



**BİYOLOJİ VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI
DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN YANSITICI YAZMALARLA
BELİRLENMESİ**

İsmet MALAKCIOĞLU

**DOKTORA TEZİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (İki) yıl sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı: İsmet

Soyadı: MALAKCIOĞLU

Bölümü: Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi: 28.11.2022

TEZİN:

Türkçe Adı: Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yansıtıcı Yazmalarla Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determining the Reflective Thinking Levels of Biology and Science Teachers with Reflective Writing.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : İsmet MALAKCIOĞLU

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

İsmet MALAKCIOĞLU tarafından hazırlanan “Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Yansıtıcı Yazmalarla Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında “Doktora Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN

(Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Semra MİRİCİ

(Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN

(Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Hacettepe Üniversitesi).....

Üye: Prof. Dr. Beril AKIN

(Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Esra KABATAŞ MEMİŞ

(Fen Bilgisi Eğitimi, Kastamonu Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 28/10/2022

Bu tezin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Bana sevginin en derin boyutunu yaşatan canım oğlum Can Aras'a...

TEŞEKKÜR

Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretileri arasında olan ve derin anlamlar barındıran “Öğretmenler, yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.” cümlesi öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluğun önemini anlatır niteliktedir. Bu sorumluluğu hakkıyla yerine getirebilmek eğitimin niteliğini doğrudan artıracaktır. Eğitimin niteliği öğretmenin niteliğiyle ilişkilendirilmekte, nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özelliklerse çağın gerekliliklerine göre şekil değiştirmektedir.

Çalışmam, öğretmenlerin kendi potansiyellerini fark etmelerine, düşündükleri ve yaptıkları üzerine düşüncelerine katkı sağlayacak bir yaklaşım olan yansıtıcı düşünme etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin duygu, düşünce, tutum ve davranışları üzerinde etkisi olan öğretmen kimliğinin öğeleri çalışmanın veri toplama aşamasında yazma örneklerinin çerçevesini oluşturmuştur. Araştırmam süresince çalışma konumun düşünme şeklimi değiştirdiğine, olay ve durumlara çevremdeki kişilerden daha farklı bakabildiğimi keşfettiğimde anladım. Çalışmamın bireysel katkısından ziyade alana katkısının olması benim için daha sevindirici olacaktır.

Araştırmamın bütün aşamasında beni destekleyen, lisans hayatım boyunca ve sonrasında öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN'e, görüşleriyle tezime yön veren değerli tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Semra MİRİCİ ve Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN'a, çalışma grubumda yer alan öğretmenlere, verilerimin kodlanması aşamasında destek olan sevgili arkadaşım Esengül SEZER'e katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışmalarım için ortam hazırlayan değerli eşime, canım aileme ve oğluma gösterdikleri sabır ve anlayış için şükranlarımı sunarım.

İsmet MALAKCIOĞLU

BİYOLOJİ VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN YANSITICI YAZMALARLA BELİRLENMESİ

(Doktora Tezi)

İsmet Malakcıoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yansıtıcı yazmalarla belirlenmesidir. Bu amaçla çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, nitel olarak ise bilgi formu, yansıtıcı yazmalar ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada öncelikle Choy, Lee ve Sedhu (2019) tarafından geliştirilen “yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirme, öz değerlendirme becerisi, benlik inancı ve öz yeterlik, nasıl öğretildiği hakkında farkındalık” boyutlarından oluşan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (ÖYDÖ) Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örneklem yöntemi, ölçek uyarlama olan nicel boyutunda ise ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş çalışmaya katılan 255 öğretmenin Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçek sonuçlarının cinsiyet, mezun olunan fakülte, branş, yaş ve deneyim açısından farklılaşmadığı görülmüştür. 3 Biyoloji, 2 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam 5 öğretmen ile sekiz hafta boyunca öğretmen

kimliğini oluşturan bileşenler dikkate alınarak araştırmacı tarafından “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” temalarını kapsayan sorulardan oluşan yansıtıcı yazma etkinliği yürütülmüştür. Öğretmenlerle yapılan bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında yansıtıcı yazmalar Moon (2009) tarafından geliştirilen yansıtma düzeylerine göre derecelendirilmiş, yazma ve görüşme verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin daha çok tanımlayıcı (1. Düzey) ve bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma (2. Düzey) düzeylerinde yazdıkları, sekiz haftalık yansıtıcı yazma etkinliklerinin ön test-son test olarak uygulanan ÖYDÖ test puanını etkilemediği görülmüştür. Yansıtıcı yazma için seçilen sorular, öğretmenlerin kendilerini, yürüttükleri dersi ve nasıl bir öğretmen olduklarını sorgulamalarını, öğretmenlikleri üzerine yansıtma yapmalarını sağlamıştır. Öğrenme, öğretmenliğe dair algı, öğretmen metaforu ve meslektaş etkileşimi temalarında öğretmenlerin ileri yansıtıcı yazma (4. Düzey) düzeyinde yazamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yansıtma, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı yazma, öğretmen kimliği, biyoloji öğretmeni ve fen bilimleri öğretmeni.

Sayfa Adedi: xviii+198

Danışman: Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN

DETERMINING THE REFLECTIVE THINKING LEVELS OF BIOLOGY AND SCIENCE TEACHERS WITH REFLECTIVE WRITING

(Ph. D. Thesis)

İsmet Malakcioğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2022

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the reflective thinking levels of Biology and Science teachers with reflective writing. For this purpose, the Teacher Reflective Thinking Questionnaire was used as a quantitative data collection tool and the information form, reflective writings and interview technique were used as qualitative data. In the study, which was designed as a case study, initially the Reflective Thinking for Teachers Questionnaire (RTTQ) developed by Choy, Lee, and Sedhu (2019), consisting of the dimensions of "develop lifelong learning skills, ability to self-assess, belief about self and self-efficacy, awareness of how one teaches", was adapted into Turkish. The purposive sampling method was used in the qualitative dimension of the research, and the accessible sampling method, which is scale adaptation, was used in the quantitative dimension. Quantitative data were analyzed with the Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are non-parametric tests.

It was observed that the results of RTTQ did not differ in terms of gender, graduated faculty, branch, age, and experience. A reflective writing activity, taking into account the components that make up the identity of the teacher, consisting of questions covering "learning, the role of the teacher, perception of teaching, good teacher characteristics, teacher metaphor, distance education, experience, colleague interaction, foresight and critical view of the future" themes was carried out for eight weeks by the researcher with a total of 5 teachers, 3 biology and 2 science teachers. After the individual semi-structured interviews with the teachers, the reflective writings were graded according to the reflection levels developed by Moon (2009). It was observed that the eight-week reflective writing activities which the teachers wrote mostly at descriptive (Level 1) and descriptive writing including some reflection (Level 2), did not affect the pretest-posttest score of the RTTQ. The questions chosen for the reflective writing enabled the teachers to question themselves, the lesson they are teaching, and what kind of teachers they are, and to reflect on their teaching. It was determined that teachers could not write at advanced reflective writing level (Level 4) on the themes of learning, perception of teaching, teacher metaphor, and colleague interaction.

Key Words: reflection, reflective thinking, reflective writing, teacher identity, biology teacher and science teacher.

Page number: xviii+198

Supervisor: Prof. Dr. Melike ÖZER KESKİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Sınırlılıklar	12
Varsayımlar	12
Tanımlar.....	12
BÖLÜM II	14
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
Öğretmen Mesleki Gelişimi	14
Yansıtıcı Düşünme	23
Yazma ve Yansıtıcı Yazma	25
Öğretmen Kimliği	33
BÖLÜM III.....	38

YÖNTEM	38
Araştırma Deseni	38
Çalışma Grubu.....	40
Veri Toplama Araçları	44
Bilgi Formu	44
Yansıtıcı Yazma Soruları	45
Kodlayıcılar Arası Uzlaşma.....	51
Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	52
Araştırmacının Rolü	52
Güven Duyulabilirlik (Trustworthiness).....	53
Öğretmenler için Geliştirilen Mevcut Yansıtıcı Düşünme Ölçekleri	53
<i>Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği</i>	561
Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği	62
Doğrulayıcı Faktör Analizi	62
Yakınsak Geçerlik	66
Ayırt Edici Geçerlik (Discriminant Validity).....	67
Güvenirlik	68
BÖLÜM IV	70
BULGULAR VE YORUM	70
Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine Ait Bulgular.....	70
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	79
Yansıtıcı Yazmaların Değerlendirilmesi	82
Öğrenme ve Öğretmenin Rolü	85
Öğretmenliğe Dair Algı	94

İyi Öğretmenin Özellikleri.....	102
Öğretmen Metaforu	107
Uzaktan Eğitim	110
Deneyim.....	118
Meslektaş Etkileşimi	123
Geleceğe Dair Öngörü	128
Eleştirel Bakış	134
Her Öğretmen için Yansıtıcı Yazmalarına Ait Kelime Bulutu ve Sözcük Frekansları	139
Görüşme/Mülakat Değerlendirmesi.....	146
Görüşmedeki Birinci, İkinci ve Üçüncü Soruya Ait Analizler	146
Görüşmedeki Dördüncü Soruya Ait Analizler	151
Görüşmedeki Beşinci ve Altıncı Soruya Ait Analizler.....	152
BÖLÜM V	157
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	157
Çalışmanın Sonuçları.....	157
Öneriler	166
KAYNAKLAR	169
EKLER	157
Ek 1. Öğretmen Bilgi Formu	184
Ek 2. Öğretmen Bilgilendirme Toplantısı Sunumu	185
Ek 3. Görüşme Soruları.....	186
Ek 4. Öğretmen Katılım Onayı	187
Ek 5. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması için Geliştiricilerden Alınan Onay Yazıları	188

Ek 6. Etik Onay.....	190
Ek 7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı.....	191
Ek 8. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İngilizce Versiyonu (Orijinal Ölçek)	192
Ek 9. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu (Uyarlanan Ölçek)	194
Ek 10. Özgeçmiş.....	197

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmanın Aşamaları	40
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	41
Tablo 3. Yansıtıcı Yazma Sürecinde Kullanılan Sorular ve Temaları	48
Tablo 4. Yansıtıcı Yazma Sorularının Haftalara Dağılımı.....	50
Tablo 5. Ölçek Uyarlama Aşamasındaki Pilot Çalışmada Yer Alan Öğretmen Özellikleri	60
Tablo 6. Ölçekte Boyutları Değişen Maddeler	61
Tablo 7. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	62
Tablo 8. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin DFA Bulguları	65
Tablo 9. Ayırt Edici Geçerlik Bulguları	67
Tablo 10. Ölçeğin Cronbach Alpha, Ortalama Varyans ve Birleşik Güvenirlik Değerleri	68
Tablo 11. Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı.....	70
Tablo 12. Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Yaşlarının Dağılımı	71
Tablo 13. Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Deneyimlerinin Dağılımı	71
Tablo 14. Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelerin Dağılımı	72
Tablo 15. Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Branşlarının Dağılımı.....	73
Tablo 16. Öğretmenlerin Gruplandırılmış Branşlara Göre Dağılımı	74
Tablo 17. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Puanı Normallik Test Sonucu	75
Tablo 18 Ölçeğin Cronbach Alpha Değerleri.....	75
Tablo 19. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Toplam Puanının Betimsel İstatistikleri..	76
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Test Puanının Mann Whitney U Test Sonuçları	76

Tablo 21. <i>Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Test Puanının Mann Whitney U Test Sonuçları</i>	76
Tablo 22. <i>Gruplu Branş Değişkenine Göre Test Puanının Kruskal-Wallis Test Sonuçları</i>	77
Tablo 23. <i>Yaş Değişkenine Göre Test Puanının Kruskal-Wallis Test Sonuçları</i>	77
Tablo 24. <i>Deneyim Değişkenine Göre Test Puanının Kruskal-Wallis Test Sonuçları</i>	78
Tablo 25. <i>ÖYDÖ Toplam Test Puanın Normallik Test Sonuçları</i>	79
Tablo 26. <i>Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (ÖYDÖ) Ön Test Sonuçları</i>	80
Tablo 27. <i>Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin ÖYDÖ) Ön- Son Test Sonuçları</i>	80
Tablo 28. <i>ÖYDÖ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 29. <i>Temalara Göre Öğretmen Yazmalarının Düzeylere Dağılımı</i>	84
Tablo 30. <i>Öğrenme Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri</i>	86
Tablo 31. <i>Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri</i>	88
Tablo 32. <i>Öğrenme Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası</i>	90
Tablo 33. <i>Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası</i>	90
Tablo 34. <i>Öğrenme ve Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Kategoriler</i>	92
Tablo 35. <i>Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri</i>	94
Tablo 36. <i>Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası</i>	95
Tablo 37. <i>Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Kategoriler</i>	102
Tablo 38. <i>İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri</i>	103
Tablo 39. <i>İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası</i> .	103
Tablo 40. <i>İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Kategoriler</i>	104

Tablo 41. Öğretmen Metaforu Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri	107
Tablo 42. Öğretmen Metaforu Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	108
Tablo 43. Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	111
Tablo 44. Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Kategoriler.....	112
Tablo 45. Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri.....	114
Tablo 46. Deneyim Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri.....	118
Tablo 47. Deneyim Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	119
Tablo 48. Deneyim Temasıyla İlgili Kategoriler	120
Tablo 49. Meslektaş Etkilişimi Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	123
Tablo 50. Meslektaş Etkilişimi Temasıyla İlgili Kategoriler.....	124
Tablo 51. Meslektaş Etkileşimi Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri	124
Tablo 52. Öngörü Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri	128
Tablo 53. Öngörü Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	129
Tablo 54. Geleceğin Öğretmeni Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	131
Tablo 55. Geleceğe Dair Öngörü Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler	132
Tablo 56. Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri.....	134
Tablo 57. Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası	136
Tablo 58. Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler.....	137
Tablo 59. Yansıtma Yazılarının Yansıtma Düzeylerinin Temalara Göre Dağılımı	144
Tablo 60. Öğretmenlerin Sekiz Haftalık Yansıtıcı Yazmalarının Düzeylere Dağılımı	145
Tablo 61. Öğretmenlik Yeterlik Alanları ve Öğretmen Görüşleri	156

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Küresel amaçlar	5
<i>Şekil 2.</i> Öğretmen kimliği bileşenleri.....	36
<i>Şekil 3.</i> Öğretmen gruplarındaki öğretmen sayıları	44
<i>Şekil 4.</i> Saçılma grafiği.....	63
<i>Şekil 5.</i> Birinci düzey DFA.....	69
<i>Şekil 6.</i> İkinci düzey DFA	69
<i>Şekil 7.</i> Öğretmen 1 Kelime Bulutu	139
<i>Şekil 8.</i> Öğretmen 2 Kelime Bulutu	140
<i>Şekil 9.</i> Öğretmen 3 Kelime Bulutu	141
<i>Şekil 10.</i> Öğretmen 4 Kelime Bulutu	142
<i>Şekil 11.</i> Öğretmen 5 Kelime Bulutu	143
<i>Şekil 12.</i> Tüm Öğretmenler Kelime Bulutu.....	144

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
GZTF	Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Tehditler ve Fırsatlar
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standarts
OFSTED	The Office for Standards in Education
ÖYDÖ	Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği
RTTQ	Reflective Thinking for Teachers Questionnaire
TDK	Türk Dil Kurumu
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TUSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
YANDE	Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, araştırma soruları, sınırlılıklar, varsayımlar, anlaşılabilirliğe katkı sağlayacak tanımlamalar bu başlık altında sunulmuştur.

Problem Durumu

Toplumların uzun dönemli yapılanış süreci incelendiğinde, insanların yerleşik hayata uyumuyla birlikte avcı toplayıcı olarak nitelendirilen ilkel toplumdan, tarım toplumuna geçiş hızlanmıştır. Daha sonra, sanayi devrimi ve buna bağlı olarak üretimde makineleşme ile tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmiştir. Sanayileşmenin getirdiği ilkel istihdam koşulları, kentleşme, doğal kaynakların hızla tüketilmesi gibi sorunlara çözüm ararken bilginin önem kazanması ve teknolojinin ön plana çıkmasıyla insanlık, sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru evrilmiştir (Puncreobutr, 2016; Sağlam, 2018).

Avcı toplayıcı dönemde daha hareketli ve tüketici olan insanlar yerleşik hayata geçişle birlikte bir arada yaşamaya ve tahıl üretimine başlamıştır. Hem siyasal hem de ekonomik köklü değişimlere sebep olan Endüstri Devrimi ile birlikte tarım toplumundan mal/ürün üreten sanayi toplumuna geçiş yeni bir işçi sınıfını doğurmuştur (Mahiroğulları, 2005). Toplumların eğitilmiş insan gücüne duyduğu ihtiyaç okullarda verilen eğitimle karşılanmaya çalışılmış verilen eğitimin bilişim, sanayi ve teknolojiye güncellemeleri içermesi zorunlu hale gelmiştir.

Dördüncü Endüstriyel Devrim kısaca Endüstri 4.0, etkilediği alanlarda Sağlık 4.0, Çevre 4.0 ve Eğitim 4.0 gibi isimlerle birlikte anılmaktadır. Endüstri 4.0'a giderken yaşanan kırılımlardan ilki su ve buhar gücü ile çalışan mekanik sistemlerin ve ilk fabrikaların ortaya çıkması Endüstri 1.0 ya da 1. Endüstri Devrimidir. Elektriğin kullanılmaya başlanması ve seri üretim imkanına kavuşulması Endüstri 2.0, bilgisayarın bulunması ile bilgi teknolojilerine ilk adımın atılması Endüstri 3.0, nihayetinde bilgisayarın internetin yaygınlaşmasıyla cep telefonu, internet, uzay araçları ve robot teknolojisinin hayatımıza girişi Endüstri 4.0 dönemi olarak adlandırılmaktadır (Ergin, 2019; Helbig, 2013, s.13; Kagerman, Wahlster).

Eğitim 4.0 ise Endüstri 4.0 ile gelişen ve değişen durumların eğitim sistemi içerisine entegrasyonu sürecinde yapılan uygulamaların tamamıdır. Bilginin hızla üretilmesi ve aynı hızda tüketilmesi, toplumsal beklentilerin değişmesi, iletişimin hızlanması ve yaygınlaşması, eğitimde bireyselliğin ön plana çıkması bu dönemin ortaya çıkardığı sonuçlardan bazılarıdır. Eğitim 4.0, getirdiği esneklikle istenilen yerde istenilen zamanda istenilen eğitime ulaşma imkanı verirken teorik kısımların evde bireysel çalışma ile yapılması uygulamalı kısmın okullarda laboratuvarlarda ve sahada yapılması, bireysel farklılıklara göre alternatif eğitim alma gibi bir çok seçeneği de beraberinde getirmiştir (Anggraeni, 2018).

