

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE YANSITICI DÜŞÜNCEYİ UYGULAMALARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ*

Sibel ALP**

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN***

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce hakkındaki düşünceleri ve yansıtıcı düşünceyi sınıflarında nasıl kullandıklarını inceleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise, Çanakkale ilinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan 134 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışma ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları üzerine görüşleri incelenmektedir. Bununla beraber, bu çalışma 2005 İlköğretim Programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de yönelik bilgiler vermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yansıtıcı düşünce, ilköğretim, öğrenme-öğretme süreci

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada en etkili süreçlerden biri yansıtıcı düşünce sürecidir. Yansıtıcı düşünce kavramının ilk olarak John Dewey (1933) tarafından ortaya atılmış olan yansıtma kavramından doğduğu görülmektedir. Dewey (1933, 9) yansıtıcı düşünceyi onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını aktif, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Bu süreç sistemli bir şekilde devam ettiğinde problemlerin fark edilmesini ve çözülmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünce bireyi tek bir bakış açısından ve bunun olumsuz etkilerinden kurtardığından kişisel gelişime yardım etmektedir. Spalding ve

* Bu araştırma, aşağıda detayları verilen tez çalışmasının bir kısmıdır.

ALP, S. (2007) İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açılımları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

*** Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

Wilson (2002, 1394) yansıtıcı düşüncenin sınıf içerisindeki karmaşık problemleri tanımlamak, analiz etmek ve çözmek için gerekli bir süreç olduğunu belirtir.

Birçok araştırmacı yansıtıcı düşünceyi farklı açılardan incelemişlerdir. Örneğin; Schön (1983, 49), yansıtmayı eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiden yola çıkarak ele alırken, Van Manen (1977, aktaran Lee, 2005, 702), yansıtmayı içeriğine göre teknik (technical rationality), bilinçli (deliberative rationality) ve eleştirel yansıtma (critical rationality) olarak düzeylere ayırmıştır.

Yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenlerin, problemleri algılayıp, tanımlayarak genellemekle birlikte; bu süreci mesleki anlayışlarını değiştirmek ve geliştirmek için kullandıkları görülmektedir. Pollard (2002, 12) yansıtıcı öğretimin öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarını izleme, değerlendirme ve gözden geçirme yoluyla düzelttiği döngüsel ve sarmal bir süreç içerisinde uygulandığını belirtmektedir. Spalding ve Wilson (2002, 1396) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceyi geliştirmelerinde yazmanın ve yazdıklarını paylaşmanın önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedirler. Bu durum, yansıtmanın bireysel olduğu kadar paylaşılan bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır (Mewborn, 1999, 317). Böylelikle, yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesinde hem yazma ve öğrenme arasındaki bağın hem de sosyal etkileşimin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünce üzerine çalışan birçok araştırmacı da öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarına ilişkin günlük tutma gibi yazma ve öğrenme arasındaki ilişkinin temel alındığı etkinliklerin (Zeichner & Liston 1987, 33) ve sosyal etkileşimin (Pollard 2002, 20-21) yansıtıcı düşünceyi geliştirmede önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Programı incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları bireylere ne öğretileceğinden çok nasıl öğrendikleriyle ilgilenmektedir. Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında tanımlanan öğretmen özellikleri ile yansıtıcı düşünün öğretmen özelliklerinin birbiri ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Alp & Şahin Taşkın 2008, 318). Örneğin, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenden beklenen yalnız bilgiyi öğrencilere aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değil, öğrenciyi etkin kılarak yeni düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmaktır (Matthews, 2003). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin günlük uygulamalarını olduğu gibi kabul etmeyerek deneyimlerini eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve problem durumlarını fark ederek çözmek için harekete geçmeleri beklendiğinden öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırarak kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır (Campoy 2004, 41). Bu da yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Yansıtıcı düşünce yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenlerin sahip olması gereken bir beceri olarak düşünüldüğünde, 2005 İlköğretim Programının öğrenme-öğretme sürecinde amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşünce becerilerine sahip olmaları ve geliştirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların sınırlı olduğu ve çoğunlukla öğretmen adayları ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır (Alp & Şahin Taşkın, 2008, 318). Bu sebeple, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları üzerine düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayrıca, bu çalışma 2005 İlköğretim Programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de ışık tutacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki düşünceleri cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, eğitim durumu ve görev yaptığı sınıf düzeyi bakımından anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmayla ilgili uygulamalar 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan 134 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluştururken olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir (Arıkan, 2004, 141).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 2 bölümden oluşan ölçek kullanılmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik olarak hazırlanmış dört soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış 30 madde bulunmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ölçek maddelerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılmasına yönelik ifadelerle yer vermesine özen gösterilmiştir. Taslak olarak hazırlanan ölçek uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırma örneklemini dışında kalan gruplara ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe güvenilirliğini hesaplamak için Spearman Brown formülü kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı yaklaşık .93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, elde edilen veriler SPSS veri analiz programı ile çözümlenmiştir. Ölçeğin yanıt seçenekleri 4'lü likert olarak tasarlanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar aşağıdaki gibidir: "1.00–1.75: Hiç", "1.76–2.50: Bazen", "2.51–3.25: Sık Sık", "3.26–4.00: Her Zaman".

