Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Ordu University Journal of Education Faculty)
3(1), 2026
e-ISSN: 3062-3790

Gönderi tarihi: 02.04.2026
Kabul tarihi: 23.06.2026

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Hata Yönetim Kültürüne Yaklaşımlarının Yansıtıcı Düşünme Perspektifinde İncelenmesi*

Alem Yanardağ[1], Caner Özdemir[2]

[1] [Sorumlu yazar] Milli Eğitim Bakanlığı, Mardin, Türkiye, tukucalem@gmail.com, ORCID: 0009-0006-6921-6733

[2] Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye, canerozdemir052@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3511-0942

ÖZET

Yansıtıcı düşünme becerisi bireylerin bir eylemde bulunurken ne yaptıklarını sorgulamaları, eylemin sonucunda yaptıkları üzerine düşünmeleri, başarı ve eksikliklerini değerlendirerek genel bilgilerini yeniden organize etmeleri ve bu süreci geleceğe taşımaları olarak tanımlanmaktadır. Hata yönetimi, hataları ortadan kaldırmaya çalışmak, onları önlemek yerine, nedenlerini ve sonuçlarını ele alarak öğrenme sürecine katkı sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin hatalarına yönelik sergiledikleri yaklaşımlar ve geliştirdikleri hata yönetimi kültürü, araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki hata yönetimi kültürüne ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymayı ve bu yaklaşımları yansıtıcı düşünme kuramının sunduğu açıklayıcı çerçeve üzerinden çözümlemeyi amaçlayan temel nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2025–2026 öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, olumlu hata yönetimi kültürü ve yansıtıcı düşünme süreçlerinin uygulanmasının kaçınılmaz bir sonucunun kalıcı öğrenme olduğu görülmüştür. Hatanın yansıtıcı düşünme ile yapılanması, bilginin ezberlenmesini değil, anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Öğretmenler hatanın önce sorgulanması, ardından düzeltilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylece yaptığı hatanın nedenleri üzerine düşünen öğrenci, yalnızca doğru cevabı öğrenmekle kalmamakta, kalıcı öğrenmeye de ulaşmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER

Hayat bilgisi, Yansıtıcı düşünme, Hata kültürü, Sınıf öğretmeni

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, bireyden yalnızca bilgi sahibi olmasını beklemez. Bunun yanında bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilme, deneyim yoluyla anlamlandırabilme ve bilgilerden yeni anlamlar çıkarabilme gibi yeterliklere sahip olmasını da beklemektedir. Bulunduğumuz eylemden anlam çıkarabilmek, bilginin sürekli olarak yapılandırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Nitekim yansıtıcı düşünmenin kuramsal temellerini atan Dewey (1933) bu süreci, deneyimlerin aktif ve dikkatli bir biçimde sorgulanarak yeniden anlamlandırılması olarak açıklamaktadır. Bu durum bizi yirmi birinci yüzyılın kritik bir kavramı olan yansıtıcı düşünmeye yönlendirmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi bireylerin bir eylemde bulunurken ne yaptıklarını sorgulamaları, eylemin sonucunda yaptıkları üzerine düşünmeleri, başarı ve eksikliklerini değerlendirerek genel bilgilerini yeniden organize etmeleri ve bu süreci geleceğe taşımaları olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2009). Yansıtıcı düşünmeye bir diğer açıdan bakılırsa bireyin bir bilgiyi inancı veya düşünceyi, onları destekleyen dayanaklar ve ulaştığı sonuçlar ışığında

*Bu çalışmanın özeti, 26-29 Kasım 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilen EDU Congress 2025'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

aktif, ısrarlı ve dikkatli bir biçimde değerlendirmesi sürecidir. Bu düşünme şeklinde kişi, "Neden bu sonuca ulaştım?" ve "Hangi düşünme basamağında yanıldım?" sorularını sorar (Fırat ve Dinçer, 2024).

Dolayısıyla bu kavram, sadece bir düşünme biçimi değil, aynı zamanda sürekli bir kendini geliştirme sürecidir. Yansıtıcı düşünmenin gelişiminin, hataların birer başarısızlık değil, değerli bir deneyim ve çıkış noktası olarak kabul edilmesine bağlıdır yani yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, hatalara karşı geliştirilen tutumla doğrudan ilişkilidir (Yeşilyurt, 2021). Bu sorgulamalar kişinin kendi yetersizliklerini görme cesaretini gerektirir; öğrenme sürecinde yapılan hatalar çoğu zaman olumsuz olarak değerlendirildiğinden, öğrenciler hata yapmaktan çekinmektedir. Bahsi geçen çekince ise, öğrenmenin derinliğini ve kalıcılığını sınırlandırmaktadır (Cengiz ve Karataş, 2016). Oysa yansıtıcı düşünmenin temeline bakıldığında sınıf içinde hataların birer korku unsuru olmaktan çıkıp gelişim fırsatına dönüştüğü bir kültür oluşturmaktadır. Bu kültür, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve eleştirel bakış açılarını destekleyen en önemli unsurdur (Göğüş ve ark., 2020). Bu noktada hata yönetim kültürü ile yansıtıcı düşünme arasında kopmaz bir bağ oluşur.

Hata yönetimi, hataları ortadan kaldırmaya çalışmak, onları önlemek yerine, nedenlerini ve sonuçlarını ele alarak öğrenme sürecine katkı sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Nanto ve Boydak Özan, 2022). Olumlu bir hata yönetim kültürü oluşturabilmek için hata yapılan ortamda üç durum ortaya çıkmalıdır;

- Hata hakkında iletişim kurulmalıdır, hatalar hakkında açıkça konuşulabilecek güven ortamı olmalıdır (Kurum Tiryakioğlu, 2024). İletişim hatayı anlamlandırmak için önemlidir.
- Hatalardan öğrenme sağlanmalıdır, yapılan hatanın nedenlerini analiz ederek yeni bilgi üretilmedir (Bilginoğlu ve Yozgat, 2021). Bu durum hatayı kontrol altına alıp ondan öğrenme fırsatı tanıyacaktır.
- Kişi psikolojik olarak güvende hissetmelidir (Kurum Tiryakioğlu, 2024). Yapılan hata kişiye dışlanma korkusu yaşatmamalıdır. Böylece kişi özgürce hata yapabilecek ve yeni bir öğrenme döngüsünün içine girebilecektir.