Harari "21. Yüzyıl için 21 Ders" isimli kitabında, bugün eğitimine devam eden öğrencilerin 2050 yılında iş hayatında ne gibi becerilere ihtiyaç duyacağıyla ilgili belirsizlikler, bilginin herkes için bir 'tık' kadar uzakta olması, buna rağmen mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin öğrencilere bilgi yüklemeye devam etmesinin etkisiz olduğunu belirtmiştir. Yazar, birçok uzman tarafından öğretilmesi gerekenin "eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık" olduğu konusunda fikir birliği bulunduğunu ancak en önemli becerilerin "değişimle başa çıkma, yeni şeyler öğrenebilme ve alışılmışın dışındaki durumlarda akli dengeyi koruyabilme" becerisi olduğunu vurgulamaktadır (Harari, 2018, s. 239). Birçok çalışmada üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanan becerilerin günümüz için artık

asgari beceriler haline geldiği, öğrencilere bu becerileri kazandırmanın ötesinde değişen koşullara uyumunu kolaylaştıracak, mevcut durumunu analiz ederek olası durumlar karşısında eylemlerini planlayabilen bireyler yetiştirmenin elzem olduğunu göstermektedir. Bilginin üretilme hızının tüketilme hızının çok üzerinde olduğu günümüz çağında öğrencilerin kazanması gereken beceriler politika yapıcılar tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Örneğin; Avrupa Yeterlikler Çerçevesi Ulusal Koordinasyon Noktası tarafından yürütülen çalışmalar neticesinde tavsiye niteliğinde olan sekiz anahtar beceri belirlenmiştir. Bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak tanımlanan yetkinlikler; “*anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade*” dir. Bu yetkinliklere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tüm öğretim programlarında 2018 yılından beri yer verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Her biri birbirinden önemli bu yetkinliklerden biri olan “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliği yapılandırmacı paradigmanın merkezindeki kavramdır. Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu, okul içinde ve okul dışında olabileceği gerçeği, öğrenmenin kontrolünün öğretmenden öğrenciye geçmesi gerektiğini de açıkça göstermektedir. Öğrenmeyi öğrenen birey, mevcut bilgisini yapılandırarak yeni durumlara uydurabilir. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, bildikleri ve bilmedikleri üzerinde farkındalık geliştirmesi ona sunulan öğrenme ortamının çeşitliliği ile doğrudan ilgilidir. Öğrenme ortamının çeşitliliğini sağlayacak, öğrenci öğrenmesine rehber olacak olan öğretmenlerin yeterli pedagojik alt yapıya sahip olması oldukça önemlidir.

Bilim, sanayi ve teknolojide yaşanan gelişmelerin yansıması öğretim programlarında reformlar olarak karşımıza çıkmakta, öğretmenlerinse bu reformlara hızla uyum sağlaması beklenmektedir. Ancak saniyede milyonlarca bilginin üretildiği günümüzde, program geliştirme, öğretim programlarının güncellenmesi, kitap ve kaynak kitaplarda yapılacak

güncelleme çalışmalarının bu hızı yakalaması imkânsızdır. Eğitimde aradaki bu farkı kapatacak olan en önemli aktör öğretmenlerdir.

“Öğretmen” kelimesinin Türk Dil Kurumundaki tanımı, mesleği bilgi öğretmek olan kimsedir (TDK, 2022). Tanımın merkezindeki kelime olan “öğretmek” ve bunun öğrencideki karşılığı olarak düşünülen “öğrenme” üzerine birçok farklı kuram bulunmakla birlikte eğitimdeki yapılandırmacılık dönüşümü ile araştıran, eleştirel düşünen, iş birliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan ve hayat boyu öğrenmeye istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bu amaç doğrultusunda 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından derslerin öğretim programlarında güncellemeye gidilmiş programlar yapılandırmacılık felsefesine uygun hale getirilmiştir. Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi zihinlerindeki mevcut şemalar üzerinden değerlendirerek anlamlandırma süreci olarak yorumlamaktadır. Öğrenme bilginin ezberlenmesi olarak değil mevcut bilginin yorumlanarak yeni bilgi oluşturulmasına dayanır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından 2016 yılının Ocak ayında yürürlüğe giren, tüm insanların barış ve refah içerisinde yaşamasını sağlamak için belirlenen küresel amaçların dördüncüsü nitelikli eğitimle ilgilidir (Şekil 1). Kuruluşun bütün politika, stratejik belge ve finansmanında merkezde yer alan küresel amaçlara 2030 yılına kadar ulaşılması hedeflenmektedir. Nitelikli eğitimle okullaşma oranı, eğitimdeki toplumsal cinsiyet ve varlık eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması, kız ve erkek çocukların ücretsiz ilköğretim ve ortaöğretimini tamamlaması kastedilmektedir. Küresel amaçlardan nitelikli eğitim için öğretmenlerin niteliklerini artıracak uygulamalara yer verilmesi gerektiği bir gerçektir (UNDP, 2021).



Şekil 1. Küresel amaçlar (Küresel Amaçlar, 2022). kureselamaclar.org adresinden erişilmiştir.

1999 yılında Bologna Deklarasyonunun imzalanması sonrasında başlayan Bologna sürecinde 49 Avrupa ülkesi yükseköğretimde niteliği artırmak ana hedefi ile başlamış ve ülkemizdeki üniversitelerde de Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), öğrenci ve öğretim elemanları hareketliliği, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması gibi yoğun çalışmaları beraberinde getirmiştir. Bu süreçte oluşturulan ‘Nitelikli eğitim öğretim için nitelikli öğretmen eğitimi’ başlıklı Green Book’ta öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeye vurgu yapılmıştır (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000).

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerileri şemsiyesinde toplanan ve günümüzde öğrencilere kazandırılması hedeflenen en önemli yaşam becerilerinden sayılmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme, bireylerin geçmiş zamanlı ya da gelecek zamanlı eylemlerine ilişkin düşüncelerini, zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmelerini, zayıf yönlerini nasıl geliştireceklerini düşünceleri kısacası kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini anlamlandırmalarını sağlar (Ersözlü, 2008).

Bireyin değişen koşullara uyum sağlama hızını etkileyen faktörlerden birisi de düşünme alışkanlıklarıdır. Düşünme doğuştan getirdiğimiz bir beceri olup Türk Dil Kurumundaki tanımına göre, “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Düşünmenin türlerinden olan yansıtıcı düşünme alan yazında yansıtma, eleştirel yansıtma olarak da kullanılmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin felsefi temelleri John Dewey’e dayanmaktadır. Dewey, yansıtmayı kişilerin fikirlerinin basit bir şekilde sıralanmasından çok birbiri ile bağlantılı fikirler sunabilmesi, deneyimleri üzerine düşünmesi olarak açıklamaktadır (Dewey, 1910, s.2). Farklı tanımlarına bakacak olursak; Cowan (2006, s.51) bireyin deneyimleri ile ilgili sorularına cevap arama süreci, Sellars (2017, s.2) öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmek için kasıtlı, amaçsal olan üst bilişsel düşünme ve eylemler olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendi deneyimlerinden yola çıkarak eylemi üzerine düşünmesi olarak da tanımlanan yansıtma, birçok çalışmada ayna metaforu ile somutlaştırılmaktadır (Akyıldız, 2015).

Yansıtıcı düşünme rutin eylemler arasında kalan insanın yaratıcı fikir üretme ve çözüm bulma becerisinin gelişimine katkı sağlar. Eylemlerimizin sebep olacağı olası sonuçları değerlendirme, bu sonuçlar doğrultusunda farklı planlar yapma, belirlenen hedeflere ulaşmak için bilinçli hareket etme olanağı sağlar.

Dewey (1957) yansıtıcı düşünen öğretmenin üç temel özelliğine vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki yeni görüş ve düşüncelere karşı açık fikirlilik, öğretmenlerin yeni bir fikri ve yaklaşımı denemek için istek duyması, öğrenmeye ve sınıfında denemeye çalışması olarak örneklendirilebilir. İkinci olarak yeni yaklaşımlara karşı önyargısız gönüllülük; çoğu öğretmenin yeni yaklaşımlar karşısında mevcut durumunu koruma ve değişime karşı direnç gösterme isteğinin zıddı olarak düşünülebilir. Önyargısız gönüllülük yenilikleri deneyimlemek için öğretmenin cesaret duymasına sebep olacaktır. Üçüncü olarak ise kendi eylemlerinin sonuçlarının farkında olma sorumluluğudur. Bu farkındalıkla öğretmen deneyimleri üzerine düşünür, yaptıklarının ve yapmadıklarının farkındalığıyla deneyimlerini

gözden geçirir. Ayrıca Dewey'e (1957) göre yansıtıcı düşünemeyen öğretmenler bilinçsizce geçmiş öğretim uygulamalarını hataları ile birlikte tekrar etmektedir.

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen hayat boyu öğrenmenin önemini kavramış, öğretimini sürekli değerlendiren, öğrenci görüşlerine önem veren, problem çözme becerisi gelişmiş öğretmenlerdir (Semerci, 2007). Yansıtıcı düşünen öğretmen kendi uygulamasını topladığı verilerle sorgular, değerlendirir ve yaptığı yansıtımlarla uygulamasını geliştirir (Roskos, Vukelich & Risko, 2001).

Yansıtıcı düşünmenin öğretmenler için öneminden hareketle öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde bu becerilerini geliştirmesi kadar hizmet süresince de bu becerilerini geliştirecek ortamları kendisine sunması, öz değerlendirme yaparak geliştirilmesi gereken alanlarına yatırım yapması gerekmektedir.

Schön (1983) ise yansıtıcı düşünme sürecinin uygulama boyutuyla ilgili eylem sırasında yansıtma (reflection in action) ve eylem sonrasında yansıtma (reflection on action) kavramlarına vurgu yapmıştır. Eylem sırasında yansıtma eylem gerçekleşirken ortaya çıkan problemi çözme ve çözümle birlikte eylemin yeniden yapılandırılması; eylem sonrasında yansıtma ise tamamlanan eylem üzerine bilinçli ve sistematik düşünme ve eylemin değerlendirilmesi olarak yorumlanmıştır. Schön'ün görüşleri öğretmen eğitimi programlarının da temel aldığı bir görüş olup "yansıtıcı uygulama" kavramını belirginleştirmesi açısından önemlidir.

Amerika'daki Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS) ve eğitimle ilgili birçok komisyon yansıtıcı düşünmeyi tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin kazanması gereken bir standart olarak belirlemektedirler. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde sistemli ve eleştirel bir şekilde düşünmeleri, meslektaşlarının ve diğer uzmanların görüşlerine başvurmaları, bilgilerini derinleştirecek araştırmalar yapmaları ve uygulamalarını bu doğrultuda geliştirmeleri özellikle vurgulanmaktadır (Rodgers, 2002). Ülkemizde ise, MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde mesleki gelişim başlığında öz değerlendirme

yapma alt yeterliliğinde öğretmenlerin sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmesi, öz değerlendirme yapabilmesi yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenme öğretme sürecini kendini geliştirebilmek adına değerlendirmesi yani uygulamaları üzerine yansıtıcı düşünebilmesi öğretmenlerden beklenen önemli yeterliliklerden biridir (MEB, 2006).

İngiltere’de eğitimi denetlemek üzere 1992 yılında faaliyete geçen Eğitim Standartları Ofisinin (OFSTED-The Office for Standards in Education) kuruluş amacı her yaşta öğrenciye eğitim sağlayan kurumların (devlet okullarının) eğitim öğretim kalitesini yükseltmek üzere denetlenmesi ve düzenlenmesidir. Okullara yapılan düzenli ziyaretler ile veri toplayan ofis, hesap verilebilirlik ve şeffaflık ilkesiyle kamuya açık raporlar yayımlamakta sadece politika yapıcılara değil, velilere de okulların profili hakkında bilgi vermektedir. Raporlarını doğrudan parlamentoya sunan OFSTED Eğitim Bakanlığından tamamen özerk bir yapıdadır ve kurumun başında Kraliyet Baş Müfettişi bulunmaktadır. Müfettişler tarafından okullar belirli kriterler çerçevesinde denetlenmekte ve 1-4 arasında puanla değerlendirilmektedir. Kurum, puanı düşük okulların gelişimine destek olmak için daha sık teftiş ederken, puanı yüksek olan okulları daha az ziyaret etmekte böylece mevcut kaynaklarını etkili kullanmaktadırlar. Hükümet ve yerel yönetimler tarafından okullara aktarılan fonlarda ziyaret sonrası raporlar göz önüne alınır. OFSTED, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri için öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalar yapmasını ve öğretmenin öğretimi üzerinde yansıtıcı düşünmesini önemsemektedir (OFSTED, 2013; OFSTED, 2020)

Ayrıca, öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılacağı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması, bu becerileri öğrenme ortamında etkili kullanması beklenir (Doğan Dolapçioğlu, 2007; Duban & Yelken, 2010; Korthagen & Wubbels, 2008; Stevens & Cooper, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, güçlü yönlerinin bilinmesi, uygulamalarındaki eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksiklikler doğrultusunda öğretmenlere destek sunulması ile mümkün

görülmektedir. Yaşadığımız teknolojik, toplumsal değişimlerden en çok etkilenen meslek gruplarından birisi olan öğretmenlerin çağın değişimine aynı hızda ayak uydurması gerekmektedir (Buldu, 2014). Bunun için öğretmenlerin değişime uyum sağlaması ve değişimler doğrultusunda uygulamalarını geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle nitelikli nesilleri yetiştirecek öğretmenlerde olması gereken en önemli özelliklerden birisi yansıtıcı düşünmedir (Johns, 2009 ;Şirin, 2008; Tok, 2008;).

Öğretmen eğitimi programlarındaki kuram ve uygulama arasındaki boşluğa, kuram ve uygulama arasında köprü niteliği taşıyan uygulamalara önem verilmesi gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Altınok, 2002; Camburn & Han, 2017; Semerci, 2007; Korthagen, 2008, s.5;). Yansıtıcı öğretim uygulamaları sadece kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurması açısından değil, öğretmenlerin uygulamaları öncesinde, sırasında ya da sonrasında yapacakları yansıtma, bir sonraki uygulamalarına katkı sağlayacağı için ayrıca önemlidir (Dalgıç, 2011).

Yansıtıcı düşünme becerisi kazanma ve bu becerilerin gelişimi için öğrenme günlükleri, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, kendini değerlendirme, otobiyografik yazı yazma, grup tartışmaları yapma, öğretim programını analiz etme, anlaşmalı öğrenme ve yansıtıcı günlük yazma kullanılan araçlardandır (Demirel, 2003; Kızılkaya & Aşkar, 2009; Kim, 2005; Saban, 2004; Ünver, 2003). Yansıtıcı düşünme becerisi birçok çalışmada (Cengiz & Karataş, 2014; Şahin, 2009; Arslan, 2017; Töman & Odabaşı Çimer, 2014; Yamaç & Bakır, 2017;) yansıtıcı günlükler üzerinden değerlendirilmiştir. Yansıtıcı günlükler ile birey öğrenme öğretme sürecinde yaşananları hatırlar, deneyimi üzerine yansıtma yapar. Birey, yazma eylemi sırasında düşündükleri ve yaptıkları üzerine tekrar düşünme olanağı bulur ve düşündüklerini en iyi ifade edecek kelimeleri seçerek uygulaması üzerine yansıtıcı analizler yapar. Yansıtıcı günlük uygulamasının öğretmen adaylarının öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Erginel, 2006; Gencer, 2008). MEB tarafından öğretmenlik mesleği niteliklerini artırmak, öğretmen olabilmek için öncelikle sahip

olunması gereken yeterlikleri tanımlamak için farklı ülkelerde yapılan çalışmalar incelenmiş ve paydaş görüşleri ve ulusal raporlar esas alınarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hazırlanmıştır. Uzun soluklu çalışmalar sonrasında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Mesleki gelişim ana yeterliğinde öğretmenin öz değerlendirme yaparak mesleki gereksinimlerini belirlemesi, mesleki gelişimine yönelik plan hazırlaması beklenmektedir (MEB, 2006). Öğretmenin söz konusu bu yeterlikleri sahip olabilmesi yansıtıcı düşünmesi ile sıkı ilişki içerisindedir. Literatürdeki mevcut veriler ışığında çalışmada yansıtıcı yazmaların kullanılmasına ayrıca öğretmenin görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği soru ve senaryoların kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler yansıtıcı yazmaların konusu olarak belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına göre yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı (Demir Atalay & Ürün Karahan, 2016; Kaf Hasırcı & Sadık, 2011; Keskinkılıç Yumuşak, 2015; Töman & Odabaşı Çimer, 2014), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin görüşlerinin sorgulandığı (Alkan & Gözel, 2013; Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018), yansıtıcı düşünme ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin sorgulandığı, yansıtıcı düşünme becerisine etki eden faktörlerin incelendiği (Dilekli & Orakcı, 2019), demografik bazı özelliklere göre yansıtıcı düşünme becerisinin incelendiği (Solakumur, Kul, Ünlü & Mülhim, 2017), yansıtıcı düşünme düzeyini ölçmek üzere ölçeklerin geliştirildiği veya Türkçeye uyarlama çalışmasının yapıldığı, girişimcilik, yeterlik gibi bazı özelliklerle yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği (Köstekçi, 2016), günlük ve mikroöğretim gibi uygulamaların yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı (Menon & Ngugi, 2022; Özbek & Köse, 2019) çalışmalar mevcuttur. Ancak öğretmenlerin öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler üzerinden yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Okul sisteminin başarısı, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim üzerine görüş ve inançları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenme üzerine inançları öğretmenin değişime kabulünün

etkilemekte, yansıtıcı düşünme ise içerdği döngüsel sorgulamalar ile öğretmenin sürekli değişiminin tetiklemektedir. Eğitsel reformların öğretmenlerin temel görüş ve inançlarını değiştirmeden işe koşulmasının başarısızlık doğurduğu bilinmektedir (Elmore, 1992). Çalışma süresince yapılan literatür araştırmasında öğretmenlerin kimliğini oluşturan bileşenler üzerinden yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye çalışan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu noktadan hareketle öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler üzerinden öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve yazma etkinlikleriyle öğretmenlere uygulamalarını sorgulama fırsatı sunulması çalışmanın özgün boyutunu oluşturmakta ve araştırma sonuçlarının literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmenler için kullanılabilecek yansıtıcı düşünme ölçeğini Türkçeye kazandırmak, çalışma grubunda yer alan Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin, öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler dikkate alınarak oluşturulan yansıtıcı yazmalar üzerinden öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” temalarını kapsayan sorulardan oluşan yansıtıcı yazma etkinlikleri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili yapılmış olan diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin kimliğini oluşturan bileşenler üzerinden yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek çalışmanın özgün boyutunu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Çalışma grubundaki Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yansıtıcı yazıları arasındaki ilişki nasıldır?
3. Öğretmenlerin deneyim (kıdem), cinsiyet, yaş, branş ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde etkisi nasıldır?

4. Yansıtıcı yazı uygulamasının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri düzeyine etkisi nasıldır?

Sınırlılıklar

- Araştırmanın nicel verileri Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğini cevaplayan pilot çalışmada 322 öğretmen, asıl uygulamada ise 255 öğretmenle sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan 5 öğretmenle sınırlıdır.
- Bulgular araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
 - Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve öğretmenler tarafından yazılan yansıtıcı yazmalar ve görüşme sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
 - Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için yapılan yansıtma yazıları, “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” temaları ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları araştırmacının nitel verileri yorumlama becerisi ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini, deneyimlerini dürüst ve samimi bir şekilde yansıttıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Yansıtma: yansıtma bilinçli olarak eylemlerinize 'geriye bakmak' ve öğretiminizin başarılı olup olmadığına dair bir tür değerlendirme yapabilmektir (McGregor & Cartwright, 2011, s.3).

Yansıtıcı Düşünme: Anlamaya yardımcı olmak üzere bilinçli olarak düşünme şeklidir.

Yansıtıcı Yazma: Bireyin bir konu, olay veya olgu hakkında duygu ve düşüncelerini, yeni öğrendikleri ve diğer insanların bakış açılarını da göz önüne alarak bir potada eritmesi, yeniden düşünme sürecine girmesi ve bunları yazıya dökmesidir (Moon, 2004).

