



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATING PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' REFLECTIVE THINKING TENDENCIES ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
abdsahin25@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, 1. ve 4. sınıf düzeyinde toplam 102 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek üzere, Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)" ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 16 for Windows paket programında, tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden ortalama-standart sapma ve t testi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı öğretim, Türkçe eğitimi, Öğretmen adayları, Yansıtıcı düşünme.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of pre-service Turkish teachers' reflective thinking tendency and to evaluate this level according to gender and class variables. The sample of the study consists of totally 102 freshman and senior pre-service teachers studying at Kazım Karabekir School of Education, Atatürk University in 2009-2010 school terms. In the study, to ascertain the reflective thinking tendency of the pre-service teachers, "Reflective Thinking Tendency of Teachers and Pre-Service Teachers Scale" which was first developed by Semerci (2007) was used as data collection tool. The data collected through this scale were analyzed and assessed by SPSS 16 program and t-test values, standard deviation were analyzed. As a result of the study, it was found that senior pre-service teachers had a higher level of reflective thinking tendency than their freshman peers and that gender variable had nothing to do with reflective thinking tendency.

Key Words: Reflective Teaching, Turkish Teaching, Pre-service teachers, Reflective Thinking

1. GİRİŞ

Bireyin dil becerilerinin gelişmesi, düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri harekete geçirmesi ile yakından ilişkilidir. Dil öğretiminde üst düzey zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesinde ise öğretmen önemli bir etkidir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin öğrenciyle empati kurabileceği, yansıtıcı düşünebileceği bir ders ortamının oluşturulması; Türkçe öğretmenliği eğitimi alan adayların ise bu becerileri kazanmış olarak dil öğretim sürecine katılmaları yetiştirecekleri öğrencilerin yeterliliği açısından çok önemlidir. “Yansıtıcı düşünmenin yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmasının nedeni, hizmet öncesinde öğretmenlere ‘öğretmen gibi düşünmeyi’ birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtılmalarını sağlamasıdır” (Jay ve Johnson, 2002; akt. Köksal ve Demirel, 2008: 190).

Yansıtıcı düşünme, “hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tündengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisi” (Bigge ve Shermis, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Atay (2003: 54)’a göre ise yansıtıcı düşünme, herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir. Dewey (1910: 6), yansıtıcı düşünme faaliyetlerinin aktif, ısrarlı, bilinçli ve sistematik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Yansıtıcı öğretim, ise “başkalarının duygularına önem vermeyi ön plâna çıkararak, öğretimde yapılandırıcılığı önemseyen bir sorgulama yaklaşımı ve yaratıcı sorun çözme etkinlikleri bütünü” (Henderson, 1996; akt. Bölükbaş, 2004: 20) olarak, yansıtıcı düşünmenin sınıf ortamına taşınmasıdır. Yansıtıcı öğretim süreci; *inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme* olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Bartlett, 1990; akt. Bölükbaş, 2004: 23-25).

Semerci (1999: 111), eğitimin amaçlarından birinin de öğrencilere düşünmeyi öğretmek olduğunu ifade ederek, onların karşılaştıkları problemleri çözmeleri, düşünerek hareket etmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerektiğini savunur. Bilginin doğrudan aktarımını içeren bir eğitim sisteminde bunun mümkün olmadığı açıktır. Düşünmede, bireyin bilişsel basamakların en alt seviyesinden (bilgi, kavrama ve uygulamadan), en üst seviyeye (analiz, sentez ve değerlendirme) kadar erişmesi beklenir (Güney, 2008: 34). Eğitimde yapılandırıcı yaklaşım, öğrencilerin kendi yaşantısı yoluyla oluşturdukları ön bilgi ve becerileri yeni bilgilerle birleştirmelerinin öğrenmeyi etkin kıldığını ortaya koymaktadır. Öğrenmede bireysellik kavramını içeren ve yansıtıcı öğretimde de yer