Yansıtıcı düşünme hata ile tetiklenir. Kişi harekete geçtiğinde beklemediği bir sonuç alırsa, olması gereken ve olan arasında bağlantı kurar. Hata yönetim kültürünün ise temel hedeflerinden biri, hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektir (Bilginoğlu ve Yozgat, 2021). Tüm bu bilgilerin ışığında yansıtıcı düşünmenin gelişimi, hata yönetim kültürü ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu iki kavrama eğitim ve sınıf iklimi açısından bakıldığında eğer sınıf içinde olumlu bir hata yönetim kültürü var ise öğrenciler ve hatta öğretmenler bu hataları yansıtıcı düşünme becerileri ile analiz edebilir (Fisher ve Costa, 2023). Bu noktada sınıf içi hata yönetim kültürü ön plana çıkmaktadır. Eğer öğrenci olumsuz bir hata yönetimi ile karşılaşırsa, yansıtıcı düşünme gelişimi yerine öğrencinin savunma mekanizması gelişir ve öğrenci imajını korumak için susar ve gelişim fırsatını kaçırır (Edmondson, 1999).

Öğretmenlerin sınıf içindeki yaklaşımları, öğrencilerin hata yapma korkusunu yenerek yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde hayati öneme sahiptir (Schön, 2017). Kişinin eğitiminin ilk yıllarında, akademik ve sosyal benliğinin inşa edildiği hayat bilgisi dersinde bu kültürün kurulmasında büyük bir etkiye sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli incelendiğinde de hayat bilgisi dersinin hem psikomotor hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerin bir bütün halde gelişmesi üzerine odaklandığını göstermektedir (Ertek Eroğlu ve ark., 2025). Bu durumdan da anlaşılacağı üzere hayat bilgisi dersi doğası gereği deneme yanılma süreçlerine uygundur. Hayat Bilgisi dersi içeriğinde yer alan "yaşam becerileri", bireyler ve çevre etmenleri ile etkileşim gerektirir bu etkileşimler de öğrencilerin kaçınılmaz olarak doğal hatalar yapmasını gerektirir (Armağan Erbil ve Doğan, 2019). Ancak hata yönetim kültürü olumlu olan sınıflarda, bu hatalar öğrenmeye ve ilerlemeye dönüşür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada hata yönetimi kültürünün özellikle hayat bilgisi dersi bağlamında ele alınması, dersin hem bu dersin içindeki bilgilerin yaşamsal, hem de bu dersin asıl amacının çocuğu hayata hazırlamak ve eğitmek olmasıdır. Hayat bilgisi dersi, yapısı gereği diğer derslerden farklı olarak, bireyin toplumsal ve kişisel 'yaşam becerilerini' inşa ettiği ve deneme yanılma süreçlerine en açık olan alandır. Nitekim alan yazında da vurgulandığı üzere, erken çocukluk ve ilkokul kademelerindeki eğitim süreçleri, müfredat yoğunluğu ve sınav baskısının daha az olduğu, bu sebepten öğrencilere hata yapma ve bu hatalardan öğrenme özgürlüğünün en geniş tanındığı süreçlerdir (Tofur, 2025). Hayat Bilgisi dersinin 'hayatilik' ilkesi, Schön (2017)'ün ifade ettiği eylem anında durup düşünme, mevcut durumu analiz etme ve uygulamayı anlık olarak değiştirme becerisinin sınıf ortamında hayat bulmasını sağlayan en işlevsel pedagojik araçtır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin hatalarına yönelik sergiledikleri yaklaşımlar ve geliştirdikleri hata yönetimi kültürü, araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırma sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde hata yönetimi kültürüne ilişkin yaklaşımlarını incelemek ve bu yaklaşımları yansıtıcı düşünme çerçevesinde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1- Sınıf öğretmenleri, ilkokul düzeyindeki öğrenci hatalarını sınıf içi süreçlerde nasıl anlamlandırmaktadır?

2-Sınıf öğretmenlerinin öğrenci hatalarına yönelik sergiledikleri tutum ve yaklaşımlar, sınıf içi öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirmektedir?

3- Sınıf öğretmenleri, sınıf içi öğretim faaliyetlerinin kurgulanma ve uygulanma biçimlerinin öğrencilerin hata yapma durumları üzerindeki rolünü nasıl değerlendirmektedir?

4- Sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi dersinin hata yapma ve hatalardan öğrenme süreçlerine sağladığı imkanlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin gerekçeleri nelerdir?

5- Sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi dersi bağlamında öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sınıfta inşa edilen hata yönetimi kültürü arasındaki ilişkiyi nasıl anlamlandırmaktadır?