Öğretmen kimliği: Öğretmenlerin kişisel olarak kendilerine yükledikleri değerlere bağlı olarak deneyimlerini yorumlaması; “öğretmen olarak kimim” ve “nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” sorularına cevap arama süredir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Mesleki Gelişim: Öğretmenin kişisel performansını artırmak üzere mesleki bilgi ve becerilerini sürekli güncellemesidir (Costello, 2011, s. 27).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kuramsal alt yapısı ve ilgili araştırmalar bu başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Mesleki Gelişimi

Öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilemek amacıyla öğretmenlerin sınıf uygulamalarında, tutum ve inançlarında değişiklik yaratmaya yönelik sistematik çaba mesleki gelişim olarak tanımlanmaktadır. Her meslek grubu için mesleki gelişim önemli olmakla birlikte öğretmenlik için mesleki gelişim mesleğin doğası gereği bir zorunluluktur. Türkiye’de sunulan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin göreve başlamasıyla birlikte öğretmenin mesleğe uyumu ve sonrasında ise öğretmenlerin ihtiyaçlarından bağımsız olarak daha çok güncel eğitim konuları üzerine olmaktadır (Günel & Tanrıverdi, 2014). Bilginin üretilme hızındaki değişim ve ‘yaşam boyu öğrenme’ kavramının önem kazanmasıyla birlikte öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Daha çok kısa süreli ve birbiriyle ilişkili olmayan eğitimleri ifade etmek üzere kullanılan hizmet içi eğitim kavramı yerini mesleki gelişim eğitimlerine ve etkinliklerine bırakmıştır. Araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında motivasyonun ön koşul olduğu, öğretmenin ihtiyaç duymadığı konularda zorunlu olarak katılım gösterdiği etkinliklerden verim alamadığını göstermektedir. Bu nedenle, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin uygulamalarında değişim yaratabilmesi, söz konusu faaliyetlerin öğretmenin

ihtiyaçlarına cevap vermesi, sınıftaki uygulamalarını geliştirmesi ve sürekli olması ile mümkündür. Ayrıca ğretmenler, mesleki gelişim etkinliklerine pragmatik yaklaşarak sınıf içi uygulamaları için somut ve pratik fikirler beklemektedir (Guskey, 2002). Ancak tutum ve inançlarda kısa sürede değişim beklemek ve hızla sonuç almak çok gerçekçi değildir. Literatürde mesleki gelişimle ilgili yrtlen çalışmaların daha çok mevcut uygulamaların etkisizliğine değinmekte, ideal mesleki gelişim etkinlikleri için öneriler sunmakta ve mesleki gelişim için ğretmen motivasyonu ve mesleki gelişimin sürekliliğine vurgu yapmaktadır (Guskey, 2002; zdemir, 2016; Günel & Tanrıverdi, 2014).

Ülkemizde Cumhuriyet döneminden itibaren ğretmen yetiştirme konusunda izlenen süreçleri incelediğimizde, konunun Milli Eğitim şura kararları ve Kalkınma Planlarında gündeme alındığı görülmektedir. 1921 yılında bir taraftan Kurtuluş Savaşı devam ederken yapılan 1. Maarif Kongresinde eğitim alanında yürütülecek çalışmaların planlanması yapılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşünceleri, yapılacak inkılapları ve öğretmenlerle ilgili görüşlerini paylaştığı tarihi toplantıda halk mekteplerinde çocukları hayata hazırlamanın önemi, ilköğrenimin beş yıla çıkarılması, okullarda okutulan birçok derse ihtiyaç olmadığı, köylü ve kentlilerin farklı ihtiyaçları olduğu, halkın ihtiyaç duyacağı lisan, din ve hesap derslerinin okutulmasının daha uygun olacağı belirtilmiştir. Kongre, yapıldığı dönemde umutsuz olan topluma g vermiştir.

Daha sonra Cumhuriyetin ilanından bira ay önce başlamak üzere 1923-1926 yılları arasında, alanında tanınmış, eğitim konusunda düşünce ve tecrübelerine güvenilen eğitimcilerin heyet içerisinde olduğu Heyet-i İlmiye toplantıları ( kez) düzenlenmiştir. Bu toplantılarda alınan kararların büyük bir kısmı uygulamaya konulmuştur. Toplumun yeniden yapılanmasına katkı sağlayacak milli sözlük, milli müzik, milli tarih ile ğretmen okullarının tüzük ve programları ilk toplantının çalışma alanları iken ikinci toplantıda ğretmen okullarının dört yıldan beş yıla çıkarılması, ders kitaplarının yazılması, ortaokul, lise ve ğretmen okullarının programına sosyoloji dersinin eklenmesi görüşülmüştür. Son toplantıda ise, milli eğitime btçeden ayrılan ödeneğin etkili kullanılması, okullarda ğrenci

sayısını artıracak önlemler, talim ve terbiye dairesinin kurulması, öğretmen okullarının belli merkezlerde toplanarak güçlendirilmesi konuları görüşülmüştür (MEB, 1939).

Birinci Maarif Şurası 17-29 Temmuz 1939 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in açılış konuşmasıyla başlamıştır. Şura'da Üniversite rektörleri, enstitü müdürleri, öğretmenler, tıp fakültesinden profesörler gibi geniş yelpazeden danışmanların olduğu dikkat çekmektedir. Dönemin Bakanı tarafından yapılan tespit; öğretmenlerin gözüyle öğrencinin başarısızlığı ilkokuldayken kendilerine gelen çocukların ailesi ve çevresinden kaynaklı görülmekte, ortaokulda ilkokuldan zayıf gelmesine, lisede ortaokuldaki eğitimin eksikliğine, üniversitede ise lisede verilen eğitimin yetersiz olmasına bağlanmaktadır. Ancak bu anlayışın hatalı olduğu, başarısızlığın ve yetersizlikle ilgili öğretmenler tarafından kabul gören bu döngünün öğretmenlerin sadece eğitim verdikleri kademeyi tanımlarından, öncesi ve sonrası ile ilişki kuramamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (MEB, 1939). Bakan tarafından aktarılan öğrencinin öğrenmesinde bir önceki kademenin sorumlu tutulması, günümüz koşullarında dahi öğretmenlerin öğrencileri öğren(e)memesi karşısında gerekçe olarak sunulmaktadır.

Heyet-İlmiye toplantılarından sonra 1939 yılında ilki, 2021 yılı sonunda ise 20. si düzenlenen Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen yetiştirme” ve “öğretmen niteliği” ile ilgili alanlarda alınan kararlar şöyle özetlenebilir (MEB, 1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996, 1999, 2007, 2010, 2014, 2021):

- Öğretmenin niteliğinin artırılması için Eğitim Fakültelerinin sayısının sınırlandırılması, öğrenci kontenjanının belirlenmesi, istekli ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini ilk üçte tercih etmesinin teşvik edilmesi (16, 17, 18 ve 19. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarı ile birlikte mesleğin gerektirdiği kişisel özelliklerin de ölçülmesi, Eğitim Fakülteleri için üniversite yerleştirme puan türlerinin gözden geçirilmesi ve bu fakültelere öğrenci seçiminde ilgi ve yeteneklerin

de dikkate alındığı çoklu değerlendirmelerin yapılması (15, 16, 17 ve 19. Milli Eğitim Şurası)

- Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören akademik, sosyal ve psikolojik açıdan mesleğe uygun olmayan öğrencilere yatay ve dikey geçiş imkanlarının sunulması (12 ve 19. Milli Eğitim Şurası)
- Üniversiteler, MEB ve uygulama okulları arasında etkili işbirliklerinin sağlanması (11, 17 ve 20. Milli Eğitim Şurası)
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleğin tüm yeterlik alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini düzenlemek üzere “Milli Eğitim Akademisi” nin kurulması (14, 17 ve 19. Milli Eğitim Şurası)
- Eğitim Fakültesi programlarının öğrencilerin yaratıcılık ve düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatımlarını güçlendirilecek şekilde düzenlenmesi (17. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmen adaylarının sanat, spor, müzik ve kültür alanında entelektüel birikimlerinin artırılması (19. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmenlik programlarının yeterlik alanlarının yeni ihtiyaçlar (küresel, teknolojik gelişmeler) doğrultusunda güncellenmesi (12 ve 20. Milli Eğitim Şurası)
- Eğitim Fakültelerinde uygulama derslerinin %50’ye yaklaştırılması (19. Milli Eğitim Şurası)
- Okullarda niteliğin denetlenmesini sağlamak üzere iç ve dış denetim boyutlarının dikkate alındığı akreditasyon çalışmalarının yapılması (17. Milli Eğitim Şurası)
- Göreve yeni başlayan öğretmenlere, atandıkları bölgenin özellikleri dikkate alınarak oryantasyon sunulması (17. Milli Eğitim Şurası)
- Zorunlu hizmet bölgelerinde çalışan öğretmenlere tazminat ödenmesi (18 ve 19. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmen yetiştiren kurumların akademik teşkilatlanmasının ulusal/uluslararası akreditasyon modellerine göre yeniden yapılandırılması (19. Milli Eğitim Şurası)

- Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artıracak hibrit mesleki gelişim programlarının tasarlanması (19. Milli Eğitim Şurası)
- Mesleki gelişim programlarında görev alacak eğitimcilerin niteliklerine ilişkin ölçütlerin belirlenmesi (19. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmen mesleki gelişim programlarının ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak tasarlanması (20. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmenlerin kendi alanlarında lisansüstü eğitim programlarına başvurmasının teşvik edilmesi (19 ve 20. Milli Eğitim Şurası)
- Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline danışman (mentörlük) modelinin eklenmesi, öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılması (her dört yılda yıpranma payı ve 3600 ek gösterge) (19 ve 20. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmenlerin talepleri doğrultusunda il içi, iller arası veya uluslararası öğretmen değişim programlarının uygulanması (20. Milli Eğitim Şurası)
- Etkili ve verimli eğitim denetimi için teftiş sisteminin yeniden yapılandırılması (20. Milli Eğitim Şurası)
- Çalışan personel sayısı ile orantılı mesleki gelişim bütçesi oluşturulması (20. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen kurum ve kuruluşlara akreditasyon sağlanması (20. Milli Eğitim Şurası)
- Öğretmenler tarafından geliştirilen örnek uygulamaların dijital platformlar aracılığıyla diğer öğretmenlerin erişimine açılması (20. Milli Eğitim Şurası)

Milli Eğitim Bakanlığı Şura Kararlarında eğitim sistemi içerisindeki mevcut sorunların çözümü için öğretmenlerin seçimi, mesleki gelişimi ve haklarını koruyan maddeler ve öğretmen niteliğini artırmak üzere yapılması gereken çalışmalar çözüm önerileri olarak sunulmaktadır. Ayrıca aynı konu ile ilgili farklı yıllarda benzer kararların alındığı da görülmektedir.

2019-2023 yılları arasını kapsayan Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan On Birinci Kalkınma Planında eğitimle ilgili konulara ‘Nitelikli İnsan Güçlü Toplum’ başlığı altında değinilmiştir. Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli eğitime erişimi temel amacıyla belirlenen on altı politika ve tedbirin bir tanesi öğretmenler ve öğretmen eğitimi ile ilgilidir. Kalkınma Planında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimlerinin artırılması ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef içinse Öğretmenlik Meslek Kanunun çıkarılması, konut imkanının kısıtlı olduğu bölgelerde öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarına yönelik yatırımların devam etmesi, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesi ve yöneticilerin eğitimi için akreditasyon planlanmasının yapılması, liyakat temelli kariyer sisteminin uygulanması, sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle niteliklerinin artırılması, görev yapılan okul türüne göre teşvik edici mekanizmaların oluşturulması, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü mesleki uzmanlık programlarının açılması, hizmet içi eğitim içeriklerinin güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi alt hedefler olarak sunulmuştur (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Kalkınma Planında belirlenen hedeflerin Milli Eğitim Şura kararlarında olduğu gibi eğitim sisteminin iyileştirilmesine, yönetici ve öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik eylemler içerdiği görülmektedir. Ancak 2022 yılı itibariyle belirtilen alt hedeflerden Öğretmenlik Meslek Kanununun çıkarılması, Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları yönetmeliğinin yayımlanması (Resmi Gazete, 2022) dışındaki hedeflere ulaşıp ulaşılamama durumu ile ilgili yeterli bilgi olmadığından yorum yapılamamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2019-2023 Stratejik Planında ise öncelikle durum analizi yapılarak 2015 yılında yürürlüğe giren ve uygulanmakta olan stratejik planın değerlendirmesi yapılmıştır. Okullaşma oranındaki gerileme, öğrenci başına okunan kitap sayısı gibi göstergeler üzerinden hedeflenen planda uzaklaşma olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler (GZTF) analizinde öğretmenlerle ilgili maddelere bakıldığında çalışanlara yönelik mesleki gelişim imkanı güçlü yön; öğretmen arzının yeterli olması ise fırsatlardan biri olarak sunulmuştur. Yapılan analizde öğretmenlere dair motivasyon ve örgütsel bağlılıklarının düşük olması, insan kaynaklarının nitelik yeterliliğinin istenilen düzeyde olmaması, ücretli öğretmenlikle öğretmen grupları arasındaki özlük haklarının farkı, kariyer ve liyakate dayalı atamaların yeterli düzeyde olmaması zayıf yönler olarak sunulmuştur (MEB, 2019). Stratejik Planda bir taraftan öğretmenlerin niteliklerinin yeterli bulunmadığı belirtilirken diğer taraftan mesleki gelişim imkanı güçlü yön olarak belirtilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 ve 2023 yılları arasını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesi nitelikleri yüksek öğretmenlerin istihdamı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve mesleğe yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek olmak üzere üç temel hedefe vurgu yapmaktadır. Bu amaç ve hedefler içinse mesleğe en uygun adayların öğretmenlik alanını seçmesi, öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmek üzere performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi, mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırılması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, bölgeler arası farklılıklar için iyileştirici tedbirler oluşturulması, kariyer ve ödüllendirme sistemi geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

Milli Eğitim Şura Kararları, Kalkınma Planları ve Stratejik Planlar gibi üst politika belgeleri yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri için yol haritası olduğu gibi ülkemizin kalkınma vizyonu içerisinde eğitim alanında orta ve uzun vadedeki hedefleri içermesi açısından da önemlidir. 17 Mart 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla kurulan Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinin üzerinden yaklaşık 161 yıl geçmiştir (MEB, 2019). Öğretmenlerin mesleğe seçim ve yetiştirme süreçlerindeki iyileşme, nitelikli öğretmenlerin istihdam edilmesine, göreve

başlayan nitelikli öğretmenlerinse izleme ve takip süreçleriyle desteklenmesi koşuluyla nitelikli eğitime katkı sunacağı açıktır.

MEB tarafından “2023’e Doğru Türk Eğitim Sistemi” başlıklı bulma konferansında belirlenen “Nasıl bir öğretmen istiyoruz?” sorusu için farklı kurum ve kuruluşların cevapları incelendiğinde;

- Türk Eğitim-Sen eğitim fakültelerinde öğretmen adayı kabul edilirken öğretmen olmaya istekli adayları belirleyebilmek için yetenek sınavı yapılması, başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerini seçmesi için teşvik edici araçlar kullanılması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yeniden kazanması için özlük haklarının yeniden değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için izleme çalışmaları yapılması ve hizmet içi eğitimlerin bütçesini artırarak merkezi yerine bölgesel hizmet içi eğitim planlamaları yapılması (Türk Eğitim-Sen, 2018),
- Bulma konferansındaki aynı soru için TUSİAD tarafından ise teori ve uygulamanın kaynaştığı okulda üniversite modeline geçilmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, ilgi ve yeteneği olan öğrencilerin eğitim fakültesine yönlendirilmesi, sistemdeki öğretmenlere konferans yöntemi ile değil yenilikçi, etkileşimli eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerini içselleştirerek uygulamalarına yansıtması (TÜSİAD, 2018),
- Eğitim Bir-Sen ise öğretmenliğe hak ettiği kamusal saygınlığın verilmesi, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, öğretmen yetiştiren kurum ile öğretmen istihdam eden kurumlar arasında etkili koordinasyon kurulması, öğretmenlerin küreselleşme ile gelen değişim ve dönüşümün farkında olmasının sağlanması, öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat tanınması (Eğitim Bir-Sen, 2018)

şeklinde öneriler sunulduğu görüşmüştür.

Söz konusu üst politika belgeleri, sendika ve birliklerin görüşleri incelendiğinde eğitim sisteminde sorun alanı olarak görülen konularda birçok çözüm önerisi sunulmakla birlikte

çözümlerin ortak paydası öğretmen niteliğinin artırılmasıdır. Öğretmenin niteliğini artırmaksa yeni öğretmen olacaklar için öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü ile mevcut öğretmenler içinse etkili mesleki gelişim faaliyetleri ile mümkün kılınabilir. Guskey (2009)'e göre mesleki gelişim çalışmalarının etkili olabilmesi için sürekliliği gereklidir ancak sürekli mesleki gelişim çalışmaları önemli ölçüde zaman ve kaynak tüketebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarının sonuçlarını hızlı bir şekilde görmek istemesi, yeni uygulamaları öğretmenlerin hemen kazanmasını beklemesi de sürekliliğin önündeki engellerdendir. Öğretmen mesleki gelişiminde iyileştirme olması gerektiği ve mesleki gelişimin öğretmenleri etkileyen birçok faktörden etkilendiği kabulüne rağmen mesleki gelişimle ilgili çalışmaların daha çok programların yetersizliğini tespitine yoğunlaştığı görülmektedir (Guskey, 2002).

Öğretmenin niteliğini kısa süreli ve tüm branşlar için ortak olan ve farkındalığın ötesine geçemeyen hizmet içi eğitim faaliyetleriyle artırmanın mümkün olmadığı bir gerçektir. Öğretmenler için ihtiyaçlarına ve branşlarına özgü, uygulamasını iyileştirmesine katkı sağlayacak sürekli mesleki gelişim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Nasıl ki öğretmenden öğrencilerin bireysel farklılıklarını önemseyerek sınıf içinde farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılması bekleniyorsa öğretmenlerin de bireysel farklılıkları ve farklı gelişim ihtiyaçlarının olduğu unutulmamalıdır. Etkili sürekli mesleki gelişim programlarının öğretmenin ihtiyaçlarına odaklanması, öğretmeni süreçte etkin ve katılımcı olarak konumlandırması önemlidir (Canaran & Mirici, 2020). Bu süreçte öğretmenin kendisini, sınıf içi uygulamasını değerlendirmesi, etkili ve güçlü yönlerini, zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerini doğru tanımlayabilmesi beklenir. Bu beceri ise literatürde yansıtıcı düşünme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin gelişmesi içinse öğretmenin uygulamaları üzerinde sürekli ve planlı olarak yansıtıcı düşünmesi, kendisine ait gözlemlerini öğrencilerine ait verilerle birlikte değerlendirmesi gerekmektedir.

Sürekli değişen dünyada öğretimin yüksek nitelikte olması öğretmenin mesleki becerilerini güncellemesine bağlıdır. Ancak bunun içinse öğretmenin iyi uygulamalar ve yenilikçi

gelişmeleri öğrenme fırsatına sahip olması önemlidir. Öğretmenin mesleki gelişimi sadece öğretmene katkı sunmanın ötesinde okul gelişimi için gereklidir. Galler Genel Öğretim Konseyi (General Teaching Council for Wales), öğretmenlerin nitelikli ve iyi planlanmış sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmasını bir hak olarak görmekle birlikte bu hakkın öğretmenlere sürekli güncel kalma sorumluluğu verdiğini ve bu sorumluluk kapsamında uygulamaları üzerine yansıtma yapması gerektiğini vurgular (General Teaching Council for Wales, 2002).

Yansıtıcı düşünme ve sorgulamanın hayattaki başarımızı artırmak için gerekli bir beceri olduğu geçmişte yaşanan beklenmedik ya da sıra dışı bir olay üzerine düşünürken başlar. Ne yaptığı üzerine düşünen, öğretimini sorgulayan bir öğretmen mesleki gelişimi için katkı sağladığı gibi hayatına dokunduğu öğrencilerin eğitimini de iyileştirir (McGregor & Cartwright, 2011).

Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma geniş tanımıyla eğitimcilerin mesleki uygulamalarını geliştirmek için kasıtlı ve amaçlı olarak üst bilişsel düşünmesi ve bu yönde eyleme geçmesidir (Sellars, 2017, s.2). Dewey'in "Nasıl Düşünürüz?" adlı kitabında Düşüncenin Terbiyesi başlığı altında 'düşünmek' kelimesinin çeşitli anlamları üzerinde durulmaktadır. Genel anlamda zihnimizden geçen her şeye düşünce denildiği gibi duyularımızla göremediğimiz, işitemediğimiz, dokunamadığımız ve tadamadığımız şeyleri de düşündüğümüzden bahsedilmekte son olarak ise bir fikrin altında yatan nedenlerin tutarlı ya da tutarsız olması durumunun düşünülmesi olarak ifade ettiği yansıtıcı düşünme kavramını açıklamaktadır (Dewey, 1957, s.5). Yansıtıcı düşünme eğitimdeki sorunlarla ilgili tutarlı kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olarak da ifade edilmektedir (Taggart & Wilson'dan aktaran Ünver, 2003). Dewey'e göre yansıtma, günlük rutin düşünme değil zekice eylemlerdir, öğretmenin uzmanlığı ve bilgisinin gelişimi yansıtma rolüne bağlıdır (Sellars, 2017, s.4).

Yansıtıcı düşünme geçmişte yaşanan beklenmedik ya da sıra dışı bir olayın düşünülmesiyle başlayan bir süreçtir. Birey “Ne oldu?”, “Ne zaman oldu?” gibi sorgulayıcı sorularla olayları zihninde yeniden canlandırır ve yaşananların daha farklı olması için nelerin daha farklı olabileceği üzerine akıl yürütür. Yansıtıcı düşünen öğretmen, sınıfında etkili öğrenmeye neyin katkıda bulunduğunu ya da neyin engel olduğunu ve öğrenmeyi geliştirmek için neler yapabilecekleri üzerine düşünen öğretmenlerdir (McGregor & Cartwright, 2011).

Amaçlarına göre incelendiğinde yansıtmanın farklı türleri bulunmaktadır:

- Akademik yansıtma: öğretmenin, içeriğe dair bilgisini öğrencilerini üst düzeye çıkarabilmek için kullanabilme becerisidir. Öğretmenin “İçeriği gerçekten iyi biliyor muyum?”, “Öğrencilerimin ihtiyacı olan uygun pedagojik stratejileri kullanabiliyor muyum?” “İçeriği öğrencilerime ve dersimin karakteristik özelliklerine göre sıralayabiliyor muyum?” sorularına cevap arama süreci akademik yansıtma yaptığının göstergesidir.
- Sosyal etki yansıtması: kanıta dayalı uygulamalara ve araştırma bulgularına dayanarak yapılan yansıtmadır. “İçeriği öğretirken ilgili araştırmalardan öğrendiklerimi uyguluyor muyum?”, “Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kanıtlanmış stratejileri düşünüyor muyum?”, “Öğrenci ihtiyaçlarını kanıta dayalı olarak belirliyor muyum?” soruları bu yansıtma türünde sorulması muhtemel sorular arasındadır.
- Gelişimsel yansıtma: öğrencilerin öncelikle yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun öğretim stratejileri üzerine yapılan yansıtma türüdür. “Öğrencilerimin yaş ve seviyesine uygun öğrenme ve öğretme içerikleri ve görevleri sunuyor muyum?”, “Ders planı ve içeriğimi öğrencilerimin farklı ilgi alanlarını dikkate alarak oluşturuyor muyum?” gibi sorular öğretmenin gelişimsel yansıtma yaptığını göstermektedir.
- Eleştirel Yansıtma: eğitimin sosyal ve politik konulara, öğrenci eşitliğini ve adaleti teşvik edici sınıf ortamına odaklanan yansıtma türüdür. “Eğitimin amacının ne

olduğuna inanıyorum?”, “Eğitimin değeri, amacı ve işlevi hakkında belirli felsefi bir inancım ya da bakış açım var mı?” gibi sorularla zorunlu müfredatın farklı açılardan sorgulandığı soruların sorulması eleştirel yansıtmanın göstergesidir (Gore & Zeichner’den aktaran Sellars, 2014).

Van Manen (1997) Habermas’ın görüşlerinden etkilenerak uygulama alanlarına göre yansıtmayı teknik alanda yansıtma, uygulama alanında yansıtma ve eleştirel alanda yansıtma olarak sınıflandırmıştır. Teknik alanda yansıtma da öğretmen geçmiş deneyimlerinden etkilenerak ölçülebilen sonuçlar ve eğitim programının temel ilkeleri üzerinde durmaktadır. Öğretmen ve öğrenme ilişkisi bu alanda yapılan yansıtma da sade ve kuramsal olarak açıklanmaktadır ve bu alanda yansıtma deneyim azlığı sebebiyle daha çok deneyimsiz öğretmenlerde görölmektedir. Uygulama alanında yansıtma ise, öğretim etkinliklerinin hedefe ulaşma durumunun çeşitli varsayımlarla açıklanması durumudur. Bu alanda yansıtma yapan kişi davranış ve düşüncelerinin sonuçlarını ve etkilerini düşünebilmektedir. Eleştirel alanda yansıtma ise durumu etik açıdan ele almayı gerektirir. Bu alanda yansıtma yapan bireyin kendini değerlendirme becerisi gelişmektedir (Van Manen’den aktaran Ünver, 2003, s.12). Aynı zamanda yansıtma yapan birey, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışır ve farklı bakış açılarını kabul eder (Cengiz, 2014). Ayrıca kendini değerlendirme sürecinin kısa sürede sonuçlanmayacağı görüşü yansıtıcı düşünmeye döngüsel bir özellik kazandırmıştır (Ward & McCotter, 2004).

Yazma ve Yansıtıcı Yazma

Yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemlerin en sık kullanılanı günlüklerdir. Günlüklerle ilgili yürütölen çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adayları günlükler sayesinde kendilerini bütöncöl bir şekilde değerlendirme, kendi gelişimlerini izleme, eleştirel bir bakış açısı kazanma, sorumluluk duygusunu ve yazı yazma becerilerini geliştirme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, ayrıca birbirlerinin günlüklerinden de deneyim kazandıklarını hem kişisel hem de mesleki gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir

(Akkoyunlu, Telli, Menzi Çetin & Dağhan, 2016). Öğretmenlik uygulamaları sırasında tuttıkları yansıtıcı günlüklerin ve bu günlüklerin öğretmenlere katkısı üzerine yapılmış çalışmalar bulunmakla birlikte bu günlüklerin mesleğine yönelik tutumlarına etkisi de araştırılmıştır (Tok, 2008).

Günlükler ya da yazma örnekleri bireyin zihninde yapılandığı duygu ve düşüncelerini okuyucuya aktarma isteği sonucunda oluşur. Okuyucunun kim olduğu bireyin konuyla ilgili yazdığı yazının içeriğinde belirleyici olmaktadır. Yazma eylemi ile birey düşüncelerini belirli süzgeçlerden geçirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde ifade etmeye çalışır. Bu süreçte birey düşünceleriyle zihinsel bir muhakeme sürecine girerek yansıtma yapar ve sadece aktarmak istediklerini yazıya döker. Yazma becerisi bireyin okuma alışkanlıklarıyla gelişmekle birlikte yazma pratikleri de bireyin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Çoktan seçmeli sınavların uygulandığı eğitim sisteminde bireyin olası cevaplar arasından seçim yapması, konuyu öğrenirken bağlamın özünden öte anahtar kelimelere odaklanması ve bu süreci yıllar boyu tekrarlarla pekiştirmesi düşünme alışkanlıklarını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek uygulamalara derslerde yer verilmesi son derece önemlidir. Benzer eğitim sürecinden geçerek mesleğine başlayan öğretmenler için de yazma becerisi mesleğinin önemli yeterliklerinden birisidir.

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yazmış oldukları günlüklerin analiz edildiği çalışmada öğretmen adaylarının daha çok teknik anlamda yansıtma yaptıkları, betimledikleri durumlar üzerine eleştirel olarak düşünmedikleri görülmüştür. Adayların kullandıkları yöntem ve tekniğin o ders için yeterli olup olmadığı konusunu sorgulamadığı, sadece uygulamada yoğunlaştıkları noktaları günlüklerine yansıtıkları görülmüştür (Töman, & Odabaşı Çimer, 2014).

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçüldüğü bir diğer çalışmada öğretmenlere yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği uygulanmış ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek olmasına rağmen ‘yansıtıcı düşünme’ kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüş ve bu durum ölçekteki

ifadeleri çıkarım yaparak doldurmuş olmaları şeklinde yorumlanmıştır (Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018)

Yansıtıcı günlük tutmanın yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada 1. sınıf öğrencisi olan 14 Fen Bilimleri öğretmen adayına öncelikle yansıtıcı günlük tutma eğitimi verilmiş ancak sekiz haftanın sonunda ileri seviyede yansıtıcı günlük yazamadıkları görülmüştür. Derin yansıtıcı günlük yazamamaları öğretmenlerin yazdıkları yazılar üzerinden puan alacak olması ve yapabilecekleri hakkında farkındalık eksikliklerinin olması şeklinde yorumlanmıştır (Cengiz & Karataş, 2014).

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretim süreci boyunca incelendiği eylem araştırması olarak planlanan çalışmada, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uygulama sonrasında teknik yansıtma seviyesinden eleştirel yansıtma seviyesine çıkabildikleri, bir dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik mesleki gelişim sağladıkları görülmüştür (Töman, 2015).

Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığıyla yazdıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmada Kember vd. (2000) tarafından geliştirilen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Blogta öğretmen adaylarının; uygulama öğretmenleri veya diğer adaylar hakkında daha çok anlama boyutunda yazılar yazdıkları, kendi etkinlikleri hakkında ise eleştirel yansıtma yaptıkları görülmüştür (Çiğdem, 2012).

Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisinin araştırıldığı çalışmada Türkçe öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Deneysel desen kullanılan çalışmada, sunu performans ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği ve yansıtıcı günlüklerle toplanan veriler deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Güney, 2008).

Biyoloji dersi öğretiminde kullanılan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi araştırıldığı çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yansıtıcı

etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarında olumlu artış gözlenmiştir (Yiğitel, 2015).

Tarama modeliyle kurgulanan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmada yansıtıcı düşünme eğilimlerinde mezun olunan bölüm, fakülte, KPSS puanı ve yabancı dil açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiş, cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek adayların kadın adaylara göre daha fazla yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu görülmüştür (Varol Şanlı, 2016). Bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının yürüttüğü mikro öğretim yansıtıcı uygulamasının yansıtıcı düşüncelerine bir etkisinin olmadığı ve adayların daha çok tanımlayıcı yansıtıcı yazma yazdıkları görülmüştür (Yamaç, 2016).

Okul öncesi alanında öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrenim gördüğü sınıfa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında öğretmenler lehine yansıtıcı düşünme eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Efe Kendüzler, 2017).

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından en yüksek puan “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutu olarak bulunmuş, kadın adayların erkek adaylara göre daha çok yansıtıcı düşündükleri, bölüm açısından bakıldığında Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğine devam eden adayların yansıtıcı düşünme düzeylerinin diğer alanlara göre daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının “yüksek girişimcilik” düzeyinde olduğu, girişimcilik ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür (Köstekçi, 2016).

Yabancı dil öğretiminde bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, başarının kalıcılığına, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi araştırdığı çalışmada bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının uygulandığı

deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Akyıldız, 2015).

İngilizce öğretmen adaylarının video kayıtlarının özdenetim aracı olarak kullanılmasının adayların yansıtıcı düşünceleri ve öğretmenlik bilgisi üzerine etkileri araştırıldığı çalışma sonuçları, çalışma grubundaki adayların yansıtma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ders planı hazırlama, ders akışını kontrol etme, materyal seçebilme, sınıf içi dil kullanma ve sınıf yönetimi becerilerini geliştiren etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Beceran, 2018).

Öğretmenin niteliği ile yansıtıcı uygulaması arasındaki ilişki Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurumu (NBPTS) tarafından geliştirilen öğretmenlerin performansa dayalı öğretimini değerlendirmek üzere oluşturulan kriterler kapsamında incelenmiş ve anketlerin sonuçları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, yansıtıcı uygulamaları yüksek olan öğretmenlerin, niteliklerinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Saylor, 2014).

Swift Gilbert (2001) öğretmenlere verilen etkileşimli hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmada eğitimden önce ve sonra yansıtıcı tutum anketi uygulanmış yansıtıcı düşünmeye yönelik tutumlarının söz konusu eğitimden olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca süreç boyunca öğretmenlerin aktiviteleri üzerine düşünceleri ve yansıtıcı günlük tutmaları sağlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceye yönelik bakış açılarını incelediği araştırmada yansıtıcı düşünceyi kavram olarak bilmediklerini sadece betimlediklerini, sınıf içinde problem çözme ve eleştirel düşünme olarak kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Alp & Şahin Taşkın, 2012).

Eğmir ve Ocak (2018) ortaokul 5.sınıf öğrencilerine beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine etkisini, sosyoekonomik düzey, bir ay içinde okunan kitap sayısı, ekran başında geçirilen süre, interneti kullanım amacı gibi çeşitli değişkenler üzerinden incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme ölçeğinden elde ettiği puanların kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaştığı, ekran

başında geçirilen süre ve interneti kullanım amacı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Eğmir (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen eğitimindeki yansıtıcı düşünme konulu YÖK Ulusal Tez Merkezinde indekslenen lisansüstü tezler ve ULAKBİM Sosyal Veri Tabanı ve Google Scholar motorunda indekslenen ulusal dergilerde makaleler incelenmiştir. Ülkemizde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin çalışmaların 2004 yılında başladığı, 2008 ve 2012 yılları sonrasında konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış olduğu, çalışmaların çoğunda bir program, uygulama ya da yöntemin yansıtıcı düşünme üzerine etkisinin incelendiği, bölüm ve sınıf seviyesi açısından farklılaşmış da olsa tüm araştırmalarda öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür.

Yansıtıcı düşünme becerisini erkenden kazanma ve farkındalık yaratma konusunda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar değerli bulunmakla birlikte öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamında uygulamalarındaki değişimi gözlemleyememeleri, sınıfın tam sorumluluğunun öğretmen adayına verilememesi, sınıf yönetimi konusundaki tecrübesizliğin süreci etkilemesi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların eksik noktaları olarak görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme üzerine yazılan bilimsel araştırma sonuçları ve lisansüstü tezler, yansıtıcı düşünme ile ilgili kavramsal bilginin yanı sıra yansıtıcı düşünmenin bir yaklaşım olarak öğretmenler tarafından benimsenmesinin, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi, yeni durumlara, koşullara uyum sağlayabilmesinin, öğretmen eğitimi veren kurum ve kuruluşların bu konuya yoğunlaşmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Üzerimize denemek istediğimiz kıyafeti görmek için aynaya baktığımızda sadece bir açıdan görme olanağımız varken, aynalarla çevrili bir odaya girdiğimizde kendimizi her açıdan görebilmiş olmanın şaşkınlığını yaşıyoruz. Öğretmenin “öğretme” üzerine düşünürken farklı lensleri takarak düşünebilmesi önemlidir. Brookfield (2017, s.61) ye göre bu lensler öğrencinin gözüyle, meslektaş gözüyle kendimiz, kişisel deneyimlerimiz ve teorilerdir.

Öğretmenin öğrenmeye karşı inancının önemli olduğu, bildikleri üzerine düşünmesinin öğretmeni değiştirdiği ve geliştirdiği belirlenmiştir (Feldman, 2002).

Yansıtıcı düşünme “kendi kendine mesafelendirme” ve birincil tekil şahıs yerine ikincil tekil şahsın kullanılması “Nasıl daha iyi yapabilirdim?” yerine “Nasıl daha iyi yapabiliydin?” sorusunu sormak gibi kendisini dışardan bir gözle değerlendirebilmesi önemlidir.

Bir çeşit toplum mimarlığı olarak görülen öğretmenlik mesleği, her meslekten bireyin yetişmesinde birincil role sahiptir. Yalnız diğer mesleklerden farkı yapılan hataların ya da eksikliklerin telafisinin çoğu zaman mümkün olmamasıdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleği her gün bir önceki günden daha etkili nasıl olabilirim sorusunu büyük düşünce olarak zihinde taşımanın, öğretmen olarak kendi gelişiminin farkında olmanın zorunlu olduğu bir meslek grubudur.

Bilimde ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, öğrenci neslinin her yıl bir önceki yıldan farklı özelliklerle donatılarak okullara gelmiş olması, öğretmenlerin değişim ve gelişim hızını etkilediği gibi aynı zamanda yeni duruma hızlı uyumunu da gerektirmektedir.

Ayrıca, periyodik olarak değişen öğretim programlarına öğretmenlerin uyumu, uygulamalarını olası değişiklikler doğrultusunda geliştirebilme özelliği ile doğrudan ilgili olup bu gelişim de ancak öğretmenin uygulaması üzerine düşünmesine, yansıtma yapmasına, zayıf yönlerini tespit ederek bu alanları güçlendirmesine, öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmesine bağlıdır.

Öğretmen mesleki gelişim faaliyetleri günümüzde hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Ülkemizde yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri ve etkililiği üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Birçoğunda mesleki gelişimde yaşanan sorunlara vurgu yapılmış, ideal mesleki gelişim etkinliklerinde olması gereken özellikler tanımlanmıştır. Ancak ülkemizde, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirici, sürekli gelişimini merkeze alan ve öğretmene yeni yaklaşımları uygulama sürecinde destek olacak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmemektedir.

16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin temel bilgi işleme becerilerindeki genel durumu ortaya çıkarmak amacıyla OECD Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı kapsamında yürütülen anket çalışmasına ülkemizden 5277 kişi katılmıştır. Sözel ve sayısal beceriler, teknoloji yoğun ortamda problem çözme becerilerinin değerlendirildiği çalışmada, Türkiye'deki yetişkinler her üç alanda da OECD ortalamasının çok altında performans göstermiştir. Testin sonuçları yetişkinlerin sözel becerilerde kısa bir metni anlama (üst düzey performans gösterebilen yüzdesi: %0.5), sayısal becerilerde para ile basit matematiksel işlemler yapma becerisine dahi sahip olmayan (%80) yetişkinlerin çoğunlukta olduğunu, yetişkinlerin %35,6'sının bilgisayarla henüz tanışmadığını göstermektedir (TEDMEM, 2016).

Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında kendilerini ve başkalarını nasıl gördüklerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencileri bireysel farklılıklarını dikkate alacak kadar tanıyamamaları, beklenmedik sorunlar karşısında kaygı duydukları, okul-sınıf kültürüne yerleşmiş geleneksel metotlar karşısında yeni metotları sunmanın güç olduğu, kendi öğretim yöntemleri ile rehber öğretmenin yöntemi arasındaki tutarsızlığın sınıf yönetimini olumsuz etkilediğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Ekiz, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında yapacakları yansıtmanın gerçeğe daha yakın olabileceği düşünülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, öğretmenlerle yapılan çalışmaların yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Hizmet öncesi dönemde kazanılmış olduğu varsayılan bu becerinin hizmet içi dönemde yani aktif olarak öğretmenlik yapan öğretmenlerde ne kadar kazanıldığı, bu becerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren araçlarla ne kadar geliştirilebileceği ve öğretmen kimliğini oluşturan bileşenleri içeren sorularla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin araştırılması gereken alanlar olduğu düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada, farklı öğretim kurumlarında görev yapan Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yansıtıcı yazmalarla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

MEB, öğretmenlerin izleme çalışmalarının geçmişte Sicil Amirleri Yönetmeliği doğrultusunda müfettişler tarafından kamu görevlileriyle ortak değerlendirme kriterlerini üzerinden değerlendirilmesine 2011 yılında son verilmiştir. Nesnel olmayan (ülke menfaatlerini koruma hassasiyeti, iş hakimiyeti, görevine bağlılığı vb.) kriterler üzerinden tek taraflı bir değerlendirmeden vazgeçilmesi yerinde olmakla birlikte öğretmenlerin performansları üzerinde herhangi bir izleme ve takip çalışmasının yapılamaması öğretmenlerin mesleki olarak yenilenmesi ve kendini geliştirmesi önünde bir engel olduğu düşünülmektedir. Söz konusu yönetmeliği yürürlükten kaldırılması, öğretmenlerin performanslarını izleme çalışmalarının Bakanlık tarafından yapılmaması öğretmenin öz değerlendirme yapmasının önemini gerekli kılmaktadır. Öğretmenin mesleki açıdan bireysel farklılıklarını ön plana alan bir izleme-denetim sistemi kurmanın güç olduğu bunun ancak öğretmenin mesleki olarak kendini tanıması, güçlü ve geliştirilmesi gereken alanlarını doğru belirlemesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki yeterliklerini artırma isteği ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bakıldığında öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olması, bu beceriyi daha iyi uygulamalar için kullanabilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen Kimliği

Ulusal müfredat, standartlaştırılmış testler, benzer öğretmen yetiştirme eğitimlerine rağmen öğretmen benzersiz olduğu için her sınıf farklıdır. Öğretmenin kişisel deneyimi, bilgi ve inançları, değer ve tutumları, öğretmen olma sebepleri, kariyer beklentisi gibi birçok faktör öğretmenin mesleki kimliğini etkilemektedir (McGregor & Cartwright, 2011, s.39). Öğretmen meslek kimliğinin yapısı ve etki eden psikolojik faktörlerde düşünüldüğünde ‘öğretmen kimliği’ tanımlanması zor bir kavramdır. Öğretmen kimliği bireyin doğal olarak sahip olduğu bir özellik olmayıp sosyal ilişkileri ile oluşan ve sürekli değişim içerisinde olan bir kavramdır. Öğretmenin mesleki kimliği bireysel ve sosyal kimliğinden ayrı düşünülemez. Öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarını, mesleki olarak toplumdaki yerlerini belirleyen faktör öğretmen kimliğidir (Kavrayıcı, 2019). Öğretmen kimliğinin

öğretmenin mesleğe bağlılığı ve motivasyonunu etkilediği bilinmekte bu nedenle araştırmalara sıklıkla konu olmaktadır.

Karalı (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarının kimlik algılarının incelendiği diğer çalışmada öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik algılarının yüksek ve kadın öğretmen adaylarının kimlik algılarının erkek adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğu ve eğitim fakültelerinin adaylara öğretmenlik kimliği kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleklerine yükledikleri anlamın sorgulandığı bir çalışmada ise adayların öğretmenleri çoğunlukla sabırlı, fedakar, sevgi dolu ifadelerle açıkladıkları görülmüştür (Karatepe & Akay, 2020).

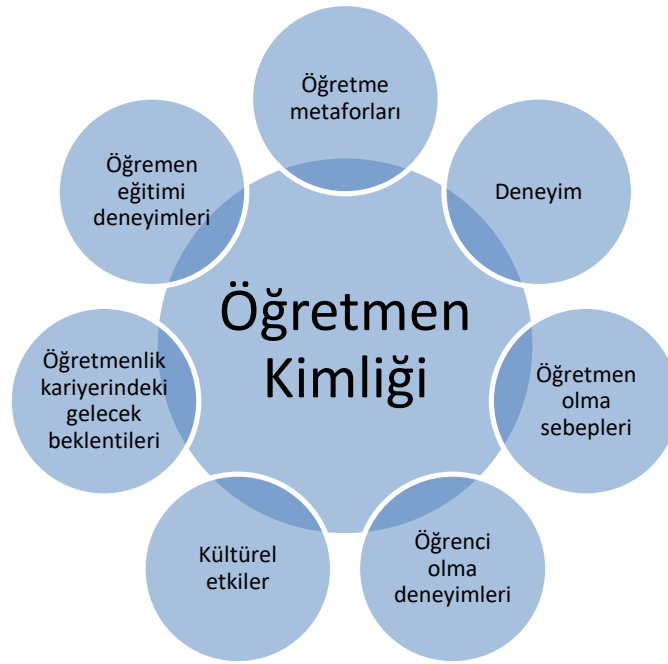
Mesleki kimlik öğretmenin kendisini öğretmen olarak nasıl gördüğü, mesleğine yönelik algıları doğrultusunda şekillenmektedir. Bireysel olarak düşünülebilecek olan bu algı, toplumsal görüşlerden de etkilenmektedir. Örneğin öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki saygınlık kaybı öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki kimlik algılarını doğrudan etkilemekte, bu noktada öğretmenler kendilerini toplum içerisinde değersiz hissetmektedirler. Ancak öğretmenler göreve başlamadan önce deneyimleri doğrultusunda olduğu düşünülen mesleki kimlik algısı, yeni deneyimler, öğretmenin aldığı eğitimler, meslektaşları ve yöneticileriyle kurduğu etkileşimler sayesinde değişmekte ve dönüşmektedir (Atal, 2019).

Öğretmen kimliği ile ilgili çalışma sonuçlarının, nitelikli öğretmen eğitimi programları oluşturulurken veri olarak kullanılması bir ihtiyaç olup programların tasarlanma sürecini etkilemektedir. Öğretmen kimliği çok yönlü ve dinamik ve bağlama göre değişiklik göstermektedir. Örneğin bireyin doğası gereği var olan kimliği doğal kimliği, otorite tarafından belirlenen kimliği kurum kimliği, başkalarının kendisi hakkında düşüncelerinden

kaynaklanan kimliği söylem kimliği, bireyin dış gruplarla ilgili uygulamalarından kaynaklı kimliği ise yakınlık kimliği olarak açıklanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009).

Öğretmenin niteliği ve öğretmenin yeterliği kavramları, öğretmenin motivasyonu, sahip olduğu değer ve inançları, deneyimleri gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Bu değişkenler de bir üst kavram öğretmen kimliğini işaret etmektedir. Geçmişte benimsenen geleneksel yaklaşımların değişmesi ile birlikte öğretmenin sınıftaki rolü de değişmiştir. Öğretmenin değişimi ise öğretmen kimliğinden etkilenmektedir. Her değişim sosyal bir varlık olan öğretmeni etkilemekte, etkilenen öğretmense bir önceki günden farklı bir öğretmene dönüşebilmektedir. Bu nedenle öğretmenle yürütölen tüm araştırmalarda öğretmeni öğretmenlik kimliğinden bağımsız olarak yorumlamanın eksik kalacağı düşünölmektedir.

Öğretmen kimliğine etki eden faktörler şekil 2’de özetlenmiştir. Öğretmen kimliğinin bileşenleri öğretim metaforları, deneyim, öğretmen olma sebepleri, öğrenci olma deneyimleri, kültürel etkiler, gelecek beklentileri ve öğretmen eğitimi deneyimleri olarak sıralanmıştır. Öğretmen kimliğinin hem kişisel hem de mesleki deneyimlerden etkilendiği görölmektedir. Kişisel kimlik ‘Ben kimim?’ sorusuna, mesleki kimlik ise ‘Öğretmen olarak ben kimim?’ sorusuna cevap aranmasıdır (McGregor & Cartwright, 2011).



Şekil 2. Öğretmen kimliği bileşenleri. McGregor, D., Cartwright, L. (2011; s.40).

Developing Reflective Practice A guide for beginning teachers. Open University Press, USA kaynağından erişilmiştir.

Deneyimlerimizin yaşam boyu devam ettiği düşünüldüğünde her öğretmenin mesleki kimliğini dönüştürme potansiyeline her zaman sahip olduğunu söylenebilir. Öğretmen kimliği sabit bir özellikte olmayıp deneyimlerle şekillenen ve değişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğretmenin kendini tanıması ve mesleki gelişim hedeflerini kimliği doğrultusunda şekillendirmesi oldukça önemlidir (Girgin, 2016).

Eğitim Fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi kimlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türünün kimlik algıları üzerinde fark yaratmadığı ancak cinsiyet açısından incelendiğinde kadın adayların öğretmen kimlik algılarının erkek adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (Karatepe & Akay, 2020). Öğretmenlik mesleğinin, çalışma koşulları, çocuklarla ilişki boyutu, toplumsal statüsü düşünüldüğünde kadın cinsiyeti ile daha çok özdeşleştirildiği ve bunun sonucu olarak da kadınların öğretmenlik mesleğini erkeklere göre daha yüksek oranda tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen kimliği çalışmalarının daha çok meslek öncesi araştırmalara yoğunlaştığı, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına etki eden faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Karatepe & Akay, 2020; Kozak, Certel, Bahadır & Çelik, 2020; Yaşar, Karabay & Bilaloğlu, 2013)

Araştırmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin meslek kimliği algılarının çoğunlukla yüksek çıktığı görülmüştür. Bu veri öğretmenlerin yüksek kimlik algısı ile göreve başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ancak öğretmenlik kimliğinin demografik ve nicel verilerle yorumlanması kadar nitel veriler üzerinden yorumlanması ve detaylandırılması literatüre katkı sunacağı düşünüldüğünden öğretmenlere sorulan yansıtıcı yazma soruları öğretmen kimliği bileşenleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler (deneyim, öğretmen olma sebepleri, kültürel etkiler, öğrenci olma deneyimleri, öğretmenlik kariyerindeki gelecek beklentileri, öğretmen eğitimi deneyimleri, öğretme metaforları) birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen bileşenler oldukları için etkileşim içerisinde. Öğretmen kimliğini bu bileşenlerden ayrı ele almak eksik ve yetersiz kalacağı için çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri öğretmenlik kimliğini oluşturan bileşenler üzerinden değerlendirilmiştir. Sorular öğretmenin mesleki kimliğini, onu etkileyen faktörleri, çevresi ile olan etkileşimini, öğrenme ve öğretmeye dair bakış açısını, geleceğe dair öngörüsünü, sisteme eleştirel bakış açısını tespit etmek üzere hazırlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama yöntemleri bu başlık altında sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Nitel araştırmalar sosyal olguları bulundukları çevre içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlar. Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda olduğu gibi hipotez kurma, test etme ve genellenebilir sonuçlara ulaşmaya dayalı bir yaklaşımı değil, teori oluşturmak amacıyla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde anlamlandırmayı ön plana alır (Yıldırım, 1999). Nicel araştırmalarda araştırmaya başlamadan önce belirlenen hipotezleri destekleyen ya da çürüten kanıtları veri olarak toplamak önemliyken, nitel araştırmalarda katılımcıların durumla ilgili bakış açısını ortaya çıkarmak için elde edilen verilerin gruplandırılması ve sonuca ulaşılması önem kazanmaktadır (Saban & Ersoy, 2017, s.8). Geleneksel eğitim araştırmalarında önemli olan hipotez kurma, değişkenleri sabit tutma, sayısal veri toplama ve genellenebilir bilgi üretmenin eğitimde fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik faktörler dikkate alındığında çoğu zaman mümkün olmadığı bilinmektedir. Eğitim alanında ağırlıklı olarak kullanılan nicel araştırmaların olgu ve olayları açıklamadaki sınırlılığı zamanla olguların niteliklerine odaklanılmasına neden olmuştur. Eğitim alanında yürütülen

çalışmalarda araştırmacıların sıklıkla tercih ettiği nicel ve nitel desenleri bir arada barındıran nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntemin gerekli geçerlik ve güvenirlik kriterlerine dikkat edildiğinde olay ve olguları çok yönlü açıkladığı görölmektedir. Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini yansıtıcı yazmalarla belirlemek amaçlı yürütölen bu çalışma, durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Durum çalışması, bir olay ya da durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek amacıyla yürütölen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s. 23).

Durum çalışması, araştırmacıya olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme yapma, “nasıl” ve “neden” sorularıyla durumu kendi doğal kapsamı içerisinde değerlendirme imkanı tanır (Saban & Ersoy, 2017, s.146). Her durumun kendi içerisinde özel olup evrene genelleme amacı güdülmemektedir.

Literatürde örnek olay, vaka çalışması gibi isimlerle de anılan durum çalışması, kendi doğal şartlarında meydana gelen olay ve durumu, zaman ve mekan sınırlaması altında veri toplama araçlarıyla anlamlandırıldığı bir yöntemdir (Hancock & Algozzine, 2017, s.15). Çalışmada Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması, uyarlanan ölçeğin farklı öğretmen gruplarına uygulanması, amaçlı örneklemeledeki öğretmenlerin sekiz haftalık yansıtıcı yazma süreci, yazma sonrasında ölçeğin öğretmenlere tekrar uygulanması ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılması gibi nicel ve nitel veri toplama sürecinin iç içe olduğu bir karma model olarak kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Çalışmanın Aşamaları

Aşamalar	Yürütülen Çalışma	Veri Toplama Aracının Türü
1. Aşama	Ölçeğin Türkçe Uyarlama çalışmasının yapılması	
2. Aşama	Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Pilot Uygulaması	Nitel
3. Aşama	Faktör analizi yapılan ölçeğin uygulanması	Nitel
4. Aşama	Ölçeğin çalışma grubundaki öğretmenlere ön test olarak uygulanması	Nitel
5. Aşama	Öğretmenlerin demografik ve deneyimlerine ilişkin Bilgi Formunu doldurması	Nitel
6. Aşama	8 Haftalık Yansıtıcı Yazma	Nitel
7. Aşama	Ölçeğin çalışma grubundaki öğretmenlere son test olarak uygulanması	Nitel
8. Aşama	Çalışma grubundaki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılması	Nitel

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni Türkiye’deki devlet ve özel okullarında görev yapan Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenleridir. Nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesi araştırmanın geçerliliğini ve tutarlılığını doğrudan etkilemektedir. Tek bir durum ya da olayın derinlemesine incelemesini sağlayan durum çalışmasında örneklem çalışmanın odak noktasını oluşturmakta genellenebilir sonuçlara ulaşmaktansa durumu açıklayan ayrıntıların belirlenmesi hedeflenmektedir (Baltacı, 2018). Bu amaçla çalışmada ölçek uyarlama grubu ve amaçsal örneklem yoluyla oluşturulmuş Ankara ilinde devlet ve özel okullarda görev yapan 3 Biyoloji ve 2 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere 5 gönüllü öğretmenden oluşan çalışma grubu ile çalışılmıştır. Gönüllü katılımcıların araştırmada yer almasının çalışmanın niteliği açısından önemi, çalışmada öğretmenlerden beklenen yansıtıcı yazmaların sürekliliği, katılımcıların gerçek düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri çalışmanın geçerliliğini etkilemektedir. Bu nedenle araştırmacı örneklem olarak belirlediği öğretmen

grubu ile yürüttüğü çalışmanın her aşamasında görüşlerin yargılanmadığı bir ortamın oluşmasına özen göstermiştir. Çalışma grubunda yer alan 5 öğretmenin eğitim hayatı, deneyimleri ve demografik özellikleri ile ilgili bilgileri hazırlanan Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Branş	Deneyim/ Kıdem	Mezun Olduğu Fakülte
Öğretmen 1	Kadın	30 yaş	Fen Bilimleri	5 yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 2	Erkek	36 yaş	Fen Bilimleri	10 yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 3	Kadın	38 yaş	Biyoloji	12 yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 4	Kadın	37 yaş	Biyoloji	13 yıl	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 5	Kadın	39 yaş	Biyoloji	14 yıl	Eğitim Fakültesi

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 4 tanesi kadın 1 tanesi erkek; 3 tanesi Biyoloji öğretmeni, 2 tanesi Fen Bilimleri öğretmenidir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36, deneyim ortalaması ise 10,8 yıldır.

Çalışma grubunda yer alan her bir öğretmene ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir:

Öğretmen 1 (Ö1):

Deneyimi 5 yıl olup Ankara’da bir üniversitenin eğitim fakültesinden mezundur. Etimesgut bölgesinde bir devlet okulunda görev yapan Ö1 haftada 32 saat derse girmektedir. Geçmişte 6 ay Çankırı ilinde görev yaptığını belirten öğretmenin deneyiminin çoğu Ankara ilindedir. Üniversite tercihini isteyerek yaptığını belirten öğretmenin şu an görev yaptığı okulda sınıf mevcudu az, ancak okulda çalışma alanı açısından yeterli donanım yoktur. Örneğin okuldaki 100 öğretmen için sadece 1 bilgisayarın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin katıldığı mesleki gelişim faaliyetleri incelendiğinde en son katıldığı eğitimin 2020 yılında proje danışmanlığı üzerine olduğu, MEB tarafından açılan kurs ve seminerler dışında STEM ve Maker alanına yönelik üç konferans ve bir çalıştaya katıldığı görülmektedir.

Öğretmen 2 (Ö2):

Çalışma grubu içerisindeki tek erkek öğretmen olup deneyimi 10 yıldır. Ankara’da bir üniversitenin eğitim fakültesinden (İkinci Öğretim) mezundur. Etimesgut bölgesinde bir devlet okulunda görev yapan Öğretmen 2 haftada 12 saat derse girmekte ve müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. Siirt’te bir okulda bir yıl görev yapan öğretmenin deneyiminin çoğu Ankara’da şu an görev yaptığı okuldadır. Ö2 bilgi formunda aldığı eğitimler ve katıldığı konferanslara ilişkin bölümlere veri girişi yapmamıştır.

Öğretmen 3 (Ö3):

Deneyimi 12 yıl olup Ankara’da bir üniversitenin eğitim fakültesinden mezundur. Yüksek lisansını nanobiyoteknoloji eğitimi alanında tamamlayan öğretmen tıp fakültesine yerleşmek için yeterince puan alamadığı için öğretmenliği mecburi olarak seçtiğini ancak Biyoloji dersini sevdiği için tercihlerinde Biyoloji öğretmenliğinin yer aldığını belirtmiştir. Tüm deneyimi devlet okullarında olan öğretmen, Ordu’da Çok Programlı Lise (2 yıl), Kastamonu’da bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (3 yıl), Ankara’da Keçiören’de bulunan bir Anadolu Lisesinde görev yapmıştır. Çalıştığı kurumda sınıf mevcudunun 38-42 öğrenci olduğunu ve haftada 28 saat derse girdiğini belirtmiştir. MEB tarafından verilen seminer ve eğitimler dışında bir proje kapsamında Biyoteknoloji alanında uygulamalı eğitimler (3 kez) aldığını belirtmiştir. Katıldığı hizmet içi eğitimlerin dersine katkısı olmadığını düşünmektedir.

Öğretmen 4 (Ö4):

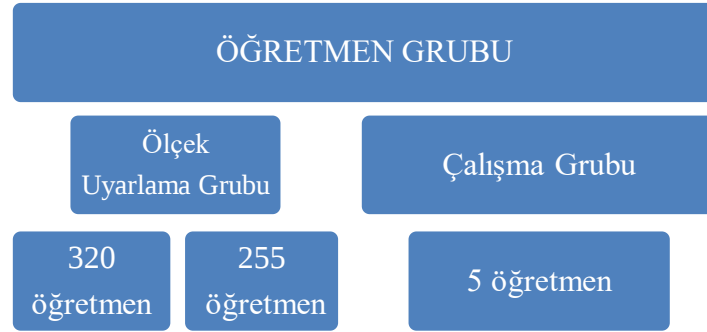
Özel sektörde görev yapan tek öğretmendir. Çevre eğitimi alanında yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmen, üniversite tercihini isteyerek yapmadığını belirtmiştir. Yüksek lisansını çevre eğitimi alanında tamamlamış olup doktora eğitimini yarıda bıraktığını belirtmiştir.

Öğretmen 5 (Ö5):

Mesleki deneyiminin tamamı devlet okullarında olup 14 yıldır. Tüm öğretmen grubu içerisinde deneyimi en yüksek olan Ö5 doktora derecesine sahiptir. Yüksek lisans eğitimini biyoteknoloji konulu bir rehberin öğrenci başarısına etkisi; doktora çalışması ise beyin frekans teknolojisinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi ile ilgilidir.

