

## ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME: ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNCEYİ UYGULAMALARI

### CRITICAL THINKING AND PROBLEM SOLVING: TEACHERS' USE OF REFLECTIVE THINKING

Sibel Alp

Çiğdem Şahin Taşkın\*

#### ÖZET

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan ilköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve sınıf öğretmenlerinin bu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye ve yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veriler Marmara bölgesinde yer alan bir ilde bulunan, ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan, 30 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Verilerin analizinde gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Analiz sonucunda 'Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri' ve 'Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açuları' olmak üzere iki ana kategori oluşmuştur. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmediklerini ancak betimlediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili açıklamaları doğrultusunda yansıtıcı düşünceyi eleştirel düşünme ve problem çözme boyutlarında kullandıkları anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayabilmeleri ve yansıtıcı düşünceyi öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir biçimde kullanabilmeleri için bu alanda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Yansıtıcı Düşünce, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Nitel Araştırma

#### ABSTRACT

The new primary curriculum takes constructivism as a basis that indicates the features of a reflective teacher. Primary teachers are therefore expected to acquire these features. This research explores primary teachers' views of reflective thinking and the way it is used in the teaching-learning process. Data are collected through the interviews of 30 primary teachers in a city of Marmara region. In order to analyse the data, Strauss and Corbin's grounded theory methodology was adapted. Data are grouped under the two main categories in this research: *Teachers' Views of Reflective Thinking* and *Teachers' Views of Using Reflective Thinking During The Teaching-Learning Process*. The findings indicate that primary teachers did not hear the term 'reflective thinking' previously. However, although they stated that they could not describe what 'reflective thinking' is, their explanations about the teaching-learning process revealed that they use reflective thinking in their classrooms. The study suggests that in order them to use reflective thinking effectively; there is a need for in-service and preservice education for primary teachers.

**Key words:** Reflective Thinking, Critical Thinking, Problem Solving, Qualitative Research

\* Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [csahin@comu.edu.tr](mailto:csahin@comu.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Yansıtıcı düşünce kavramı Dewey'in ortaya atmış olduğu yansıtma kavramından doğmuştur (Yazar, 2008). Dewey yansıtmayı bir düşünme biçimi olarak tanımlayarak; bu düşünme biçiminin desteklediği ve gelecekte yol açacağı sonuçlar ışığında aktif, sürekli ve dikkat gerektiren herhangi bir inanç ya da varsayılan bilgi formu olduğunu ifade etmektedir (Lee, 2005). Rodgers (2002) Dewey'in yansıtma kavramını aşağıdaki dört kriter ile açıklamaktadır:

1. Yansıtma öğrencinin edindiği deneyimi diğer deneyim ve fikirler ile ilişkilendirir ve ilişkileri daha derin bir şekilde anlamasını sağlar. Böylelikle; öğrenciyi bir deneyimden diğerine taşıyan bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlanır.
2. Yansıtma temelini bilimsel araştırmadan alan sistematik, özenli, disiplinli bir düşüncedir.
3. Yansıtma topluluk içinde ve diğerleriyle etkileşim ile meydana gelmelidir.
4. Yansıtma bireyin ve diğer bireylerin kişisel ve düşünsel gelişimini değerlendiren tutumları gerektirir.

Yansıtıcı düşünce kavramı ilk defa Schön (1987) tarafından kullanılmıştır. Schön (1987) eylemin geçtiği zaman ve yansıtma davranışı arasındaki ilişkiyi temel alarak yansıtıcı düşünceyi üç kategoride incelemiş ve bu kategorileri eylemde yansıtma, eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma olarak adlandırmıştır. Bununla beraber, yansıtıcı düşünce araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış ve bu kavramı açıklamada farklı teorik modeller ortaya atılmıştır. Örneğin, Lee (2000; akt: Lee, 2005) yansıtıcı düşünme sürecinin problemin içeriğini, tanımını, olası çözümleri, deney, değerlendirme, kabul etme veya reddetme gibi aşamaları içerdiğini belirtirken; Eby & Kujawa (1994; akt: Lee, 2005) gözlem yapma, yansıtma, veri toplama, değerleri dikkate alma, yargılama, stratejileri ve eylemde bulunma sürecini içeren bir yansıtıcı düşünce modeli oluşturmuştur.