Literatür incelendiğinde açık bir şekilde görülmektedir ki, sınıf içi hata yönetimi kültürü ile yansıtıcı düşünme arasındaki önemli bağlantı, bu bağlantıyı özellikle Hayat Bilgisi dersi özelinde ele alan yeterli çalışmanın bulunmamaktadır. Yansıtıcı düşünme yaklaşımının temellerini atan Dewey (1933), yansıtıcı düşünme sürecinin ancak bireyin mevcut şemalarında bir dengesizlik olduğunda, şüphe ya da engellenme durumuyla karşılaştığı zaman harekete geçtiğini belirtmektedir. Sınıf ortamında harekete geçmeyi sağlayan en önemli unsurlardan biri ise öğrencinin kendi hatalarıdır. Sınıfta hataların birer korku unsuru değil, öğrenme laboratuvarı olarak kabul edildiği olumlu bir hata yönetimi kültürü; öğrencilerin tam da bu eylem anında durup düşünmelerini ve kendi bilişsel süreçlerini analiz etmelerini sağlamaktadır (Schön, 2017). Benzer şekilde, Tofur'un (2025) araştırması da hata toleransı yüksek sınıflarda, öğrencilerin kaygı duymadan hatalarını bir kaygı tetikleyicisi değil yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, sınıf içindeki hata yönetimi kültürünün, öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçlerini doğrudan desteklediği görülmektedir. Ancak literatürdeki bu güçlü temele rağmen, söz konusu bağlantıyı ilkokul kademesinin merkezinde yer alan ve doğası gereği 'hayatilik' ilkesine dayanan hayat bilgisi dersi özelinde ele alan yeterli çalışmalar bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hata yönetim kültürü yaklaşımlarının yansıtıcı düşünme perspektifinde incelenmesi araştırmanın kapsamı ve özgünlüğü açısından ciddi bir öneme sahiptir. Ayrıca bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin de kazandırmak istediği yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde hata yönetimine yönelik bakış açısını zenginleştirecek ve gelecekte yapılacak bilimsel çalışmalara bu eksende farklı bir bakış açısı sunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki hata yönetimi kültürüne ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymayı ve bu yaklaşımları yansıtıcı düşünme kuramının sunduğu açıklayıcı çerçeve üzerinden çözümlemeyi amaçlayan temel nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Temel nitel çalışmalar; bireylerin yaşamlarındaki deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve karşılaştıkları olgulara ne tür anlamlar yüklediklerini keşfetmeyi amaçlar (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2025–2026 öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan, çeşitli özelliklere sahip 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örneklemenin tercih edilme nedeni; Türkiye'nin farklı sosyoekonomik bölgelerinde ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerindeki ortaklıkları ve farklılıkları yansıtabilmektir.

Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak sürece katılım sağlamıştır. Belirlenen 20 katılımcı sonrasında mülakatlarda benzer dönütlerin tekrar etmesiyle birlikte veri doygunluğuna ulaşıldığı tespit edilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde; 11'i kadın, 9'u erkek olup; mesleki kıdemleri 1 ile 29 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okullar devlet okulu statüsünde olup, sosyoekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek yoğunluklu bölgeleri dengeli biçimde temsil etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Mülakat formları yardımıyla araştırmaya katılan kişilerin görüşleri ve deneyimleri doğrudan ve olduğu gibi alınabilmektedir (Glesne, 2015). Mülakat formu hazırlanmadan önce ilgili literatür incelenerek 15 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzda bulunan sorulardan 10 tanesi araştırma sorularına cevap verebilecek nitelikte olmasından kaynaklı olarak seçilmiş ve taslak mülakat formu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan nihai form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda taslak mülakat formuna son hali verilmiş ve 10 soruluk nihai mülakat formu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Görüşmeler yüz yüze veya sanal ortamdan görüntülü olarak toplanmış olup 15–25 dakika aralığında sürmüştür. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde daha önce belirlenen temalara göre elde edilen veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analiz türünde temel amaç ise elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Mülakat kayıtları pürüzsüz bir şekilde yazılı metne dönüştürülmüştür.
- Oluşturulan metinler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen "Hata Kavramının Anlamlandırılması", "Öğretmen Tutumları", "Öğretim Faaliyetleri", "Hayat Bilgisi Dersinin Yapısı" ve "Yansıtıcı Düşünme İlişkisi" ana temaları altında kodlanmıştır.
- Kodlamalar yapılırken, bağımsız iki araştırmacı verileri ayrı ayrı analiz etmiş, böylece analizin güvenirliği sağlanmıştır.
- Elde edilen kod ve kategoriler, bulgular bölümünde frekans dağılımları tablolar halinde düzenlenmiş ve katılımcıların doğrudan alıntılarıyla zenginleştirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular betimsel analiz çerçevesinde tablo haline getirilmiştir. Tablolardaki bilgiler yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Hata Kavramını Anlamlandırmaları

Sınıf öğretmenlerinin hata kavramını nasıl anlamlandırdıklarına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Hata Kavramını Anlamlandırılmaları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Hata Kavramı	Öğrenme Kolaylaştırıcısı	Doğruya Ulaşma Süreci	Ö2, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17	7
		Yöntem Sorgulaması	Ö6, Ö7, Ö18, Ö19	4
		Kaygı Engelleyici	Ö2, Ö9	2
		İnsan Doğası	Ö11, Ö20	2
	Bilişsel/Davranışsal Eksiklik	Bilgi Eksikliği	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö16, Ö19	7
		İstenmeyen Davranış	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö18	5

Tablo 1 incelendiğinde hata kavramının öğrenme kolaylaştırıcısı olduğunu belirten 15 öğretmen bilişsel veya davranışsal eksiklik olduğunu belirten ise 12 öğretmen bulunmaktadır. Hata kavramının öğrenme kolaylaştırıcısı olduğunu belirten öğretmenler bu kavrama; doğruya ulaşma süreci (f=7), yöntem sorgulaması (f=4), kaygı engelleyici (f=2), insan doğası (f=2) olarak bakmaktadır. Bu kavrama bilişsel veya davranışsal eksiklik olarak bakan öğretmenlerimizin çoğunluğu ise hata kavramına bilgi eksikliği (f=7) olarak bakarken diğer bölümü istenmeyen davranış (f=5) olarak anlamlandırmaktadır.

Ö7: "Hata bir işi tam doğruluğunda yerine getirmemiş olmaktır. Öğrencinin hata yapması bizim için bir ölçektir hem kendini hem öğrenciyi değerlendirme ölçeğidir…"

Ö8: "Hata yapmayı, çoğunluk tarafından kabul görmüş duygu, davranış, öğretim durumlarında meydana gelen bilerek ya da bilmeyerek yanılma durumu olarak adlandırabilirim…"

Ö11: "Bir davranışın doğrusunun aksini yapmak hata yapmaktır. Öğrencinin hata yapması çok doğaldır. İnsanın özünde hata yapmak vardır."

