>,05$). Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Nitekim araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin “orta” ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta düzeyin üstünde” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri birbiri ile ilişkili olup birbirinin önkoşulu niteliğindedir. Öğretmen eğitimi programlarında; lisans eğitiminde aldıkları eğitim ve öğretmenlik uygulamaları sürecinde gerçekleştirilen eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Bu bulgu; var olan öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarına eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma konusunda yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.4. Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Geliştirme Etkinliklerinin Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Elde Edilen Nitel Verilerin Bulguları

Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla 15 bölümden gönüllü birer öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Etkinlikleri

5.4.1.1. Mikro Öğretim Uygulamaları

Görüşme yapılan 15 bölüm öğrencisinden *Sipki, Kişi, Yurttaş, Kaya* ve *Altunay* Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. *Gezer, Çimen, Özdemir, Aktaş* ve *Pehlivanlı* ise lisans düzeyinde farklı dersler kapsamında mikro öğretim uygulamalarına katılmışlardır. *Kalay, Demirarslan, Yavuz* mikro öğretim uygulamalarına hiç katılmadıklarını, *Öz* ve *Ünlü* ise henüz gerçekleştirilmediğini ancak planlama dâhilinde olduğunu aktarmışlardır. Adaylardan *Kalay* bu durumu bireysel performansını değerlendirmek açısından bir eksiklik olarak nitelemiş ve mikro öğretim uygulamalarının gerçekleşmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı mikro öğretim faaliyetlerinin bu dersler kapsamında veya lisansta Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında gerçekleştiğini belirtirken, kimi öğretmen adayları ise böyle bir uygulamanın gerçekleşmemesinin kendilerini kaygılandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları konusunda deneyim kazanmaları ve mesleğe hazırlık sürecinde mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki eden mikro öğretim uygulamaları eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini de sağlamaktadır. Öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarının birçoğunun mikro öğretim uygulamalarına katılmamasının, adayların mesleki anlamda tecrübe edinme, öğretim uygulamalarını farklı bakış açılarını göz önüne alarak değerlendirme ve geliştirmesine engel olduğu söylenebilir.

5.4.1.2. Gözlemler

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında görüşmeye katılan öğretmen adaylarının birçoğu Okul Deneyimi dersinde gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından *Sipki*, lisans düzeyinde 3.sınıfın 2.döneminden itibaren kendisinden bir üst sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını ve uygulama öğretmenlerini gözlemleyip, 4.sınıfta ise Güz Döneminin yalnızca ilk birkaç haftası gözlem yaptıktan sonra uygulamaya başlamıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının tamamı Okul Deneyimi dersinde 4.sınıfın ilk döneminde toplam 14 hafta boyunca gözlem yaptıklarını belirtmiştir. *Kaya*, *Altunay* ve *Özdemir* ilk dönem Okul Deneyimi dersinde yapmış oldukları gözleme ek olarak, Öğretmenlik Uygulaması dersinde de ilk iki hafta gözlem yaptıklarını iletmışlerdir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin ilk iki haftası gözlem yapan bir diğer katılımcı olan *Kalay*, ilk dönem Okul Deneyimi dersinde gözlem amacıyla gitmelerine rağmen daha aktif olduklarını, Öğretmenlik Uygulaması dersinde de ilk iki haftanın sonunda uygulamaya başladıklarını aktarmıştır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının gözlem yapma süreci incelendiğinde; tüm bölüm öğrencilerinin Okul Deneyimi dersinde toplamda 14 hafta boyunca gözleme gittikleri, ancak bazı öğretmen adaylarının söz konusu gözlem sürecinde de uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları gözlem sürecinden ziyade uygulama yaptıkları zaman daha aktif hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mesleği tanıma, mesleki bilgi ve becerileri kazanma sürecinin ilk adımı olan gözlemler öğretmen adaylarının alan bilgisi, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, öğretimi planlama ve uygulamaya ilişkin bilgi edinmesini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının gözlem sürecini amacına uygun bir şekilde tamamladığı, süreçte uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek mesleğe ilişkin düşünce ve tutumlarını eleştirel düşünme becerilerini kullanarak değerlendirdikleri ve mesleki tecrübe edindikleri söylenebilir.

5.4.1.3. Ders Planı Hazırlama

Öğretmen adaylarından *Sipki*, *Gezer*, *Altunay*, *Çimen*, *Özdemir* ve *Ünlü* ders planı hazırlamaktadır. *Kişi*, *Yurttaş*, *Kaya*, *Kalay*, *Demirarslan*, *Öz*, *Aktaş*, *Yavuz* ve *Pehlivanlı* ise hazır plan kullanmaktadırlar. Ders planı hazırlama açısından bölümler kıyaslandığında ilköğretim ilk ve ikinci kademedeki uygulama yapmakta olan öğretmen adayları-Sosyal

Bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği dışında- Öğretmenlik Uygulaması derslerinde ders planı hazırlarken, özellikle orta öğretim düzeyinde uygulama yapan öğretmen adayları lisansta farklı dersler kapsamında ders planı hazırladıklarını ancak uygulama öncesinde ders planı hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Ders planı hazırlamayan öğretmen adayları var olan hazır plan üzerinden konu takibi yaparak uygulama yapmaktadırlar. Hazır plan kullanan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun lisansta farklı dersler kapsamında yanı teorikte ders planı hazırlamalarına rağmen, öğretmenlik mesleğini tanıma açısından oldukça önem arz eden Öğretmenlik Uygulaması dersinde, ders planı hazırlamamaları dikkat çekici bir durumdur. Bu durumun öğretmen adaylarının öğretimi planlama sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

5.4.1.4. Dönemlik ve Haftalık Ders Saatleri

Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi veya Öğretmenlik Uygulaması derslerinde haftalık ders saatleri farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarından *Sipki, Kaya, Kalay, Altunay, Çimen, Özdemir* ve *Ünlü* haftada 1 gün 6 saat uygulamaya gitmektedirler. *Kişi, Yurttaş, Demirarslan* ve *Öz* 1 gün 2 saat uygulamaya katılırken, *Yavuz* ve *Pehlivanlı* haftada 1 gün 4 saat olacak şekilde uygulama yapmaktadırlar. *Aktaş* 2 gün toplamda 6 saat, *Gezer* ise haftada 1 gün 1 saat uygulama etkinliklerine katılmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde 14 hafta boyunca haftada 1 gün uygulamaya gitmektedir. Ders saatleri bölümler açısından ele alındığında, bazı bölümlerde dersin programdaki yoğunluğu sebebiyle 6 saat olan uygulamalar, bazı bölümlerde haftada 1 saate kadar düşmektedir. Öğretmen adaylarının gözleme veya uygulamaya ilişkin ders saatlerinin yeterli olmaması, öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları teorik bilgi ve mesleki becerilerini öğretim uygulamaları sürecine yansıtma açısından olumsuz bir durum olarak nitelenebilir.

5.4.1.5. Diğer Etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından *Sipki, Öz* ve *Ünlü* uygulama okulunda gerçekleşen etkinliklere katılım sağlamışlardır. *Ünlü* 18 Mart Çanakkale Zaferi etkinliklerinin kutlanmasında görev almıştır. *Öz* ise kurumun öğrencileri tarafından düzenlenen bir panele katılmıştır. *Sipki*, okulun düzenlediği etkinliklerde uygulama

öğretmenine yardımcı olduğunu belirtmiştir. *Kalay* ise uygulama okulunun bu tarz bir talepte bulunacaklarına dair dönem başında bilgi verdiklerini ancak dönem içerisinde böyle etkinliklerin gerçekleşmediğini aktarmıştır. Öğretmen adaylarından *Yurttaş* değerlendirme etkinliklerine katılmaktadır. KAHOT uygulaması kapsamında ders başında öğrencilerin konuya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek veya ders bitiminde belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyini saptamak amacıyla yapılan bu değerlendirme etkinliğine uygulama öğretmeni rehberliğinde katılmaktadır. *Çimen* çalışma kâğıdı hazırladığını, ödev kontrolü yaptığını ve *Ünlü* ise yazılı puanlamayı öğrendiğini ve yazılı okuduğunu belirtmiştir. *Kaya* uygulama okulunda öğretim sürecinde deney yapmayı planlamaktadır. *Kişi, Gezer, Altunay, Özdemir, Demirarslan, Aktaş, Yavuz* ve *Pehlivanlı* bu tür etkinliklere katılmamışlardır. Öğretmen adayları okul içerisinde gerçekleşen etkinliklere uygulama öğretmenlerinin teşviki ile katılım sağlamaktadır. Uygulama okulunda gerek sınıf içerisinde (öğretim faaliyetlerini zenginleştirici etkinlikler, değerlendirme faaliyetleri), gerekse gerçekleşen sınıf dışı etkinliklerin (belirli gün ve haftalar etkinlikleri, nöbet) öğretmen adaylarının mesleği tanımalarına ve mesleki becerilerinin gelişimine olanak sağladığı söylenebilir.

5.4.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Etkinliklerine İlişkin Dönütler

5.4.2.1. Mikro Öğretim Uygulamalarına İlişkin Dönütler

Öğretmen adaylarının bir kısmı söz konusu dersler kapsamında mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirirken, bir kısmı farklı dersler kapsamında bu uygulamayı gerçekleştirmiştir. *Kalay, Demirarslan, Aktaş, Yavuz* ve *Ünlü* mikro öğretim uygulamasına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından *Ünlü* mikro öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi verildiğini ve uygulamanın planlama dâhilinde olduğunu aktarmıştır. *Gezer, Çimen, Öz, Aktaş, Pehlivanlı* farklı dersler kapsamında mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Okul Deneyimi veya Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, yanı sıra lisans eğitiminde farklı dersler içerisinde gerçekleşen mikro öğretim uygulamalarında öğretmen adayları öncelikle arkadaşları, devamında ise öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarından *Kaya*, mikro öğretim uygulamasına ilişkin performansını değerlendirirken, kendini olumsuz bir biçimde değerlendirdiğini, verilen kısa süre içerisinde heyecanlandığını, konuya hâkim olmasına rağmen yapmak istediklerini tam anlamıyla yapamadığını

açıklamıştır. Öğretmen adaylarından *Sipki, Gezer, Altunay, Özdemir, Öz* ve *Pehlivanlı* video kaydı veya ses kaydı almıştır. *Özdemir*, mikro öğretim uygulamalarında değerlendirmelerin objektif bir biçimde yapılmadığına, yakın arkadaşların yanlı değerlendirme yaptığına dikkat çekmiştir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında mikro öğretim uygulamalarına katılmayan birçok öğretmen adayı bulunmaktadır. Mikro öğretim uygulamalarına katılan öğretmen adayları uygulama sonucunda öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları tarafından sözlü ve yazılı olarak (performans notu) değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının bir kısmı yakın arkadaşların birbirini olumlu değerlendirmesinin, değerlendirmede yanlılık gibi bir olumsuzluğu da beraberinde getirdiğini eklemiştir. Mikro öğretim uygulamaları sonucunda alınan dönütler; öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları üzerinde farklı bakış açılarını dikkate alarak eleştirel düşünmesine ve öğretim sürecini daha etkin planlamasına katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında mikro öğretim uygulamalarına katılmayan ve uygulamalarına ilişkin dönüt alamayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin yeterince gelişmediği söylenebilir.

5.4.2.2. Gözlemlere İlişkin Dönütler

Öğretmen adayları Okul Deneyimi dersi kapsamında 14 hafta boyunca gözlem yapmışlardır. Öğretmen adaylarından *Kaya, Kalay, Altunay* ve *Özdemir*; Öğretmenlik Uygulaması dersinin ilk iki haftasını da gözlem yaparak geçirmişlerdir. Yapılan gözlemlere ilişkin; *Sipki, Kişi, Yurttaş, Kaya, Gezer, Altunay, Çimen, Özdemir, Demirarslan, Aktaş* ve *Ünlü* sorumlu öğretim elemanlarından sözlü veya yazılı dönüt alırken, *Pehlivanlı* farklı bir öğretim elemanı ile gözlemlerini paylaştığını belirtmiştir. *Kalay*, öğretim elemanının gözlemlere ilişkin farklı bir ders içerisinde yeri geldiğinde örnekler üzerine konuşularak dönüt verdiğini aktarmıştır. *Yavuz* ve *Öz* gözleme ilişkin sorumlu öğretim görevlisinden dönüt almamıştır. Hatta *Yavuz*, gözleme ilişkin tuttuğu yansıtıcı notları sorumlu öğretim elemanı ile paylaştığında; öğretim elemanının bunların Okul Deneyimi dersi açısından gerekli olmadığını, sadece yoklama kâğıdını uygulama öğretmenine doldurtmasının yeterli olduğunu aktarmıştır. *Kişi, Kaya, Gezer, Altunay, Çimen, Özdemir* ve *Ünlü* gözlemlerini rapor haline getirerek öğretim elemanına haftalık olarak veya dönem sonunda sunmuş ve bu raporları dönem sonunda ders

notu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı gözleme ilişkin arkadaşları ile etkileşerek, birbirlerine sözlü biçimde dönüt sağlamışlardır. *Sipki, Kaya, Gezer, Çimen ve Aktaş* gözlemlerini uygulama öğretmenleri ile de paylaşmış ve sözlü dönüt almıştır.

Öğretmen adaylarının birçoğu yaptıkları gözlemlere ilişkin olarak öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ya da arkadaşlarından dönüt almıştır. Süreçte gerek sözlü gerekse yazılı olarak alınan dönütlerin öğretmen adaylarının gözlemleri üzerinde eleştirel bir bakış açısı ile düşünerek değerlendirme yapmalarına olanak sağladığı söylenebilir.

5.4.2.3. Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Dönütler

Öğretmen adaylarının tamamı lisans eğitiminde farklı dersler kapsamında teorik olarak en az birer kez ders planı hazırlamıştır. Ancak Öğretmenlik Uygulaması dersinde plan hazırlayan öğretmen adayları; *Sipki, Altunay, Çimen ve Özdemir*'dir. *Kalay* ise birkaç hafta içerisinde ders planı hazırlamaya başlayacaklarını aktarmıştır. Ders planı hazırlayan öğretmen adaylarından *Sipki*, hazırladığı planlara dair; “plan hazırlama konusuna hâkim oldukları için” herhangi bir dönüt almadığını ifade etmiştir. Benzer biçimde öğretmen adaylarından *Ünlü* de her hafta ders anlatacak şekilde ders planı hazırladığını, hazırladığı plana uygulama öğretmenin ilk hafta bir defaya mahsus baktığını sonrasında ise ders planı hazırlamayı bildiği için yalnızca var olan eksiklikler üzerine konuştuklarını belirtmiştir. *Altunay*, sorumlu öğretim elemanından yeteri kadar dönüt alamadığını, *Özdemir* ise uygulama öğretmeninden yeterince dönüt alamadığını aktarmışlardır. *Kalay* ve *Altunay* ders planına ilişkin uygulama öğretmeninden dönüt almaktadır. *Altunay, Çimen ve Özdemir*; hazırlayacakları veya hazırladıkları ders planları üzerinde arkadaşları ile konuştuklarını, birbirlerine sözlü biçimde dönüt verdiklerini belirtmişlerdir.

Kaya, Gezer, Demirarslan, Öz, Aktaş, Yavuz, Pehlivanlı ders planı hazırlamadıklarını, hazır plan kullandıklarını aktarmıştır. *Kişi*, uygulamak üzere varolan hazır plana öğretim elemanından dönüt aldığını ifade ederek, uygulama öğretmenin de dönüt verdiğini söylemiştir. Aynı şekilde *Yurttaş* ve *Gezer* de uygulama öğretmenlerinden dönüt aldıklarını, bir sonraki haftanın ders planına ilişkin sözlü biçimde fikir alışverişi yaptıklarını aktarmıştır. *Gezer* ve *Pehlivanlı* ders planı ile ilgili arkadaşları ile de birbirlerine dönüt vermektedirler.