alan bu durum, öğretmenin öğrencisini daha iyi tanmasına, dersi hem kendi hem de öğrencinin yeteneklerine göre yönlendirmesine, kullanılan araçlar sayesinde farklı fikir ve tecrübelerle açık, aktif bir sınıf ortamının oluşturulmasına destek olur. Yansıtıcı öğretim ortamında kullanılan araçlardan bazıları yansıtıcı yazma, videoteyp, yüksek sesle düşünme, grup tartışmaları, yansıtıcı diyaloglar, yansıtma günlükleri (Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 87) ve portfolyolar (Borko vd. 1997: 345-357) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkili bir ana dil dersi, öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklere yer verir. Yansıtıcı öğretim, öğrenci-öğretmen etkileşimini ve motivasyonu artırarak doğal sorun çözme yollarıyla hedefe ulaşmayı sağlar; öğretimin niteliğini yükseltir. Öğrencinin kendi yetenek ve ilgilerini keşfederek, çevresinde olup bitene farklı bakış açılarıyla yaklaşmasına, yakınsak ve ıraksak düşünebilmesine olanak tanır. “Yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler” (Ünver, 2003: 6). Bu da öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olur. “Yansıtma sayesinde kişi tecrübelerini tekrardan yapılandırma fırsatı bulur” (Altınok, 2002: 67).

Türkçe öğretimi öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koyabilecekleri, eğitsel ve iletişimsel düzlemdeki ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme etkinlikleri oluşturabilecekleri aktif bir dil öğrenme sürecini içerir. Dolayısıyla da öğrencilerin sürece dahil olmak için soru sorma, gösteri yapma, karşılaştırma, kavram/zihin haritaları oluşturma... vs. gibi yönlerden teşvik edilmesi gerekir. Yansıtıcı öğrenme ortamı da tam olarak buna imkân verir. Wilson ve Jan’e (1993) göre öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik eden öğretmenler, öğrencilerin yeni fikirler üretebileceği, problem çözme becerilerini kullanabileceği, gözlem yoluyla öğrenmelerine imkân tanıyan etkinliklere sınıf içinde yer verir. Yansıtıcı düşünme öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yazma, seçenek çizelgesi hazırlama, karşılaştırma yapma gibi düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Tok, 2008: 559). Ünver (2003: 5)’e göre yansıtıcı düşünen öğrenciler aynı zamanda eleştirel düşünen öğrencilerdir. Semerci (2007: 1364) de bunu “yansıtıcı düşünme bir şemsiye gibi eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi içine alır.” şeklinde açıklamıştır.

Yansıtıcı düşünme, sürekli evrim geçiren ve özellikle öğretmen eğitiminde oldukça sık kullanılan felsefi bir kavramdır (Güney, 2008: 32). Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İspanya ve Norveç gibi pek çok ülkede öğretmen eğitimi uygulamalarında

kullanılmaktadır (Zeichner, 1993: 5-8). Yansıtıcı öğretmen, okul kültürünün oluşmasında (Ünver, 2003:13), sınıf içi uygulama sürecine yön verme ve yeniden yapılandırmada (Ekiz, 2006: 48), davranış ve hislerini kontrol altına alma ve yönlendirmede (Semerci, 1999:18), alternatif uygulama ve olaylar üzerine çıkarımlar yapmada (Wilson ve Jan, 1993: 8) denetimi elinde bulunduran, sürekli değişime açık öğretmendir.

Yapılan ulusal ve uluslar arası taramalarda, yansıtıcı öğretimin birçok akademik araştırmanın çıkış noktası olduğunu ve öğretmen yetiştirmede üzerinde durulması gereken bir konu olarak değerlendirildiğini görmek mümkündür (Şahin, 2009; Köksal ve Demirel, 2008; Erginel, 2006; Ostorga, 2006; Williams ve Wessel, 2004; Öztürk, 2003; Altınok, 2002; Stoddard, 2002; Grossman ve Williston, 2001; Yost vd., 2000; Tang, 2000; Bağcıoğlu, 2000; Copeland vd., 1993).