Öğretmenlerin Öğrenci Hatalarına Yönelik Tutumları ve Öğrenme Sürecini Şekillendirmeleri

Tablo 2. Öğretmenlerin Tutumu

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğretmen Tutumu	Duygusal Destek	Cesaretlendirme	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15	7
		Anlayışlı Olma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö16	6
		Yargılamama	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö16	5
	Rehberlik	Kılavuzluk	Ö2, Ö4, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	7
		Soru ve İpuçları ile Sorgulama	Ö3, Ö9, Ö15	3
	Sınıf Yönetimi	Akran Zorbalığını Engelleme	Ö13, Ö15	2

Tablo 2'de de anlaşıldığı üzere, sınıf için de hata yapan öğrencilere karşı öğretmen tutumları Duygusal destek (f=18) ve Rehberlik (f=10) üzerine yoğunlaşmaktadır. Duygusal destek kategorisinde öğretmenlerin en çok cesaretlendirme (f=7) Anlayışlı olma (f=6) ve Yargılamama (f=5) tutumlarını sergiledikleri görülmektedir. Rehberlik kategorisinde ise öğretmenlerin hatayı yönetirken en fazla kılavuzluk (f=7) koduna başvurdukları tespit edilmiştir.

Ö15: "… sınıftaki tepki önemli arkadaşlarının arasında nasıl hissettiği önemli. Eğer çocuk aksi durumla karşılaşırsa çocuk hatadan korkmaya başlar. Öğrenci hata yapmaktan korkmamalıdır. Hataların nedeni açıklandığında diğer öğrencilerde kendi hatalarını görüyor. Hatalar soruları, sorular diğer soruları doğurur…"

Ö13: "Hatalara katı bir şekilde tepki vermemeli, hatanın normal olduğu öğrencilere

gösterilmeli. Akranları tarafından olumsuz da karşılanmaması gerekir bu da öğretmenin tutumuna bağlıdır."

Tablo 3. Hatanın Öğrenme Sürecini Şekillendirmesi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Etkilenme Yönü	Öğrenmeye Pozitif Etki	Kalıcı Öğrenme/Ders Çıkarma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19	10
		Hata Korkusunu Engelleme	Ö2, Ö8, Ö15	3
		Doğruya Ulaşmak için Çaba Gösterme	Ö1, Ö12	2
	Öğrenmeye Negatif Etki	Özgüven Kaybı	Ö1, Ö7	2
		Yanlışta Israr	Ö3, Ö5, Ö19	3
		Sürecin Uzaması	Ö4	1

Tablo 3 öğretmenlerin hata yapıldığında öğrenme sürecinin nasıl etkilediğine dair düşüncelerini göstermektedir. Tabloya göre hata yapmanın süreci pozitif (f= 15) etkilediğini düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olsa da negatif (6) bir etkisi olduğunu savunan öğretmenlerin de olduğunu göstermektedir. Pozitif etki sağladığını düşünen öğretmenler hatalardan ders çıkarma böylelikle kalıcı öğrenme(f=10) sağlandığı düşüncesinde yoğunluk sağlarken, negatif etkilediğini düşünen öğretmenler öğrencide özgüven kaybı (f=2) yaşanabileceğini ve yanlışta ısrar (f=3) olursa sürecin negatif etkilenebileceğini düşünmektedir.

Ö1:"Hata öğretim sürecimi 2 türlü etkileyebilir; sonuç öğrenciye göre değişir. Hata çok olunca pes edilebilir, hatasını düzeltmek için hırslanan ve daha çok çaba gösteren de var."

Ö3:"…yaptığı hatadan ders çıkarır güncellerse öğrenmesi güçlenecektir, ama hatayı ısrarla yaparsa süreç olumsuz ilerleyecektir."

Ö4:"… Hatanın süreci olumsuz etkilemesi şu şekilde; yapılacak işlemin sürecini uzatır nitelikli olmasına ket vurur. Olumlu tarafı ise; yapılan hata başka uygulamalar veya etkinlikler yapılırken, başka yaşantılarda uyarıcı nitelik taşıdığı için doğruları yapmaya motive edebilir."

Ö9:"Öğrenci hata yaptığında neden hata yaptığını düşünürse bir farkındalık yaşar, kendisini sorgular ve süreci deneyimleri ile yürüteceği için süreci doğrudan etkiler bilişsel bir farkındalık yaşar."

Sınıf İçi Öğretim Faaliyetleri Öğrencilerin Hata Yapmalarını Etkileme Durumu

Tablo 4. Hata ve Öğretim Faaliyetlerinin İlişkisi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Öğretim Faaliyeti İlişkisi	Öğretmenin Yöntemini Yeniden Yapılandırması	Öğretim Yöntemini Sorgulama	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö17	6
		Geri Bildirim Alma	Ö2, Ö8, Ö18, Ö19	4
		Düşünme Biçimini Teşhis Etme	Ö6, Ö7	2
	Öğrenmenin Kalıcılığı ve Ortamın Düzenlenmesi	Kalıcı Öğrenmeyi Desteklemesi	Ö8, Ö15, Ö16	3
		Hata Toleranslı Sınıf Ortamı Sağlama	Ö8, Ö14	2
		Yaşantı Temelli Tekniğe Yönlendirme	Ö6, Ö9	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler hata ve öğretim faaliyeti ilişkisini öğretmenin yöntemini yeniden yapılandırması (f=12) ve öğrenmenin kalıcılığı ve ortamın düzenlenmesi (f=7) olmak üzere iki ana kategori altında toplanmıştır. Öğretmenin Yöntemini Yeniden Yapılandırması gerektiğini düşünen öğretmenler en yüksek frekansı öğretim yöntemini sorgulama (f=6) kodu göstermektedir. Bu kodu ise geri bildirim alma (f=4) ve düşünme biçimini teşhis etme (f=2) kodları takip etmektedir. Öğrenmenin Kalıcılığı ve Ortamın Düzenlenmesi kategorisinde ise Katılımcılar bu kapsamda en çok kalıcı öğrenmeyi desteklemesi (f=3) gerektiğini belirtmişlerdir. Hata toleranslı sınıf ortamı sağlama (f=2) ve yaşantı temelli tekniğe yönlendirme (f=2) kodları da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Ö6: "Öğretmen kendi de öğretim yöntemini sorgulamalı. Çocuk bunu nasıl algılamış sorgulanmalı. Yaşantı şeması ve deneyimler çok farklı. Hata çocuk için yeni yaşantı ve pencere açar."