Ünver (2003) öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi öğretmenin öğretim yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak açıklamaktadır. İlgili araştırmalar yansıtıcı düşünen öğretmenin eğitimin hedeflerini, araç gereçlerini ve yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirdiğini ve değerlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmenin kendi görüşlerine ve öğretimdeki uygulamalarına karşı eleştirilere açık olduğunu ve bu eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirdiğini belirtmektedir (Morris, 2000; Pollard & Tann, 1997; Taggart & Wilson, 1997). Bu özellikler, aynı zamanda, eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamaları yorumlamalarını, uygulama sırasında aldıkları kararları etkileyen faktörleri bilinçli bir şekilde ifade etmelerini ve uygulamalarını sürekli geliştirme çabasında olmalarını gerektirmektedir (Atay 2002). Buna bağlı olarak, yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yeri olan yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). İlköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle, öğretmenin kendini değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecindeki uygulamalarını tarafsız olarak değerlendirmeleri, eksikliklerini fark edebilmeleri ve problem

durumlarını ortaya koyarak çözüm üretebilmelerinde yansıtıcı düşünce becerilerini ne ölçüde kullandıkları kendi ifadelerinden yola çıkarak açıklanacaktır. Ayrıca, 2005–2006 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı temel alması ve dolayısıyla yansıtıcı düşünce ile ilgili bir takım öğretmen özellikleri içermesi nedeniyle; bu çalışma ilköğretim programının öğretmenlerin sınıf içinde yansıtıcı düşünce ile ilgili uygulamalarını ne ölçüde desteklediğine de ışık tutacaktır.

Ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın çoğunlukla öğretmen adayları üzerine odaklandığı görülmektedir (Şahin, 2009; Tok, 2008). Örneğin, Şahin (2009) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yazdıkları günlüklerdeki ifadelerine göre incelemiştir. Bulgular, adayların tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olmakla beraber; eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Tok (2008) ise araştırmasında sınıf öğretmeni adayları ile çalışmıştır. Bu çalışmada, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin adayların mesleğe yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla beraber; yansıtıcı düşünme etkinliklerinin adayların performanslarını etkilediği görülmüştür. Bu çalışmaların dışında ise çok az sayıda araştırmanın öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin; Ersözlü ve Kuzu (2011) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde farklılığa yol açmadığını; ancak, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Meral ve Semerci (2009) ise araştırmasında ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak yansıtıcı düşünmekle beraber *mesleğe bakış ve sürekli ve amaçlı düşünme* alt boyutlarında kısmen yansıtıcı düşüncelerini göstermiştir. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, yansıtıcı düşünme üzerine öğretmen adayları ile çalışmalar yapılmasına rağmen öğretmenler ile yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa; nitelikli öğrenci yetiştirmede özellikle ilköğretimde yansıtıcı düşüncenin kullanılması oldukça önemlidir. Örneğin, Ersözlü ve Aslan (2009) yansıtıcı düşünceyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını artırdıklarını belirtmişlerdir. Craft, Cremin, Burnard & Chappell (2007) ise 3-11 yaşları arasındaki çocuklarda yansıtıcı uygulamaları geliştirmenin *Bu nedir?, Ne işe yarar?* soruları yerine yaratıcı öğrenmeye temel oluşturan *Bununla ne yapabilirim?* gibi soruları içeren ‘olasılıkları düşünmeyi’ artırdığını vurgulamışlardır. Bu açıklamalar ışığında, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceyi kullanmaları üzerine bakış açılarının öğrenilmesi onların profesyonel gelişimlerinin sağlanmasının yanında nitelikli öğrenci yetiştirmeye katkıda bulunacaktır. Bu açıklamalara dayanarak araştırmanın amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını ve yansıtıcı düşünceyi eğitimde hangi boyutlarıyla kullandıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada belirtilen amaca bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramından ne anladıklarını ortaya koymak

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi ne kapsamda kullandıkları konusundaki düşüncelerini ortaya koymak
- İlköğretim programının yansıtıcı düşüncenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını ne ölçüde desteklediği konusundaki düşüncelerini ortaya koymak
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde kullanabilmeleri için onlara nasıl yardım edilebileceğini ortaya koymak