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersleri önem arz etmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuda bilinçlendirilmesi, farklı uygulama ortamları yaratılarak tecrübe sahibi olmaları mesleki anlamda daha yeterli hale gelmelerini sağlayacaktır. Yansıtıcı öğretimle ilgili alanyazın taraması sonucunda görülmüştür ki, Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu araştırmayla alandaki boşluğun doldurulması ve benzer çalışmalara öncülük etmesi düşünülerek Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri araştırılmış, bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri nedir?
- b. Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet ve sınıf (1. ve 4. sınıf) değişkenlerinin etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden tekil tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009: 76). Araştırmada, Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini tespit edebilmek için amaca uygun örnekleme modellerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 102 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Örnekleme alınan adaylarla ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

SINIF		CİNSİYET	
1. Sınıf	46	Kız	45
4. Sınıf	56	Erkek	57

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Örnekleme alınan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Semerci (2007: 1351-1377) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. YANDE ölçeği, ‘sürekli ve amaçlı düşünme’, ‘açık fikirlilik’, ‘sorgulayıcı ve etkili öğretim’, ‘öğretim sorumluluğu ve bilimsellik’, ‘araştırmacılık’, ‘öngörülü ve içten olma’ ve ‘mesleğe bakış’ olmak üzere 7 ana temadan ve 20’si olumsuz, 15’i olumlu toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir.

Tablo 2. Ölçekteki Temaların Madde Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları

Alt boyutlar (Faktörler)	Madde Numaraları	Güvenirlik katsayısı
Faktör 1: Sürekli ve amaçlı düşünme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	,794
Faktör 2: Açık fikirlilik	8, 9, 10, 11, 12, 13	,712
Faktör 3: Sorgulayıcı ve etkili öğretim	14, 15, 16, 17, 18	,747
Faktör 4: Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik	19, 20, 21, 22, 23	,776
Faktör 5: Araştırmacılık	24, 25, 26, 27, 28, 29	,742
Faktör 6: Öngörülü ve içten olma	30, 32, 33, 35	,668
Faktör 7: Mesleğe bakış	31, 34	,357

Semerci (2007) YANDE ölçeği için yaptığı istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyonlarının 0,308 ile 0,607 arasında değiştiği; test-tekrar test korelasyonunun 0,742 ($p < 0,01$) ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısının 0,77

($p < 0,01$) olduğu sonucuna ulaşmıştır. YANDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,908 olarak hesaplanmıştır.

YANDE ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 16 for Windows paket programında, tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden ortalama-standart sapma ve t testi ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Düzeyleri Ortalama Değerleri

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Maddeler	N	Aritmetik Ort.	S.s.
<i>Faktör 1: Sürekli ve amaçlı düşünme</i>			
1 Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem.		4,441	,9499
2 Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm.		3,128	1,2948
3 Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum.		4,824	,3831
4 Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem.		4,755	,4546
5 Sınıfta tartışmayı teşvik eder, yönetirim.		4,647	,4802
6 Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam.		4,765	,4262
7 Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.		3,069	1,3877
		4,23	
<i>Faktör 2: Açık fikirlilik</i>			
8 Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem.		3,167	1,2826
9 Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim.	102	4,814	,3912
10 Öğretme- öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam.		4,644	,4802
11 Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim.		3,608	1,2832
12 Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem.		4,646	,4802
13 Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim.		3,539	1,4328
		4,07	
<i>Faktör 3: Sorgulayıcı ve etkili öğretim</i>			
14 Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam.		4,640	,4802
15 Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam.		4,659	,4771
16 Öğrencilerin hayallerine değer vermem.		4,333	1,1110
17 İş birliği ile öğrenmeye önem vermem.		4,392	1,0355
18 Eleştirel bakış açısına sahip değilim.		4,618	,7452
		4,53	

Tablo 3 (devam)