Ders planına hazırlama veya hazır plan kullanımı konusunda öğretmen adaylarının bir kısmı gerek sorumlu öğretim elemanlarının gerekse kurumdaki uygulama öğretmenlerinin yeterli

oranda dönüt vermediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarını öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin yanı sıra arkadaşları ile de değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ders planı hazırlama konusunda kendisini deneyimli bulmaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarına ilişkin aldıkları dönütlerin ders planlarını gözden geçirerek, yansıtma yapmasını sağladığı göz önüne alınırsa, yeterli oranda dönüt alamayan öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin öğretmenlik uygulamaları sürecinde hedeflenen düzeyde gelişmediği söylenebilir.

5.4.2.4. Uygulamaya (Ders Vermeye) İlişkin Dönütler

Öğretmen adaylarının ders verme (uygulama yapma) durumları ders saatlerinde olduğu gibi bölümler arası birtakım farklılıklar göstermektedir. Kimi öğretmen adayları her hafta uygulama yapmasına rağmen, bazı öğretmen adayları ise Öğretmenlik Uygulaması dersi süresince bir veya birkaç kez uygulama yapma şansını yakalayabilmektedir. Hatta öğretmen adaylarından *Yavuz*, dönemin yarısı bitmek üzere iken uygulama izinlerinin çıkmaması sebebiyle, henüz uygulamaya başlayamadıklarını dile getirmiştir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde veya bitiminde; kendilerini değerlendirmekte, uygulama öğretmeni ve arkadaşları tarafından değerlendirilmekte, bazen de sorumlu öğretim elemanı tarafınca değerlendirilmektedir. *Sipki, Kişi, Yurttaş, Kalay, Altunay, Çimen, Özdemir, Pehlivanlı* ve *Ünlü* uygulama süreci sonunda kendilerini değerlendirmektedirler. Ancak öğretmen adaylarından *Özdemir*, öğretim elemanının verdiği dönütü sorgulayarak bu dönütlerin tartışılabilir şekilde, öğrenci raporlarına ve yüzeysel, kısa süreli gözlemlere dayalı olduğunun altını çizmiştir. *Yurttaş* ve *Altunay* kendini değerlendirme süreçlerinde not tutmaktadırlar. *Özdemir* ise MEB programdaki değerlendirme bölümünü öğretmen açısından, öğrenci ve program açısından değerlendirmenin öğrenim görmekte olduğu bölüm açısından zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları kurumda görevli uygulama öğretmenlerinden de uygulama etkinliklerine ilişkin dönüt almaktadır. *Sipki, Kişi, Kaya, Gezer, Altunay, Çimen, Özdemir, Pehlivanlı* ve *Ünlü* uygulama öğretmenlerinden verdikleri derslere ilişkin dönüt almaktadırlar. Adaylardan *Sipki* ve *Kişi* ders bitiminde, *Pehlivanlı* uygulama sırası ve sonrasında dönüt aldıklarını ifade etmişlerdir. *Özdemir* uygulamalarına ilişkin uygulama öğretmeninden “nadiren” dönüt

almaktadır. *Öz* ve *Aktaş* ise henüz uygulama yapmadıklarını, ancak aynı sınıfta uygulama yapan arkadaşlarının uygulama öğretmeni tarafından sözlü biçimde değerlendirildiğini açıklamıştır. *Sipki*, *Kalay*, *Gezer*, *Altunay*, *Çimen*, *Özdemir*, *Ünlü* ders verme etkinlikleri kapsamında öğretim elemanından geçmiş uygulamalarında dönüt alabilmişlerdir. Ancak *Sipki* ve *Altunay* denk geldiği sürece öğretim elemanının kendilerini uygulama sırasında izleyebildiğini ifade etmiştir. *Öz* ve *Aktaş* uygulama yapmamış olmaları sebebiyle öğretim elemanı tarafından değerlendirilmediklerini ancak uygulamaya katılan öğretmen adaylarının öğretim elemanı tarafından değerlendirildiğini aktarmıştır. *Sipki*, *Kişi*, *Yurttaş*, *Kaya*, *Kalay*, *Gezer*, *Çimen* ve *Pehlivanlı* uygulamalarına ilişkin arkadaşlarından da dönüt almaktadırlar. *Sipki* sınıfındaki arkadaşları ile göz temasında olduklarını ve sözlü yahut sözsüz biçimde etkileştiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından *Pehlivanlı* ise uygulama bitiminde aldığı dönütlerden ziyade sınıftaki arkadaşlarının uygulama sırasında verdikleri dönütlerin otoritesini sarsan bir yönü olduğundan söz ederek, uygulama öğretmenin de sürekli sözünü kesmek suretiyle araya girdiğini ve ders akışını olumsuz etkilediğini aktarmıştır. *Kişi*, *Yurttaş*, *Kaya* ve *Pehlivanlı* uygulama etkinliklerine dair öğretim elemanlarından dönüt almamışlardır. *Yurttaş* ve *Kalay* ise uygulama öğretmenlerinden hiç dönüt almayan öğretmen adaylarıdır. *Demirarslan*, *Yavuz*, *Aktaş* ve *Öz* hiç uygulama yapmamışlardır. Ancak *Aktaş* ve *Öz* uygulama yapan arkadaşlarına dönüt vermişlerdir.

Öğretmen adaylarının ders verme (uygulama) etkinlikleri sürecinde bazı öğretmen adayları her hafta uygulama yapma ve deneyim kazanma şansına sahip olurken, bazı öğretmen adayları dönemde bir veya birkaç kez uygulama yapma fırsatı yakalayabilmekte, bunun için sıra beklemektedir. Bu durumu ders saatlerinin az ve uygulamaya giden öğretmen adaylarının sayısının fazla olması ile açıklayan adayların büyük çoğunluğu bu durumdan yakınmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin amaçları göz önüne alındığında bölümler arasında öğrencilerin deneyim edinmeleri açısından farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Zira her hafta uygulama sürecine katılarak mesleğe ilişkin bilgi edinen, aldığı dönütler sayesinde öğrenen ve mesleki anlamda gelişerek kaygıları azalan bir öğretmen adayı, dönem boyunca kendisi ile aynı sayıda uygulamaya katılmayan bir arkadaşına oranla epey yol kat etmiş olacaktır. Uygulama yapan öğretmen adayları ise yeterli dönüt alamadıklarını, öğretim elemanlarının dönüt verme konusunda uygulama öğretmenlerinin gerisinde kaldığını, öğretim elemanlarının kendilerini izleyerek bireysel performanslarına ilişkin dönüt vermediğini, bu konuda uygulama öğretmenleri ve kendileri ile kurdukları iletişimi yeterli

bulmadıklarını belirtmişlerdir. Dönüt verme oranı kadar bir diğer önemli faktör de dönütün zamanlamasıdır. Öğretmen adayları uygulama öğretmeninin ve arkadaşlarının ders esnasında verdiği dönütlerin sınıf içerisinde öğretmen kimliğini zedeleyici nitelikte olduğunu belirtmiştir. Öğrencileri tarafından genellikle olumlu değerlendirilen öğretmen adayları; mesleki motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının birçoğu ders vermeye ilişkin olarak sorumlu öğretim elemanı veya uygulama öğretmenlerinden yeterli oranda dönüt alamamaktadır. Ayrıca alınan dönütlerin öğretmen adaylarına katkı sağlayabilmesi için uygulamaya ilişkin dönütler ders bitiminde verilmelidir. Öğretmen adaylarının bir kısmı kendini değerlendirdiklerini, öze dönük eleştiride bulunduklarını, sınıftaki tavır ve davranışlarını gözden geçirdiklerini, öğrencinin gözünden bakarak empatik bir yaklaşım içerisinde uygulama sürecini ele aldıklarını aktarmışlardır. Bazı öğretmen adayları kendilerini değerlendirme sürecinde öğretim uygulamalarına ilişkin yansıtıcı yazılar yazdıklarını ifade etmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlik uygulaması sürecinde kendini değerlendiren, yansıtıcı yazılar yazan, uygulama öğretmenleri, öğretim elemanları ya da arkadaşlarından uygulamalarına ilişkin dönüt alan az sayıda öğretmen adayının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştiği söylenebilir.

5.4.2.5. Diğer Etkinliklere İlişkin Dönütler

Öğretmen adayları yukarıda bahsi geçen etkinliklerin yanı sıra sınıf içerisinde veya uygulama okulu kapsamında gerçekleşen diğer etkinliklere de katılım göstermektedirler. *Sipki*, nöbet tuttuğunu ancak herhangi bir dönüt almadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından *Ünlü*, 18 Mart Çanakkale Zaferi etkinliğinde görev almıştır. Ayrıca *Ünlü* de *Sipki* gibi nöbet tutmuştur. Herhangi bir dönüt almamıştır. *Ünlü* yazılı puanlama ve yazılı okuma gibi etkinlikler konusunda da deneyim edinmiştir. *Yavuz* okuldaki değerlendirme etkinliklerinde katılarak, yazılı yapmış, ayrıca *Kaya* ve *Yavuz* yazılı okumuşlardır. *Altunay*, üniversitedeki sorumlu öğretim elemanının isteği doğrultusunda uygulamaya gittikleri okulun tanıtımını yapmıştır, tanıtımı öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek ders notu olarak yansıtılmıştır. Adaylardan *Gezer* ise aynı bölümde öğrenim görmekte olduğu bir arkadaşı ile Görme Engelliler Okulu'na giderek gönüllü olarak görme engelli bir öğrenciye Modelaj dersi vermektedir. Ayrıca öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin iş yüklerini deneyim kazanmaları adı altında kendilerine bıraktığını, defter incelemelerinden yazılı kâğıdı hazırlamaya, yazılı yapmaya ve hatta yazılı okumaya kadar birçok işin kendilerine

bırakıldığını açıklamışlardır. Öğretmen adayları bu durumun kendileri açısından birtakım olumsuzlukları beraberinde getirdiğini, Okul Deneyimi dersinde gözleme gitmelerine rağmen çoğu kez uygulama öğretmenlerinin olmaması veya derse girmemesi nedeniyle gözlem yapmak yerine bazen hazırlıksız olarak ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sonrasında bu uygulamalara ilişkin nadiren dönüt aldıklarını aktarmışlardır. Öğretmen adaylarının birçoğu Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında gittikleri okullarda uygulama öğretmenlerine yardımcı olmak ve mesleki anlamda deneyim kazanmak amacıyla nöbet tutma, belirli gün ve haftaların kutlanmasına katkı sağlama, değerlendirme etkinliklerine katılmışlardır. Ancak bu etkinliklere ilişkin olarak uygulama öğretmenlerinden yeterli düzeyde dönüt alamamışlardır. Bu durumun öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

5.4.3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Sürecinde Gerçekleşen Seminer ve Toplantı Etkinlikleri

5.4.3.1. Eğitim Fakültesinde Yapılan Toplantılar

Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi veya Öğretmenlik Uygulaması derslerine başlamadan evvel seminer, süreç boyunca birkaç defa ya da periyodik bir biçimde sorumlu öğretim elemanı liderliğinde bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları gerçekleşmektedir. *Demirarslan, Öz, Yavuz* ve *Ünlü* dönem başında bir kez bu tip bir seminer etkinliğine katılmışlardır. Seminerde gözleme ya da uygulamaya gittikleri durumda neler yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği ve kıyafet konularında bilgilendirilmişlerdir. *Pehlivanlı* ve *Altunay* ise sorumlu öğretim elemanının odasında dönem başında bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından *Çimen* dönem başında, ortasında ve sonunda olmak üzere ilk dönem Okul Deneyimi dersinde 3 defa toplandıklarını, bu dönemde benzer şekilde toplanacaklarını ifade etmektedir. Her hafta öğretim elemanı ile küçük gruplar halinde toplantı yapan öğretmen adayları; *Kaya, Gezer* ve *Altunay* gözlemlerini ve deneyimlerini bu toplantılarda değerlendirme fırsatı kazanmışlardır. *Özdemir* de bu dersler kapsamında olmamakla birlikte farklı dersler içerisinde öğretim elemanları ile deneyimlerini sözlü biçimde paylaştıklarını, ancak böyle toplantıların veya seminerlerin daha sık ve zorunlu olmasını istediklerini hatta bu durumu bölümün öğretim görevlilerine de ilettiklerini

aktarmıştır. Bu durumun kendilerini “daha donanımlı” yapabileceğini, uygulamaya gittiklerini ancak değerlendirmelerin “havada kaldığını” iletmiştir. Öğretmen adaylarından *Kişi*, *Yurttaş* ve *Kalay* böyle etkinliklere katılmadıklarını aktarmıştır. Öğretmen adaylarının birçoğu Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinde Eğitim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen ve yapmaları gerekenlere dair bilgileri içeren sınırlı sayıda toplantıya katılmışlardır. Eğitim Fakültesinde sorumlu öğretim elemanı ya da farklı öğretim elemanları tarafından her hafta düzenlenen ve öğretim etkinliklerine ilişkin amaçlı tartışmalara katılan öğretmen adayları oldukça az sayıdadır. Bu bulguya dayanarak eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilecek toplantılara katılamayan öğretmen adaylarının süreçteki gözlemlerini ve öğretim etkinliklerini farklı bakış açılarını dikkate alarak gözden geçiremedikleri ve değerlendiremedikleri söylenebilir.

5.4.3.2. Uygulama Okulunda Yapılan Toplantılar

Öğretmen adayları gözleme veya uygulamaya gittikleri okullarda da uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile toplantılar gerçekleştirmişlerdir. *Aktaş* dönem boyunca her ay bir kez toplandıklarını, ilk toplantıya uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanının birlikte katıldıklarını aktarmıştır. Öğretmen adaylarından *Sipki* ise herhangi bir planlama olmamakla birlikte uygulama öğretmenlerinin gözlem ve uygulama yapmadan evvel kendileri ile bir toplantı gerçekleştirdiğini, bu toplantıda kılavuz kitabın kullanımının anlatıldığını, ancak bu anlatımı yeterli bulmayarak süreç içerisinde kavradıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından *Kişi*, *Yurttaş* ve *Kalay* böyle etkinliklere katılmadıklarını aktarmıştır. Öğretmen adaylarının birçoğunun uygulama okulunda uygulama öğretmenlerinin ya da kurumun planlı bir şekilde ve belirli aralıklarla toplantılar gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Gerçekleştirilen toplantılara katılan öğretmen adaylarının birçoğu ise dönem başında sürece ilişkin olarak kısa bir bilgilendirmeden öteye geçilmediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının sürece ilişkin bilgilendirilmelerinin dışında süreçteki gelişiminin de uygulama öğretmenleri tarafından takip edilmesi ve değerlendirilmesi önemli bir husustur. Bu bağlamda uygulama okullarında kapsamlı bir şekilde gerçekleşmeyen toplantıların öğretmen adaylarının süreçteki gelişiminin izlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi açısından birtakım olumsuzluklara neden olduğu söylenebilir.

5.4.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Katkıları

5.4.4.1. Mesleği Tanıma Açısından Katkıları

Öğretmen adaylarından *Sipki*, sınıf içerisinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda deneyim edindiğini, ders planı hazırlama ve uygulama konusunda uzmanlaştığını, sınıf yönetiminin olumlu yönde geliştiğini, üniversitede sınıf içerisinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarından sonra gerçek sınıf atmosferinde bir süre bocaladığını ancak sonrasında deneyim kazandığını aktarmıştır. *Kişi* ise ders planının uygulanması sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları gözlemlediğini, sahada var olan sorunları fark etme imkânı yakaladığını, ders planı hazırlarken ve uygularken, rapor yazarken nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir. *Yurttaş*, Okul Deneyimi dersinde uygulama öğretmenin sınıfın “toplama” olması gerekçesiyle kendilerini dönem boyunca yalnız iki kez sınıfa aldığını ve bu süreçte gözlem yapabildiklerini belirterek, bu dönem uygulamaya gittikleri kurumda deneyim kazandıklarını eklemiştir.