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmış olup; veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünce hakkındaki bakış açılarını ortaya koymak ve yansıtıcı düşünceyi ne ölçüde kullandıkları hakkındaki görüşlerini kendi ifadelerinden yola çıkarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Pajares (1992) insanların duygu ve düşüncelerinin doğrudan gözlenip ölçülmesinin mümkün olamayacağını; ancak insanların söylediklerinden veya yapmaya çalıştıklarından anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik olarak duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek için görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütler doğrultusunda oluşturulması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarına ilişkin düşüncelerine odaklanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yansıtıcı düşünce ve deneyim arasındaki ilişkinin birçok araştırmacı tarafından vurgulandığı görülmektedir (Rodgers, 2002; Lee, 2005). Bu sebeple; bu araştırmada deneyimli öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açılarının öğrenilmesi ölçüt olarak alınmıştır. Buna göre, araştırmanın örneklemini 2005–2006 akademik yılında Marmara bölgesinde yer alan bir ilde bulunan ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan ve 15 yılın üzerinde deneyimi olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmede, sorulacak sorular önceden ana hatlarıyla oluşturulmakla beraber; görüşme sırasındaki gelişmelere göre araştırmanın amacına bağlı olarak farklı sorular da sorulabilir (Türnüklü, 2000). Böylelikle, araştırmacı sorduğu sorulara yanıt bulmakla beraber araştırma kapsamında konuyla ilişkili diğer faktörleri de öğrenme fırsatı bulur. Bu araştırmada; öncelikle, görüşme sorularının hazırlanması için konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Daha sonra, araştırmanın amacı kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak açık uçlu veya konuya ilişkin genel sorular hazırlanmıştır. Örneğin; Yansıtıcı öğretim ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Sınıf içerisinde öğrenciyi gözlemlemenin öğretime sizce katkısı nedir? Daha sonra, bu alanda çalışan araştırmacılardan uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra öğretmenlerden randevu alınarak uygun oldukları gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2008) nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramının nicel araştırmalardan farklı olduğunu vurgulamış ve güvenilirliği çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi kaydetmek olarak açıklamışlardır. Buna göre; nitel bir araştırmada ses ve görüntü

kayıtlarının tutulması, yapılan alıntıların eklemeye yapılmadan olduğu gibi verilmesi gibi etkinliklerin güvenilirliği artıracaklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış; daha sonra kaydedilen veriler deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri deşifre edilirken anlam bütünlüğünü korumak ve farklı yorumlamaları engellemek amacıyla virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Ayrıca, görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kimliklerinin gizli tutulacağı ve toplanan verilerin araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı açıklanmıştır. Böylelikle, her öğretmen bir numara verilerek kodlanmıştır. Görüşmeler 30–45 dakika sürmüştür. Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında araştırmacıların tarafsızlığı önemli bir rol oynamaktadır (Yıldırım, 2010; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada tarafsızlığın sağlanması amacıyla konuyla ilgili detaylı ve derinlemesine bir çalışma yapılmıştır. Bu durum taraflı düşüncelerin azalmasını sağlamıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Ayrıca, verilerin analizinde gömülü teori yaklaşımının kullanılması karşılaştırmalı analizi gerektirmektedir (Strauss & Corbin, 1998). Böylelikle, veriler birbiri ile karşılaştırılmış ve alanyazın ile desteklenmiştir. Bu durum, araştırmacıların tarafsızlığının sağlanmasına yardımcı olmuştur. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanmasında ise araştırma sonuçlarının genellenebilmesi büyük önem taşımakla beraber; nitel araştırmalarda belirli bir olgunun derinlemesine anlaşılması amaçlandığından araştırmanın büyük bir örnekleme temsil etmediği görülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu sebeple, nitel araştırmaların dış geçerliğinin sağlanmasında karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmanın sonuçları bireysel olarak öğretmenler tarafından kendi deneyimleri ile karşılaştırılabilir. Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi artırmak amacıyla kendi sınıflarına uygun olasılıklar keşfetmelerine yardımcı olacaktır.

## 2.1. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde Strauss & Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Bu yaklaşım toplanan verilerin derinlemesine analizi edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan kategorilerin ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Analiz sürecinde açık kodlama ve eksensel kodlama olmak üzere iki aşama izlenmiştir. Açık kodlama verilerden hareketle kavramların tanımlandığı, alt kategorilerinin ve boyutlarının ortaya çıkarıldığı analitik bir süreçtir. Bu yaklaşımda, verilerin analizi sırasında araştırmacının araştırma sorularını ya da araştırmanın kavramsal çerçevesini sürekli olarak göz önünde bulundurması önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler satır satır incelenerek verilerde yer alan olgular araştırmanın amacına uygun olarak bir sözcük ya da sözcük grubu ile tanımlanarak kodlanmıştır. Bütün veriler bu şekilde incelendikten sonra, benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlarla isimlendirilmiştir. Açık kodlama sonucunda iki ana kategori oluşmuştur:

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine görüşleri
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncenin kullanılması üzerine bakış açıları

Eksensel kodlama kategoriler, alt kategoriler ve boyutlar arasında ilişki kurma sürecidir. Araştırmanın bu aşamasında amaç kategorileri sistematik olarak tanımlayarak geliştirmektir. Eksensel kodlamada açık kodlama sonucu oluşan kategoriler olgularla ilgili olarak daha kesin ve eksiksiz bir biçimde açıklanarak alt kategorileriyle ilişkilendirilir (Strauss & Corbin, 1998). Bu sebeple, bu çalışmada açık kodlama sonucu oluşan iki kategori ve bu kategorilere ait alt kategoriler ve boyutlar aralarındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak yeniden gözden

geçirilmiştir. Bu değerlendirme ile açık kodlama sonucunda oluşan iki temel kategori değişmemiş ancak bu iki kategoriye ait alt kategoriler ve boyutlar aralarındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak tekrar düzenlenmiştir.