Faktör 4: Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik		
19 Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim.	2,598	1,5041
20 Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam.	4,284	1,1805
21 Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım.	4,706	,4579
22 Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam.	4,549	,6983
23 Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım.	2,804	1,3718
	3,79	
Faktör 5: Araştırmacılık		
24 Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm.	2,931	1,2368
25 Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım.	3,529	1,2797
26 Araştırma ruhuna sahip değilim.	3,500	1,3479
27 Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim.	3,353	1,4187
28 Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim.	4,705	,4790
29 Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim.	3,216	1,2156
	3,53	
Faktör 6: Öngörülü ve içten olma		
30 Öğrencilerimin geleceği (sınıfın ötesi) görmesine yardımcı olurum.	3,098	1,3534
32 Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.	3,373	1,3853
33 Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim.	4,637	,5411
35 Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım.	4,784	,4133
	3,97	
Faktör 7: Mesleğe bakış		
31 Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim.	4,578	,6515
34 Öğretmenliği sevmiyorum.	4,706	,4579
	4,64	
Genel Ortalama	4,06	

Veriler değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin;

“Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum. \bar{x} : 4,824, Sınıfta tartışmayı teşvik eder, yönetirim. \bar{x} : 4,647, Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. \bar{x} : 4,706, Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. \bar{x} : 4,637, Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. \bar{x} : 4,785” maddelerinde

Tamamen Katılıyorum düzeyinde olduğu;

“Kendimi öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm. \bar{x} : 3,128, Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım. \bar{x} : 3,069, Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. \bar{x} : 3,529, Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. \bar{x} :

3,353, Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilenirim. \bar{x} : 3,216, Öğrencilerimin geleceği (sınıfın ötesi) görmesine yardımcı olurum. \bar{x} : 3,098, Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum. \bar{x} : 3,373” maddelerinde **Çoğunlukla Katılıyorum** düzeyinde olduğu;

“Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. \bar{x} : 2,598, Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. \bar{x} : 2,804, Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. \bar{x} : 2,931” maddelerinde **Kısmen Katılıyorum** düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca olumsuz içerikli ters puanlandırılmış maddelerde yansıtıcı öğrenme düzeylerinin “Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem. \bar{x} : 3,167, Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim. \bar{x} : 3,608, Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim. \bar{x} : 3,539, Araştırma ruhuna sahip değilim. \bar{x} : 3,500” maddelerinde **Çoğunlukla Katılmıyorum** düzeyinde olduğu;

“Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem. \bar{x} : 4,441, Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem. \bar{x} : 4,755, Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam. \bar{x} : 4,765, Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim. \bar{x} : 4,814, Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakmam. \bar{x} : 4,644, Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem. \bar{x} : 4,646, Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam. \bar{x} : 4,640, Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam. \bar{x} : 4,659, Öğrencilerin hayallerine değer vermem. \bar{x} : 4,333, İş birliği ile öğrenmeye önem vermem. \bar{x} : 4,392, Eleştirel bakış açısına sahip değilim. \bar{x} : 4,618, Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam. \bar{x} : 4,284, Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. \bar{x} : 4,549, Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. \bar{x} : 4,705, Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. \bar{x} : 4,578, Öğretmenliği sevmiyorum. \bar{x} : 4,706” maddelerinde **Hiç Katılmıyorum** düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz içerikli ve öğretim sürecinde olumsuz etkisi olacak niteliklerin düzeyinin düşük olması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıklarına işaret olabilir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak \bar{x} : 4,058 düzeyinde *Tamamen Katılıyorum* şeklinde yansıtıcı düşünme eğilimi özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. *Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu açısından öğretmen adaylarının \bar{x} : 4,23 düzeyinde; Açık fikirlilik alt boyutu açısından \bar{x} : 4,07, Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu açısından \bar{x} : 4,53, Mesleğe bakış alt boyutu açısından \bar{x} : 4,64*

düzeyinde **Tamamen Katılıyorum** şeklinde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte *Araştırmacılık alt boyutu için \bar{x} : 3,53* düzeyinde ve *Öngörülü ve içten olma alt boyutu için \bar{x} : 3,97* düzeyinde **Kısmen Katılıyorum** şeklinde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. “Araştırmacılık” ve “Ön görülü ve içten olma” alt boyutlarının diğer boyutlardan düşük çıkmasının nedeni, eğitim sistemimizde araştırma ve incelemeye dönük öğrenci merkezli etkinliklere pek yer verilmemesine bağlanabilir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	Ort.	S.s.	t	Önem Düzeyi*
ERKEK	57	4,0541	,36576		
KIZ	45	4,0641	,38027	-,135	,893