Ö7: "Hatayı yapan öğrenciler sınıfın genelindeyse kendi öğretim tekniğimi sorgularım. Az kişi hata yaptıysa öğrencilerin hata yaptıkları duruma ve farklı olanın ne olduğuna bakılması gerekir."

Ö14: "Öğretim şekli hataya açık olmalı, öğrencinin hatasına tolerans tanınmalı."

Hayat Bilgisi Dersi ve Hata Yapmaya Olanak Sağlaması

Tablo 5. Hayat Bilgisi Dersinin Olanak Sağlama Yönü

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Olanak Sağlama Yönü	Dersin Yaşamsal İçeriği	Davranış Kalıbı/Sosyal Hataları Düzeltme Alanı	Ö5, Ö8, Ö10, Ö16, Ö17, Ö19	6
	Yapısal Engeller ve Algı	Dersin Hayatiliği	Ö5, Ö8, Ö15, Ö17	4
		Yoruma Açık Olma	Ö3, Ö13	2
		Basit Görülmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö14, Ö18	5

Tablo 5'te Hayat Bilgisi dersinin sürece olanak sağlama yönü iki kategoride ele alınmıştır. İlki Dersin Yaşamsal İçeriğidir. Bu kategoride davranış kalıbı/sosyal hataları düzeltme alanı (f=6) en sık vurgulanan görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersin hayatiliği (f=4) ve dersin yoruma açık olma (f=2) durumu diğer belirtilen hususlardır. Diğer kategorimiz ise yapısal engeller ve algıdır. Katılımcıların önemli bir kısmı (f=5) hayat bilgisi dersinin "basit görülmesi" durumunu bir yapısal engel veya algı olarak ifade etmiştir.

Ö5: "… hayat bilgisi hayatı öğretilen bir ders olduğu için davranış kalıbı de öğretiliyor. Öğrenciler hata yapacaklar, bizler de bu hataları örnek olay olarak kullanarak bunları düzelteceğiz."

Ö1: "Öğrencilere ders basit geliyor, soru çözerken sıkılıyorlar bu yüzden hataya meyilli oluyorlar."

Ö17: "Hayat bilgisi dersi kesinlikle hata yapmaya olanak sağlamalı. Çünkü dersin adı hayat ve hayatı bilmek üzerine kuruludur. Hatalar olmadan da hayat hiçbir şekilde gerçekleşmiyor."

Ö19: "Hayat bilgisi dersi ilerleyen kademelerde öğrencinin diğer derslerinin temelini oluşturur. Ama içinde bulunduğu yaş gereği sosyal hayatta öğrendiği bilgiler yanlış olabiliyor. Ders bunları düzeltmeye olanak sağlıyor."

Hayat Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Eğilimi ile Hata Kültürü Arasındaki İlişki

Tablo 6. Yansıtıcı Düşünmenin Tanımı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
Yansıtıcı Düşünme	Hatalardan Ders Çıkarma ve Düzeltme	Hatalardan Ders Çıkarma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö13, Ö16, Ö18	6
		Geçmiş Deneyimi Sorgulama	Ö3, Ö5, Ö9, Ö15, Ö19, Ö20	6
		Geçmişten Faydalanarak Geleceğe Yön Verme	Ö11, Ö14, Ö16, Ö17	4
	Bilişsel ve Uygulama Boyutu	Davranışı Analiz Etme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8	4
		Empati Kurma	Ö10	1
		Belli Bir Düşünce Kalıbı Oluşturma	Ö5	1

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere öğretmenler yansıtıcı düşünmeyi tanımlarken; Hatalardan ders çıkarma ve düzeltme (f=16) kategorisinde yoğunlaşmışlardır. Hatalardan ders çıkarma (f=6) ve geçmiş deneyimi sorgulama (f=6) en yüksek frekansa sahip kodlardır. Geçmişten faydalanarak geleceğe yön verme kodu ise 4 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bilişsel ve uygulama boyutu kategorisinde ise davranışı analiz etme (f=4) ön plana çıkmaktadır, empati kurma (f=1) ve belli bir düşünce kalıbı oluşturma (f=1) ise en az tekrar eden kodlardır.

Ö9: "Öğrencinin yaptığı davranışı, öğrenme sürecini, düşünmesini değerlendirmesidir. Sonucunu sorgulamasıdır."

Ö16: "Yansıtıcı düşünme geçmişteki hatalarımızdan ders çıkararak ileride yapacağımız hareketlere dikkat etmektir."

Ö19: "Kişinin bir olumsuz sonuçlanan olayın olumluya nasıl çevirebileceğini aramasıdır."

Ö20: "Daha önceki yaşamdan şu ana aktarılan yaşantılardır"

Tablo 7. Kavramların İlişki Düzeyi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
İlişki Düzeyi	İlişkinin Zorunluluğu	Birbirini Kapsar	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	11
	İlişkinin Şartları ve Riskleri	Hatada Diretmemek	Ö3, Ö5, Ö17	3
		Hafife Alınma	Ö1, Ö4, Ö20	3
		Sosyal Yanı	Ö6, Ö11	2
	İlişkinin İşlevsel Sonuçları	Kalıcı Öğrenme	Ö2, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15	5
		Yaşam Boyu Öğrenme	Ö15	1

Tablo 7, ele alınan kavramlar arasındaki ilişki düzeyini üç kategori altında sunmaktadır: ilki ilişkinin zorunluluğudur (f=11) öğretmenler kavramların "birbirini kapsar"(f=11) nitelikte olduğunu belirterek ilişkinin zorunluluğuna dikkat çekmiştir. İkincisi ilişkinin şartları ve riskleridir (f=8). Hatada diretmemek (f=3) hafife alınma (f=3) ve sosyal yanı (f=2) bu kategori altındaki kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuncu karşımıza çıkan kategori ilişkinin işlevsel sonuçlarıdır (f=6). Bu bağlamda kalıcı öğrenme (f=5) beş kişi tarafından anılırken, yaşam boyu öğrenmede (f=1) bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö5: "…Öğrenci hata yaptığını kabul ederse bu ilişki sağlanır."