### 3. BULGULAR

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ‘*Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri*’ ve ‘*Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açılı*’ olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır:

#### 3.1 Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler birçok öğretmenin yansıtıcı düşünce kavramını daha önce hiç duymadığını göstermiştir:

Daha önce hiç duymadım, bir bilgim yok Ö2

Ben yansıtıcı öğretimi ilk defa duydum Ö4

Belki hep yapıyoruz da, tam olarak bilmiyorum yansıtılmaktan geliyor olmalı

Ö1

Yukarıdaki öğretmenlerden Ö2 ve Ö4’ün açıklamaları incelendiğinde, yansıtıcı düşünce kavramının ne anlama geldiğini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte; Ö1 her ne kadar yansıtıcı düşünce kavramının ne anlama geldiğini bilmediğini söylese de yansıtıcı düşünceyi yansıtma kavramıyla ilişkilendirmiştir. Veriler yakından incelendiğinde, araştırmaya katılan birçok öğretmenin yansıtıcı düşünce kavramını doğrudan tanımlayamadıkları halde kavramla ilgili yorumlarda buldukları görülmektedir. Bununla beraber, görüşmelerden elde edilen verilerden, araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kavramını doğrudan tanımlayamadıkları halde; sınıf içindeki uygulamaları hakkında bilgi verdiklerinde yansıtıcı düşünceyi zaman zaman kullandıkları anlaşılmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin tecrübelerini ve öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları uygulamaları açıklarken somut örnekler kullandıklarını, uygulamayı teoriye dönüştürmekte zorlandıklarını ve araştırmacıların kullandıkları akademik kavramları kullanmadıklarını göstermektedir (Yazar, 2002). Araştırmaya katılan bir öğretmen öğretmenlerin eğitimle ilgili yayınları takip etmediğini açıkça ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünce gibi eğitimle ilgili kavramlara yabancı olmalarının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir:

Şunu yapmıyoruz, süreli yayınları takip etmiyoruz, bu Türkiye’nin bir gerçeği, öğretmen arkadaşlarım, istisnadır, süreli yayınları, eğitimle ilgili yayınları takip eden, bunu yapamıyoruz, bu büyük bir eksiklik, bu yapmamız gereken mesleğimizle ilgili önemli etkinliklerden bir tanesi olmasına rağmen bunu yapmıyoruz, bu Türkiye’nin genelindeki öğretmenlerde büyük bir eksiklik Ö19

Ö19 öğretmenlerin akademik yayınları takip etmediklerini ve bunun aslında büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, akademik yayınları takip etmenin bir öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için yapması gereken en önemli etkinliklerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

#### 3.2 Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yansıtıcı Düşüncenin Kullanılması Üzerine Bakış Açılı

Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin yansıtıcı düşünceyi öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme ve problem çözme gibi boyutlarıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sebeple, eleştirel düşünme ve problem çözme iki bu kategoriye ait alt kategoriler olarak belirlenmiştir.

Ö2 öğrencilerin kullandığı ders kitaplarını eleştirirken Ö18 ve Ö5 uygulamaya konulan ilköğretim programının uygulanabilirliğini eleştirmektedir:

Türkçe kitaplarında konuları çok uzun tutmuşlar, metinler çok uzun, çocuk metnin başını anlıyor, sonunu getirene kadar başını unutuyor Ö2

40'ar kişilik sınıflarda bu müfredatın uygulanması çok zor, böyle bir grup çalışması, etkinlikler var, bu etkinlikleri bir Hayat Bilgisi dersinde, bir Matematik dersinde müfredatın ruhuna uygun bir şekilde yaptığımızda, biz hangi sınıf öğretmeniyle konuşsak, tamamen öyle sınıftaki o kargaşa, gürültü, yani bakıyorsunuz ortalama hiç kimsenin hiçbir şey anlamadığı bir durum ortaya çıkıyor Ö18

Bu ölçme-değerlendirme olayından ben çok da memnun değilim aslında, öğrencileri her yönüyle bütün olarak değerlendiriyorsunuz, ama ne yazık ki sınav sisteminde böyle değil, bu bizde hep bir çelişki yaratmıştır, hep bir soru işareti yaratmıştır, program değişikliği oldu değerlendirme farklı olacak, yaparak yaşayarak öğrenmeye yöneliyoruz çocuğu ama sınav değerlendirmeleri o şekilde olmadığından dolayı Ö5