Araştırmanın nicel boyutunu ulaşılabilir örneklem tercih edilmiş Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçe uyarlama ve daha sonra uygulanması aşamasında 34 farklı branştan 577 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçeğin daha fazla kişiye zaman ve mekan kaygısı olmadan ulaşılabilir olması ve yaşanan pandeminin doğurduğu yüz yüze kısıtlamalar nedeniyle web tabanlı olarak uygulanmıştır. Veri toplama aracının açıklamalar bölümünde ifadelerin anlaşılır ve net olması sağlıklı verinin toplanması için bir gereklilik olarak görülmüş, iki farklı alan uzmanının görüşleri alınarak ölçeğin yönergesine son hali verilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında ulaşılan öğretmenlere mezun olunan fakülte, deneyim, branş, yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikleri üçüncü araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin deneyim, cinsiyet, yaş, branş ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünceleri üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna cevap oluşturmak için sorulmuştur. Ölçeğin uygulandığı öğretmen grubu çalışmanın nitel boyutunda yer almamıştır. Şekil 3’te belirtildiği üzere çalışmanın nicel ve nitel boyutlarında farklı öğretmen grubu ile çalışılmıştır. Çalışmanın ölçek uyarlama boyutunda ölçeğin uygulandığı öğretmenler ölçek uyarlama grubu olarak nitel verilerin toplandığı öğretmenlerse çalışma grubu olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Türkçe uyarlama aşamasında 320 öğretmen ile pilot olarak; faktör analizi tamamlandıktan sonra ise 255 öğretmenle testin gerçek uygulaması yapılmıştır. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Testi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınan iznin (Ek 5) sonrasında gerekli etik kurul izinleri (Ek 6) ve araştırma izinleri (Ek 7) alınmış olduğundan ölçek uyarlama grubundaki öğretmenler çevrimiçi olarak mevcut olanaklar doğrultusunda ulaşılabilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu ise araştırmanın amaçları doğrultusunda amaçlı örnekleme

yöntemi ile istenen özellikleri karşılayan Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır.



Şekil 3. Öğretmen gruplarındaki öğretmen sayıları.

Veri Toplama Araçları

Sosyal bilimlerde birden fazla veri toplama aracı kullanılarak bir olguyu araştırma süreci için üçgenleme terimi kullanılır ve nitel çalışmalarda yanlış algılamayı en aza indirmek amacıyla tercih edilir (Berg & Lune, 2015, s.23; Stake, 2005, s.134). Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleyebilmek için Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, bilgi formu, yansıtıcı yazmalar ve yarı yapılandırılmış görüşme ile çoklu veri toplama süreci işletilmiştir. Yansıtıcı yazma sorularında öğretmenlerin cevaplarını özgürce ifade edebilmeleri için düşünceleriyle ilgili görsel, video ve animasyon kullanabileceği belirtilmiş ancak hiçbir öğretmen cevapları sırasında bu araçlara yer vermemiştir.

Bilgi Formu

Yansıtıcı düşünme bireylerin uygulamaları ve yaptıkları üzerinde bir adım geriye çekilerek yansıtma yapmalarını, uygulamaları altında yatan düşünce ve inançlarını sorgulamalarını gerektiren bir süreçtir (Moon & Boullon, 1997). Bu nedenle öğretmenleri daha yakından tanıyabilmek için bilgi formu oluşturulmuştur (Ek 1).

Bilgi formunda, öğretmenin mezun olduğu lise ve üniversite, staj yaptığı okulların isimleri, katıldığı konferans, seminer, sempozyum, eğitim hayatı boyunca kazanmış olduğu başarı ve ödül bilgisi gibi akademik bilgiler ile üniversite tercihini isteyerek yapıp yapmadığı gibi

tercih sebepleri, hangi okullarda ne kadar süre görev yaptığı gibi deneyimine ait bilgiler sorgulanmıştır. Bilgi formunda sorulan sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar yansıtıcı yazmaların ve görüşme sonuçlarının yorumlanması aşamasında öğretmenin fikir ve yargılarının gerekçeleri ve temelleri açısından veri olarak kullanılmıştır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin “yansıtıcı düşünme” kavramını bilmedikleri, ölçeklerdeki sorulara okudukları üzerinden çıkarım yaparak cevap verdikleri (Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018; Kır, 2014) görüldüğünden araştırmacı tarafından çalışma grubundaki öğretmenler için “yansıtma, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı yazma” konularında bir sunu hazırlanmış, tanışma ve bilgilendirme toplantısında paylaşımda bulunmuştur (Ek 2). Akademik çalışmalara gönüllü katılımın hem veri toplama hem de veri analiz sürecini yüksek oranda etkilediği bilindiğinden öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımı önemsenmiştir. Söz konusu bilgilendirme toplantısında, araştırmacı veri toplama sürecinden bahsetmiş, çalışmaya katılım kabul formları üzerinden öğretmenlerin yazılı onaylarını almıştır (Ek 4).

Yansıtıcı Yazma Soruları

Yansıtıcı yazılar, bireylerin tecrübelerini yazı ile ifade etmelerine fırsat tanıyan, düşünceleri hakkında düşüncelerini sağlayan araçlardır (Wong, Kember, Chung & Yan, 1995). Yapılan araştırmalar yansıtıcı yazma etkinliklerinin bireylerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirdiğini göstermektedir. Yazma eylemi düşüncelerin yazıya dökülürken bireyin zihninde gözden geçirilmesi ve zihinsel bir muhakeme sürecinden sonra yazıya dönüşmesi bireysel muhakeme gerektiren bir süreçtir.

Öğretmenlerin yansıtıcı yazmalar yapabilmeleri için literatür taramasında yansıtıcı öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler dikkate alınarak ve öğretmenlerin mevcut pedagojilerini sorgulamalarını sağlayacakları konular yansıtma konuları olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yansıtma soruları ile ilgili “öğretmen eğitimi ve yetişkin eğitimi” alanında tecrübeli bir uzmanın görüşü alınmış, geri bildirimleri doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere çalışmanın amaçları ve araştırma sürecinde öğretmenlerden beklentilerin sunulduğu çevrim içi bilgilendirme toplantısı yapılmıştır (Ek 2). Bilgilendirme toplantısında “yansıtma, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı yazma” konularına değinilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde tüm öğretmenlerin ortak kaygısının öğrencilerin derse katılımlarının düşüklüğü olduğu görülmüş, bu sorun için çoğunun velileri ve öğrencileri için kurmuş oldukları whatsapp gruplarının etkili olduğu ancak bazı öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi teknolojik donanımlara sahip olmamasından kaynaklı soruna çözüm üretemediklerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin farklı okullarda görev yapan meslektaşları ile ortak sorunlara sahip olduğunu görmelerinin kendilerini iyi hissettirdiği fark edilmiştir. Öğretmenler birbirleri ile kullandıkları farklı platform isimlerini de paylaştıkları görülmüştür.

Öğretmenler sekiz hafta boyunca yansıtma yazılarını araştırmacı tarafından yalnızca öğretmenin erişim izninin olduğu Google Drive hesabı üzerinden paylaşılmıştır. Pandemi nedeniyle bazı derslerin yüz yüze bazılarının çevrimiçi devam ettiği, öğretmenlerin normal koşullar içerisinde olmadığı, öğrencilerin derse katılımlarını ve sürekliliğini sağlamak, yüz yüze yapılan günlük ve yıllık planları çevrim içi platformlar (bazen EBA bazen zoom) üzerinden uygulamaya çalışmak öğretmenlerin mevcut motivasyonlarını etkilemiştir.

Öğretmenlerden sekiz hafta boyunca Google Drive üzerinden her öğretmene açılan özel klasörler aracılığıyla veri toplanmıştır. Her öğretmen 7 hafta 3 soru son hafta 2 soru olmak üzere toplam 21 soru ile ilgili yansıtıcı yazı yazmıştır.

Tablo 3’te verildiği üzere hazırlanan sorular temalandırıldığında “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” temaları altında gruplandırılabilir.

Pandemi ile birlikte okulların uzaktan eğitime geçmesi, 8 ve 12. sınıfların süreli olarak okullarda olmaları, öğretmenlerin yüz yüze eğitim verilecek kurgusu ile hazırladıkları planları ve etkinlikleri revize etmelerine, dijital içerikler geliştirerek ve teknolojinin

avantajlarından faydalanarak derslerini planlamalarına sebep olmuştur. Bu sebeple ilk haftanın yansıtma konusu olarak pandeminin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi sorgulanmıştır.

Öğretmenlere görüşlerini bildirirken çeşitlilik sağlamak üzere açık uçlu sorulara ek olarak sinema filmlerinden üçer dakikalık kesitler içeren video içerikli sorular da kullanılmıştır. Öğretmenlere sunulan video kesitlerinin yer aldığı filmler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin adaylık sürecinde ve seminer dönemlerinde izlemeleri için tavsiye edilen filmler listesinde yer almaktadır (MEB, 2021).

Tablo 3

Yansıtıcı Yazma Sürecinde Kullanılan Sorular ve Temaları

Tema	Soru
Öğrenme	Kendi öğrenme tanımınızı yapacak olsanız size göre “öğrenme” nedir? Nasıl gerçekleşir? Öğrenme ve performans arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
Öğretmenin Rolü	“Öğretme ya da öğrencinin öğrenmesi” üzerinde öğretmen olarak ne kadar etkili olduğunuzu düşünüyorsunuz? Öğretmenleriniz ya da öğretmenliğiniz üzerinden benzer/farklı örnekler vererek öğrenci ve öğretmenin rolünü değerlendirebilir misiniz? (V)
Öğretmenliğe Dair Algı	X Öğretmen olarak ben kimim? Öğrencileriniz sizi nasıl tanımlar? Meslektaşlarınız/İdarecileriniz sizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlar?
İyi Öğretmenin Özellikleri	Etkili ve iyi öğretmenin özellikleri sizce nelerdir? Sizi en çok etkileyen bir öğretmeninizi düşünür müsünüz, onun karakteristik özellikleri nelerdi? Sizi hangi özellikleri ile etkilediğini detaylandırabilir misiniz? “Makine nedir” sorusu ile başlayan film kesitinde öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyalogu değerlendirir misiniz? (V)
Öğretmen Metaforu	Öğretmenliği bir metaforla (doğruluğu tartışmalı olsa da hücrenin bir fabrikaya benzetilmesi gibi) açıklamanız gerekseydi öğretmenliği neye benzetirdiniz? Neden?
Uzaktan Eğitim	Pandemi sürecinin öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Uzaktan eğitim sürecinde mesleki açıdan kendinizi değerlendirir misiniz? Neler yaptınız ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi ne oldu? Örnekler verebilir misiniz?
Deneyim	Bir öğretmen olarak en iyi ve en kötü deneyimleriniz nelerdi? (Pandemiden bağımsız cevaplanabilir) Göreve başladığınız ilk yıl üniversitede eğitim aldığınız konuları, yaklaşımları sınıflarınızda uygulama fırsatı bulabildiniz mi? Kuramsal bilginin uygulamadaki karşılığını deneyimleriniz üzerinden yorumlar mısınız?
Meslektaş Etkileşimi	Meslektaşınız ile en son ne zaman ve hangi konu üzerinde fikir alışverişinde bulundunuz? Bunun öğretmenliğiniz için ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
Geleceğe Dair Öngörü	Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sizce “geleceğin öğretmeni” hangi yeterliliklere sahip olmalıdır? Öğretmenleri güçlendirmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? X yıllık bir öğretmen olarak güçlü/güçlendirilmesi gereken yanlarınızı da düşünerek daha iyi bir öğretmen olmak için gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız?
Eleştirel Bakış	Welton Akademisinde Edebiyat öğretmenliği yapan Keating öğretmenin okulun statükocu bakış açısına ters, öğrencilerini kalıplaşmış düşünce tarzından uzaklaştıran ilerici bakış açısı ile normale göre aykırı öğretmenlik yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? (V) Keating öğretmenin (ya da değişimin öncüsü olan öğretmenlerin) önündeki engeller sizce nelerdir? (V) Öğretmenlerin mevcut sistemi dönüştürme gücünü nasıl yorumluyorsunuz? Öğretmenlerin sosyal, kültürel ve teknolojik birçok alanda değişimi için sizce neler gereklidir?

*(V) Filmlerden video kesiti verilerek videodaki örnek olay üzerinden cevaplandırılması istenen sorulardır.

5. hafta sorulan ilk iki soru için <https://www.youtube.com/watch?v=qq6MyUF6Is&t=83s> linkindeki video kesiti, 7.hafta sorulan ilk iki soru için ise <https://www.youtube.com/watch?v=WYVxGNnQdmk> video kesiti kullanılmıştır.

Yansıtıcı yazma sorularında 5 ve 7. hafta mevcut düzen, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini sorgulamak üzere konusu eğitim ve öğretmen olan iki farklı filmden kesitler video linki

olarak öğretmenlerle paylaşılmış, bu kesitler üzerinden soruları cevaplandırmaları istenmiştir.

Öğretmenlere yansıtma sorularında sorulan filmleri kısaca özetlemek gerekirse;

- 5. Hafta, 2009 yılı Hint yapımı, orijinal adı “3 Idiots” olan ve Türkçeye “3 Aptal” olarak çevrilen film, Hindistan’ın en iyi mühendislik okulunu kazanan öğrencilerin ezberci eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları macerayı konu almıştır. Öğretmenlere verilen film kesitinde mühendislik 1. Sınıf öğrencilerine “Makine nedir?” sorusunu yönelten bir öğretmen ve bu soruya günlük hayattan örnekler vererek kendi tanımını oluşturmaya çalışan yaratıcı bir öğrenci ile kitaptaki tanımları aynen ezbere söyleyen bir öğrenci örneği bulunmaktadır. Videonun sonunda öğretmen ezber tanımları yapan öğrenciyi tebrik ederken diğerini sınıftan kovar. Kovulan öğrenci sınıfa tekrar gelerek öğretmene kitabın sözlük tanımını yaparak sınıfta unuttuğu eşyayı almak istediğini söyler. Öğretmen daha kısa ifade edebileceğini söylediğinde ise öğrenci, öğretmenin beklentisine uygun cevap verdiğini söyler. Bu video kesitiyle ilgili öğretmenlerden, öğrenci-öğretmen arasındaki diyalogu değerlendirmeleri, deneyimleri üzerinden benzer/farklı örneklerle öğrenci ve öğretmen rolünü değerlendirmeleri ve son olarak ise “geleceğin öğretmeni” hangi yeterliliklere sahip olmalıdır soruları yöneltilmiştir.
- 7. Hafta yansıtıcı yazma soruları, 1989 yılı ABD yapımı, orijinal adı “Dead Poets Society” olan ve Türkçeye “Ölü Ozanlar Derneği” olarak çevrilen film, disiplin ve mükemmellik odaklı katı yönetim anlayışına sahip ünlü ve çok tercih edilen bir okulda Edebiyat öğretmeni olarak görev yapan ve aynı okuldan mezun olmuş bir öğretmenin öğrencilerine farklı bakış açısı kazandırmak üzere yaptıklarını konu almıştır. Eğitsel açıdan bakıldığında ödül ve cezanın kullanıldığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmediği, daimicilik felsefesinin benimsendiği bu okulda tek tip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durumun aksine okuldaki Edebiyat öğretmenin öğrencileri cesaretlendirerek sorgulama becerileri kazandırdığı, her ortamda öğrencileri aktif kılarak yeniden kurmacılık felsefesini benimsediği görülmektedir. Öğretmenlere

söz konusu film kesitiyle ilgili öğretmeni değerlendirmesi, değişimin öncüsü öğretmenlerin önündeki engellerin neler olduğu ve öğretmenin mevcut sistemi dönüştürme gücünü nasıl yorumladıkları sorulmuştur.

Yansıtıcı Yazma temalarının haftalara dağılımı Tablo 4'teki gibi özetlenebilir:

Tablo 4

Yansıtıcı Yazma Sorularının Haftalara Dağılımı

	1. Soru	2. Soru	3. Soru
1. Hafta	Pandeminin öğrenci/öğretmen üzerine etkisi	Uzaktan eğitim sürecinde kendini değerlendirme	Meslekteki olumlu/olumsuz deneyimleri
2. Hafta	Öğrenme Tanımı	Öğrencinin öğrenmesi üzerine öğretmenin etkisi	Öğrenme performans ilişkisi
3. Hafta	Kendini nasıl bir öğretmen olarak tanımladığı	Öğrenci gözüyle nasıl bir öğretmen	Meslektaş/yöneticisi gözüyle nasıl bir öğretmen
4. Hafta	Etkili öğretmenin özellikleri	Eğitim hayatında en çok etkilendiği öğretmenin özellikleri	Meslektaşları ile fikir alışverişi
5. Hafta	Geleneksel öğretmenle sorgulayan öğrenci arasındaki diyalog	Öğrenci ve öğretmenin rolü	Geleceğin öğretmenin özellikleri
6. Hafta	Öğretmenliği metaforla açıklama	Teori ve pratik arasındaki ilişki	Öğretmeni güçlendirmek için yapılması gerekenler
7. Hafta	Otoriter bir okulda sorgulayan bir öğretmenin rolü	Değişim yaratmak isteyen öğretmenin önündeki engeller	Öğretmenin mevcut sistemi dönüştürme gücü
8. Hafta	Öğretmenin sosyal, kültürel ve teknolojik değişimi için gerekenler	Güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini dikkate alarak neyi farklı yapacağı	

Yansıtıcı yazmaların değerlendirilmesine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Yansıtıcıların değerlendirilmesinin içeriği etkileyeceğini ve bu nedenle değerlendirilmemesi gerektiğini belirten görüşle, yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirebilmek için bireyin kapasitesinin değerlendirilmesi gerektiğini belirten görüş bulunmaktadır (Plack, Driscoll, Blissett, McKenna & P. Plack, 2005). Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının not alma kaygısıyla yansıtıcı günlüklerde özgürce görüşlerini

paylaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Cengiz & Karataş, 2014). Buna benzer sorunlarla karşılaşmamak için bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yazdıkları üzerinden herhangi bir değerlendirme ve sıralama yapılmayacağı, sorulara verdikleri cevapların sadece bilimsel araştırma kapsamında veri sahibini anonimleştirerek sunulacağı konusunda yazılı ve sözlü bilgilendirmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” temaları altında verilen sorulara yazdıkları yansıtma yazıları Moon (2009) tarafından geliştirilen rubrik çerçevesinde düzeylerine göre değerlendirilmiş ayrıca MAXQDA programı ile analiz edilmiştir.