Ö8: "Evet, vardır çünkü hayat bilgisi dersinde birey önce kendini tanır daha sonra ait olduğu toplumu tanır. Yaptığı hataları analiz eder bu analizlerinin sonucu olarak da bir öğrenme gerçekleşir…"

Ö13: "…hatalardan ders çıkarabilen yani hata yönetimi yapabilen insan yansıtıcı düşünebilir. Tanımında bu vardır."

Ö15: "…Geçmişten ders çıkarmak varsa hayata hazırlamak varsa hatalardan ders çıkarmakta var, aynı hataya düşmemekte bu kavramların ilişkisi sayesinde oluyor."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin hata kavramını tek boyutlu biçimde ele almadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bir bölümü hatayı doğruya ulaşma, öğrenme sürecini sorgulama, kaygıyı azaltma ve insan doğasının bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler hatayı bilgi eksikliği ya da istenmeyen davranış olarak da anlamlandırmıştır. Bu durum, öğretmenlerin hata kavramına ilişkin algılarının bütünüyle olumlu veya olumsuz bir çizgide toplanmadığını; hatanın nasıl ele alındığına bağlı olarak öğrenmeyi destekleyebilen ya da sınırlayabilen bir olgu olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hatayı öğrenmeye açılan bir fırsat olarak değerlendirmeleri, olumlu hata kültürü anlayışıyla örtüşmektedir. Olumlu hata kültürü, hataların kaçınılmazlığını kabul ederek bunları gizlenmesi gereken bir başarısızlık göstergesi yerine öğrenme sürecini geliştirecek geri bildirimler olarak ele almayı gerektirmektedir (Bilginoğlu ve Yozgat, 2021). Bu araştırmada öğretmenlerin özellikle doğruya ulaşma, yöntem sorgulama ve hatalardan ders çıkarma vurguları, hata kültürünün öğrenme odaklı boyutunu desteklemektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin hatayı bilgi eksikliği veya istenmeyen davranış olarak görmeleri, sınıf içindeki hata kültürünün öğretmenlerin pedagojik inançları ve uygulamaları doğrultusunda farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci hatalarına yönelik tutumlarının çoğunlukla duygusal destek ve rehberlik çerçevesinde şekillendiği belirlenmiştir. Cesaretlendirme, anlayışlı olma, yargılamama ve öğrenciye kılavuzluk etme, öğretmenlerin en sık dile getirdiği tutumlardır. Ayrıca bazı öğretmenler, akranların hata yapan öğrenciye yönelik olumsuz tepkilerini engellemenin önemini vurgulamıştır. Bu bulgu, hatanın öğrenme fırsatına dönüşebilmesi için yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisinin değil, sınıfın sosyal ikliminin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğrencinin hata yaptığı için yargılanmadığı, akran baskısına maruz kalmadığı ve yeniden deneme konusunda desteklendiği bir ortam, hata korkusunun azalmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenler, hataların öğrenme sürecini çoğunlukla olumlu etkilediğini; özellikle hatalardan ders çıkarma yoluyla kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Bununla birlikte bulgular, hatanın her koşulda olumlu sonuç doğurmadığını da göstermektedir. Öğrencinin özgüven kaybı yaşaması, hatada ısrar etmesi veya öğretim sürecinin uzaması, hatanın öğrenme üzerindeki olası olumsuz etkileri arasında ifade edilmiştir. Dolayısıyla hata, kendiliğinden

öğrenmeyi güçlendiren bir unsur değildir; öğretmenin rehberliği, öğrencinin hatayı fark edip sorgulaması, hatada ısrar etmemesi ve sınıf ortamının hata toleranslı olması gibi koşullarda öğrenmeye katkı sunmaktadır.