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı gibi Ö2, Ö18 ve Ö5 ilköğretim programı ile birlikte değişen ders kitaplarını ve programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde eleştirmektedirler. Ö2 ilköğretim programıyla birlikte değişen Türkçe ders kitaplarını metinlerin çok uzun olması nedeniyle eleştirmektedir. Ö18 ise programı kalabalık sınıflarda uygulayabilmenin oldukça zor olduğunu, programda önerilen etkinliklerin sınıfların kalabalık olması nedeniyle tam olarak amacına ulaşmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Ö5 programı değerlendirme boyutuyla eleştirmektedir. Ö5'e göre program ölçme-değerlendirme açısından sorunlar içermektedir. İlköğretim programı her ne kadar öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeyi gerektirse de şu anda ülkemizde mevcut bulunan sınav sisteminde öğrenciler sonuca yönelik değerlendirilmektedir. Ö5 bu durumun öğretmenlerin programı etkili bir biçimde uygulamalarını zorlaştırmakla beraber; öğrenme-öğretme sürecini de olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir.

Verilerden anlaşıldığı gibi, öğretmenler sınıf içindeki uygulamalarını anlatırken ilköğretim programını farklı boyutlarıyla eleştirmektedirler. Eleştirel düşünme yansıtıcı düşüncenin en önemli süreçlerinden bir tanesi olarak görülmektedir. Eleştirel alanda yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler öğrenme-öğretme durumlarını yeniden yapılandırmakta ve kendi uygulamalarını gözden geçirmektedirler (Van Mannen, 1992). Böylelikle, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarından ya da eğitim sistemindeki bir takım eksikliklerden dolayı meydana gelebilecek problemleri çözmek için girişimde bulunmaktadırlar (Ünver, 2003).

Bu araştırmanın amacı ilköğretim programını değerlendirmek olmamakla birlikte öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşüncüyü ne kapsamda kullandıkları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlandığından, öğretmenlerin ilköğretim programına yönelik değerlendirmeleri dikkate alınmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, ilköğretim programını tam olarak benimsemedikleri görülmektedir. 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı eski programla karşılaştırıldığında, ilköğretim programında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru değiştiği görülmektedir. İlköğretim programının uygulamaya konulmasıyla birlikte öğretmenler öğrenciyi sınıf içinde ve dışında sürekli gözlemleyerek sürece yönelik olarak değerlendirmesi beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Ancak, görüşmeye katılan birçok öğretmen sınav sisteminden dolayı öğrencileri sınava yönelik olarak hazırlamak zorunda kaldıklarını ve sınıf içerisindeki uygulamalarında sürece yönelik değerlendirmelere çok fazla yer

veremediklerini belirtmektedirler. Örneğin; Ö 13 ilköğretim programının Milli Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği sınav sistemiyle örtüşmediğini ifade etmektedir:

OKS'de benim karşıma çoktan seçmeli geliyorsa, bu tarama deneme sınavlarında çoktan seçmeli geliyorsa, Milli Eğitim seviye tespit sınavında aynısını kullanıyorsa ben tabii ki buna göre değerlendireceğim, onun dışındaki de bence oyunu kurallarına göre oynamamak olur, OKS'den geçemediğin zaman iyi bir yere ulaşma şansın var mı, yok, o zaman oyunu kuralına göre oynayacaksın Ö13

Ö13 programın değerlendirme boyutunu eleştirerek öğrencileri mecburen çoktan seçmeli sorularla, sonucun ön planda olduğu bir değerlendirme anlayışıyla değerlendirmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Ö13'e göre OKS (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) devam ettiği sürece öğretmenlerin öğrencileri bu sınava yönelik olarak hazırlayacaklarını, bu durumun ilköğretim programında önerilen değerlendirme yaklaşımıyla örtüşmediğini ifade etmektedir. Veriler detaylı olarak incelendiğinde, aslında birçok öğretmenin değerlendirmenin sürece yönelik olması ve öğrencilerin bir bütün içerisinde değerlendirilmesi gerektiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Ancak, öğretmenler mevcut sınav sisteminden dolayı öğrencileri çoktan seçmeli sınav tekniğine alıştırdıklarını ifade etmektedirler.

Görüşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin yalnız ilköğretim programını değil kendi uygulamalarını da eleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel bir yetenek gerektiren resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerde yetersiz olduklarını vurgulamaktadırlar:

Benim eksik hissettiğim yerler genelde müzik alanında, ona pek fazla yeteneğim yok Ö9

Müzik dersinde kendimi yetersiz görüyorum Ö1

Branş derslerinde yetersiz olduğumu görüyorum, bu da nedir, müzik, resim, beden eğitimi, iş eğitimi gibi derslerde yetersiz olduğumu düşünüyorum, okulda müzik derslerinde öğrendiğimiz şarkılardan sonra bir enstrüman çalmayı öğrenemedim, bu benim için büyük bir eksiklik, müzik yeteneğim olmadığı için yetersizim Ö6

Ben müzik derslerinde kendimi iyi hissetmiyorum, müzik olayında baştan da iyi değildim Ö13

Ben resim dersinde ve müzik dersinde çok zorlandığımı hissediyorum, onlarla ilgili kurslara çok katılmak istedim Ö 16

Yukarıda ifadelerine yer verilen öğretmenler resim ve müzik gibi derslerde verimli olmadıklarını vurgulamaktadırlar. Ö 16 resim ve müzik derslerinde zorlandığını ve bu nedenle bu derslerle ilgili olarak kurslara katılmak istediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, eleştirel düşünmenin yanında yansıtıcı düşünmenin diğer bir boyutu olan problem çözme becerisini de kullandıkları görülmektedir.

Ö18 öğrencilerin problemlerini fark ettiğinde öncelikle kendisinin çözmeye çalıştığını fakat eğer bir sonuca varamıyorsa mutlaka çocukların aileleriyle görüştüğünü ifade etmektedir:

Problemleri öğrencileri hemen görüyorsunuz, ilk etapta kendimiz çözmeye çalışıyoruz, eğer bir sonuç elde edemiyorsak velileri çağırıyoruz ve veliler gerçekten bize doğru bilgi aktardığında problemin en azından çözüm yolunu bulma yolunda çok büyük bir mesafe kaydedebiliyorsun, ama bazı velilerde tam olarak aile içindeki çocukla ilgili kendi anne, baba, gençler arasındaki durumu tam olarak bize açıklamıyor, açıklamadığı durumlarda da maalesef öğrencideki problemleri de çözemiyorsunuz Ö18



Ö18 anne, baba ve öğrenciler arasındaki iletişimin önemine değinerek bu iletişim anne babalar tarafından öğretmene doğru aktarılmadığında öğrencilerin problemlerinin çözülemediğini vurgulamaktadır. Burada, öğrencinin okul dışındaki yaşantısının öğretmene aileler tarafından objektif olarak aktarılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü ve yansıtıcı öğretmen özelliklerinin birbiri ile ilişkili olduğu dikkate alındığında, ilköğretim programının yansıtıcı düşünceyi içeren öğretmen özelliklerini vurguladığı anlaşılmaktadır. İlköğretim programında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğrenme-öğretme sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp gözden geçirmeleri beklenmektedir (MEB, 2007). Bununla beraber, araştırma bulguları öğretmenlerin yansıtıcı düşünce ile ilgili eğitim almamış olmaları ve eğitimle ilgili yayınları takip etmemeleri nedeniyle bu kavramı bilmediklerini göstermektedir.

Bulgular, ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalarından bahsederken yansıtıcı düşünceyi eleştirel düşünme ve problem çözme boyutlarıyla kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde; eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin düşünme becerileri kapsamında ele alındığı görülmektedir (Özden, 2000; Tok ve Sevinç, 2010). Örneğin, Özden (2000) düşünme becerilerinin problem çözme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerden oluştuğunu belirtmektedir. Tok ve Sevinç (2010) ise düşünme becerilerini kendi içinde alt ve üst düzeyde birçok beceriyi kapsayan çok yönlü bir kavram olarak açıklamışlardır. Gelen (2002) ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirmiştir. Bulgular, öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında yetersiz olduklarını göstermiştir. Gelen (2002) bulgular doğrultusunda, düşünme eğitimi konusunda yetişmiş öğretim elemanları tarafından öğretmenlere düşünme eğitimi konusunda hizmet içi eğitim yoluyla verilmesinin gerektiğini belirterek; öğretmenlerin düşünmeyi öğrenmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada, problem çözme becerisi kapsamında, öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerini gözlemlediklerinde ve öğrencilerin aileleriyle iletişim halinde olduklarında problemleri daha kolay fark ettiklerini, böylelikle daha etkili bir şekilde çözebildiklerini vurgulamaktadırlar. Soylu ve Soylu (2006) problem çözmenin bilimsel bir yöntem olduğunu; bu sebeple, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerin kullanımını gerektirdiğini ifade etmektedir. Kızılkaya ve Aşkar (2009) ise problem çözme becerisinin her bireyde olması gereken önemli becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak, yansıtıcı düşüncenin bir problem algılandığında ortaya çıktığına dikkati çekerek; yansıtmanın en iyi problem çözme sürecinde gözlemlendiğini ifade etmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik becerilerinin incelenmesine ilişkin çalışmaların (Erhan, Hazar ve Tekin, 2009; Tümkiye, Aybek ve Aldağ, 2009; Yıldırım, Hacısahanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011) son yıllarda artış gösterdiği anlaşılrsa da öğretmenlerin bu konudaki becerilerini inceleyen çalışmaların (Demirtaş ve Dönmez, 2008) sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmaların çoğunlukla matematiksel problem çözme üzerine odaklandığı görülmektedir (Altun, Sezgin-Memnun ve Yazgan 2007; Demircioğlu, Argün ve Bulut, 2010). Demirtaş ve Dönmez (2008) problemi genel olarak olanla olması gereken arasındaki fark veya insanı rahatsız eden her şey olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye ilişkin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak; öğretmenlerin yansıtıcı düşünce kapsamında problem çözme boyutuna ilişkin açıklamaları, matematiksel değil, genel anlamda