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı, eğitim durumu ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenlerine göre, yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 134 öğretmenin 82'si (%61.2) kadın, 52'si (%38.8) erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 28'i (%20.9) Eğitim Enstitüsü, 42'si (%31.3) Eğitim Ön Lisans, 23'ü (%17.2) AÖF Lisans Tamamlama, 14'ü (%10.4) Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama (2+2), 13'ü (%9.7) Eğitim Yüksek Okulu ve 14'ü (%10.4) ise Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezundur. Araştırma kapsamında yer alan 134 öğretmenden 15'inin (%11.2) mesleki deneyimi 1–10 yıl arasında, 29'unun (%21.6) mesleki deneyimi 11–20 yıl arasında ve 90'nın (%67.2) mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların düzeyleri incelendiğinde ise; öğretmenlerin 14'ünün (%10.4) 1. sınıf, 27'sinin (%20.1) 2. sınıf, 29'unun (%21.6) 3. sınıf, 32'sinin (%23.9) 4. sınıf ve 32'sinin (%23.9) 5. sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceleri uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekte bulunan 30 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı ile aritmetik ortalama sonuçları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceleri Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiç		\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin öğrenme-gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum.	102	76.1	32	23.9	-	-	-	-	3.76	0.43
Öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerimi göz önünde bulundururum.	86	64.2	42	31.3	6	4.5	-	-	3.6	0.58
Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerimin fikirlerini alırım.	32	23.9	61	45.5	41	30.6	-	-	2.93	0.74
Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundururum.	71	53	58	43.3	5	3.7	-	-	3.49	0.57
Öğrencilerime kendilerini değerlendirmeleri için fırsat veririm.	44	32.8	82	61.2	8	6	-	-	3.27	0.56
Öğrencilerime arkadaşlarını değerlendirmeleri için fırsat veririm.	37	27.6	66	49.3	29	21.6	2	1.5	3.02	0.75
Öğrencilerime düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat veririm.	82	61.2	51	38.1	1	0.7	-	-	3.6	0.5
Öğrencilerime yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri için fırsat veririm.	61	45.5	66	49.3	7	5.2	-	-	3.4	0.59
Öğrencilerime öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk veririm.	66	49.3	63	47	5	3.7	-	-	3.45	0.57
Öğrencilerime bağımsız olarak çalışabilmeleri için fırsat veririm.	51	38.1	72	53.7	11	8.2	-	-	3.29	0.61
Sınıf içindeki uygulamalarımda öğrencilerimin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere yer veririm.	48	35.8	76	56.7	10	7.5	-	-	3.28	0.59