Öğrenci hatalarının öğretmenlerin kendi öğretim faaliyetlerini gözden geçirmelerine imkân vermesi araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir. Öğretmenler, özellikle hatanın sınıfın genelinde görülmesi durumunda öğretim yöntemlerini sorguladıklarını, öğrencilerin düşünme biçimlerini anlamaya çalıştıklarını ve hata üzerinden geri bildirim aldıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, hatanın yalnızca öğrenciye ilişkin bir eksiklik olarak görülmediğini; öğretim sürecinin niteliğini değerlendirmeye yarayan bir veri olarak da kullanıldığını göstermektedir. Bu yönüyle bulgu, yansıtıcı düşünmenin öz değerlendirme ve uygulamayı yeniden gözden geçirme boyutuyla örtüşmektedir (Yeşilyurt, 2021). Hayat Bilgisi dersinin hata üzerinden öğrenmeye sağladığı olanaklar değerlendirildiğinde, dersin yaşamsal içeriği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, Hayat Bilgisi dersini davranış kalıplarının, sosyal hataların ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumların ele alınmasına uygun bir ders olarak görmektedir. Dersin yoruma açık ve yaşamla ilişkili yapısı, öğrencilerin kendi deneyimlerini tartışmalarına, davranışlarının sonuçlarını değerlendirmelerine ve hatalarından ders çıkarmalarına olanak sağlayabilir. Buna karşılık, dersin öğrenciler tarafından basit görülmesi öğretmenler tarafından önemli bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Bu algı, öğrencilerin derse yönelik dikkat ve katılımını azaltabileceği gibi hata üzerinden yürütülecek sorgulama süreçlerini de zayıflatabilir. Araştırmada yansıtıcı düşünme, öğretmenler tarafından büyük ölçüde geçmiş deneyimleri sorgulama, hatalardan ders çıkarma, davranışları analiz etme ve gelecekteki davranışlara yön verme biçiminde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü hata kültürü ile yansıtıcı düşünmenin birbirini kapsayan kavramlar olduğunu belirtmiştir. Ancak bu ilişkinin kurulabilmesi için öğrencinin hatasını kabul etmesi, hatada ısrar etmemesi ve hatayı hafife almaması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu sonuç, hata kültürü ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkinin yalnızca hata yapma deneyimine değil, hatanın nasıl değerlendirildiğine bağlı olduğunu göstermektedir. Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünmeyi belirsizlik, sorun veya zihinsel rahatsızlık oluşturan durumların sorgulanmasıyla ilişkilendirmesi, bu bulguyu kuramsal olarak desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin hata yönetimi sürecinde üç temel pedagojik yönelim sergiledikleri söylenebilir. İlk olarak, öğrencinin hata yapma konusunda kendini güvende hissetmesini sağlayacak duygusal destek sunulmaktadır. İkinci olarak, hata; soru sorma, ipucu verme, nedenlerini tartışma ve öğretim yöntemini gözden geçirme yoluyla ele alınmaktadır. Son olarak ise öğrencinin hatadan ders çıkarması ve gelecekteki davranışlarını düzenlemesi hedeflenmektedir. Bu süreç, doğrusal ve her sınıfta aynı biçimde işleyen bir yapıdan ziyade, öğretmen tutumu, öğrencinin özellikleri, akran tepkileri, dersin içeriği ve sınıf iklimine bağlı olarak yeniden şekillenen bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Araştırma kapsamında hata yönetimi kültürünü sınırlayan bazı etmenler de ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hata yapma konusunda kaygı duyması, akranların olumsuz tepkileri, öğrencinin hatada ısrar etmesi, dersin basit algılanması ve öğretim sürecinin uzaması bu etmenler arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf mevcudu, zaman baskısı veya hızlı cevap alma beklentisi gibi uygulama koşulları da hata üzerinde derinlemesine düşünmeyi zorlaştırabilir. Göktürk ve arkadaşları (2017), zaman baskısı bulunan ortamlarda bireylerin hata nedenlerini ayrıntılı biçimde incelemekten kaçınabildiğini belirtmektedir. Bu durum, yansıtıcı düşünmenin gerektirdiği sorgulama ve değerlendirme sürecinin sınıf içi koşullardan etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak araştırma, hata kültürünün yalnızca yanlışların düzeltilmesine yönelik bir yaklaşım olmadığını; öğrencinin düşünmesini görünür kılan, öğretmenin öğretim uygulamalarını değerlendirmesine imkân veren ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyen pedagojik bir süreç olduğunu göstermektedir. Ancak kalıcı öğrenmenin hata yapmanın doğrudan ve kaçınılmaz sonucu olduğu söylenemez. Kalıcı öğrenme, hatanın yargılamadan ele alınması, öğrencinin hatasını analiz etmesi, öğretmenin uygun rehberlik sunması ve hata toleranslı bir sınıf ortamının oluşturulması durumunda daha güçlü biçimde desteklenmektedir. Bu yönüyle bulgular, hatayı saklanması gereken bir kusur yerine öğretim ve öğrenme süreçlerini geliştirebilecek bir geri bildirim kaynağı olarak ele almanın önemine işaret etmektedir.

Belirtilen sonuçlardan yola çıkarak araştırma kapsamında çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlere, hata yönetimi ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi ele alan hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde hatanın yalnızca yanlış cevabı düzeltme aracı olmadığı; öğrencinin düşünme sürecini anlamaya ve öğretimi yeniden yapılandırmaya yardımcı olan bir geri bildirim kaynağı olduğu vurgulanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri, hata yapan öğrencilerin kendilerini güvende hissedebileceği, yargılanmadığı ve yeniden denemeye teşvik edildiği hata toleranslı sınıf ortamları oluşturmalıdır.
- Akranların hata yapan öğrencilere yönelik alay etme, dışlama veya olumsuz değerlendirme davranışlarını önlemek amacıyla sınıf içi kurallar belirlenmeli; hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğu sınıf içinde açık biçimde konuşulmalıdır.
- Hayat Bilgisi dersinde drama, örnek olay, problem çözme, rol oynama ve günlük yaşam deneyimlerinden yararlanmayı sağlayan yaşantı temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin sosyal davranışlarını ve kararlarını sorgulamalarına fırsat sağlayabilir.
- Öğretmenler, öğrenci hatalarını yalnızca bireysel performans göstergesi olarak değil, öğretim yöntemlerinin etkililiğini değerlendirmeye yarayan bir geri bildirim kaynağı olarak kullanmalıdır.
- Gelecek araştırmalarda, hata kültürü ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişki farklı sınıf düzeylerinde, farklı derslerde ve öğrenci görüşleri de alınarak incelenebilir. Ayrıca hata toleranslı sınıf ortamlarının öğrenci kaygısı, katılımı, özgüveni ve akademik başarı üzerindeki etkisi karma yöntemli araştırmalarla ele alınabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.11.2025 tarihli ve 14 sayılı oturumunda alınan 2025-168 sayılı etik izin çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

"Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Hata Yönetim Kültürüne Yaklaşımlarının Yansıtıcı Düşünme Perspektifinde İncelenmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynaklar

Armağan Erbil, B., ve Doğan, B. (2019). İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Journal of Education, Theory and Practical Research, 5*(1), 14–26. https://izlik.org/JA43WE24PB

Bilginoğlu, E., ve Yozgat, U. (2021). İşyerinde hatalardan öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 19*(40), 299–322.