Kodlayıcılar Arası Uzlaşma

Yansıtıcı yazmalar araştırmacı ile Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine devam eden bağımsız bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Rubriğe uyum çalışması öncesinde araştırmacı tarafından yansıtıcı yazma rubriği diğer değerlendiriciye tanıtılmış, her düzey için fikir birliğine varıldıktan sonra 5 öğretmenin 1. haftadaki ilk iki soruya verdiği cevap (10 yansıtıcı yazma) değerlendirilmiş ve Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü kullanılarak ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$) yapılan hesaplamada değerlendiricilerin güvenirliği %40 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı olan maddeler üzerinden tekrar yapılan değerlendirmede her düzey için ayırt edici özellikler dikkate alınarak 5 yansıtıcı yazmada görüş birliği sağlanmış, ikinci güvenirlik hesaplamasında oran %90’a çıkmıştır. Bu oran sonrasında tüm yansıtıcı yazmalar değerlendiriciler tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş, araştırmacı ve bağımsız değerlendirici kapsamlı ve adil değerlendirme yapabilmek için tüm veriyi 1 hafta içerisinde değerlendirmiştir. Yapılan hesaplamada değerlendiricilerin güvenirlik oranı %82 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlere (5 öğretmen) 8 hafta boyunca sorulan 23 soru için 115 cevap verilmesi beklemekteyken Ö2'nin ikinci hafta sorulan 3 soruya cevap vermemesi nedeniyle 112 yazma araştırmacı ve bağımsız bir araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Görüşme tekniği sosyal bilimler alanında yürütülen çalışmalarda kaynak kişinin görüş, tutum ve düşüncelerini ortaya çıkaran bir araç olarak sıklıkla tercih edilmektedir. Kaynak kişinin görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortam yaratmak, anlaşılır görüşme soruları hazırlamak, görüşme içerisinde anlaşılabilirliği artıracak takip soruları sormak görüşme tekniğinde önemle dikkat edilmesi gereken hususlardır (Daniel & Turner, 2010). Çalışmada, yarı yapılandırılmış formatta yürütülen görüşme aşamasında araştırmacı ve öğretmenler bireysel olarak zoom platformu üzerinden görüntülü olarak görüşmüştür ve görüşme öğretmenlerin de onayı alınarak kayıt altına alınmış ve yazıya dökülmüştür. İçerik analizi ile değerlendirilen görüşme sonuçları bulgular başlığında sunulmuştur. Görüşme soruları Ek 3'te verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nicel araştırmada araştırmacı, sadece veri toplayan rolündeyken, nitel araştırmada ise araştırmacının alandan olması, çalışmaya katılan bireylerle doğrudan görüşme yapan ve benzer deneyimleri üzerinden verileri yorumlayan rolündedir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.88). Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde ön yargılarından uzak olmaya özen göstermiştir. Araştırmacı, çalışma grubundaki öğretmenlerle etkileşim içerisinde olmaya, veri toplama aşamasında her hafta verilen yansıtıcı yazmalar konusunda hatırlatıcı olmaya ancak ısrarcı olmamaya dikkat etmiştir. Görüşme tekniğini kullanırken öğretmenlerin araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorulara moda mod cevap vermeleri değil, görüşme sırasında kendilerini açmaya yatkın olmalarını sağlamak önceliklendirilmiştir. Öğretmenlerin sorulardan bağımsız deneyimleri üzerinden verdikleri cevaplar geçirtilmemiş, öğretmene samimi ve içten görüşme koşulları sağlanmıştır.

Güven Duyulabilirlik (Trustworthiness)

Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında yıllarca yaygın bir şekilde kullanılan nicel araştırma yöntemleri, nitel çalışmaların yaygınlaşması önünde bir engel olmuş, nitel çalışmaların zaman zaman bilimselliğinin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu nedenle çoğu çalışmada nitel verilerin nicel bulgularla desteklenmesi çalışmanın güvenirliliği açısından tercih edilmektedir. Ancak nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlilik önlemlerinin nitel araştırmalar için de uygun olacağı varsayımına karşın Guba ve Lincoln (1994) nitel çalışmalar için kesinlik kavramı yerine güven duyulabilirlik (inandırıcılık) kavramının kullanılmasını önermektedir. Bir çalışmanın güven duyulabilirliği artırmak için teori ve veriler arasındaki bağlantıların açık bir şekilde ifade edilmesi, veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılı açıklanması, araştırmanın toplumsal öneminin açıklanması önemlidir (Silverman, 2018, s.112). Bu kapsamda çalışmada veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılandırılması, veri çeşitlemesi (ölçek, görüşme, yazma, bilgi formu vb), katılımcıların detaylı tanıtımı, amaçlı örneklem, başka bir araştırmacının verileri incelemesi gibi yöntemler kullanılmıştır.

Öğretmenler İçin Geliştirilen Mevcut Yansıtıcı Düşünme Ölçekleri

Literatürde öğretmenler için geliştirilen ve uyarlama çalışması yapılan Yansıtıcı Düşünme ölçekleri incelendiğinde;

Güney (2008) tarafından mikro-yansıtıcı öğretim modelinin 2. Sınıf Türkçe öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesi üzerine etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmada araştırmacı tarafından tek boyutlu 27 maddelik beşli likert bir ölçek geliştirilmiştir. 48 maddelik taslak ölçek 233 öğrenciye uygulanmış, faktör analizi sonucunda faktör yükleri 0.35'ten düşük olan maddeler nihai ölçeğe alınmamıştır. Faktör analizine göre varyansın yüzde 45.693'ünü karşılayan ölçeğin KMO değeri 0.897, Bartlett değeri 6039. 829 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık hesaplamasında Cronbach Alpha değeri 0.950 olarak bulunmuş, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan Dolapçioğlu (2007) tarafından geliştirilen 37 maddeden oluşan ölçek 160 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.873; Bartlett değeri ise 3037.532 bulunmuştur. Faktör yüklerine bakılarda 9 madde ölçekten çıkarılarak yapılan hesaplamada cronbach alpha .9116 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddeler, öğrenme-öğretme sürecini yansıtmaya, yansıtıcı sınıf ortamı oluşturma, eleştirilere önem verme, öz değerlendirme yapma, geleceğe yönelik kararlar alma, problem çözme, mesleki gelişime açık olma başlıkları altında sıralanmıştır.

Kember ve arkadaşları (2000) tarafından sağlık alanında kullanılmak üzere geliştirilen 16 maddelik yansıtıcı düşünme ölçeği Çiğdem ve Kurt tarafından 2012 yılında Başol ve Evin Gencel tarafından ise 2013 yılında Türkçeye uyarlanmıştır.

Alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutlarından oluşan beşli likert tipine sahip ölçeğe uyarlama aşamasında 242 öğretmen adayına uygulanmış, örneklemin faktör analizine uygunluğu test edildikten sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model-veri uyumu için yapılan hesaplamada modelin veri ile iyi bir uyum sağladığı ancak bu uyumun mükemmel olmadığı görülmüştür. Uyarlanan ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha değerleri ile orijinal ölçeğin değerleri karşılaştırıldığında yansıtma (0,80; özgün ölçek 0,63) ve eleştirel yansıtma (0,72; özgün ölçek 0,68) alt boyutlarının özgün ölçeğe göre daha yüksek, alışkanlık (0,54; özgün ölçek 0,62) ve anlama (0,66; özgün ölçek 0,76) alt boyutlarının ise özgün ölçeğe göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Araştırmacılar bu duruma özgün ölçeğin hemşirelik öğrencileri için geliştirilmiş olmasının neden olabileceğini belirtmiştir (Çiğdem ve Kurt, 2012). Ancak Kember ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin İşletme ve Muhasebe gibi farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilere işe alım sürecinde kullanılmak üzere uygulanmış, güvenilir sonuçlar elde edildiği bildirilmiştir (Lucas & Tan, 2006).

Kember ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin bir yıl sonra Türkçeye uyarlama çalışması başka araştırmacılar tarafından da yapılmıştır. Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 1413 öğrenciye uygulanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik

katsayısı ölçeğin tamamı için 0,77; (alışkanlık alt boyutu için 0,54; anlama alt boyutunun 0,69; yansıtma alt boyutu 0,72; kritik yansıtma alt boyutu 0,68) olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardaki iç tutarlılığın düşük olması araştırmacılar tarafından ölçeğin madde sayısının az olmasına bağlanmıştır (Başol & Evin Gencel, 2013).

Sobral (2000) tarafından geliştirilen tek boyutlu 14 maddeli cronbach alpha değeri 0,81 orijinal adı “Reflection-in-Learning” olan ölçek Türkçeye Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği olarak Elaldı ve Semerci (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, bireyin kendi öğrenmesine yönelik öz düzenleme becerisinin yansıtma becerisini artıracığı düşünülerek tıp fakültesi öğrencileri için geliştirilmiştir. Tıp Fakültesinde öğrenim gören 237 öğrenciye uygulanan ölçek KMO değerinin 0,85, Bartlett testi sonucunun 718,047; cronbach alpha değerininse 0,83 olduğu bulunmuştur.

Semerci (2007) Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 2, 3 ve 4.sınıfta öğrenim gören 456 sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adayı ve Diyarbakır ilinde görev yapan 143 öğretmen (Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenleri) olmak üzere toplam 599 kişi ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğini (YANDE) geliştirmiştir. Benzer ölçeklerle korelasyonunu belirlemek için Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kritik Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. 6 boyut 51 maddeden oluşan Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde cronbach alpha 0,88; açıkladığı toplam varyans yüzde 36.13; tek boyut 55 madden oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinde ise cronbach alpha 0,90; Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.75 olarak hesaplanmıştır (Semerci, 2007).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili Türkçe literatürde yer alan mevcut ölçeklerin bazılarının araştırmacılar tarafından geliştirildiği (Doğan Dolapçioğlu, 2007; Güney, 2008; Semerci, 2007) bazılarının ise dilimize Türkçe uyarlama çalışması yapılarak kazandırıldığı (Başol & Evin Gencel, 2013; Çiğdem & Kurt, 2012; Eladı & Semerci, 2018) görülmektedir.

Ölçek uyarlama, birden fazla araştırmacının iş birliği ile gerçekleştirilen ve her aşaması dikkat gerektiren bir süreçtir. Farklı bir kültüre özgü olarak geliştirilmiş ölçeğin sadece

uygulama yapılacak grubun diline çevrilmesi yeterli olmayacaktır. Orijinal ölçeğin geliştirildiği dile özgü ifade ve kavramlardan oluşması uyarlama sürecinde orijinali ile eşdeğer bir ölçek oluştururken dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Hançer, 2003).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisinin öğretmenlerin inançları ile etkilendiği ve şekillendiği, öğretmenin pedagojisinde istenen yönde değişiklik için öncelikle mevcut inançlarını sorgulaması gerektiği birçok çalışmada önemle üzerinde durulan alandır. Bu nedenle öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için kullanılacak ölçekte öğretmenlerin inançlarının sorgulandığı bir alt boyutun olması önemsenmiştir. Yapılan literatür taramasında Choy, Lee ve Sedhu (2019) tarafından geliştirilen özgün adı Reflective Thinking for Teachers Questionnaire (Ek 4) olan ve “yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirme, öz değerlendirme, benlik inancı ve öz yeterlik, nasıl öğretildiği hakkında farkındalık” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği’nin kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Hamilton (2005) yansıtıcı düşünmenin gelişiminde, “öz değerlendirme, öğretme becerileri hakkında farkındalık ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme” olmak üzere üç alana vurgu yapmaktadır. Hamilton (2005) tarafından her alan için temel, orta ve ileri düzey olarak sınıflandırılan becerilere ek olarak Choy ve Oo (2012) tarafından öğretmenlerin çoğunlukla inançlarından etkilendiği görüşüyle “benlik inancı ve öz yeterlik” alanları eklenerek öğretmen yansıtıcı düşünme ölçeği geliştirilmiştir. 33 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamış, 10 gönüllü üzerinde pilotlanan ölçek Malezya’da bir lisede görev yapan farklı branştaki 71 öğretmene uygulanmış, 60 öğretmenin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada ölçeğin temel, orta, ileri düzey yansıtıcı düşünmeyi ölçen maddelerinin frekansları verilmiştir. Öz değerlendirme ve kişinin nasıl öğretildiğine dair farkındalık alanlarına ait verilen cevaplar öğretmenlerin derinlemesine düşünerek öğretimlerini geliştirmek yerine genellikle kendi branşlarına ait performansları ile daha çok ilgilendikleri, öğrencilerden gelen geri bildirimlere değer vermediklerini,

öğretmen olarak sınıfta yaptıkları ile öğrenci performansı arasında bağlantı kuramadıkları, eleştirel olarak yansıtıcı olmadıkları görülmüştür.

Choy, Lee ve Sedhu (2019) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçen ancak günlükler kadar zaman alıcı olmayan öğretmenlere geri bildirim verebilen bir ölçme aracı ihtiyacından yola çıkarak Choy ve Oo (2012) tarafından tasarlanan ancak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmayan ölçeği geliştirme çalışması yürütmüşler ve ölçeğe Reflective Thinking for Teacher Questionnaire (RTTQ) adı verilmiştir. Ölçek yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, benlik inancı ve nasıl öğretildiği hakkında farkındalık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçekte yaşam boyu öğrenme alt boyutu ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda istekliliği, hatalardan ders alma ve devam etmeye istekli olma durumu; öz değerlendirme alt boyutu ile sınıftaki performansları üzerine yürüttükleri eleştirel düşünme, öğrenci ve meslektaş geribildirimleri; benlik inancı alt boyutunda kendilerine ve başkalarına yönelik inançları, hatalardan öğrenmeye açık olma durumu; nasıl öğretildiği hakkında farkındalık alt boyutunda ise öğretme becerileri ve bu becerileri nasıl kullandığı, öğrenmenin birden çok bağlamda nasıl gerçekleştiğine dair farkındalıkları ölçülmektedir (Choy, Lee Sedhu, 2019). RTTQ Malezyadaki iki farklı ortaokulda görev yapan 142 öğretmen üzerinde test edilmiş, 139 öğretmenin (%90'ı kadın %10'u erkek olmak üzere) verisi analize dahil edilmiştir. Öğretmenlerin %42'sinin mesleki deneyimi 1-5 yıl; %27'sinin 6-10 yıl; %19'unun 11-15 yıl; %12'sinin ise 16 yıl ve üzerindedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin ikinci uygulaması Malezya'daki 10 okuldan 241 erkek, 279 kadın olmak üzere 600 öğretmenin (520 geçerli veri) katılım gösterdiği bir grup ile yapılmıştır. Katılımcıların %96,2'sinin deneyim 0-5 yıl; %3,8'inin deneyimi ise 6 yıl ve üzerindedir.

Ölçeğin yapısal geçerliliğinin test edilmesi için SPSS (version 16) ile Keşfedici Faktör Analizi (EFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testinde örneklem uygunluk katsayısı .88; Bartlett's testi ki kare değeri $X^2=2251.13$ ($p<.001$) olarak tespit edilmiştir. Verilerin faktör analizi için

uygun olduğu belirlendikten sonra 33 maddelik ilk versiyonda ölçeğin ilgili olabileceği maksimum faktör sayısını belirlemek için PCA temel bileşen analizi yapılmıştır. Bu analiz faktörlerin maksimum değışkenliği ve güvenilirliğini optimum şekilde ağırlıklandırmak için yapılmıştır. Öz değeri birden büyük olan faktörler dikkate alındığında ölçeğin 8 faktörlü olduğu görölmüştür. Yapılan incelemede faktör sayısının 3-4 olması gerektiği görölmüş paralel analiz olarak Monte Carlo PCA testi yapılmış ve paralel analizle önemli faktörler önemsiz faktörlerden ayırt edilerek 4 faktörün (yaşam boyu öğrenme becerisi, öz değerlendirme becerisi, kendi öğretim becerileri hakkında farkındalık, benlik inancı ve özyeterlik) korunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ana eksen faktör analizi (PFA) ile bir faktöre yüklenen değışken sayısı, bir değışkeni açıklamak için gereken faktör sayısını en aza indiren Kaiser normalizasyon ve Equamax rotasyonu ile çıkarma işlemi yapılmış, faktör yükü 0.4'ün altında olan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. 32 madde üzerinden yapılan PFA analizi equamax rotasyonu sonucunda dört faktör elde edilmiş, KMO değeri .88 olarak bulunmuştur.

Ölçek uyarlama sürecinde ölçeği oluşturan yazarlardan izin alındıktan sonra ilk olarak her iki dile aşına bir uzman tarafından ölçek, orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Uzman, İngilizce dilini anadili gibi konuşan native speakers Orta Doğu Teknik Üniversitesinde görev yapmış aynı zamanda çevirmen olan Öğretim Görevlisidir. Türkçe çevirisi tamamlanan ölçek, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli bir öğretim üyesi tarafından İngilizceye geri çevrilerek çeviri ölçek ile orijinal ölçeğin maddeleri karşılaştırılmış, iki farklı araştırmacının karşılaştırması neticesinde orijinal ölçek ve çeviri ölçeğin uyumu %98 bulunmuştur.

Daha sonra Türkçeye çevrilen ölçek Türkçe öğretmeni bir dil uzmanı, araştırmacı ve Biyoloji eğitimi alanında profesör olan öğretim üyesi tarafından anlaşılabilirliği, ifadelerin doğruluğu açısından incelenmiştir. İfadelerde mekanik bir çeviri olmaması, ölçeğin hedef kitlesi öğretmenler tarafından kullanılan ve aşına oldukları kelimeler anlamda değışiklik yaratmadan dil kontrolü aşamasında değıştirilmiştir. Örneğin kaynak ölçekte yer aldığı hali

ile çevirisi yapılan “amirimden/danışmanımdan aldığım geri bildirimler” ifadesi öğretmenler tarafından daha anlaşılır olabilmesi için “yöneticilerimden aldığım geri bildirimler” olarak kullanılmıştır. Çeviri işlemleri tamamlandığında ölçeğin uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınarak Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan öğretmenler üzerinde ölçeğin pilot çalışması yürütölmüştür. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin 106’sı (%33) erkek 216’sı (%67) kadındır (Tablo 5).

Tablo 5

Ölçek Uyarlama Aşamasındaki Pilot Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	106	%33
	Kadın	216	%67
Yaş	20-30 yaş	69	%21,4
	31-40 yaş	156	%48,4
	41-50 yaş	63	%19,6
	51-60 yaş	27	%8,4
	61 yaş ve üzeri	7	%2,2
Mesleki Deneyim	0 yıl-5 yıl	54	%16,8
	6 yıl-10 yıl	88	%27,3
	11 yıl-15 yıl	71	%22
	16 yıl-20 yıl	46	%14,3
	21 yıl ve üzeri	63	%19,6

Ölçeklerin geliştirildiği kültür ile uyarlaması yapılan kültürden doğan farklılıklar nedeniyle uyarlama aşamasında bazı maddelerin boyutlarında değişiklik yapılması ihtiyacı doğmuştur. Boyutları değişen maddelerin orijinal ölçekteki boyutu ve uyarlanan ölçekteki boyutu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Ölçekte Boyutları Değişen Maddeler

Madde Sayısı	Ölçekteki İfade	Orijinal Ölçekteki Boyutu	Uyarlanan Ölçekteki Boyutu
20	İnançlarımın farkındayım ve bu inançların kendime ve başkalarına karşı davranışımı etkileyeceğini biliyorum	Öz değerlendirme	Benlik İnancı ve Öz yeterlilik
21	Kendim ve başkaları hakkındaki düşüncelerimin sonuçta davranışlarımı kontrol edeceğini biliyorum.	Öz değerlendirme	Benlik İnancı ve Öz yeterlilik
23	Yaşam deneyimlerimle neyi ve nasıl öğrettiğim arasında her zaman bağlantı kurmaya çalışırım.	Benlik İnancı ve Öz yeterlilik	Yaşamboyu Öğrenme Becerisini Geliştirme
24	Bir öğretmen olarak yaptığım hataların öğrencilerimin hayatlarında bir etkisinin olabileceğini biliyorum.	Benlik İnancı ve Öz yeterlilik	Öz değerlendirme
25	Öğrencilerimin bana geri bildirim vermesi beni endişelendirir çünkü bunu kişisel alır beni birey olarak değerlendirip yargıladıklarına inanırım.	Benlik İnancı ve Öz yeterlilik	Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık

Tablo 7’de Yansıtıcı Düşünme Ölçeği’nin boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının puan ortalamalarının normal dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri boyut bazında incelendiğinde *Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) Becerisini Geliştirme* boyutu en yüksek ortalamaya, *Nasıl Öğretildiği Hakkındaki Farkındalık* en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 7

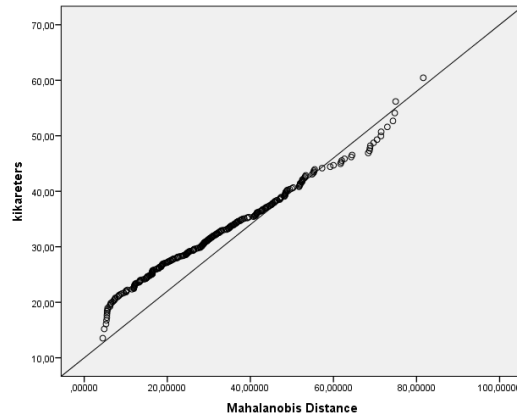
Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

	Ort. (*)	SS	Çarpıklık	St.Hata	Basıklık	St.Hata
YBÖ Becerisini Geliştirme	42.27(4.69)	2.9	-1.018	0.143	0.331	0.286
Öz Değerlendirme Becerisi	55.04(4.58)	4.8	-0.985	0.143	0.239	0.286
Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik	12.15(4.05)	2.5	-0.958	0.143	0.804	0.286
Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık	31.47(3.93)	7.4	-1.295	0.143	1.607	0.286
Yansıtıcı Düşünme	140.92	11.8	-0.589	0.143	-0.352	0.286

*Alt boyuttaki soru sayısına göre düzeltilmiş ortalamalar

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği**Doğrulamalı Faktör Analizi**

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin 32 madde ve dört boyutlu yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi uygulanmadan önce veri seti faktör analizinin varsayımları olan kayıp değer, uç değer, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, çoklu bağlantılılık ve tekliklik açısından test edilmiştir. Uç değerler ölçeğin madde puanları standart z puanına dönüştürülerek incelenmiş olup (Tabachnick & Fidel, 2007) standart z puanı ± 4 z (Mertler & Vannata, 2005) puan aralığının dışında olan 33 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Maddelerin çarpıklık katsayıları -2.095 ile 1.411 aralığında, basıklık katsayıları -0.597 ile 3.711 aralığında değişmiştir. Chou ve Bentler (1995) çarpıklık katsayısının $|3|$ 'ü, Kline (2005) basıklık katsayısının $|10|$ 'u aşmadığı sürece tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını belirtmiştir. Kareli mahalonobis uzaklık değerleri (m_i^2), ile ters birikimli kıkare değerlerinin oluşturduğu saçılım grafiği (Şekil 1) doğrusal bir yapı gösterdiği için çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır (Alpar, 2011). Çoklu bağlantılılık ve tekliklik için maddelerin ikili korelasyonları incelenmiş ve $r = 0.85$ kritik değerini aşan korelasyon değeri bulunmamıştır (Kline, 2005).