Öğretmen adaylarından *Kaya*, planlama ve uygulama sürecine ilişkin tecrübe edindiğini, öğretim uygulamaları sonrasında kendini yetersiz hissederek oturup anlatacağı konulara çalıştığını, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli, görsellerle desteklenen bir anlatım biçimini benimsediğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf yönetiminin tahmin ettiğinden daha zor ve üniversitedeki sınıftan çok farklı olduğunu fark ettiğini, gerçek sınıf atmosferinin zaman planlaması ve uygulama sırasında gelişen olaylar açısından farklı olduğunu aktarmıştır. *Kalay*, uygulamanın ilk haftalarında ders sırasında öğrencilerin hepsine söz hakkı vermeye çalıştığını, ancak ilerleyen süreçte derste pasif olan öğrencilere öncelik tanıdığını, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim uygulamalarını planladığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenin ders anlatımının bilgi düzeyinden öteye geçmediğini fark ettiğini, bunu göz önüne alarak uygulamaları sırasında dersi yaş grubuna uygun biçimde, anlatımı somutlaştırarak ve örnekler ile zenginleştirerek anlattığını ifade etmiştir. *Kalay* ayrıca uygulama öğretmenin ölçme ve değerlendirme basamaklarına dikkat etmediğini, internet üzerinden var olan soru kalıplarını kopyala-yapıştır şeklinde kullanarak soru hazırladıklarını ve bazı yanlış olan sorulara tam puan vermek durumunda kaldığını aktarmıştır. Konu anlatımı ve ders sürecinin tamamına yakınında EBA’da açılan videoların izletilmekte olduğunu, dersin kalanının boş geçerek bu durumun sınıf yönetimi açısından

birtakım zorluları beraberinde getirdiğini, öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi konusunda güncellemediklerini ifade etmiştir. Tüm bu gözlemlerinden yola çıkarak bol görselli az yazılı slaytlar ile anlatımını zenginleştirmeyi, kalıcı bilgiye ulaşmayı hedeflediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından *Gezer*, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sayesinde tecrübe sahibi olduğunu, öğrencilerle nasıl iletişim kurulması ve onlara nasıl davranılması gerektiği konusunda bilgi edindiğini aktarmıştır. *Altunay* ise lisansta tamamen teorik bilgi aldıkları için uygulamanın pratikleşmelerini sağladığını, uygulama öncesinde düz anlatım biçimini benimsediğini ancak uygulama sonrasında ders içeriğine göre öğretim materyali geliştirebildiğini, anlatımını zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin oldukça yararlı olduğunu, Okul Deneyimi dersindeki gözlemci rolünden sıyrılarak, Öğretmenlik Uygulaması dersinde daha aktif olduklarını, ayrıca her hafta sorumlu öğretim elemanı ile yapılan değerlendirme toplantılarında eksikliklerini fark ederek bir sonraki uygulamada bunları göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir.

Çimen dersin yararları arasında; öğretim etkinlikleri sırasında ilgi çeken yöntem ve teknikleri daha sık kullanmaya başladığını açıklayarak, yöntem ve teknik konusunda kendisine rehber olduğunu eklemiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgisi, motivasyonu doğrultusunda yaptıkları etkinlikleri değerlendirdiklerini, soru-cevap tekniği ile öğrencilerin öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu da değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. *Özdemir* ise uygulama sürecini planlarken bir önceki hafta yaptığı uygulamada edindiği deneyimler doğrultusunda diğer hafta uyarlamalar yaptığını, aynı hataları tekrar etmemeye çalıştığını, daha profesyonel bir biçimde birçok noktayı göz önüne alarak plan hazırladığını aktarmıştır. Bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulama yapmayı deneyimlediğini, almış olduğu dönütler sayesinde dikkat etmesi gereken noktalara daha özenli yaklaştığını belirtmiştir. Mesleği daha yakından tanıdığını, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri öncesinde hiçbir şey bilmediğini düşündüğünü, ancak gözlem ve uygulamalar sonrasında sınıfın sorumluluğunu tek başına üstlenebilecek yetkinlikte olduğunu düşündüğünü sözlerine eklemiştir. Öğretmen adaylarından *Demirarslan* gözlem yeterliliklerinin ve sınıf hâkimiyetinin geliştiğini ifade etmiştir. *Öz* ise mesleki anlamda kendini yeterli bulmasına ve öğrenciyi gözlemleme ve doğru biçimde analiz etme açısından yarar sağladığını, ancak yeteri kadar uygulama yapmamaları nedeniyle bu dersleri formalite olarak gördüğünü, amacına uygun bulmadığını ifade etmiştir. Lisansta grup önünde birçok kez ders anlattığını fakat gerçek sınıf atmosferinin çok farklı olduğunu, kendi arkadaşlarının

O'nu dinlerken sınıf yönetimi konusunda zorluk yaratmayacağını bildiğini ve bundan dolayı rahat olduğunu aktarmıştır. Uygulama sınıfında sınıf yönetimi de diğer bütün etkenler gibi farklı olduğundan bu derslerin yeteri kadar uygulama yapılmaması sebebiyle gerçeği yansıtmadığını düşündüğünü belirtmiştir. *Aktaş* uygulamalarını planlama sürecinde dersi nasıl anlatması, derste hangi materyalleri kullanması gerektiği konusunda kendisini geliştirdiğini, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebildikleri sorusundan yola çıkarak uygulama planlamasından sınıf yönetimine, yerinde yapılan gözlemler ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tecrübe edindiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından *Yavuz* gerekli izinlerin çıkmaması nedeniyle henüz Öğretmenlik Uygulaması dersine başlayamadıklarını aktarmıştır. Ancak Okul Deneyimi dersinde yaptığı gözlemlere ek olarak bazen uygulama öğretmenin olmaması sebebiyle uygulama da yaptığını belirtmiştir. Bu uygulamalar doğrultusunda öğrenci odaklı öğretim planlamaları yapmayı hedeflediğini, öğretmenlerin ders sırasında öğrencilerden daha aktif olduklarını gözlemlediğini ve bunu doğru bulmadığını, seviye sınıfları olan okullarda düşük seviyeli sınıflarda ders sırasında gürültünün en büyük problem olduğunu, söz konusu sınıflarda sınıf yönetiminde zorlandığını sözlerine eklemiştir. *Pehlivanlı* da *Yavuz* ile benzer şekilde gürültünün öğretimi zorlaştırdığını açıklayarak uygulama öğretmenin sınıfta otoriteyi sağlayamaması sebebiyle sınıfın yarısının derse katılmayarak farklı şeylerle uğraştığını belirtmiştir. Uygulamalarında sınıf yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirerek öğrencilerini derse katabildiğini, derste materyal kullanımının önemini fark ederek derse hazırlıklı gittiğini aktarmıştır. Değerlendirmelerde de birçok sıkıntının yaşandığını gözlemleyen *Pehlivanlı*, okuma ve yazabilme becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrencilere yüksek notlar verildiğini, değerlendirmelerin yapılmak için yapıldığını, yanlış olana devam edilerek güncelleme yapılmadığını belirtmiştir. Farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalıştığını, öğrencileri aktif kılarak yeteneklerini öne çıkarmayı planladığını ifade etmiştir.

Mesleği tanıma alt başlığında planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerini bildiren öğretmen adayları; uygulamalarda birtakım güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kimi öğretmen adayları yeterli sayıda uygulamaya katılırken, kimi öğretmen adayları ise dönemde bir veya iki kez uygulama yapabilmekte ve dönemin geri kalanını gözlemci rolü ile tamamlamaktadır. Öğretmen adayları bu süreçte plan hazırlama konusunda yetkinlik kazandıklarını, sınıf yönetimlerinin geliştiğini, farklı yöntem-teknik ve materyaller ile öğretimi zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Süreçte bireysel farklılıkları dikkate almayı

öğrenen öğretmen adayları planlamalar da bu durumu göz ardı etmemişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı farklı yöntem ve teknikler ile öğretim yapmaya çalıştıklarında zaman zaman uygulama öğretmenlerinin müdahaleleri ile karşılaşmışlardır. Bazı öğretmen adayları ise öğretimde teknolojinin kullanımının önemine vurgu yaparak “teknoloji çağının çocuklarına uygun” öğretim materyalleri geliştirmişlerdir. Rapor tutma ve gözlem yapma konularında deneyim kazanan öğretmen adaylarının değerlendirme işlemlerinde yapılan hatalar ve yanlışlıklar da gözlerinden kaçmamıştır. Değerlendirme basamaklarına dikkat edilmediğini, puanlamaların belirli kriterlere göre yapılmadığını ve öğrencilere eksik ya da fazla not verildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik yansıtıcı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Uygulama yapan öğretmen adaylarının birkaçı dersi planlama sürecinde kalıcı bilgiye ulaşmayı amaçlamıştır. Bazı öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretimi görsellerle destekledikleri, uygun yöntem ve teknikleri seçtikleri, anlatımı bireyselleştirdikleri ve uygulama bitiminde yaptıkları hatalardan ve bunlara ilişkin aldıkları dönütlerden edindikleri tecrübe ile öğrenmelerini revize ederek bir sonraki uygulamalarına yansıttıkları söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının tamamı aynı oranda uygulama yapmamaktadır. Bu durum yeterli oranda uygulama yapmayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimi açısından olumsuzluk olarak nitelenebilir.

5.4.4.2. Mesleki Algı Açısından Katkıları

Mesleki algı boyutunda öğretmen adaylarından *Sipki*, öğrencilerle iletişime değinerek mesafenin doğru ayarlanması, fazla samimiyetten uzak ancak gereken yakınlık mesafesinde olunması gerektiğini aktarmıştır. *Kişi* ise bu dersler sürecinde duygusal olduğunu fark ettiğini ve öğrencilerini kırmak istemediğini belirtmiştir. *Yurttaş* öğretmen davranışlarını gözlemlediğini, olumsuz öğretmen davranışlarına tanıklık ettiğini, uygulama öğretmenlerinin akademik bilgilerini yetersiz ve güncellikten uzak bulduğunu dile getirmiştir. *Kaya* alan bilgisinin önemine vurgu yaparak, alan bilgisine hâkim olan bir öğretmenin diğer tüm etmenleri kontrol altında tutabileceğini açıklamıştır. Ayrıca öğrenci ile iletişimin önemine de değinerek *Sipki* gibi mesafenin doğru ayarlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. *Kalay* uygulama ve değerlendirme sürecindeki olumsuz öğretmen davranışlarından söz ederek, kurum öğretmenin bilgi basamağından öteye geçmediğini,

uygulamalarda kendilerini ve öğrencileri pasif kıldığını, boş kalan zamanlarda sınıfın dağıldığını, öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanarak öğrencilere olumsuz sözler sarf ettiklerini, bilmedikleri ya da çalışıp güncellemedikleri konuları geçiştirdiklerini belirtmiştir. *Gezer* öğrencilerle nasıl iletişim kurması ve nasıl davranılması gerektiğini, *Altunay* ise mesleki kaygılarının azaldığını ve ne yapması gerektiğini öğrendiğini ifade etmişlerdir. *Çimen* de öğrencilerle iletişim konusunda yol kat ettiğini, hangi sınıf düzeyinde tepkilerinin nasıl olabileceğini öğrendiğini, öğretmen davranışlarını yakından gözlemleme fırsatı bulduğunu aktarmıştır. *Özdemir* mesleki kaygılarının azalarak mesleğe karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini, mesleki yeterlilik anlamında da kendisini uygulama öncesine nazaran daha olumlu değerlendirdiğini açıklamıştır. *Demirarslan* da benzer şekilde uygulamaya gittikçe ve uygulama öğretmenini gözlemledikçe mesleki kaygılarının azaldığını ve bunda alan bilgisinin de oldukça önemli bir rolü olduğunu, öğrencilerle iletişiminin becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. *Öz* ise diğer öğretmen adayı arkadaşlarından farklı bir bakış açısı ile dersi değerlendirerek; uygulama öncesindeki gibi mesleki kaygılarının var olduğunu, ancak gözlemleri sonrasında kendisini mesleki anlamda daha yeterli gördüğünü belirtmiştir. Alan bilgisinin önemli olduğunu ancak öğrencileri bir soru yönelttiği zaman bilmediğinde araştırıp gelerek bilgi vermesinin daha doğru olduğunu, “bilmiyorum” ifadesini tercih edebileceğini sözlerine eklemiştir. *Aktaş* lise çağındaki öğrencilere öğretmenlik yapmak konusunda var olan mesleki kaygılarının azaldığını, doğru biçimde iletişim kurmayı öğrendiğini belirtmiştir. *Yavuz* henüz Öğretmenlik Uygulaması dersine başlayamamasına rağmen ilk dönem gittiği Okul Deneyimi dersinde yapmış olduğu gözlemler ve kısa süreli uygulamalarda olumlu ve olumsuz öğretmen davranışlarına tanıklık ettiğini, öğrencilerle nasıl iletişim kurması gerektiğini ve mesleki kaygılarının azaldığını belirtmiştir. *Pehlivanlı* ise olumsuz öğretmen davranışlarını gözlemlediğini, öğrencilerle nasıl iletişim kurması ve öğrencilere nasıl davranması gerektiğini öğrendiğini, mesleki anlamda yeterlilik kazandığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından *Ünlü* uygulamaları deneyimledikten sonra öğretmenliğin yapabileceği bir meslek olduğu kanaatine vardığını ve kaygılarının azaldığını, iki farklı okula gitmesi sebebiyle iki farklı uygulama öğretmenini gözlemleme fırsatı bulduğunu, öğrenci davranışlarının tamamıyla öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarına göre şekillenmekte olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Mesleki Algı alt başlığında mesleki kaygılarının azaldığını ve kendilerini mesleki anlamda yeterli bulduklarını belirten öğretmen adayları, öğretmen tavır ve davranışlarının önemini vurgulayarak yaptıkları gözlemler

sonucunda olumlu ve olumsuz buldukları öğretmen davranışlarının farkına varmışlardır. Güncel olmayan, alan bilgisi ve sınıf yönetimi yetersiz düzeyde olan uygulama öğretmenlerinin ders sırasında kontrolü sağlayamayarak öğrencileri başıboş bıraktığını ya da hakaret düzeyinde söylemlerde bulunduklarını gözlemlemişlerdir. Bu noktada alan bilgisinin önemine değinen öğretmen adayları, yeterli alan bilgisine sahip olunduğu zaman diğer etkenleri kontrol edebilecekleri görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinde eleştirel bir bakış açısı ile gerçekleştirdikleri gözlemler ve öğretim uygulamaları sonucunda olumlu ve olumsuz öğretmen davranışları konusunda farkındalık kazandıkları söylenebilir. Öğretmen adayları gözlemleri sonucunda edindikleri deneyimleri (alan bilgisi yeterliliği, sınıf yönetimi, olumlu-olumsuz öğretmen davranışları) farklı öğretim yaşantılarına aktararak yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilirler.