Cengiz, C., ve Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(211), 5–27.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., ve Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(2), 897–909. https://doi.org/10.17755/esosder.1574163

Fırat, Z. S., ve Dinçer, F. Ç. (2024). Okul öncesi öğretmen adayları bağlamında yansıtıcı düşünmeye kavramsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 116–137. https://doi.org/10.17539/amauefd.1458586

Fisher, I., ve Costa, P. (2023). Job crafting after making mistakes: Can leadership be an obstacle? *The Learning Organization, 30*(4), 465–480. https://doi.org/10.1108/TLO-05-2022-0051

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5. baskı) (A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

Göğüş, A., Göğüş, N. G., ve Bahadır, E. (2020). Intersections between critical thinking skills and reflective thinking skills toward problem solving. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 1–19. https://doi.org/10.9779/pauefd.526407

Göktürk, S., Bozoğlu, O., ve Günçavdı, G. (2017). Error management practices interacting with national and organizational culture: The case of two state university departments in Turkey. *The Learning Organization, 24*(4), 245–256. https://doi.org/10.1108/TLO-07-2016-0041

Kurum Tiryakioğlu, G. (2024). Error management culture in schools and its relationship with teachers' psychological withdrawal behaviors. *Journal of Pedagogical Research, 8*(2), 258–275. https://doi.org/10.33902/JPR.202425804

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Nanto, Z., ve Boydak Özan, M. (2022). Measuring error management culture: Scale development and validation. *Firat University Journal of Social Sciences, 32*(2), 467–475. https://doi.org/10.18069/firatsbed.941333

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36).

Tofur, S. (2025). Okulda hata yönetimi kültürünün örgütsel mutluluk üzerindeki rolü: Mutluluğun yolu mu engel mi? *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(3), 3635-3660. https://doi.org/10.51460/baebd.1697167

Yeşilyurt, E. (2021). Yansıtıcı düşünme: Tüm boyut ve ögelerine kavramsal bir bakış. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 236–256. https://izlik.org/JA83CH27BF

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

An Investigation of Primary School Teachers' Approaches to Error Management Culture in Life Studies Lessons from a Reflective Thinking Perspective

Introduction

The 21st century requires individuals to critically evaluate information and derive new meanings through experience. This necessitates the continuous construction of knowledge, leading to reflective thinking. Reflective thinking involves individuals questioning their actions, evaluating successes and shortcomings, and reorganizing their knowledge (Şahin, 2009). This process is triggered when an individual encounters an error and evaluates the gap between the expected and actual outcome (Fırat ve Dinçer, 2024). In this context, an error management culture that views mistakes as learning opportunities rather than failures is essential (Nanto ve Boydak Özan, 2022). Life Studies lessons provide an ideal environment for this culture due to their focus on life skills and trial-and-error processes (Armağan Erbil ve Doğan, 2019).

Method

This research is a qualitative study designed to investigate primary school teachers' approaches to error management culture through a reflective thinking perspective. The study group consists of 20 primary school teachers working in various provinces of Türkiye during the 2025–2026 academic year. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed to identify recurring themes regarding error management and reflection.

Results

This study examined primary school teachers’ views on error culture and reflective thinking in the Life Studies course. The findings show that teachers perceive errors in different ways: as opportunities for learning and reflection, but also as indicators of insufficient knowledge or undesirable behavior. This variation suggests that the classroom error culture is shaped by teachers’ pedagogical beliefs and practices. Teachers primarily emphasized encouragement, understanding, non-judgmental attitudes, and guidance when responding to student errors. These practices appear important for creating an error-tolerant classroom climate in which students can express themselves, reconsider their responses, and attempt alternative solutions. However, the findings also indicate that errors do not automatically lead to positive learning outcomes. Reduced self-confidence, persistence in incorrect responses, negative peer reactions, and the extension of instructional time may limit the productive use of errors. Student errors were also viewed as a source of feedback for teachers. Teachers reported reviewing their instructional methods, identifying students’ ways of thinking, and reorganizing teaching activities in response to recurring errors. In this respect, errors support both student learning and teachers’ reflective evaluation of their own practice. The Life Studies course offers a suitable context for error-based learning because of its life-related, social, and open-to-interpretation content. Yet, the perception of the course as simple may restrict students’ engagement with reflective inquiry. Overall, error culture and reflective thinking should be considered complementary processes. Their contribution to meaningful and lasting learning depends on supportive teacher guidance, students’ willingness to analyze their errors, and a classroom environment where mistakes are treated as opportunities for improvement.

Discussion

The findings indicate that primary school teachers perceive errors both as opportunities that support learning and as indicators of insufficient knowledge or undesirable behavior. This suggests that error culture may vary according to teachers' pedagogical beliefs and classroom practices. Teachers' emphasis on encouragement, understanding, non-judgmental attitudes, and guidance shows that emotional support and classroom climate are decisive in transforming errors into learning opportunities. However, errors may also negatively affect learning when they lead to reduced self-confidence, persistence in incorrect responses, or an extended instructional process. Therefore, the contribution of errors to learning depends on teacher guidance, students' questioning of their own errors, and the presence of an error-tolerant classroom environment. The fact that student errors enable teachers to review their instructional methods demonstrates that errors are not merely student-related deficiencies but also feedback sources for evaluating the instructional process. This finding is consistent with the self-evaluation and reconsideration dimensions of reflective thinking (Yeşilyurt, 2021). The life-related and open-to-interpretation nature of the Life Studies course provides opportunities to discuss social behaviors, everyday experiences, and errors. However, perceiving the course as simple may reduce students' attention and limit inquiry processes centered on errors. Teachers defined reflective thinking largely as questioning past experiences, learning from errors, analyzing behaviors, and directing future actions. Most teachers stated that error culture and reflective thinking encompass one another; however, they emphasized that this relationship depends on students accepting their errors, not persisting in them, and not trivializing them. This result indicates that making an error alone is insufficient; rather, how the error is addressed is decisive. Dewey's (1933) association of reflective thinking with the inquiry of problematic and uncertain situations supports this finding. In conclusion, error culture is not merely an approach aimed at correcting mistakes; it is a pedagogical process that makes students' thinking visible, enables teachers to evaluate their instructional practices, and supports reflective thinking. Permanent learning should not be regarded as a direct outcome of making errors; rather, it can be strengthened when errors are addressed without judgment, students analyze their errors, teachers provide appropriate guidance, and an error-tolerant classroom environment is established.