Öğrencilerimin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağladım.	43	32.1	81	60.4	10	7.5	-	-	3.24	0.58
Öğrencilerimin etkinliklerini ürün dosyası olarak düzenledim.	69	51.5	44	32.8	20	14.9	1	0.7	3.35	0.76
Öğrencilerimin kullandığım öğretim yöntemlerini eleştirmelerine fırsat veririm.	29	21.6	60	44.8	40	29.9	5	3.7	2.84	0.8
Dersin sonunda değerlendirme yaparım.	51	38.1	70	52.2	13	9.7	-	-	3.28	0.63
Değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanırım.	25	18.7	69	51.5	38	28.4	2	1.5	2.87	0.71
Değerlendirmelerde çoktan seçmeli sorular kullanırım.	22	16.4	73	54.5	38	28.4	1	0.7	2.86	0.68
Dersin sonunda öğretimim ile ilgili düşüncelerimi yazarım.	6	4.5	28	20.9	88	65.7	12	9	2.2	0.66
Dersin sonunda öğretimimle ilgili olarak öğrencilerimin düşüncelerini alırım.	12	9	46	34.3	64	47.8	12	9	2.43	0.77
Yaptığım değerlendirmeler sonunda öğretim yöntemimden kaynaklanan sorunları tespit ederim.	35	26.1	79	59	20	14.9	-	-	3.11	0.63
Tespit ettiğim problemleri çözmek için alternatif çözüm önerileri geliştiririm.	46	34.3	75	56	13	9.7	-	-	3.24	0.61
Her öğrencimin gelişimini gözlem defterine/gözlem formuna kaydedirim.	43	32.1	54	40.3	36	26.9	1	0.7	3.03	0.78
Öğrencilerimin aileleriyle görüşme fırsatım oluyor.	75	56	46	34.3	12	9	1	0.7	3.45	0.68
Öğretimimle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri dikkate alırım.	55	41	44	32.8	31	23.1	4	3	3.11	0.86
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	64	47.8	57	42.5	13	9.7	-	-	3.38	0.66
Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığım problemleri çözmek için meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	68	50.7	54	40.3	12	9	-	-	3.41	0.65
Meslektaşlarımmın öğretim etkinliklerini gözlemlerim.	32	23.9	70	52.2	28	20.9	4	3	2.97	0.76
Meslektaşlarımmın, öğretim etkinliklerini gözlemlemesine fırsat veririm.	37	27.6	70	52.2	23	17.2	4	3	3.04	0.75
Öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerimi yazarak kaydedirim.	9	6.7	20	14.9	83	61.9	22	16.4	2.12	0.76
Eğitimle ilgili yayınları takip ederim.	23	17.2	69	51.5	41	30.6	1	0.7	2.85	0.7

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken önceki deneyimlerini (\bar{X} : 3.60) ve öğrencilerin öğrenme-gelişim düzeylerini (\bar{X} : 3.76) her zaman göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, öğretmenler öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrencilerinin fikirlerini (\bar{X} : 2.93) sık sık aldıklarını, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını (\bar{X} : 3.49) her zaman göz önünde bulundurdıklarını, öğrencilerine düşüncelerini ifade etmeleri (\bar{X} : 3.6) ve yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmeleri (\bar{X} : 3.4) için sık sık; bağımsız olarak çalışabilmeleri (\bar{X} : 3.29) için her zaman fırsat verdiklerini ve öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde (\bar{X} : 3.45) her zaman sorumluluk verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri için (\bar{X} : 3.27) her zaman arkadaşlarını değerlendirmeleri için (\bar{X} : 3.02) sık sık fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında ise öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yönelik etkinliklere (\bar{X} : 3.28) her zaman; değerlendirme yaparken açık uçlu (\bar{X} : 2.87) ve çoktan seçmeli sorulara (\bar{X} : 2.86) ise sık sık yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında öğrenci-

lerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini (\bar{X} : 3.24) sık sık sağladıkları, öğrencilerinin etkinliklerini her zaman ürün dosyası olarak düzenledikleri (\bar{X} : 3.35) ve öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini eleştirmelerine sık sık fırsat verdikleri (\bar{X} : 2.84) görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin dersin sonunda her zaman değerlendirme yaptıklarını ifade ettikleri (\bar{X} : 3.28) ve yaptıkları değerlendirmeler sonunda kullandıkları öğretim yönteminden kaynaklanan sorunları her zaman tespit ettiklerini belirttikleri (\bar{X} : 3.11) anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin dersin sonunda öğretimleriyle ilgili düşüncelerini bazen yazdıkları (\bar{X} : 2.20) ve dersin sonunda öğretimleriyle ilgili olarak öğrencilerinin düşüncelerini bazen aldıkları (\bar{X} : 2.43) ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler tespit ettikleri problemleri çözmek için sık sık alternatif çözüm önerileri geliştirdiklerini (\bar{X} : 3.24), her öğrencinin gelişimini sık sık gözlem defterine/gözlem formuna yazdıklarını (\bar{X} : 3.03), öğrencilerinin aileleriyle her zaman görüşme fırsatı bulduklarını (\bar{X} : 3.45) ve öğretimleriyle ilgili olarak ailelerden gelecek eleştirileri sık sık dikkate aldıklarını (\bar{X} : 3.11) ifade etmişlerdir. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini her zaman meslektaşlarıyla paylaştıklarını (\bar{X} : 3.38), onların öğretim etkinliklerini sık sık gözlemlediklerini (\bar{X} : 2.97) ve karşılaştıkları problemleri çözmek için her zaman meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını (\bar{X} : 3.41) belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenler, meslektaşlarına sık sık öğretim etkinliklerini gözlemlemeleri için fırsat verdiklerini (\bar{X} : 3.04) ve eğitimle ilgili yayınları sık sık takip ettiklerini (\bar{X} : 2.85) ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini bazen yazarak kaydettiklerini (\bar{X} : 2.12) belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve *t* Değeri

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	82	3.15	.28	132	0.36	.71
Erkek	52	3.12	.39			

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarını belirlemeye yönelik verdikleri yanıtların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.377	5	7.531	0.677	.642
Grup İçi	14.238	128	.111		
Toplam	14.615	133			

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceyi Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.799	2	0.4	3.79	0.025
Grup İçi	13.815	131	.105		
Toplam	14.615	133			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin (\bar{X} : 3.19) görüşlerinin, 11-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere (\bar{X} : 3.00) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarına İlişkin Farklılığa Yönelik Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşünceye Yönelik Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0.393	4	9.81	.89	.472
Grup İçi	14.222	129	.11		
Toplam	14.615	133			

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılık gösteren öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin hizmet yılları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik görüşlerinin, 11-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Van Manen (1992, 101) mesleki deneyimin yansıtıcı düşüncenin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulamakta ve bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca, Alp (2007, 66) öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkında eğitim almamış oldukları ve yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmedikleri halde yansıtıcı düşünce sürecinin bir parçası olan uygulamaları bilinçsiz de olsa sınıflarında kullandıklarını belirterek, öğretmenlerin tecrübeleri sonucunda yansıtıcı düşünceyi içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce, görev yapmakta olan öğretmenlere de hizmet içinde, yansıtıcı düşüncenin uygulanmasına yönelik eğitim verilmesi yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki düşünceleri ve cinsiyetlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi sınıflarında uygulamaları hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ülkemizde yansıtıcı düşünceye yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, yansıtıcı düşünce konusunda eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlere yönelik bir karşılaştırma bulunmamaktadır. Yansıtıcı düşünceye yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi sonrasında uygulamalarındaki değişiklikler incelenerek aralarındaki fark olup olmadığı ortaya konulabilir.