5.4.5. Derslerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmen adayları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini değerlendirerek, kendilerine dönüt vermesini istedikleri kişiler ve dönüt türüne ilişkin farklı görüşler belirtmiştir. Dönüt türüne ilişkin *Yavuz* yazılı dönüt almak istediğini ifade etmiştir. *Kalay* kendisiyle ilgili dönüt almayı istediğini belirterek bu noktada mikro öğretim uygulamaları yapmamış olmalarını bir eksiklik olarak nitelemektedir. Mikro öğretim uygulamalarında arkadaşlarının değerlendirmelerinin çoğunlukla yanlı olmasını kaygı verici bulmasına rağmen öz değerlendirme açısından daha etkili olabileceğini düşündüğünü aktarmıştır. *Yurttaş* ise video kaydı alınmasını istediğini ifade etmiş ve alınan videoların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulacak bir komisyonda; öğretmen atamalarında yürürlükte olan mülakat sisteminde ek bir değerlendirme kriteri olarak göz önüne alınması gerektiği görüşü ile değerlendirme sistemine farklı bir boyut kazandırmıştır. Araştırmaya katılan diğer öğretmen adaylarının tamamı sözlü değerlendirmenin yeterli olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmen adaylarından *Sipki*, *Kişi*, *Yurttaş*, *Kaya*, *Altunay*, *Çimen*, *Öz* ve *Pehlivanlı* öğretim elemanlarının süreçte yeterli dönüt vermediğini, *Gezer* ve *Aktaş* ise yeterli dönüt aldıklarını ifade etmişlerdir. *Yurttaş*, *Çimen* ve *Özdemir* uygulama öğretmenlerinden yeterli düzeyde dönüt alamamaktadır. *Gezer*, *Altunay*, *Öz* ve *Aktaş* uygulama öğretmenlerinin dönütlerini yeterli bulmaktadır. *Kaya*, *Öz*, *Demirarslan*, *Yavuz* ve *Pehlivanlı* öğretim elemanlarının dönüt vermesini istediklerini; *Yavuz* ayrıca objektif olduğu

sürece uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin de değerlendirebileceklerini belirtmiştir. *Kişi* okulun idari personelinin de dönüt verebileceğini belirtirken, *Kaya* bu durumun tersi yönünde görüş bildirerek idari personelin değerlendirmesine gerek olmadığı görüşünü iletmiştir. *Altunay* öğretim elemanının uygulamalarını izlemesini istemesine neden olarak; uygulamaya ilişkin yazdığı raporların objektif olamayabileceğini, gerçeği yansıtmayabilme ihtimaline karşı sınıfta kendisini gözlemleyerek; öz değerlendirme sürecinde gözünden kaçabilecek durumların profesyonel bir bakış açısı ile ele alınması gerekçesini sunmuştur. *Çimen* uygulamaların kayıt altına alınarak, bir sınıfta arkadaşları ile toplanıp izlenmesi suretiyle, birbirlerine dönüt verebileceklerini belirtmiştir. *Demirarslan* öğrencilerinin vereceği dönütü yeterli bulmakta, uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve okul idarecilerinin değerlendirmesine gerek duymamaktadır. *Pehlivanlı* sorumlu öğretim elemanının yanı sıra alan hocaları ve öğrencilerinden dönüt almak istemektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersinde Okul Deneyimine oranla daha çok deneyim edindiğini açıklayan *Ünlü*, uygulamaların değerlendirilme zamanlamasına dikkat çekerek genellikle ne zaman değerlendirileceklerini bildiklerinin altını çizmiştir. Böyle bir durumda kişilik özelliklerinden kaynaklandığı için panikleyen ve gerçek anlamda performansını yansıtamadığını belirten *Ünlü*, habersiz değerlendirilmesinin daha uygun olabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca *Ünlü*, ilköğretimin ikinci kademesi son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulama yapmanın olumsuzluklarına değinerek, 6 saatlik uygulama süresinin iki güne bölünerek farklı sınıf düzeylerinde de uygulama yapılmasının daha verimli olabileceğini aktarmıştır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kendilerine kimlerin dönüt vermesini istedikleri sorulduğunda öğretmen adaylarının verdiği cevaplar yukarıdaki şekilde bölümlere ayrılarak aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının birçoğu sorumlu öğretim elemanları ya da uygulama öğretmenlerinden yeteri kadar dönüt alamamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları uygulama sırasında dönüt aldıklarında öğrenci gözünde otoritelerinin sarsıldığını, uygulama öğretmenlerinin davranışları ve söylemleri nedeniyle öğretmen kimliklerinin öğrenci gözünde netleşmediğini, uygulama öğretmenlerinden gelen gereksiz müdahalelerin ve plansız uygulama taleplerinin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğunu aktarmışlardır. Öğretmen adayları çoğunlukla sözlü dönüt almak istemişlerdir. Yazılı dönüt alma ve video kaydı alınması gibi farklı talepleri de bulunan öğretmen adayları; video kayıtlarının değerlendirilmesi sürecine ilişkin nitelikli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen

adayları uygulama okullarında ders sürecini verimli bir şekilde geçirip, kendilerini geliştirmek ve profesyonel bir bakış açısı ile kendilerini yetiştiren, teorik bilgilerinin mimarı öğretim elemanları tarafından değerlendirilmek istemektedir. Ayrıca uygulama yaptıkları sınıfı yakından tanıyan, kendilerini birebir izleme fırsatını diğer bireylere oranla daha sık yakalayan uygulama öğretmenlerinin dönütlerini de dikkate almakta, yalnızca zamanlamasının uygulama bitiminde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerinin gözünden uygulamanın verimliliğini ölçümleyerek; öğretim etkinliklerini bir adım öteye taşımak istemektedirler. Öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili tüm paydaşların görüşlerini önemseyerek dönüt almak istemeleri, yansıtıcı öğretmen olma yolunda ilerledikleri ve kendilerini değerlendirmeyi önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Kendisini farklı bakış açıları ile değerlendirebilen öğretmen adayları eksikliklerini, varsa hatalarını en aza indirmeyi, mesleki deneyim kazanmayı amaçlamaktadır. Kendini değerlendiren öğretmen adayları değişime açık, çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurabilen bireylerdir (Ünver, 2003, s.35).

5.4.6. Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Eğitimi

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince eleştirel düşünme kavramına ilişkin almış oldukları eğitim sorgulandığında; *Kişi*, *Kaya* ve *Demirarslan* 'ın eleştirel düşünme eğitimi almadıkları, *Aktaş* ve *Öz*'ün ise hatırlamadıkları belirlenmiştir. *Yurttaş*, *Kalay*, *Gezer*, *Altunay*, *Özdemir*, *Pehlivanlı* ve *Ünlü* kavram olarak bildiklerini, *Sipki*, *Çimen* ve *Yavuz* yöntem-teknik boyutunda ele alarak derslerin birkaçını bu şekilde gerçekleştirdiklerini, *Kaya* ve *Pehlivanlı* ise eleştirel düşünme konusunda bireysel okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. *Yurttaş*, *Altunay* ve *Ünlü* eleştirel düşünme üzerine aldıkları eğitimi lisans düzeyi açısından yeterli bulurken; *Sipki*, *Kalay*, *Gezer*, *Çimen*, *Özdemir*, *Yavuz* ve *Pehlivanlı* söz konusu eğitimi yetersiz bulmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme üzerine almış oldukları eğitim incelendiğinde ise; *Yavuz*, *Aktaş*, *Demirarslan*, *Altunay*, *Kaya*, *Yurttaş* ve *Kişi*'nin böyle bir eğitim almadığı, *Ünlü* ve *Öz*'ün ise hatırlamadığı belirlenmiştir. *Özdemir*, *Gezer* ve *Sipki* yansıtıcı düşünme kavramına ilişkin bilgiye sahip olduklarını, *Çimen* ve *Kalay*, yöntem-teknik boyutunda ele aldıklarını, *Pehlivanlı* ise bireysel okuma yapmakta olduğunu aktarmışlardır. *Özdemir*, *Gezer*, *Çimen*, *Kalay* ve *Sipki* lisans düzeyinde yansıtıcı düşünme kavramına dair aldıkları

eğitimi yetersiz buldukları görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme kavramları üzerine almış oldukları eğitim lisans düzeyi açısından  ğretmen adayları tarafından yetersiz bulunmuştur. Öğretmen adaylarının birçoğunun söz konusu kavramlarda bilgi düzeyinden öteye geçemedikleri ancak öğretmenlik uygulamalarında yaptıkları etkinliklerde eleştirel veya yansıtıcı düşünme etkinliklerine yer verdikleri açıklamalarında belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı eleştirel veya yansıtıcı düşünme eğitiminin seçmeli ders olarak lisans eğitimine dâhil edilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca  ğretmen adaylarının  oğ ; Okul Deneyimi ve  ğretmenlik Uygulaması dersini ve bu derslerde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin aldıkları dönütleri yetersiz bulmaktadır.





BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar yapılan diğer araştırmalar göz önüne alarak tartışılmış ve sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, bu düzeyler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1.) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların ortalaması 3,07'dir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde ise lisans düzeyinde aldıkları eleştirel düşünme eğitimini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, yürürlükte olan öğretmen eğitimi programının; çağın gerektirdiği ve öğretmen adaylarından beklenen niteliklerden olan üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesine ilişkin etkinlikleri yeterli oranda içermediği, üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme ile ilgili seçmeli veya zorunlu derslerin lisans düzeyindeki programlarda yer almadığı ve öğretmen eğitimi programlarında bu düşünme becerilerine yer verilmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bu bulgu öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin “orta” düzeyde olması bulgusunu destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuçla örtüşen şekilde öğretmen adayları ile gerçekleştirilen farklı birçok çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri veya eğilim düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir (Deniz, 2009; Gökkuş & Delican, 2016; Gülünay, 2016; Özdemir, 2005; Tufan, 2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini (Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Zayıf, 2008) ya da eleştirel düşünme becerilerini (Akdere, 2012; Bilgin ve Eldeklioğlu, 2007; Gülveren, 2007) inceleyen araştırmaların bir kısmında ise yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Araştırmacılardan Türnüklü ve Yeşildere (2005), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yeterli olmaması durumuna çözüm olarak; öğretmen yetiştiren programlarda eleştirel düşünme düzeyini destekler nitelikte öğrenme ortamları oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada nitel bulgular değerlendirildiğinde yapılan görüşmelerde ulaşılan sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmen adayları görüşme sürecinde, öğretmenlik uygulamalarında, uygulama öğretmenlerinin sürece müdahalesi sonucu sıklıkla düz anlatım yöntemine başvurdıkları ve sınırlı ders saatine sığdırılan uygulamalarının ve uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin geri bildirimlerin, eleştirel düşünme etkinliklerini yeterli düzeyde içermediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aldan-Karademir, 2013; Yıldırım, 2009). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin alan yazında ortaya çıkan bu farklılığın; çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının veya çalışma gruplarının özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

2.)Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanlarının, erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların sonuçları yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Zayıf, 2008; Gülveren, 2007; Çetinkaya, 2011; Gökkuş ve Delican, 2016 ve Yılmaz, 2017). Nitekim bu araştırmalarda da ortaya çıkan sonuç, kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinden yüksek olduğu yönündedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğine dair araştırma bulgularına

da rastlanmıştır. Semerci (2003) yaptığı araştırmada doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve benzer özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir. Semerci (2003)'nin ulaştığı sonuca benzer şekilde; Kürüm (2002), Özdemir (2005), Çekiç (2007), Çetin (2008), Tufan (2008), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011), Akdere (2012), Bağcı ve Şahbaz (2012), Kasımoğlu (2013), Aldan-Karademir (2013) de yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim veya beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmaların çalışma grubunda yer alan bireylerin farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelmesi, eleştirel düşünme düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından ulaşılan sonuçların farklılığına neden olarak gösterilebilir.

3.)Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanları arasında öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın nitel bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Görüşmeye katılan farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin benzer sorunları dile getirmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasında fark bulunmaması araştırmanın gerçekleştirildiği bölümlerin tamamında eleştirel düşünme eğitiminin ve eleştirel düşünme etkinliklerinin benzer nitelikte yürütüldüğü ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini eğitim sürecinde benzer doğrultuda etkilemekte olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlik uygulamalarında eleştirel düşünme etkinliklerinin bölümlerin genelinde yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişmesini önleyen etkenlerin (yetersiz dönüt, sınırlı uygulama, uygulama öğretmenlerinin bazılarının farklı öğretim yöntemlerine ilişkin geliştirdiği ön yargı gibi) tüm bölümlerde benzer olduğu ve bu durumun nicel verilere de yansıtıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları en yüksek sıra ortalamasına, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ise en düşük sıra ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin, öğrenim gördükleri bölüm türü değişkenine göre farklılık göstermediğine ilişkin araştırma sonuçları yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Bayat, 2014; Aldan-

Karademir, 2013). Öğretmenler ile yaptığı araştırmada Korkmaz (2009) da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve düzeylerinin branşlarına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin, öğrenim gördükleri bölüm türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bu sonuca ulaşan araştırmacılardan Deniz (2009), Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversiteye sayısal puan ile yerleşen öğretmen adaylarının, eşit ağırlık puan türü ile yerleşen öğretmen adaylarına oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Tiryaki (2011) tarafından ise sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların gerçekleştirildiği çalışma gruplarının çeşitli özellikleri veya araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının farklılığı, araştırma sonuçları arasındaki farklılığa neden olarak gösterilebilir.

4.)Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanları arasında mezun oldukları okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucu ile örtüşen şekilde; Gülveren (2007), Zayıf (2008), Çetin (2008), Şen (2009), Kasımoğlu (2013), Can ve Kaymakçı (2015) da yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin mezun oldukları okul türünden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Kasımoğlu (2013), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermeme durumunu; aynı bölümde veya puanları benzer bölümlerde okuyan öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinde aynı seviyeye ulaşması şeklinde yorumlamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin mezun oldukları okul türünden etkilendiği sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmacılardan Tiryaki (2011) sınav ile girilen liselerden (Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi gibi) mezun olan üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin diğer lise türlerinden mezun olan üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2017) ise sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada; mesleki ve teknik liseden mezun olan sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi

puanlarının Anadolu lisesi, öğretmen lisesi ve genel-temel-düz lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.)Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanları arasında anne-baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu sonuç ile örtüşen şekilde öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Özdemir, 2005; Çekiç, 2007; Gülveren, 2007; Çetin, 2008). Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiğine dair araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Aldan-Karademir (2013) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyi puanlarının annesi ve babası okuryazar olmayan öğretmen adayları lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

6.)Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması 57,29'dur. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta düzeyin üstünde” olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri birlikte değerlendirildiğinde; yansıtıcı düşünme düzeyine ilişkin elde edilen düzey “orta düzeyin üstünde” olmakla birlikte ortalama değere oldukça yakındır. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yansıtıcı düşünme etkinliklerine yeterli oranda yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda varolan öğretmen eğitimi programının, adayların yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirmede yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Nitel bulguların araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyine ilişkin nicel bulguları desteklediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt boyutlarına (alışkanlık, anlama, yansıtma, kritik yansıtma) ilişkin puanlarının; “Yansıtma” alt boyutunda en yüksek düzeyde iken, “Alışkanlık” alt boyutunda ise en düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalamasının “Alışkanlık” alt boyutunda en düşük olması, öğretmen adaylarının yansıtıcı olmayan davranışları daha az sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin “Alışkanlık” alt boyutu sık tekrarlanan davranışların çok fazla farkına varılmadan ve üzerinde düşünülmeden yapıldığı yansıtıcı olmayan davranışları barındırmaktadır (Çelik, 2017, s.67). Öğretmen adaylarının “Yansıtma” alt boyutuna ilişkin

puanlarının ortalamasının diğer alt boyutlara oranla yüksek olması öğretmen adaylarının yansıtıcı davranışlar sergileme eğiliminde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ölçeğin “Yansıtma” alt boyutunda; tecrübelerin göz önüne alarak değerlendirilmesi, eylemlere ilişkin çıkarımda bulunma ve süreç sonunda yeni bir bakış açısı oluşturulması söz konusudur (Başol ve Evin-Gencel, 2013, s.931). Araştırmanın nitel bulguları ile yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar birlikte değerlendirildiğinde; görüşmelere katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı davranışlar sergileme eğiliminde oldukları ancak gerek Eğitim Fakültesi gerekse uygulama okulları bünyesinde gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin ve uygulamalara ilişkin dönütlerin yeterli olmaması nedeniyle yansıtıcı davranışlar sergileme eğilimlerini beceriye dönüştüremedikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu tespit eden araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılardan Erdoğan ve Şengül (2014) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemiş ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Evin-Gencel ve Güzel-Candan (2014) da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; adayların yansıtıcı düşünme düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan araştırma bulgularına rastlanmıştır. Alkan ve Gözel (2013) sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin alan yazında ortaya çıkan bu farklılığı; çeşitli çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının veya çalışma gruplarının özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca nitel bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kavramını bilmedikleri ancak bazı öğretmen adaylarının uygulamalarını anlatırken betimledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu Alp ve Taşkın-Şahin (2012)’nin sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Alp ve Taşkın-Şahin (2012), araştırmalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme kavramını bilmediklerini fakat açıklamaları doğrultusunda betimleyebildiklerini belirtmiştir.