ele alınmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu konuda sınırlı sayıda araştırmaların bulunduğu dikkate alındığında, gelecekteki araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünce kapsamında problem çözme becerilerini inceleyen çalışmaların yapılmasının yansıtıcı düşüncenin kullanılmasına ilişkin farkındalığı artıracakı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili ifadeleri incelendiğinde, hem eğitim sistemindeki hem de kendilerindeki bir takım eksiklikleri eleştirdikleri görülmektedir. Ennis (1985 akt. Akbıyık ve Seferoğlu, 2006) eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber, eleştirel düşünme öğretmenin hem kendinde hem de çevresinde meydana gelen olumlu ya da olumsuz durumları fark etmesini ve bunları çözme noktasında harekete geçmesini sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Wilson & Jan 1993 akt: Ünver 2003). Kendisini ya da çevresindeki bireyleri yapıcı bir şekilde eleştiren öğretmen aynı zamanda var olan bir problemi de ortaya çıkarmış olmaktadır. Öğretmenler programı değerlendirdiklerinde, uygulama sırasında ortaya çıkan bir takım sorunları da ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerinde de bazı eksiklikler olduğunu kabul ederek bu eksiklikleri giderme konusunda neler yaptıklarını belirtmekte ve eğitim alanındaki gelişmelere açık olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ancak, Gelter (2003) yansıtıcı düşüncenin kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığını, aktif bir çaba ve enerji gerektirdiğini belirtmektedir. Buna göre, yansıtıcı düşüncede zihin bir probleme odaklanarak bilinçli ve aktif bir sürece girer. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü kavram olarak bilmedikleri ve bu konuda yeterli eğitim almadıkları halde yansıtıcı düşünce sürecinin bir parçası olan uygulamaları sınıflarında kullandıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlayabilmek amacıyla yansıtıcı düşüncüyü içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Ancak, yansıtıcı düşüncenin amaçlı ve sistemli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu sürecin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü bilinçli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu sebeple, bu konuda seminerlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi, öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili bir şekilde kullanabilmelerine katkıda bulunacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 90–99.
- Altun, M., Sezgin-Memnun, D. ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6(1), 127–143.
- Atay, D. (2002). Öğretmen adaylarına yansıtmayı öğretmek: portfolyo çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(36), 508–527.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cornu, R. L. & Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: The role of the reflective teacher. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 50–64.
- Craft, A.; Cremin, T.; Burnard, P. & Chappell, K. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. Craft, A.; Cremin, T. and Burnard, P. (Eds.). *Creative Learning 3-11 and How We Document It (pp.1–13)*. London, UK: Trentham.

- Demircioğlu, H., Argün, Z. ve Bulut, S. (2010). A case study: Assessment of preservice secondary mathematics teachers' metacognitive behaviour in the problem-solving process. *The International Journal on Mathematics Education*, 42, 493–502.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177–198.
- Dewey, J. (1952). *How We Think*. New York: Prometheus Books, Buffalo.
- Erhan, E., Hazar, M. ve Tekin, M. (2009). Satranç oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2),1–8.
- Ersözlü, Z. N. ve Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitive awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10(5), 683–695.
- Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141–159.
- Gelen, İ. (2002) Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10) 100–119.
- Kızılkaya, g. & Aşkar, P. (2009). problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82–92.
- Lee, H. J. (2000, April). *The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea*. Paper presented at the Annual Meeting of the America Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(21), 699–715.
- Meral, E. ve Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 50–54.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Yeni İlköğretim Programları*. [Online]: [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=48](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48), adresinden 5.02.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Morris, J. B. (2000). *Reflective Thinking in Early Childhood Education*. Unpublished M.ED. Thesis, Memorial University of Newfoundland, USA.
- Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 317–328.
- Pollard, A. & Tann, S. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School: A Hand Book for The Classroom*. UK: Cassell.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books Inc.
- Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97–111.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*, California: Sage publications.

- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Taggart, L. G. & Wilson, A. (1997). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies*. California: Corwin Press Inc.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104–117.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67–82.
- Tümkaya, S., Aybek, B., ve Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 36,57–74.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24), 543–529.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Van Manen, M. (1992). *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Canada: Althouse Press.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma, *İlköğretim Online*, 9(1), 79–92.
- Yıldırım, A., Hacısahanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905–921.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazar (2002).
- Yazar (2008).

### EXTENDED ABSTRACT

The primary school curriculum has been changed in Turkey in the 2005-2006 academic year. The new curriculum emphasises the importance of constructivism as a theoretical basis for educational improvement (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). According to constructivism a learner should take an active role of constructing his/her knowledge (Cornu & Peters, 2005). Reviewing the literature closely shows that constructivist approach involves the features of reflective teaching (Atay 2002). Therefore, the new primary curriculum suggests teachers to use reflective thinking during their teaching process. Thus, teachers are expected to record what has been done during the teaching-learning process and systematically review them, assess their students through using formative assessment techniques. Through this research, to what extent teachers use reflective thinking during the teaching-learning process will be explored through their own explanations. Besides, this research will help us to understand to what extent the new primary curriculum supports teachers' use of reflective thinking in their classrooms. Previous research reveals that, studies carried out about reflective thinking in Turkey are limited and most of them focused on student teachers and secondary and high school teachers. Therefore, this research aims to explore primary teachers' views of reflective thinking.

Data are collected through the interviews of 30 primary teachers in a city of Marmara region. In order to analyze the data grounded theory methodology was adapted loosely. Open and axial coding were undertaken in this research. Open coding is a process of identifying the

concepts occurs in data and thus discovering the categories and dimensions. In this approach, it is important for the researcher to consider the research questions during the analysis. Data were collected through the interviews were examined line by line and coded in this research. Then, the concepts derived from the data. During the coding process, the concepts similar to each other were placed into the same code. Thus, two core categories were emerged:

- Teachers' views of reflective thinking
- Teachers' views of to what extent reflective thinking is used during the teaching and learning process.

In axial coding, in order to have more precise explanations, the data that were fractured during the open coding are reassembled (Strauss & Corbin, 1998). Therefore, in this research, the two categories emerged during the open coding were re-examined and thus the relationship among the categories, subcategories and dimensions were discovered. Through the end of the coding process, the two categories remained the same but the subcategories and dimensions of them were rearranged.

The findings indicate that primary teachers did not hear the term 'reflective thinking' previously. However, although they stated that they could not describe what 'reflective thinking' is, their explanations about their practice revealed that primary teachers use reflective thinking unconsciously in their classrooms. The research findings revealed that since teachers did not come across the term 'reflective thinking' during their training and do not follow the academic publications, they do not know the term. Examining teachers' statements about critical thinking also revealed that they criticise themselves as well as the education system. The study suggests that in order them to use reflective thinking effectively; there is a need for in-service education for primary teachers.

Although the research revealed that teachers do not know the term 'reflective thinking', through the new primary curriculum they were required to use reflective thinking during their teaching. Nevertheless, primary teachers' views about their teaching process showed that they use reflective thinking in some ways such as critical thinking and problem solving. For example, teachers indicated that they can easily be aware of the problems that their students have through observing them during the teaching and learning process and communicating their parents. Primary teachers criticise themselves and the education system during the interviews. Criticising is an important issue of reflective thinking. Critical thinking is described as a process that enables teachers to be aware of the positive and negative circumstances appear in their environment. When teachers assess the curriculum, they address the problems occurs during their practice. However, teachers claimed that they do not find themselves adequate for some subjects. They therefore felt that they need to improve themselves. Although, this research does not aim to evaluate the new primary curriculum, understanding teachers' views about the curriculum was necessary in order to clarify to what extent teachers use reflective thinking in their teaching-learning process.

As stated above, findings revealed that although teachers do not know the term 'reflective thinking', they use during their practice unconsciously. However, reflective thinking is a purposeful and systematic process. For this reason, in order teachers to use reflective thinking effectively, teachers should use it consciously. Therefore, there is a need for seminars and training for in-service teachers. Thus, teachers can be helped to use reflective thinking effectively.