* p < 0,05

Türkçe öğretmeni adaylarından her iki cinsiyetteki adayların **Tamamen Katılıyorum** düzeyinde, etkili şekilde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerden, Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği, benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

Sınıf	N	Ort.	S.s.	t	Önem Düzeyi
1. SINIF	46	3,8783	,31278	-4,946	
4. SINIF	56	4,2066	,34984		,000

Türkçe öğretmen adaylarından 1. sınıfta öğrenim görenlerin \bar{x} : 3,878 (**Çoğunlukla Katılıyorum**), 4. sınıfta öğrenim görenlerin ise \bar{x} : 4,206 (**Tamamen Katılıyorum**) düzeyinde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi düzeylerinin sınıf seviyesine göre değerlendirilmesi sonucunda ise 4. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür (t: -4,946-p<0,05). Buradan hareketle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha çok aldıkları eğitime bağlı olarak şekillendiği söylenebilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri üzerine yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki adaylar genel olarak \bar{x} : 4,058 düzeyinde **Tamamen Katılıyorum** şeklinde yansıtıcı düşünme eğilimi özelliklerine sahip bulunmuşlardır. “Eğitim felsefecileri ve kuramcıları, her sınıf düzeyindeki öğrencinin karar verme becerilerini geliştirmede yansıtıcı düşünme ve buna benzer yüksek kalite düşünme metotlarını kullanması gerektiğini belirtmişlerdir” (Kuhn, 1990: 48). Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması çerçevesinde ilköğretimde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi öğrencinin kendi ön bilgileri aracılığıyla yapılandırdığı, kendisini derse duygu dünyasıyla birlikte adapte ettiği bir sistemi içermektedir. Semerci (2007: 1364) de yeni ilköğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesinde, öğretmenlerin bu programları benimsemesi ve uygulamasına bağlı olduğuna; bunun için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu görüşler çalışmanın ilk bulgusunu desteklemektedir.

“Araştırmacılık” ve “Ön görülü ve içten olma” alt boyutlarının diğer boyutlardan düşük olmasında, eğitim sistemimizde araştırma ve incelemeye dönük öğrenci merkezli etkinliklerin çok fazla kullanılmaması etkili olabilir.

“Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik” ve “Araştırmacılık” alt boyutlarında kısmen katılıyorum şeklinde üç madde tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise öğretmen adaylarının öğretmenlik becerisi konusunda henüz kendilerini hazır hissetmediklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya göre cinsiyet değişkeni yansıtıcı düşünme eğiliminde belirleyici bir özellik değildir.

1. sınıfta öğrenim görenlerin \bar{x} : 3,878 (**Çoğunlukla Katılıyorum**), 4. sınıfta öğrenim görenlerin ise \bar{x} : 4,206 (**Tamamen Katılıyorum**) düzeyinde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin aldıkları eğitime bağlı olduğu söylenebilir. Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya (2005: 565) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının deneyimleri arttıkça üst düzeyde yansıtıcı düşüncelerinin artacağı vurgulanmıştır. Ekiz (2006: 55) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerinin daha çok pratik boyutta olduğunu ifade etmiştir.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretmene çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Yansıtıcı düşünmek ve bunu öğretim ortamında kullanmak bu becerilerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olacaktır. Tok (2008: 564), yansıtıcı düşünmenin akademik başarıyı