7.)Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt boyutlarına (alışkanlık, anlama, yansıtma, kritik yansıtma) ilişkin puanları arasında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçla örtüşen şekilde Şahin (2011) Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014)'nın araştırmalarında da Sosyal Bilgiler öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalardan bir kısmı bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Alkan ve Gözel, 2013; Aydemir, 2016; Aydın ve Çelik, 2013; Çınar, 2016; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Erdoğan ve Şengül, 2014; Koca, 2017; Köstekçi, 2016; Lale, 2016; Temel, 2017; Yumuşak-Keskinkılıç, 2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine farklılık gösterdiği araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Bu araştırmacılar Varol-Şanlı (2016), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Efe-Kendüzler (2017) de erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin olarak; araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar incelendiğinde lisans eğitimi sürecinde ve öğretmenlik uygulamalarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yeterli oranda yer almaması sonucunda yaşanan olumsuzlukların çalışma grubunda yer alan kadın ve erkek öğretmen adaylarını eş değer düzeyde etkilediği söylenebilir.

8.)Araştırmada farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt boyutlarına (alışkanlık, anlama, yansıtma, kritik yansıtma) ilişkin puanları arasında da öğrenim gördükleri bölüm türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak; Duban ve Yanpar-Yelken (2010) farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında öğrenim gördükleri bölüm türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenliği birinci öğretim ile İngilizce öğretmenliği birinci öğretim öğretmen adayları arasındaki farkın İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Çınar (2016) ise Türkçe öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Köstekçi (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın sınıf öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliğine devam eden öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından yansıtıcı düşünme düzeylerinin farklılık gösterdiğine ilişkin bulgular, yapılan araştırma ile ortaya çıkan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusu ile örtüşmemektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında fark bulunmaması araştırmanın gerçekleştirildiği bölümlerin tamamında yansıtıcı düşünme eğitiminin ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin benzer nitelikte yürütüldüğü anlamına gelebilir. Araştırmanın nitel bulguları göz önüne alındığında öğretmenlik uygulamalarında gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinde öğretmen adaylarının yaşadığı olumsuzlukların tüm bölümlerde benzer olduğu ve bu durumun nicel verilere de yansıdığı söylenebilir.

9.)Araştırmada farklı okul türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile örtüşen şekilde Gedik vd. (2014)'nin yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyleri arasında mezun olunan okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Demir-Atalay ve Ürün-Karahan (2016) da Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin mezun olunan lise türünden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır.

10.)Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu sonuç ile örtüşen şekilde Aydın ve Çelik (2013) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri araştırmada; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinde anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Temel (2017) de sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

11.)Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında baba eğitim düzeyine göre, babası lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu Aydın ve Çelik (2013) ile Temel (2017)'in araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Aydın ve Çelik (2013) ile Temel (2017) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme beceri veya eğilim düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın, öğretmen adaylarının farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

12.)Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve farklı sonuca ulaşan araştırma bulgularına rastlanmıştır. Evin-Gencil ve Güzel-Candan (2014) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmada, bu iki düşünme biçimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunması beklenmiştir. Bu araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Testinin, Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinden farklı olması beklenen sonuca ulaşamamasına neden olarak gösterilebilir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Eleştirel Düşünme Testinde yer alan sorulara 4-5 cümlelik yazılı açıklamalarda bulunması gerekmekte iken yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi için yalnızca işaretleme yapmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, ölçekte yer alan sorulara yeterli oranda yanıt vermemeleri sebebiyle yansıtıcı düşünme düzeylerinden düşük bulunmuş olabilir. Araştırma bağlamında ele alınan farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi sırasında da öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı

düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak ulaşılan bu sonucu doğrular nitelikte bulgular olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, yansıtıcı düşünme düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen bölüm türü değişkenine göre eleştirel düşünme düzeyleri sıra ortalamaları incelendiğinde; Güzel Sanatlar Bölümü en düşük sıra ortalamasına sahipken; yansıtıcı düşünme düzeyi toplam puanlarda ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanı sıra ortalamalarında en yüksek ortalamaya sahip olan Temel Eğitim Bölümü; Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeğinin en alt basamağı olan alışkanlık alt boyutunda da en yüksek sıra ortalamasına sahiptir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi sıra ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; annesi okuryazar düzeyde öğrenime sahip öğretmen adaylarının en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme düzeyi sıra ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise okuryazar düzeyden lisans düzeyine doğru bir artış olduğu, anne eğitim düzeyi arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyi sıra ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda açıklanan araştırma bulguları ışığında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik olarak araştırmada ulaşılan bu sonuç ölçme araçlarının yapısının farklı olmasından ya da çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme düzeyi ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin her zaman doğrusal bir artış göstermeyeceği bu araştırmanın alana kazandırdığı özgün bulgulardan birisidir.

13.) Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin tespit edilmesi amacıyla uygulamanın yapıldığı 15 bölümden gönüllü öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmenlik uygulamalarında gözlem, mikro öğretim uygulamaları, ders planı hazırlama, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlama, uygun yöntem-teknikler ile ders planı uygulama ve öğretim uygulamalarını gerçekleştirme, mesleki deneyim edinmelerini sağlayıcı sınıf içi (değerlendirme faaliyetleri) ve sınıf dışı etkinlikler (belirli gün ve haftalara ilişkin etkinlikler, nöbet), kendini değerlendirme, gözlemleri ve uygulama etkinliklerine ilişkin amaçlı tartışmalara katılma gibi etkinliklerin bir ya da birkaçını gerçekleştirdikleri

belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine yeterince yer verilmediği, etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen adaylarının birçoğuna yeterli oranda geri bildirim sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aldıkları eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme eğitimini yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

14.) Öğretmenlik Uygulaması sürecinde mikro öğretim uygulamasına katılan az sayıda öğretmen adayının; öğretim elemanları ve arkadaşları tarafından değerlendirilerek öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazandıkları, alınan kayıtlar sayesinde öz değerlendirme yaparak çıkarımda bulundukları, eksiklikleri ve hatalarını fark ettikleri ve deneyimlerinden öğrendikleri bilgileri, farklı öğretim yaşantılarına uyarlayabildikleri tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının birçoğunun öğretmenlik uygulaması sürecinde mikro öğretim uygulamalarına katılmadığı belirlenmiştir. Mikro öğretim uygulamalarında kendilerini ya da arkadaşlarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendiren öğretmen adayları yansıtıcı düşünme sürecine katılabilir ve alınan video kayıtları sayesinde bireysel değerlendirme yapmaları sağlanarak yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilebilir (Ünver, 2003, s.54). Yapılan farklı araştırmalar (Bilen, 2014; Duban ve Kurtde-Fidan, 2015; Erdoğan, 2017; Güney, 2008; Kuran, 2009) da mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının birçoğunun öğretmenlik uygulamaları sürecinde mikro öğretim uygulamalarına katılmamalarının mesleki becerilerini, eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

15.) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının Okul Deneyimi dersi süresince gözlem yaptığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğunun öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ya da arkadaşlarından aldıkları dönütler doğrultusunda, gözlemlerini eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebildikleri ve yansıtıcı düşünebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca birçok öğretmen adayının gözlem sürecinde uygulama öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz birtakım davranışlarına ilişkin farkındalık kazandıkları ve öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde bu durumu göz önüne alarak öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ile örtüşen şekilde Bağcıoğlu-Ünver (1999) gözlemlerin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerine etkisini incelediği araştırmada; öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini gözlemleyerek

deneyimlerinden yararlandıkları, uygulama öğretmenlerinin olumsuz davranışlarını fark ederek bu davranışlardan uzak durmaya çalıştıkları ve bu durumun öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünebilmesine olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Ünver, 2003, s.55).

16.) Görüşmelerde öğretmen adaylarının birçoğunun ders planı hazırlamadıkları ve hazır plan kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki farklı derslerde ders planı hazırladıkları ancak Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde hazır plan kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hazırlanan ders planlarına öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayının arkadaşları tarafından dönüt verilebilmektedir. Öğretim elemanının, öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarını incelemesi ve ders planına ilişkin verdiği olumlu ya da olumsuz dönütler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişiminde oldukça etkilidir (Ünver, 2003, s.43). Bağcıoğlu-Ünver (1999) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının öğretim planlarına ilişkin eleştirilerinin; eksiklerini tespit etme ya da olumlu davranışlarının farkına varma, ders planına eklemeler yapma, güzel etkinlikleri geliştirme, farklı öğretim etkinlikleri bulma ve hatalarını düzeltme gibi faydaları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Ünver, 2003, s.44). Öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının dönütleri kadar Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca öğretmen adaylarının uygulama sürecini daha yakından izleme fırsatı olan uygulama öğretmenlerinin dönütleri de önem taşımaktadır. Araştırmada ders planı hazırlayan öğretmen adaylarının birçoğunun öğretim elemanları ya da uygulama öğretmenlerinden yeterli oranda dönüt alamadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerini planlama sürecinde ders planlarına ilişkin değerlendirilerek yeterli düzeyde dönüt alamaması, öğretmenlik uygulamaları sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

17.) Öğretmen adaylarının ders verme (uygulama) etkinliklerinde bölümler açısından farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bazılarının her hafta uygulama yaptıkları, bazı öğretmen adaylarının ise dönemde bir ya da iki kez uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca uygulama yapan öğretmen adaylarının bir kısmının ise öğretim elemanları ya da uygulama öğretmenlerinden yeterli düzeyde dönüt alamadığı tespit edilmiştir. Bağcıoğlu-Ünver (1999) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ders planlarını uyguladıktan sonra değerlendirmelerinin, planda yer alan etkinliklerin nasıl uygulandığı, öğrencilerin bu etkinliklerden nasıl etkilendikleri ve etkinliklerde yapılması gereken değişiklikler üzerinde düşüncelerini sağladığı sonucu ortaya konulmuştur (Ünver,

2003, s.45). Bu bağlamda araştırmada uygulamalarına ilişkin olarak öğretim elemanı, uygulama öğretmenleri ya da arkadaşlarından dönüt alan az sayıda öğretmen adayının; öğretim elemanları önderliğinde arkadaşları ile uygulamalarına ilişkin amaçlı tartışmalar gerçekleştirdikleri, öğretim yöntemleri üzerine düşündükleri, konuya uygun öğretim materyali geliştirdikleri ya da uygulamalarına ilişkin yansıtıcı yazılar yazdıkları belirlenmiştir. Ancak bu etkinlikleri gerçekleştiren öğretmen adaylarının sayısının az olması ve görüşmeye katılan diğer öğretmen adaylarının bu konuda yaşadıkları olumsuzluklar göz önüne alındığında, uygulama süreci ve değerlendirilmesinin öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesi bakımından yetersiz kaldığı söylenebilir.

18.) Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının birçoğunun Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinde uygulama okulu bünyesinde gerçekleşen farklı türde etkinliklere de katılım sağladığı belirlenmiştir (belirli gün ve haftaların kutlanması, nöbet tutma, değerlendirme etkinliklerine katılma vb.). Öğretmen adaylarının birçoğunun gerçekleştirdikleri bu etkinliklere ilişkin uygulama öğretmenlerinden dönüt almadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmak ve uygulama öğretmenlerine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdikleri bu etkinliklere ilişkin uygulama öğretmenlerinden alacakları dönütler eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin tamamında ve özellikle öğretmenlik uygulamaları sürecinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirici yönde yukarıda yer alan tüm etkinliklere yer verilmeli ve gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin sürecin muhatapları tarafından öğretmen adaylarına yeterli oranda geri bildirim sağlanmalıdır. Nitekim öğretmen eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşmanın ilk adımı, problem çözme becerileri gelişmiş, sorgulayan, araştıran, yeniliklere ve gelişmeye açık, işbirliğine yatkın, sürekli ve amaçlı düşünen kısaca eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş öğretmen adaylarını yetiştirmektir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler; uygulamalara yönelik ve araştırmalara yönelik öneriler olarak iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi ile bu düzeyler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin ise orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin geliştirilmesi için var olan öğretmen eğitimi programlarına lisans düzeyinde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme dersleri eklenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki tüm derslerinde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeyini geliştirici etkinliklere (tartışma, soru-cevap, problem çözme, örnek olay, beyin fırtınası, grup çalışması yöntemlerine dayalı) daha sık yer verilebilir.

2. Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme sürecinin başında olan araştırma görevlileri, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine yer vererek öğretmen adaylarına kazandırabilmeleri bağlamında, söz konusu düşünme becerileri üzerine hizmet içi eğitim alabilirler.

3. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersleri sürecinin daha verimli geçmesi ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına süreç içerisindeki eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri daha etkili biçimde gerçekleştirilerek, öğretmen adaylarına yeterli düzeyde geri bildirim sağlanabilir.

4. Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretim elemanları ile işbirliği içerisinde yürütülmesinden ve öğretmen adaylarına gerekli mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasından sorumlu uygulama okulu öğretmenlerinin de süreçte eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine ne ölçüde yer verdiği önem taşımaktadır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde uygulama öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle (sınavlara hazırlık sürecindeki öğrencilere müfredatta yer alan konuları yetiştirme kaygısı, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmama) öğretim etkinlikleri sırasında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri gerçekleştirmelerine müsaade etmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Uygulama okullarında görev yapmakta olan öğretmenler de eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretim

süreçlerinde söz konusu düşünme türlerine ilişkin etkinliklere yer vermeleri amacıyla hizmet içi eğitime tabi tutulabilirler.

6.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkiye'nin farklı illerinde bulunan farklı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yapılacak olan araştırmalar, elde edilecek sonuçların genellenebilir olması açısından önerilebilir.
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve özellikle yansıtıcı düşünme düzeylerini daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve daha geniş örneklemeler ile görüşmeye dayalı nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde görev alan öğretim üyelerinin de eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeyleri incelenerek, öğretmen adaylarının söz konusu düşünme becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair görüşlerine başvurulabilir.
4. 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında yeterince işlevsel ve etkili biçimde gerçekleştirilmediği gerekçesiyle programdan kaldırılan Okul Deneyimi dersinin yerine Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki dönem öğretmenlik uygulaması dersleri getirilmiştir. Bu dersler sürecinde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine ne ölçüde yer verildiği ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinde meydana getirdiği değişim ve gelişimin incelenmesi üzerine deneysel araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(1), 273-285. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akar-Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50181> sayfasından erişilmiştir.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aldan-Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aldemir, S. B. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin biyoloji öğretmen adaylarının akademik başarısı ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, V., & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8(1), 1-12. <http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19813/211912> sayfasından erişilmiştir.
- Alp, S., & Taşkın-şahin, Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve problem çözme: Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 134-147. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/183> sayfasından erişilmiştir.