Bu araştırmada, örneklemin büyük bir çoğunluğunu 11 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sebeple, yansıtıcı düşünce üzerine yapılacak diğer çalışmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açıları araştırılabilir. Böylelikle, öğretmen adayları, göreve yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı düşünce uygulamaları karşılaştırılarak deneyimin yansıtıcı düşünce üzerine etkisi ortaya konulabilir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanıldığından, araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda gözlem tekniği kullanılarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceye yönelik uygulamaları belirlenebilir. Böylelikle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi kullanmaları hakkındaki düşünceleri ile sınıftaki uygulamaları arasında fark olup olmadığı incelenerek, yansıtıcı düşünceyi sınıflarında daha etkili kullanabilmelerinde onlara nasıl yardım edilebileceği ortaya konulabilir.

Kaynakça

- ALP, Sibel (2007). **İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıkları**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ALP, Sibel ve ŞAHİN TAŞKIN, Ç. (2008). "Eğitimde Yansıtıcı Düşüncenin Önemi ve Yansıtıcı Düşünceyi Geliştirme", **Millî Eğitim Dergisi**, Bahar 2008, S.178, ss. 311–320.
- ARIKAN, Rauf (2004). "Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama", Ankara: Asil Yayıncılık.
- ATAY, Derin (2002). "Öğretmen Adaylarına Yansıtmayı Öğretmek: Portfolyo Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Güz 2002, 9 (36), ss.508–527.
- CAMPOY, Renee (2004). **Case Study Analysis in The Classroom: Becoming a Reflective Teacher**, Sage Publications, California.
- CORNU, Rosie Le. ve PETERS, Judy (2005). "Towards Constructivist Classrooms: The Role of The Reflective Teacher", **Journal of Educational Enquiry**, (6)1, ss.50–64.
- DEWEY, John (1933). **How We Think**. Great Books in Philosophy. Prometheus Books. Buffalo, New York.
- LARRIVE, Barbara (2000). "Transforming Teaching Practice: Becoming The Critically Reflective Teacher", **Reflective Practice**, 1(3), ss. 293–307.
- LEE, Hea-Jin (2005). "Understanding and Assessing Preservice Teachers' Reflective Teaching", **Teaching and Teacher Education**, 9(21), ss.699–715.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2007). *Yeni İlköğretim Programları*. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48, internet adresinden 5 Şubat 2007 tarihinde edinilmiştir.
- MEWBORN, Denise S (1999). "Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers", **Journal for Research in Mathematics Education**, 30(3), ss.316–341.
- MORRIS, Joanne (2000). **Reflective Thinking in Early Childhood Education**, Faculty of Education Memorial Univeristy of Newfoundland, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Canada.
- SCHÖN, D. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action**, Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, United States of America.
- SPALDING, Elizabeth ve WILSON, Angene (2002). "Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing", **Teachers College Record**, 104 (7), ss.1393–1421.
- VAN MANNEN, Max (1992). **The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness**, Althouse Press, Canada.
- ZEICHNER, Kenneth M. ve LISTON, Daniel P. (1987). "Teaching Student Teachers To Reflect", **Harvard Educational Review**, 57, 23–48.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS OF USING REFLECTIVE THINKING IN TEACHING-LEARNING PROCESS

Sibel ALP*

Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN**

Abstract

This research focuses on primary teachers' views of reflective thinking. Quantitative research methods are used in this research. The universe of this study is identified as primary teachers working in city of Çanakkale and the sample included 134 primary teachers in Çanakkale. Although, there was no difference among primary teachers' views of using reflective thinking in their practices according to gender, educational background and year they teach, there were differences concerning their teaching experiences. The research suggests that seminars and in-service training should be prepared for primary school teachers. The research findings indicated that teachers' teaching experiences influence their views of reflective thinking. Therefore, this should be considered in the seminars and in-service training prepared for them. Besides, further research can be conducted to understand how teachers use reflective thinking in their classrooms.

Key Words: Reflective thinking, primary education, teaching-learning process

* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education

** Correspondence: Assist.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education