artırdığını ifade etmiştir. “Yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yansıtıcı düşünmesi gerekir” (Semerci, 2007: 1356). Kent (1993, 83–91), yansıtıcı öğretim yöntemini kullanan öğretmenlerin sınıf içi hedeflere ulaşmada daha istekli olduklarını belirtmiştir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle oluşturulmuş öğrenme ortamları, Türkçe öğretmeni adaylarının sürekli ve amaçlı düşünebilmelerine, açık fikirli olmalarına, sorgulayıcı ve etkili bir öğretim yapabilmelerine, öğretimin sorumluluğunu alabilmelerine, bilimsel düşünebilmelerine, araştırma becerisine sahip olabilmelerine, öngörülü ve içten olmalarına, meslek yaşamlarında daha etkin bir öğretmenlik yapabilmelerine imkan tanıyabilir. Özellikle ilköğretimde Türkçe dersleri, öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarla yürümektedir. Onlara doğa ve evren, duygular ve hayaller, sevgi, kişisel gelişim, kavramlar ve çağrışımlar, milli kültür, zaman ve mekan, okuma kültürü, iletişim, toplum hayatı, bilim ve teknoloji, hak ve özgürlükler, alışkanlıklar ve güzel sanatlar gibi temalar ve bu temalar doğrultusunda hazırlanmış metinler aracılığıyla düşünme, inceleme, araştırma ve değerlendirme gibi üst düzey beceriler kazandırılmaya çalışılır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme etkinliklerinin Türkçe derslerinde kullanımı ana dil becerisini geliştirmede etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Altınok, H. (2002). *Yansıtıcı öğretim: Önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları*. Eurasian Journal of Educational Research, 8, 66-73.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcıoğlu, G. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1–3 Eylül 1999), Cilt 1. Trabzon.
- Bigge, M. L. ve Shermis, S. S. (1999). *Learning Theories For Teachers*. New York: Longman Inc.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., ve Siddle, J. (1997). *Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice*. Journal of Teacher Education, 48, 345-357.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Dünyada Türkçe Öğretimi – 6. Sempozyum, (15–16 Nisan 2004). Ankara.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E. ve Lewin, B. (1993). *The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda*. Teaching & Teacher Education, 19(4), 347-359.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: M.A: D.C. Heath & CO.
- Ekiz, D. (2006). *Self-Observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student- teachers*. Elementary Education Online, 5(1), 45–57.
- Erginel-Şanal, S. (2006). *Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre-Service Teacher Education*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Grossman S. & Williston, J. (2001). *Strategies for teaching early childhood students to connect reflective thinking to practice*. Teaching strategies. Childhood Education. 77(4), 236-240.

- Güney, K., (2008). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı Ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kent, K. M. (1993). *The need for school-based teacher reflection*. Teacher Education Quarterly, 20(1), 83–91.
- Kızılkaya, G., Aşkar, P. (2009). *Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 34(154), 82-92.
- Köksal, N., Demirel, Ö. (2008). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34, 189-203.
- Kuhn, D. (1990). *Developmental Perspectives On Teaching And Learning Thinking Skills*. New York, N. Y.
- Ostorga, A. N. (2006). *Developing teachers who are reflective practitioners:A complex process*. Issues in Teacher Education, 15(2), 5-20.
- Öztürk, S. (2003). *Developing A Reflective Reading Model*. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Savran, A., Çakıroğlu, J., ve Tekkaya, C. (2005 Eylül), *Yansıtıcı öğretmen eğitimi: Bir eylem araştırması*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Semerçi, Ç., (2007). *Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi*, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 7(3), 1351-1377.
- Semerçi, N. (1999). *Kritik Düşünmenin Mikro Öğretim Dersinde Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)*. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Stoddard, S. (2002). *Reflective thinking within an art methods class for preservice elementary teachers*, Findings From Hawaii International Conference On Education. [Online] Retrieved on 11-June-2006, at URL: http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Shari%20S.%20Stoddard2.pdf.
- Şahin, Ç. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 36, 225-236.
- Tang, C. (2000). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. HERDSA Conference.
- Tok, Ş. (2008). *Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. İlköğretim Online, 7(3), 557-568, (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Williams R.& Wessel, J. (2004). *Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions*. Journal of Allied Health. 33, 17-23.
- Wilson J. & Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yost, D. S., Senter, S. M. ve Baily, A. F. (2000). *An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century*. Journal of Teacher Education, 51(1), 39-49.
- Zeichner, K. M., (1993). *Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice*. Journal of Education for Teaching, 19(1), 5-16.