- Amin-Khandaghi, M., Pakmehr, H., & Amiri, E. (2011, Şubat). The status of college students critical thinking disposition in humanities. *3th World Conference on Educational Sciences*. <https://core.ac.uk/download/pdf/82136741.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326, doi:10.14527/pegegog.201.
- Aslı, F. G. (2015). *İngilizce lisans öğrencilerinin çeviri yeteneklerini geliştirmek için eleştirel düşünme uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Afyon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 65-75. <https://www.pegem.net/Akademi/3-131897-Elestirel-Dusunme-Gucu-ile-Cinsiyet-Yas-ve-Sinif-Duzeyi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Aybek, B., & Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (W-GEAYGÖ) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-112. <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4376/59938> sayfasından erişilmiştir.
- Aydemir, U. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, G. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) yöntemi, *Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Yayınları*, 5(1). <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 169-181. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/498763788_13.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H., & Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160811> sayfasından erişilmiştir.
- Bahçe, F. (2012). *Promoting critical thinking skills in the first year reading and writing course through argumentative writing in ELT teacher education programme at Hacettepe University*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, A., & Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*. İstanbul: Esen.
- Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998. http://www.kefdergi.com/pdf/20_3/20_3_17.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Başol, G., & Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946. https://www.researchgate.net/profile/Guelsah_Basol2/publication/271525337_Yansitici_Dusunme_Duzeyini_Belirleme_Olcegi_Gecerlik_ve_Guvenirlik_Calismasi/links/54cb8e440cf2240c27e86027.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Batman, D. (2017). *Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının mesleki beceri gelişimlerine ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2333/690> sayfasından erişilmiştir.

- Bayram, D. (2015). *The effects WebQuest-Supported critical thinking instruction on the critical thinking disposition level and L2 writing performance of Turkish pre-service EFL teachers*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Bensley, D. A., Crowe, S. D., Bernhardt, P., Buckner, C., & Allman, L. A. (2010). Teaching and assesing critical thinking skills for argument analysis in psychology. *Teaching of Psychology*, 37, 91-96. doi:10.1080/00986281003626656.
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038065/5000036922> sayfasından erişilmiştir.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67896> sayfasından erişilmiştir.
- Bilgin, A. & Eldeklioğlu, J. (2007). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 55-67. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1001-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bökeoğlu-Çokluk, O., & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67. <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10356/126798> sayfasından erişilmiştir.
- Burrows, N. L. (2012). *Reflective thinking by teachers and improvement in teaching practices*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA Education Sciences*, 10(2), 66-83. doi:10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633.

- Carey, S. F. (2017). *The meaning of reflective teaching to national board certified teachers* (Doktora tezi). <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/6748/CAREY-DISSERTATION-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A Maltese case study. *Reflective Practice*, 8(1), 137-149. doi:10.1080/14623940601139111.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching inquiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice*, 11(2), 171-183. doi:10.1080/14623941003672410.
- Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursors for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182. <https://files.eric.ed.gov/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Cotter, E. M., & Tally, C. S. (2009). Do critical thinking exercises improve critical thinking skills?. *Educational Research Quarterly*, 33(2), 3. <https://search.proquest.com/openview/0d6e49e9e0ee244cf543180f1a3fe79a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48020> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, N. (2015). *Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Çelik, M. C. (2017). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt12Sayi3/JKEF_12_3_2011_93_108.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, S. (2013). *An investigation of the critical thinking dispositions of preservice teachers at a private non-profit university*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çiğdem, H. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geribildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. (2004). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://www.pegem.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. Büyükalın-Filiz, S. (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 281-331). Ankara: Pegem.

- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Demir-Atalay, T., & Ürün-Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 18-27. <http://dergipark.gov.tr/ijtet/issue/24481/259437> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & CO. <https://ia801406.us.archive.org/17/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, A. (2012). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.304-352). Ankara: Pegem.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/dusunme-dostu-sinif-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dolapçioğlu, D, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Duban, N., & Kurtdede-Fidan, N. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 949-959.
- Duban, N., & Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50607> sayfasından erişilmiştir.
- Durdukoca, Ş. F., & Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000362> sayfasından erişilmiştir.

- Duman, B. (2011). Üst biliş-Bilişsel farkındalık. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.420-449). Ankara: Anı.
- Düşünme. (2018). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=d%C3%BC%5%9F%C3%BCnme&hngget sayfasından erişilmiştir.
- Efe-Kendüzler, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182. doi:10.22329/il.v18i2.2378.
- Erbil, D. G. (2014). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı
- Erdoğan, İ. (2017). *Yansıtıcı düşünmenin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 18-30.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Cihan.
- Evin-Gencel, İ., & Güzel-Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68. <http://aves.comu.edu.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Research Findings and Recommendations Fullerton: California State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gadsby, H., & Cronin, S. (2012). To what extent can reflective journaling help beginning teachers develop Masters level writing skills? *Reflective Practice*, 13(1), 1-12. doi:10.1080/14623943.2011.616885.
- Gedik, H., Akhan, N. E., & Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-130. <http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/4-2/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2) 227-234. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/53.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Göbel-Dinçer, Ş. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1590/17204.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 10-28. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/314276> sayfasından erişilmiştir.
- Gül, M. D. (2017). *Sosyo bilimsel sorunlar odaklı eğitim yönteminin hizmet öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s.1-40). Ankara: Pegem.
- Gölünay, Y. İ. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler ačíısından incelenmesi: Karabük Üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Gölveren, H. (2007). *Eğitim fakóltesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Gümüşok, F. (2014). *İngiliz dili öğretmen adaylarını değerlendirme sürecine dâhil etme: Uygulama dersinde yansıtıcı düşünme olarak öz-değerlendirme ve akran-değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güner, C. (2015). *Eleştirel düşünme temelli eğitimin İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, İngilizce okuma özyeterlik düzeyi ve İngilizce yazma performansları üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146. <http://www.tubar.com.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Güney, K. (2008). *Mikro-Yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-Yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 77-83.
- Gürbüz, D. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi ve öğretmen değerlendirme yöntemleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.

- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging students teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. doi:10.1016/j.tate.2008.02.010.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778. <http://efdergi.ibu.edu.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Helsdingen, S. A., Bosch, K., & Gog, T. M. (2010). The effects of critical thinking instruction on training complex decision making. *Human Factors*, 52(4), 537-545. doi:10.1177/0018720810377069.
- IdeaScale (2012). *Essential Skills Definition Review*. <https://essentialskills.ideascale.com/a/dtd/Review-of-definition-for-Thinking-Skills/94635-17651#idea-tab> sayfasından erişilmiştir.
- Josten, M. L. (2011). *Reflective thinking: A tool for professional development in educational practice*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/sayfasından> erişilmiştir.
- Kaf-Hasırcı, Ö., & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50687> sayfasından erişilmiştir.

- Kano, M. (2017). *Promoting Thinking Skills with Problem-Solving Tasks through Short Stories*. Brno: Masaryk University faculty of education. https://is.muni.cz/th/jgf2u/Teaching_Thinking_Skills_to_Young_Learners_Using_Stories. sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593. <http://www.turkishstudies.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Karanfil, A. Y. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli demografik faktörler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karakoç, M. (2011). *The critical thinking dispositions and tendencies of Turkish EFL university students*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, B. (2009). *İlköğretim 6-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 5(28), 17-22. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5506/1662> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı.
- Kember, D., vd. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 382-395. doi:10.1080/713611442.
- Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Kozan.
- Kılınç, H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kır, M. (2014). Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 225-233. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22.kir.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, G. (2012). Öğretimin planlanması ve uygulanması. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.385-421). Ankara: Pegem.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13. <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1414/16952> sayfasından erişilmiştir.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203. https://www.researchgate.net/publication/316431499_Yansitici_dusunmenin_ogretmen_adaylarinin_ogretmenlik_uygulamalarina_katkilari sayfasından erişilmiştir.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi/The effect of micro teaching on teachers' gaining of knowledge and skills. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (Planlama, uygulama ve değerlendirme)*. Konya: Eğitim
- Kuzu, A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü. <http://www.sosyalarastirmalar.com/sayfasından> erişilmiştir.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Lale, E. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice*, 12(1), 87-100. doi:10.1080/14623943.2011.541098.

- Lloyd, M., & Bahr, N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 2. doi:10.20429/ijsoatl.2010.040209.
- Lim, S. E., Cheng, P. W. C., Lam, M. S., & Ngan, S. F. (2003). Developing reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72. doi:10.1080/0300443022000022422.
- Mahmood, S. (2017). *Testing the effectiveness of a critical thinking skills intervention for initial teacher education students in Pakistan* (Doktora tezi). <https://eprints.soton.ac.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Mangena, A., & Chabeli, M. M. (2005). Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 25(4), 291-298. doi:10.1016/j.nedt.2005.01.012.
- Marzano, R. J., Brandt, C. S., Huges, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimension of Thinking*. Virginia: The Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294222.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(2014), 387-392. <http://dspaceroma3.caspur.it/bitstream/2307/6033/1/Tesi%20Susanna%20Massa%20SI%20PSW.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Malden: Blackwell.
- Maynard, A. (2011). *The development of reflective thinking in preservice teachers in a course which used visual data as an instructional assignment* (Yüksek lisans tezi). <https://www.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- McBride, R. E., Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching*, 8(1), 29-40. doi:10.1080/13540600120110556.

- Meral, E., & Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 50-54.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, Haziran 14). Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları. *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Resmi Gazete, 14574. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (2012). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> sayfasından erişilmiştir.
- Minott, M. A. (2006). *Reflection and reflective teaching a case study of four seasoned teachers in the Cayman Islands*. (Yüksek lisans tezi). http://eprints.nottingham.ac.uk/10227/1/Reflection_and_Reflective_Teaching_Th sayfasından erişilmiştir.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- North Ireland Curriculum (2007). *Thinking skills and personal capabilities for key stage 1&2*. http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12 sayfasından erişilmiştir.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ319814> sayfasından erişilmiştir.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası: Eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.), Ankara: Anı.

- Olatunji, M. O. (2017). Critical thinking in Nigeria's pre-service teachers education: A philosophical investigation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 205-221. <http://jtee.org/document/issue13/article5.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). Program ve öğretimin tanımlanması. K. Gündoğdu (Ed.), *Program geliştirme* (M. Çakmak & Ö. C. Çelik, Çev.) içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 296-317. <http://dergipark.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmenleri adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, H. (2018). *Düşünce Nedir? (Felsefe Akımları)*. Filozof.net: <http://www.filozof.net/Turkce/felsefe-akimlari/624-dusunce-nedir-dusuncenin-anlami-felsefed-dusunce.html> sayfasından erişilmiştir.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (E. Aslan & G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.
- Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity. *Teacher Development*, 5(3), 323-338. doi:10.1080/13664530100200147.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, M., & Kondaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 142-159. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/> sayfasından erişilmiştir.

- Porntaweekul, S., Raksasataya, S., & Nethanomsak, T. (2016). Developing reflective thinking instructional model for enhancing students' desirable learning outcomes. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 238-251. doi:10.5897/ERR2015.2380.
- Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking skills: Meinings, model and miterials*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257858.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Presseisen, B. Z. (1985). *Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design. Philedelphia: Research for better schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376133.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Presseisen, B. Z. (1986). *Critical thinking and thinking skills: State of the art definitions and practice in Public Schools. American Educational Research Association. San Fransisco: U.S Department of Education Office of Educational Research and Development*. https://ia802702.us.archive.org/18/items/ERIC_ED268536/ERIC_ED268536.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think. Washington: National Academy*, https://www.researchgate.net/publication/239062773_Education_and_Learning_to_Think sayfasından erişilmiştir.
- Rinchen, S. (2009). Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning. *Australian Teacher Education Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED524757> sayfasından erişilmiştir.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-886. <https://pdfs.semanticscholar.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Satıcı, Ö. (2014). *Korelasyon analizi, sperman korelasyon analizi*. <https://www.dicle.edu.tr/Contents/05ec89ab-2b9b-492d-a161-effe635296f9.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Seçim, H. (2005). *Sosyal bilimlerde temel kavramlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Seferoğlu, S.S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-204. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87673> sayfasından erişilmiştir.
- Selvi, K. (2013). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki. G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 1-38). Ankara: Pegem.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126/1209> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ogretmen-ve-ogretmen-adaylari-icin-yansitici-dusunme-egilimi-yande-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Serin, O. (2013). The critical thinking skills of teacher candidates Turkish Republic of Northern Cyprus sampling. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 231-248. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060371.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Summers, T., & Betts, R. (2015). *Facilitating Critical Thinking in Initial Teacher Education (ITE) Early Years Students Teachers* (Project Report) <https://akoatearora.ac.nz/download/ng/file/group-7/facilitating-critical-thinking-in-initial-teacher-education-ite-early-years-student-teachers-project-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A., & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Ed.), *Öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (s. 391-426). Ankara: Pegem.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70293> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin-Alkın, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi:10.17051/io.2014.56482.

- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die welt der Türken / Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/56> sayfasından erişilmiştir.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö., & Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-76. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/45658> sayfasından erişilmiştir.
- Şenol, Ü. (2015). *Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile geliştirilmesi üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/214537> sayfasından erişilmiştir.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşpınar, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu: http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme&hngget=md sayfasından erişilmiştir.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tiryaki, E., N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Tsui, A. K. (2004). *Pedagogical reflection and teaching qualities in physical education: An interpretive study of beginning primary school teachers in Hong Kong* (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/sayfasından> erişilmiştir.
- Tok, T. N. (2012). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.161-230). Ankara: Pegem.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtılmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/644/116> sayfasından erişilmiştir.
- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Töman, U. (2015). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretim süresi boyunca incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Tufan, D. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi yabancı dil öğretmenliği örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Tung, C. A., & Chang, S. Y. (2009). Developing critical thinking through literature reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(1), 287-317. <http://www.fcu.edu.tw/wSite/publicfile/Attachment/f1262069682958.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tümekaya, S., & Hurioğlu, A. G. L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50819> sayfasından erişilmiştir.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.5157> sayfasından erişilmiştir.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, K., & Çetin , T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 50-72. http://rssiudies.com/Makaleler/1606797661_592357229_uygun,%20%C3%A7etin,.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem
- Varga, R. (2011). The importance of enhancing critical thinking skill of pre-service teachers. *Training and Practice*, 9(1-2), s.97-106. http://epa.oszk.hu/02600/02641/00002/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_01-02_097-106.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Varol-Şanlı Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yamaç, M. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yazçayır, N. (2016). Düşünme temelli öğrenme modelleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.192-252). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540. http://www.kefdergi.com/pdf/19_2/19_2_14.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yılmaz, B. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.

- Yumuşak-Keskinkılıç, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43671> sayfasından erişilmiştir.
- Zascavage, V., Masten, W. G., Schroeder-Steward, J., & Nichols, C. (2007). Comparison of critical thinking in undergraduates and graduates in special education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 25-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814465> sayfasından erişilmiştir.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.



EKLER



Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi ve Araştırmanın Yürütüldüğü Bölümlerden Alınan İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2017-E.70152



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31/03/2017 tarih ve E.48752 Sayılı Yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Şahide GÖÇÜK**, 'ün, Yrd.Doç..Dr.Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 09.05.2017 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No:2017-235

Ek:1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

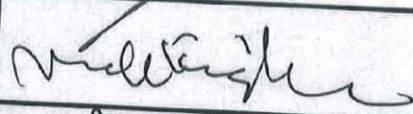
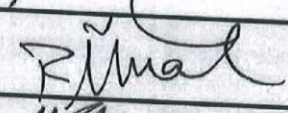
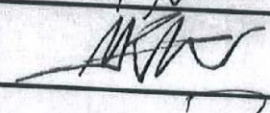
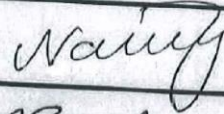
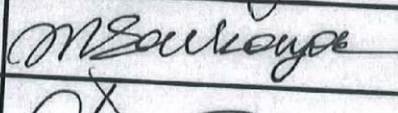
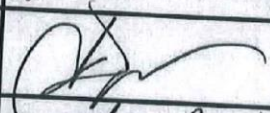
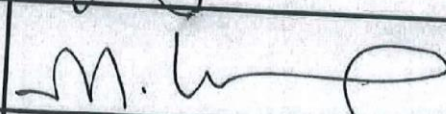
Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 09.05.2017

TOPLANTI SAYISI : 05

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜKKURT	
Prof.Dr.Fatma GÜMÜŞ	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	
Prof.Dr.Naciye YILDIZ	
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	
Prof.Dr.C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ	
Prof.Dr.Füsün DEMİREL	KATILMADI
Doç.Dr.Tuncay ÖNDER	KATILMADI

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/11/2017-E.158580



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 18/10/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 147670 sayılı yazı.
b) 02/11/2017 tarihli ve 89377925-044- 156962 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK'ün, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tezi ile ilgili olarak Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınız adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (takım)

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler
/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bilgi için :Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 21

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.151591



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı



Sayı : 23008136-044-
Konu : Anket (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında Bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN
Bölüm Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.151053



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 44569636-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Ana Bilim Dallarımızın görüşü alınarak Bölümümüzce de uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Halil ÇELTİK
Bölüm Başkanı V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150858



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 20911470-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK'ün, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği hakkında Bölümümüz Anabilim Dallarının görüşleri ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR
Bölüm Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150135



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 50956352-044-150135
Konu : Anketler

23/10/2017

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK'ün, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Anabilim Dalımız tarafından uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150268



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 80139688-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK'ün, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için Anabilim Dalımızda uygulama yapma isteği başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Gül TEKAY BAYSAN
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150321



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 73952365-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Anabilim Dalımız 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Anabilim Dalı Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/10/2017-E.154744



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı



Sayı : 98037648-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği Ana Bilim Dallarımız ve Bölüm Başkanlığımız tarafından uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Bölüm Başkanı

Ek:1

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/11/2017-E.156962



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18/10/2017 tarihli ve 17311665-044- 148440 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Bölüm/Anabilim Dalı Başkanlıklarının görüşleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Yrd.Doç.Dr. Hasan ES
Dekan (Uhd.) V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/10/2017-E.155060



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı



Sayı : 29554917-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, Bölümümüz 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği, Etik Kurul Belgesinin olması ve eğitim öğretim süreçlerini engellemeyecek şekilde yapılması Ana Bilim Dalımız ve Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Bölüm Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü P.K.06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 82 30 Faks:0 (312) 222 83 87
e-Posta :egitimbilimleri@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-
egitimbilimleri.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Neriman Aydoğdu
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122021821

T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞI'NA

24.10.2017

İlgi: 20/10/2017-E.149710 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK' ün “ Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında anabilim dalımız öğrencilerine anket uygulama isteği uygun görülmüştür.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
Okul Öncesi Eğitimi
Anabilim Dalı Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.151397



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm
Başkanlığı



Sayı : 82535362-044-
Konu : Anketler

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK'ün Yrd.Doç.Dr. Nevriye YAZÇAYIR danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulama isteği Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
Bölüm Başkanı

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü P.K.:06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 83 17 Faks:0 (312) 202 83 87
e-Posta :gef-bote@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-bote.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Nevim Tuncay
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122021823

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/10/2017-E.150964



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 87908266-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 23/10/2017 tarihli ve 84355210-044- 150689 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Bölümümüz Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği uygun bulunmuştur.

e-imzalıdır
Prof. İsmet DOĞAN
Bölüm Başkanı

Ek:1

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 24 76 Faks:213 17 88
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-guzelsanatl.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Nergiz HOLAT
Bölüm Sekreteri
Telefon No:0312 202 8400

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/10/2017-E.152301



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 87908266-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 25/10/2017 tarihli ve 96000795-044- 151785 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını bölümünüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği eğitim öğretim işlerini aksatmamak kaydıyla uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. İsmet DOĞAN
Bölüm Başkanı

Ek:1

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150689



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 84355210-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Anabilim Dalı Başkanlığımız 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği uygun bulunmuştur.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alev KURU
Anabilim Dalı Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 84 00 Faks:213 17 88
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-guzelsanatlar.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Nergiz HOLAT
Anabilim Dalı Sekreteri
Telefon No:0312 202 8400

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/10/2017-E.151785



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 96000795-044-
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahide GÖÇÜK, Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin ve Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını bölümünüz 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği eğitim öğretim işlerini aksatmamak kaydıyla uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ
Anabilim Dalı Başkanı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 2476 Faks:213 17 88
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-guzelsanatlar.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Nergiz HOLAT
Anabilim Dalı Sekreteri
Telefon No:0312 202 8400

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2017-E.150534



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 12701526-044-150534
Konu : Anketler (Şahide GÖÇÜK)

23/10/2017

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20/10/2017 tarihli ve 89377925-044- 149710 sayılı yazı.

İlgili yazıda bahsi geçen anketin uygulanması, anabilim dalı öğrencilerimizin ders yoğunluğu sebebiyle uygun görülmemektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR
Anabilim Dalı Başkanı

Ek 2. Eleştirel Düşünme Testi Ölçek İzni

Merhaba Nihal Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin tarafınızdan geliştirilen Eleştirel Düşünme Testini Yrd.Doç.Dr. Nevriye Yazıcıyı danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmamda izin verirsiniz kullanmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgileri ve ölçeğin değerlendirilmesine ilişkin bilgileri benimle paylaşabilirsiniz sevinirim. Şimdiden teşekkürler.

İyi çalışmalar,
Şahide GÖÇÜK



Nihal Akdere

15 Tem 2

Alıcı: ben ▾

Sayın Şahide Göçük,

Doç. Dr. Hanife Akar ile geliştirmiş olduğumuz “Eleştirel Düşünme Testi”ni uygulamanızda tarafımızca bir sakınca yoktur.

Dr. Nihal Akdere

Ek 3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği İzni



şahide göçük <sahidegocuk@gmail.com>

Alıcı: ilke.evin

Merhaba İlke Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. "Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği"ni izniniz olursa, Yrd.Doç.Dr. Nevriye Yazçayır danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Merhaba,

Ölçeği tezinde kullanmadan mutluluk duyarım. Ekte maddeler ve alt boyutları var. İyi çalışmalar diliyorum.

--

Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmen adayları; “Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması amacıyla hazırlanan bu ölçekte yer alan soruları samimi bir şekilde cevaplamanız çalışmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Ölçekte yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuduktan sonra düşüncenizi en doğru yansıtan durumu (X) işareti kullanarak belirtiniz. Araştırma sonuçları yüksek lisans tez çalışmasının dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkürler.

Dr. Öğretim Üyesi Nevriye YAZÇAYIR

(Tez Danışmanı)

Şahide GÖÇÜK

(Yüksek Lisans Öğrencisi)

Cinsiyet: 1.Kadın () 2.Erkek ()

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölüm:

Mezun Olunan Okul Türü: 1.()Genel Lise 2.() Anadolu Öğretmen Lisesi

3.()Meslek Lisesi 4.()Diğer (Lütfen Yazınız).....

Annenin Eğitim Düzeyi: 1.() Okur-Yazar 2.() İlköğretim 3.()Lise

4.() Üniversite 5.() Lisansüstü

Babanın Eğitim Düzeyi: 1.() Okur-Yazar 2.() İlköğretim 3.()Lise

4.() Üniversite 5.() Lisansüstü

Ek 5. Eleştirel Düşünme Testi

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ

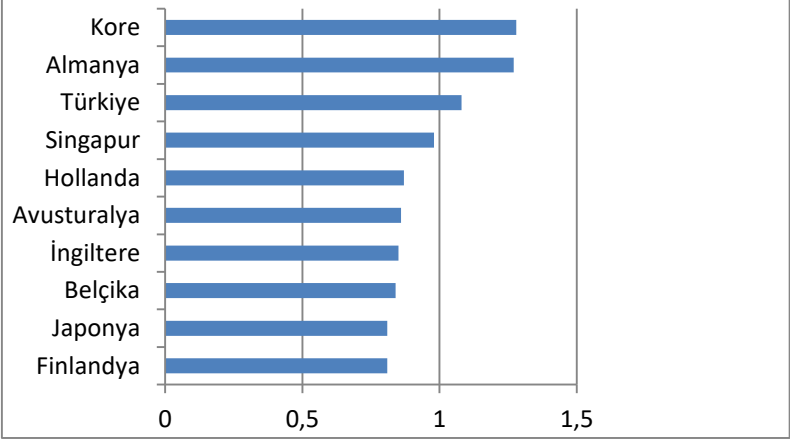
Değerli Öğretmen Adayları; bu form “Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması amacıyla hazırlanmıştır. Soruları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplamanız çalışmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları yüksek lisans tez çalışmasının dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Bu çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Şahide GÖÇÜK

(Yüksek Lisans Öğrencisi)

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ

Aşağıda tarif edilen durumları dikkatlice okuyup lütfen takip eden soru/soruları 4-6 cümleyle yanıtlayınız.

1. Yandaki grafikte yeni göreve başlayan bir ilkokul öğretmenin aldığı maaşa göre ilk ona giren ülkeler yer almaktadır. (Grafikteki değerler, kişi başına düşen milli gelirin yüzdesini ifade etmektedir.) Bu grafikte sunulan bilgiye dayanarak ne anlamlar çıkartabilirsiniz? Lütfen açıklayınız.	 <table border="1"><thead><tr><th>Ülke</th><th>Oran (%)</th></tr></thead><tbody><tr><td>Kore</td><td>1,3</td></tr><tr><td>Almanya</td><td>1,2</td></tr><tr><td>Türkiye</td><td>1,1</td></tr><tr><td>Singapur</td><td>1,0</td></tr><tr><td>Hollanda</td><td>0,9</td></tr><tr><td>Avusturalya</td><td>0,8</td></tr><tr><td>İngiltere</td><td>0,8</td></tr><tr><td>Belçika</td><td>0,8</td></tr><tr><td>Japonya</td><td>0,8</td></tr><tr><td>Finlandya</td><td>0,8</td></tr></tbody></table>	Ülke	Oran (%)	Kore	1,3	Almanya	1,2	Türkiye	1,1	Singapur	1,0	Hollanda	0,9	Avusturalya	0,8	İngiltere	0,8	Belçika	0,8	Japonya	0,8	Finlandya	0,8
Ülke	Oran (%)																						
Kore	1,3																						
Almanya	1,2																						
Türkiye	1,1																						
Singapur	1,0																						
Hollanda	0,9																						
Avusturalya	0,8																						
İngiltere	0,8																						
Belçika	0,8																						
Japonya	0,8																						
Finlandya	0,8																						
..... 																							

2. Öğretmenlik yaptığınız okulda bir grup öğretmen, zeki öğrencilerin ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri için üst yönetime bir dilekçe yazmışlardır. Bu dilekçenin tüm öğretmenler tarafından imzalanmasını istemektedirler. İmza için dilekçeyi size getirdiklerinde, dilekçenin çoğu öğretmen tarafından imzalandığını görüyorsunuz.

Bu dilekçeyi imzalar mıydınız? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

3. Bir gazetede yayınlanan bir makalede, kız liseleri ve karma liselerin başarı oranlarının karşılaştırıldığı bir araştırmadan söz edilmektedir. Araştırmanın sonucunda kız liselerinin daha başarılı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca haberde, bu araştırma sonucuna dayanarak yetkililerin daha fazla kız liselerinin açılması yönünde adımlar atılacağını açıkladıkları yazmaktadır.

Bu habere dayanarak siz de bu girişimi destekler misiniz? Gerekçelerinizi açıklayınız.

.....
.....

4. Üniversitelerin eğitime başladığı ilk haftasında, öğrenci toplulukları çeşitli yollarla tanıtımlarını yapmışlardır. En fazla öğrenci kaydı klasik Türk müziği topluluğuna olmuştur.

Bu bilgi doğrultusunda, ne tür sonuçlar çıkartabilirsiniz? Nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

5. Adnan: Çocuğuna şiddet içeren filmler izletmemelisin.

Sema: Evet, ama geçen hafta bir makale okudum. Makalede televizyonda izlenen şiddetin çocuklar üzerinde olumsuz hiçbir etki bırakmadığı yazıyordu.

Adnan: Bu doğru olamaz. Televizyonun izleyici üzerinde etkisi olmasa, televizyondaki reklamlar amacına ulaşır mıydı?

İki kişi arasında geçen bu karşılıklı konuşmaya dayanarak, hangi kişinin görüşlerine katılırsınız? Gerekçelerinizi açıklayınız.

.....
.....

6. Bir yazar, İnternetin kullanılmaya başlaması ve neredeyse her eve bilgisayar girdiğinden bu yana insanların daha az kitap, gazete ve dergi okuduğunu savunmaktadır. Bu nedenle de kitap, gazete ve dergi satışlarının azaldığından yakınmaktadır.

Bu yazarın kitap, gazete ve dergi satışlarındaki düşüş için verdiği gerekçeye katılıyor musunuz? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

7. Bir Almanca öğretmeni öğrencilerinin derse karşı ilgilerini artırmak için sınıfta öğrencilere daha çok video izletmeye başlamıştır. Dönemin sonunda öğrencilerin Almanca notlarının öğrencilerin diğer ders notlarına göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Buna dayanarak Almanca öğretmeni, videodan daha fazla yararlandığı için öğrencilerin Almanca dersindeki akademik başarısının arttığını savunmuştur.

Tarif edilen bu duruma dayanarak ne anlamlar çıkartırsınız? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

8. Erasmus programıyla bir grup öğrenci, yurtdışından sizin öğretmenlik yaptığınız okula gelmesi bekleniyordu. Ancak, okul yönetimine gelen bir iletiyle bu öğrencilerin gelmekten vazgeçtikleri öğrenilmiştir. Gerekçe olarak öğrenciler, kendi ülkelerinde bir grup Türk ile tanıştıklarını ve bunların ırkçı davranışlar sergileyerek kendilerine kötü davrandıklarını ve buna dayanarak Türkiye'nin emniyetli bir ülke olmadığı sonucuna varmış olduklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin bu karar ve gerekçelerini haklı buluyor musunuz? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

9. Siz ders anlatırken sınıfta bulunan bir öğrenci sürekli sözünüzü kesip, anlatılan konunun başka kaynaklarda başka şekilde anlatıldığını söylemektedir ve sizin konuya hâkim olmadığınız yönünde suçlamakta bulunmaktadır.

Öğrencinin bu davranışı karşısında tutumunuz ne olurdu? Nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

10. Bir okulda alternatif öğrenci değerlendirme sistemleri üzerine bir toplantı yapılmıştır. Toplantının amacı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha iyi değerlendirebilmek için alternatif bir değerlendirme sistemi olan öğrenci portföy uygulamasına geçilip geçilmemesi konusunda karara varmaktır. Katılımcılar birçok lehte ve aleyhte görüş belirttikten sonra, toplantı başkanı oylama yapmıştır. Çoğunluk portföy uygulamasının benimsenmesi yönünde oy kullanmıştır.

Bu okulda alınan karar ve karar verme süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Lütfen nedenlerinizi açıklayınız.

.....
.....

Ek 6. Eleştirel Düşünme Testi Cevapları İçin Kontrol Listesi (İngilizce)

CHECKLISTS FOR CRITICAL THINKING TEST RESPONSES

SCENARIO/QUESTION 1

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions the source of the graph		
suspends judgment due to lack of source/other information		
interprets the graph accurately		
avoids fallacious Reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 2

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions the intention behind the action proposed		
thinks independently of majority opinion		
questions and/or clarifies the meaning of “zeki öğrenciler”		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 3

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions and/or clarifies the meaning of “başarı”		
questions the reliability of the research or the cause-effect relationship		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 4

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
avoids strong assertions		
avoids fallacious reasoning		
draws valid conclusions		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 5

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions the source of the article		
avoids fallacious reasoning		
identifies the false analogy		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 6

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions the cause-effect relationship		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 7

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions the cause-effect relationship		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 8

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
avoids socio-centric tendencies/reasoning		
avoids fallacious reasoning		
identifies the logical fallacy of a hasty generalization		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 9

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
avoids ego-centric tendencies/ reasoning		
displays an open-minded approach and willingness to consider alternative viewpoints/sources		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

SCENARIO/QUESTION 10

	YES	NO
<i>The participant/test taker</i>		
questions majority opinion and/or can think independently of majority opinion		
avoids fallacious reasoning		
bases arguments/claims on relevant, sufficient and plausible reasons (rather than on irrelevant, insufficient and unfounded reasons or personal opinions/pre-supposed conceptions)		

Ek 7. Eleştirel Düşünme Testi Cevapları İçin Kontrol Listesi (Türkçe)

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ CEVAPLARI İÇİN KONTROL LİSTESİ

SENARYO/SORU 1

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Grafiğin kaynağını sorgular.		
Kaynak / diğer bilgi eksikliğinden dolayı kararı erteler.		
Grafiği doğru olarak yorumlar.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 2

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Önerilen eylemin arkasındaki niyetini sorgular.		
Çoğunluğun görüşünden bağımsız olarak düşünür.		
“Zeki öğrenciler” kavramını sorgular ve /veya anlamını açıklar.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 3

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
“Başarı” kavramını sorgular ve /veya anlamını açıklar.		
Araştırmanın güvenilirliğini veya neden-sonuç ilişkisini sorgular.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 4

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Güçlü iddialardan kaçınır.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
Geçerli sonuçlara ulaşır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 5

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Makalenin kaynağını sorgular.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
Yanlış benzetimi tanımlar.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 6

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Neden-sonuç ilişkisini sorgular.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 7

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Neden-sonuç ilişkisini sorgular.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 8

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Toplum merkezci eğilimlerden / mantık yürütmeden kaçınır.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
Acele bir genellemenin mantıksal yanlışlığını tanımlar.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 9

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Benmerkezci eğilimlerden / mantık yürütmeden kaçınır.		
Açık fikirli bir yaklaşım ve alternatif bakış açıları/kaynakları ile düşünmeye istekli olduğunu gösterir.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

SENARYO/SORU 10

<i>Katılımcı</i>	EVET	HAYIR
Çoğunluğun görüşünü sorgular ve / veya çoğunluğun görüşünden bağımsız olarak düşünebilir.		
Yanlış akıl yürütmeden kaçınır.		
İlgili, yeterli ve makul nedenlere dayanan argümanları / iddiaları temel alır. (ilgisiz, yetersiz ve asılsız nedenler veya kişisel görüşler / varsayılan kavramlardan ziyade)		

Ek 8. Eleştirel Düşünme Testi Rubriği (İngilizce)

APPENDIX B

HOLISTIC CRITICAL THINKING TEST RUBRIC

5 Outstanding	4 Good	3 Average	2 Below Average	1 Poor
------------------	-----------	--------------	--------------------	-----------

The participant does all or most of the following:

- Accurately interprets the issues (in arguments, claims, graphs, etc.)
- Clarifies meanings of words, constructs, terminologies, etc.
- Identifies flaws, vague concepts, fallacies, inconsistencies, distorted information, lack of or inaccurate evidence in arguments
- Draws justified, plausible, non-fallacious conclusions
- Suspends judgment due to lack of evidence and/or sufficient information
- Justifies his/her own claims by basing them on plausible reasons and evidence
- Approaches the issue(s) by taking into consideration alternative viewpoints
- Follows a systematic and consistent flow of reasoning
- Fair-mindedly follows where evidence and reason leads
- Avoids emotional reasoning
- Avoids ego-centric and soci-centric tendencies
- Questions the credibility of sources/claims/information

The participant does all or most of the following:

- Misinterprets the issues (in arguments, claims, graphs, etc.)
- Does not realize the flaws, vague concepts, fallacies, inconsistencies, distorted information, lack of or inaccurate evidence in arguments
- Does not clarify meanings of words, constructs, terminologies, etc.
- Cannot draw justified, plausible, non-fallacious conclusions
- Jumps to hasty conclusions
- Does not justify his/her own claims or bases claims on inaccurate, insufficient and/or irrelevant reasons/evidence
- Ignores or superficially evaluates obvious alternative view points
- Displays a confused and/or inconsistent flow of reasoning; reasoning includes fallacious arguments
- Regardless of the evidence or reasons, maintains or defends views based on pre-formed opinions, beliefs, conceptions
- Bases arguments, claims on emotional, ego-centric and/or socio-centric tendencies
- Does not question the credibility of sources/claims/information

Ek 9. Eleştirel Düşünme Testi Rubriği (Türkçe)

BÜTÜNSSEL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEST RUBRİĞİ

5 Çok İyi	4 İyi	3 Ortalama	2 Ortalamanın altında	1 Zayıf
--------------	----------	---------------	-----------------------------	------------

Katılımcı aşağıdakilerden tamamını ya da çoğunu yapar:

- Sorunları doğru bir şekilde yorumlar. (argümanlar, iddialar, grafikler vb.)
- Kelimelerin, yapıların, terminolojilerin vb. anlamlarını açıklar.
- Kusurları, belirsiz kavramları, yanlışları, tutarsızlıkları, çarpık bilgileri, argümanlardaki eksik veya yanlış kanıtları tanımlar.
- Gerekçelendirilmiş, makul, yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkarır.
- Kanıt ve/veya yeterli bilgi eksikliğinden dolayı kararı erteler.
- Kendi iddialarını makul nedenler ve kanıtlara dayanarak gerekçelendirir.
- Alternatif bakış açılarını dikkate alarak sorun/sorunlara yaklaşır.
- Sistematik ve tutarlı bir akıl yürütme sürecini takip eder.
- Kanıt ve sebeplerden kaynaklananları tarafsız olarak algılar ve değerlendirir.
- Duygusal akıl yürütmeden kaçınır.
- Benmerkezci ve toplum merkezci eğilimlerden kaçınır.
- Kaynakların/iddiaların/bilgilerin güvenilirliğini sorgular.

Katılımcı aşağıdakilerden tamamını ya da çoğunu yapar:

- Sorunları (argümanlar, iddialar, grafikler vb.) yanlış yorumlar.
- Kusurları, belirsiz kavramları, yanlışları, tutarsızlıkları, çarpık bilgileri, argümanlardaki eksik veya yanlış kanıtların farkına varamaz.
- Kelimelerin, yapıların, terminolojilerin vb. anlamlarını açıklayamaz.
- Gerekçelendirilmiş, makul, yanıltıcı olmayan sonuçlar çıkaramaz.
- Acele sonuçlar çıkarır.
- Kendi iddialarını gerekçelendiremez ya da doğru olmayan, yetersiz ve/veya ilgisiz sebepler/kanıtlar üzerine temellendirir.
- Açık alternatif bakış açılarını yok sayar veya yüzeysel olarak değerlendirir.
- Yanlış argümanlar içeren, karmaşık ve/veya tutarsız bir akıl yürütme akışı gösterir.
- Kanıt veya sebeplerden bağımsız olarak, önceden oluşturulmuş görüşlere, inançlara, düşüncelere dayalı görüşleri korur veya savunur.
- Argümanları, iddiaları duygusal, benmerkezci ve toplum merkezci eğilimler üzerine temellendirir.
- Kaynaklar/iddialar/bilgilerin güvenilirliğini sorgulamaz.

Ek 10. Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

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

Ek 11. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu

Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerini Geliştirme Etkinliklerinin Tespit Edilmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Üniversite (Yer):

Tarih ve Saat (Başlangıç-bitiş):

Görüşülen:

Görüşmeci:

Görüşülen Kişinin Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Şahide Göçük, Ankara Keçiören Mecidiye İlkokulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmasının verilerinden bir bölümünü elde etmek için bu görüşmeyi planlamış bulunmaktayım.

Tez konusu “ Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”dir. Tez çalışması;

1)Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen düzeyler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ile

2) Öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşme ve değerlendirmeleri de kapsamaktadır.

Bu görüşmede amacım; Eğitim Fakülteleri'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına yönelik olarak öğretmenlik uygulamalarında eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerini geliştirme etkinliklerinin neler olduğunun belirlenmesi adına siz eğitim otoritelerinin görüşlerini belirlemektir.

Bu konuda Eğitim Fakültesi öğrencisi olan ve öğretmenlik uygulamalarına katılan siz öğretmen adayları ile görüşme yapmak istiyorum. Öğretmenlik uygulamalarınızı değerlendirerek; eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerini içermesine ilişkin belirteceğiniz değerli görüşlerinizin; öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı kanaatindeyim.

* Görüşme gizli olup, bu bilgiler araştırmacı dışında başka bir kişi tarafından değerlendirilmeyecektir.

* Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

* Görüşmeyi araştırma gereği kaydetme zorunluluğu vardır, bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gerçekleştirdiğiniz ya da gerçekleştireceğiniz etkinlikler nelerdir?

- Mikro öğretim uygulamaları
- Gözlemler
- Ders planları
- Ders verme/dönemde kaç hafta ve haftada ders saati
- Diğer etkinlikler

Soru 2- Eğer yapıldıysa mikro öğretim uygulamalarınıza ilişkin dönütler kimler tarafından ve nasıl verildi?

- Öğretim elemanı
- Arkadaşlar

- Kendiniz
- Video kayıtları ya da ses kayıtları

Soru 3- Uygulama okullarında yaptığınız gözlemleri nasıl ve kimlerle değerlendirdiniz?

- Öğretim elemanı ile
- Arkadaşlarınızla
- Yazılı olarak

Soru 4: Bu dersler kapsamında hazırladığınız ders planlarına ilişkin dönütler kimler tarafından ve nasıl verildi?

- Öğretim elemanı
- Uygulama öğretmeni
- Arkadaşlarınız

Soru 5- Bu dersler kapsamında uygulama okullarında verdiğiniz derslere ilişkin dönütler kimler tarafından ve nasıl verildi?

- Kendiniz
- Uygulama öğretmeni
- Öğretim elemanı
- Arkadaşlarınız
- Öğrencileriniz

Soru 6- Uygulama okullarında eğer gerçekleştirildi ise diğer etkinliklerinize (rehberlik, idari etkinlik, nöbet vb.) ilişkin dönütler kimler tarafından ve nasıl verildi?

Soru 7- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde seminer etkinlikleri oldu mu? Ya da oluyor mu? Nasıl?

Alternatif Soru 7- Bu dersler kapsamında öğretim elemanı liderliğinde tüm sınıf arkadaşlarınızın uygulama ve etkinliklerinin değerlendirildiği seminer ya da toplantılar yapılıyor mu? Yapılıyorsa nasıl gerçekleştiriliyor?

Soru 8- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yaptığınız her türlü etkinliğe ilişkin dönütlerin size sağladığı yararların neler olduğunu açıklayabilir misiniz?

- Uygulama sürecinde daha sonraki planlar açısından
- Süreçte daha sonraki öğretim uygulamalarınız açısından
- Gözlem yeterlilikleriniz açısından
- Öğretmenliğiniz açısından yararları

Soru 9-Ayrıca bu dersler kapsamında yaptığınız ya da yapacağınız etkinliklere ilişkin dönütlerin başka kimler tarafından ve nasıl verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Soru 10- Lisans eğitimi sürecinde “eleştirel düşünme” ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

Eğer aldıysanız yeterliliği hakkında görüşleriniz nedir?

- Zorunlu ders olarak
- Dersin konusu olarak
- Seçmeli ders olarak
- Ders dışında bireysel ilgi (kurs ya da okuma)

Soru 11. Lisans eğitimi sürecinde yansıtıcı düşünme ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

Eğer aldıysanız yeterliliği hakkında görüşleriniz nedir?

- Zorunlu ders olarak
- Dersin konusu olarak
- Seçmeli ders olarak
- Ders dışında bireysel ilgi (kurs ya da okuma)

Ek 12.Görüşme Kategori ve Kod Listesi

GÖRÜŞME KATEGORİ ve KOD LİSTESİ

1.Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Ders Etkinlikleri

- Mikro öğretim Uygulamaları
 - Uygulama
 - Gerçekleşen
 - Gerçekleşmeyen
 - Farklı Ders Kapsamında Gerçekleşen
 - Değerlendirme/güçlükler
- Gözlemler
 - Okul Deneyimi
 - Öğretmenlik Uygulaması
- Planlama
 - Ders Planı Hazırlama
 - Hazır Plan Kullanımı
- Ders Saati Süreci
 - 1 saat
 - 2 saat
 - 4 saat
 - 6 saat
- Diğer Etkinlikler
 - Uygulama Okulu Etkinlikleri
 - Nöbet
 - Belirli Gün ve Haftalar
 - Değerlendirme Etkinlikleri (Yazılı yapma, yazılı okuma, defter inceleme)

2.Ders Etkinliklerine İlişkin Değerlendirme

- Mikro öğretim Uygulamaları, Gözlem
 - Dönüt Türü (sözlü, yazılı, not biçiminde, ses veya video kaydı)
 - Dönüt Veren Kişiler (öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, arkadaşlar, bireysel)
- Ders Planı Hazırlama
 - Plan Hazırlama/Güçlükler (Konuya hâkimiyet, yetersiz dönüt, Fakülte-Kurum işbirliği yetersizliği, hazır plan kullanımı)
- Ders Verme
 - Uygulamaya İlişkin Dönüt
 - Bireysel (Öze dönük eleştiri, not alarak değerlendirme, empatik yaklaşım)

- Uygulama Öğretmeni (Nadiren, düzenli, uygulama sırasında müdahale)
- Öğretim Elemanı (dönüt vermeyen, tesadüfî dönüt)
- Arkadaşlar (sözlü, sözsüz)

3.Toplantı/Seminer Etkinlikleri

- Fakültede (Dönemde bir kez, dönemde birkaç kez, her hafta, ders içerisinde değerlendirilen)
- Uygulama Okulunda

4.Derslerin Katkıları

- Mesleği Tanıma
 - Planlama Etkinlikleri/Yaşanan güçlükler (Plan hazırlama, uygun materyal seçimi, yaşanan aksamalar)
 - Uygulama Etkinlikleri/Yaşanan ve Yaşanması olası güçlükler (gerçek sınıf atmosferini deneyimleme, öğretim faaliyetleri, sınıf yönetimi, gözlem, rapor tutma, yöntem-teknik seçimi, teknolojiden yararlanma, bireysel farklılıkları dikkate alma, hatalarından öğrenme)
 - Değerlendirme Etkinlikleri/Yaşanan güçlükler ve hatalar (Ölçme hataları)
- Mesleki Algı
 - Öğretmenin sınıftaki yeri (Olumlu-Olumsuz davranışları, kılık kıyafete gösterdiği özen)
 - Alan Bilgisinin Önemi
 - İletişim Becerilerinin Önemi
 - Mesleki Kaygı

5.Derslerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

- Dönüt Vermesi Önerilen Kişiler (Öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, öğrenciler, idari personel, arkadaşlarınız)
- Dönüt Türü (sözlü, yazılı, ses kaydı, video kaydı, fotoğraf)
- Dönüt Oranı (Yeterli, yetersiz)
- İş birliği (üniversite-kurum, öğretim elemanı-öğrenci)

6.Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Eğitimi

- Eğitim Türü (Kavram, yöntem-teknik, bireysel ilgi)
- Eğitim Yeterliliği (yeterli, yetersiz)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...