Şekil 4. Saçılma grafiği.

Varsayımların testi sonucunda 322 veriden oluşan örneklemde 33 gözlem çıkarılmış olup, 32 maddeden oluşan 289 kişilik veri setine DFA uygulanmıştır. ÖYDÖ'nün dört faktörlü yapısını doğrulamak için birinci derece ve ikinci derece doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Tablo 8, ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin DFA sonuçlarını göstermektedir. Ayrıca Şekil 5 ve 6'da birinci ve ikinci düzey faktör analizine ilişkin diyagram da sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen standardize edilmiş faktör yük (λ_i), değerleri maddenin/göstergenin ilgili faktöre katkısını göstermektedir. Buna göre maddelerin faktör yük değerlerinin “Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme” boyutunda 0.522 ile 0.766; “Öz Değerlendirme Becerisi” boyutunda 0.488 ile 0.885; “Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik” boyutunda 0.512 ile 0.885 ve “Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık” boyutunda 0.655 ile 0.841; aralığında değiştiği görülmekte olup bu değerler kabul edilebilir yük değeri olarak önerilen 0,4 yük değerinden daha yüksektir (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2014). Birinci düzey DFA'ya ilişkin uyum iyiliği indeksleri değerlendirildiğinde χ^2/sd oranının 1.6 ($\chi^2/sd=639.635/ 458$) olduğu görülmektedir. Bu oran $0 < \chi^2 /sd < 3$ olması mükemmel uyum aralığı olarak değerlendirilmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). RMSEA değeri .042; Comparative Fit Index (CFI)=.97; Tucker Lewis Index (TLI)=0.97; Standardized Root Mean Square Residual

(SRMR)=.068 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında uyum iyiliği değerlerine ilişkin kabul edilebilir sınır değerlerinin, CFI ve TLI değerleri için 0.90-1.00 aralığında (Bentler ve Bonnet, 1980; Tucker ve Lewis, 1973); RMSEA ve SRMR değeri için ise alt limitin 0 üst limitin 0.08 olması gerektiği raporlanmaktadır (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Bulgular birlikte değerlendirildiğinde Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, dört faktörlü model, yapıyı mükemmel seviyede doğrulamaktadır.

Tablo 8

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin DFA Bulguları

Boyut	Madde	Faktör Yüğü (λ_i)	Standart Hata	Madde Toplam Korelasyonu	Ort	Ss.
Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme	Y1	.522	.070	.360	4.76	0.5
	Y2	.642	.059	.410	4.83	0.4
	Y3	.609	.053	.429	4.54	0.6
	Y4	.766	.041	.585	4.70	0.5
	Y5	.764	.039	.618	4.66	0.6
	Y6	.731	.049	.529	4.73	0.5
	Y7	.763	.046	.538	4.79	0.5
	Y8	.766	.049	.478	4.77	0.5
	Y23	.683	.042	.470	4.57	0.6
	Öz	.773	.033	.570	4.69	0.5
	Değerlendirme	.708	.044	.522	4.58	0.6
	Becerisi	.624	.050	.452	4.30	0.7
	Y11	.488	.058	.398	4.61	0.6
	Y12	.809	.029	.664	4.70	0.5
	Y13	.885	.026	.694	4.71	0.5
	Y14	.861	.027	.689	4.45	0.7
	Y15	.752	.036	.602	4.52	0.7
	Y16	.790	.033	.648	4.71	0.5
	Y17	.814	.036	.613	4.54	0.6
Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık	Y18	.760	.041	.617	4.18	1.0
	Y19	.658	.050	.459	4.21	1.0
	Y20	.885	.043	.607	3.75	1.1
	Y21	.839	.041	.587	4.47	0.7
	Y22	.512	.066	.389	4.66	0.6
	Y25	.655	.039	.583	2.08	1.3
	Y26	.767	.031	.703	2.07	1.2
	Y27	.841	.026	.741	1.89	1.2
	Y28	.730	.031	.639	2.36	1.3
	Y29	.792	.028	.702	2.35	1.3
	Y30	.837	.028	.707	1.88	1.1
	Y31	.835	.028	.732	1.89	1.1
	Y32	.733	.033	.650	2.02	1.2
<i>Model Fit Indexes</i>						
First order CFA	χ^2 /(df), p	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI	SRMR	
	639.635/ (458)=1.4	0.042[0.036, 0.049]	0.968	0.966	0.068	
	<.001					
Second order CFA	χ^2 /(df), p	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI	SRMR	
	809.877 /(460)=1.7	0.051[0.046, 0.057]	0.953	0.949	0.077	
	<.001					

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme", "Öz Değerlendirme Becerisi", "Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik" ve "Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık" boyutlarının bir araya gelerek bir üst kavram olarak Yansıtıcı Düşünme değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci

düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İncelenen model için dayanak olarak birinci düzey faktör analizinde elde edilen gizil değişkenler arasındaki ilişkiler temel alınmıştır. İkinci düzey DFA sonucu ölçeğin faktöriyel modeli Şekil 6’da sunulmuştur. Her bir boyutun yansıtıcı düşünme üzerindeki standardize faktör yük değerleri “Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme” boyutu için 0.936, “Öz Değerlendirme Becerisi” boyutu için 0.968, “Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik” boyutu için 0.457 ve “Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık” boyutu için 0.310’dür. Dört gizil ve 32 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey “yansıtıcı düşünme” gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd= 1.7$ (809.877/(460)), CFI= 0.95, TLI= 0.95, RMSEA= 0.051, SRMR= 0.077 olarak bulunmuştur. Bu değerler yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin dört faktörlü modelin mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8’de faktörün genel amacına ne ölçüde hizmet ettiğini ortaya çıkarmak için her bir maddenin ayırt etme oranını veren madde toplam korelasyon katsayılarına yer verilmiştir. Madde-toplam korelasyonları “Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme” boyutunda 0.36-0.61; “Öz Değerlendirme Becerisi” boyutunda 0.39-0.69; “Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik” boyutunda 0.40-0.61 ve Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık” boyutunda 0.58-0.73 aralığındadır. Her maddenin yer aldığı boyutla anlamlı ve pozitif bir ilişkisi vardı ($p < 0.001$). Madde toplam korelasyonları .30’un üzerinde olduğu için her bir maddenin ilgili boyutta ayırt edici olduğu görülmektedir (Nunnally & Bersntein, 1994).

Yakınsak Geçerlik

Ölçeğin yakınsak geçerliği madde faktör yükleri, çıkarılan ortalama varyans ve birleşik güvenirlik dikkate alınarak incelenmiştir. Tablo 8’de sunulan madde faktör yüklerinin kesme değeri 0.5’in üzerinde olduğu görülmektedir. Çıkarılan ortalama varyans ve birleşik güvenirlik değerleri Tablo 10’da sunulmuştur. Buna göre ölçeğin tamamının ve boyutlarının çıkarılan ortalama varyans değeri 0.5’in üzerindedir. Sadece YBÖ Becerisini Geliştirme boyutunda çıkarılan ortalama varyans (AVE) değeri 0.49 çıkmıştır. Fornell ve Larcker

(1981) çıkarılan ortalama varyansın 0.5'ten küçük, ancak bileşik güvenirliğin 0.6'dan yüksek olması durumunda yapının yakınsak geçerliliğinin hala yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu boyutun da yakınsak geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında yapı güvenirliği değerlerinin de (birleşik güvenirlik ve Cronbach alpha) 0.7'den (Fornell & Larcker, 1981) yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin yakınsak geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

Ayırt Edici Geçerlik (Discriminant Validity)

Ayırt edici geçerlik (discriminant validity), çıkarılan ortalama varyansın (AVE) karekökü ile gizli yapıların korelasyonu karşılaştırılarak incelenmiştir. AVE değerlerinin karekökü gizil değişkenler arasındaki korelasyonlardan daha büyük olduğunda faktörler ayırt edici olarak kabul edilir (Fornell & Larcker, 1981). Tablo 9'da her bir boyut tarafından çıkarılan ortalama varyansın boyutlar arasındaki ilişkilerden yüksek olduğu görülmektedir. Sadece YBÖ Becerisini Geliştirme ile Öz Değerlendirme Becerisi arasındaki korelasyon ile çıkarılan ortalama varyansın karekökü birbirlerine oldukça yakın olup değerler arasındaki fark kabul edilebilir düzeydedir (Fornell & Larcker, 1981). Dolayısıyla ölçeğin ayırt edici geçerliliğinin de sağlandığı ortaya konmuştur.

Tablo 9

Ayırt Edici Geçerlik Bulguları

	YBÖ Becerisini Geliştirme	Öz Değerlendirme Becerisi	Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik	Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık
YBÖ Becerisini Geliştirme	1.00	.750**	.287**	-.203**
Öz Değerlendirme Becerisi		1.00	.266**	-.192**
Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik			1.00	.201**
Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık				1.00
Karekök AVE	.700	.74162	.76157	.74833

**p< .01

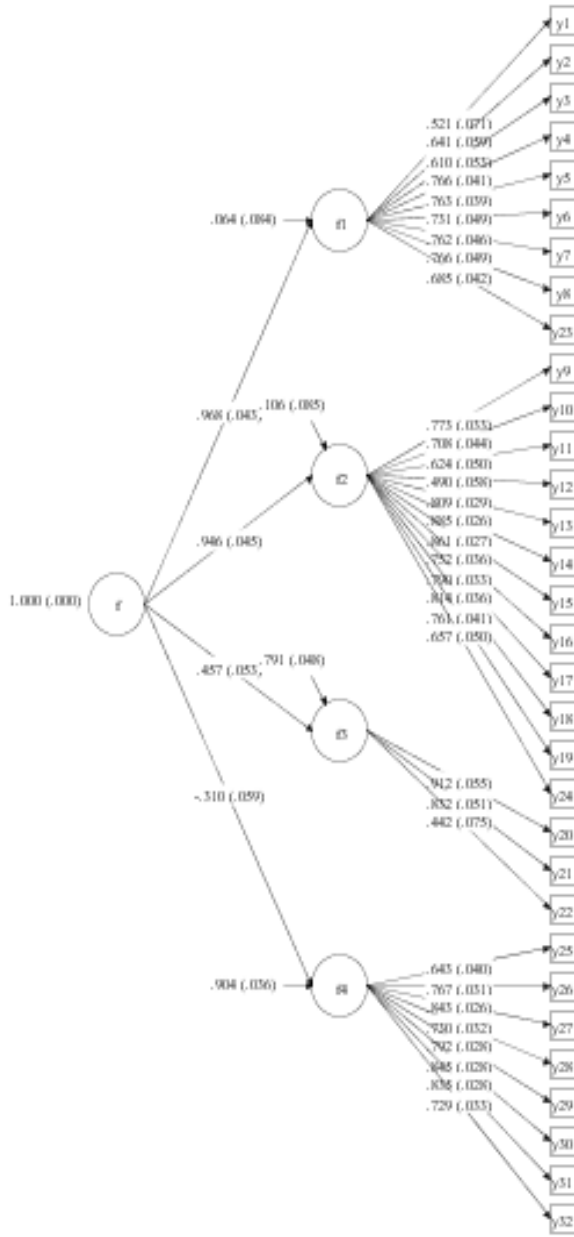
Güvenirlik

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alpha ile gösterge güvenilirliği birleşik güvenilirlik değerleri ile incelenmiştir. Tablo 10'da ölçeğin Cronbach alpha, ortalama varyans ve birleşik güvenilirlik değerleri sunulmuştur. Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin cronbach alpha değeri "YBÖ Becerisini Geliştirme" boyutu için .80; "Öz Değerlendirme Becerisi" boyutu için .88; "Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik" boyutu için .70 ve "Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık" boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının cronbach alfa güvenilirliği .82'dir. Birleşik güvenilirlikler ise her bir boyutta ve ölçeğin tamamında sınır değer .70'in üstündedir (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2014). Bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilirliğinin de sağlandığı görülmektedir.

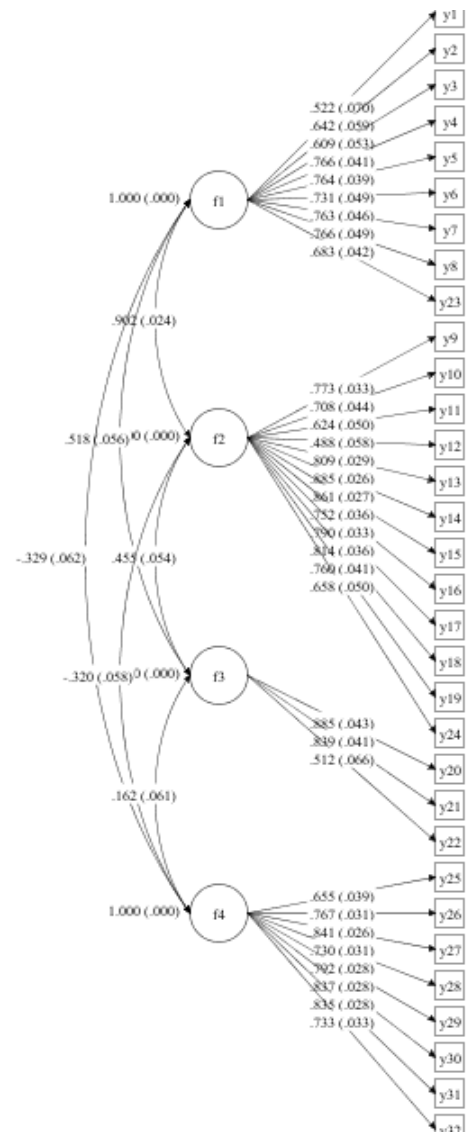
Tablo 10

Ölçeğin Cronbach Alpha, Ortalama Varyans ve Birleşik Güvenirlik Değerleri

		Cronbach Alpha	Çıkarılan Varyans	Ort. Birleşik G.
Boyutlar	YBÖ Becerisini Geliştirme	0.80	0.49	0.89
	Öz Değerlendirme Becerisi	0.87	0.55	0.86
	Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik	0.66	0.58	0.80
	Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık	0.74	0.56	0.93
Tüm Ölçek	Yansıtıcı Düşünme	0.82	0.55	0.97



Şekil 5. Birinci düzey DFA.



Şekil 6. İkinci düzey DFA.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmaya ait bulgular Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine ait bulgular, yansıtıcı yazma ve görüşme bulguları olmak üzere başlıklar halinde yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeğine Ait Bulgular

Çalışmanın nicel bulgularını Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği test sonuçları oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması sonrasında ölçek pilot çalışma olarak 322 öğretmene, faktör analizi tamamlandıktan sonra ise ölçeğin son hali 255 öğretmene toplamda ise 577 öğretmene uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında ölçekten madde çıkarılmadığı ve ölçeğe madde eklenmediği için nicel bulgular toplam öğretmen sayısı üzerinden sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %55,8'i (322 öğretmen) pilot uygulama, %44,2'si (255 öğretmen) gerçek uygulama grubunun içerisinde.

Ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin %64,3'ü kadın, %35,7'si ise erkektir (Tablo 11).

Tablo 11

Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Kadın	371	64,3	64,3	64,3
Erkek	206	35,7	35,7	100,0
Toplam	577	100,0	100,0	

Öğretmenlerin yaşları aralıklı olarak Tablo 12’de sunulmuş olup ölçeği cevaplandıran öğretmenlerde en yüksek oranın %40,9 ile 31-40 yaş olduğu ayrıca %34’ünün 41-50 yaş, %13,3’ünün 20-30 yaş, %10,6’sının 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden ve %1,2’sinin 61 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 12

Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Yaşlarının Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
20 Yaş-30 Yaş	77	13,3	13,3	13,3
31 Yaş-40 Yaş	236	40,9	40,9	54,2
41 Yaş-50 Yaş	196	34,0	34,0	88,2
51 Yaş-60 Yaş	61	10,6	10,6	98,8
61 Yaş ve üzeri	7	1,2	1,2	100,0
Toplam	577	100,0	100,0	

Öğretmenlerin deneyimlerinin dağılımı incelendiğinde %30,7’sinin 21 yıl ve üzeri, %21’inin 11-15 yıl, %19,8’inin 6-10 yıl, %18,2’sinin 16-20 yıl, %10,4’ünün ise 0-5 yıl deneyimi olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Tablo 13

Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Deneyimlerinin Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
0-5 Yıl	60	10,4	10,4	10,4
6-10 Yıl	114	19,8	19,8	30,2
11-15 Yıl	121	21,0	21,0	51,1
16-20 Yıl	105	18,2	18,2	69,3
21 Yıl ve Üzeri	177	30,7	30,7	100,0
Toplam	577	100,0	100,0	

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler incelendiğinde 317 öğretmenin mezun olduğu fakülteyi belirtmediği diğerlerinin ise açık öğretimden, güzel sanatlara kadar 9 farklı fakülteden mezun oldukları görülmektedir. Mezun olunan fakülteleri incelendiğinde

%68,8'inin Eğitim Fakültesi, %21,2'sinin ise Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Tablo 14

Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelerin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Mezun Oldukları Fakülte	Açık Öğretim	3	,5	1,2	1,2
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu	1	,2	,4	1,5
	DTCF	4	,7	1,5	3,1
	Eğitim	179	31,0	68,8	71,9
	Fen Edebiyat	55	9,5	21,2	93,1
	Güzel Sanatlar	2	,3	,8	93,8
	İlahiyat	13	2,3	5,0	98,8
	Meslek Yüksek Okulu	2	,3	,8	99,6
	Teknik Eğitim Fakültesi	1	,2	,4	100,0
	Toplam	260	45,1	100,0	
	Fakülte Belirtmeyenler	317	54,9		
Toplam		577	100,0		

Öğretmenlerin 70 tanesinin branşını belirtmediği, branşını belirtenlerin ise toplamda 34 farklı branştan olduğu Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15

Ölçeği Cevaplandıran Öğretmenlerin Branşlarının Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Öğretmenlerin Branşı	Adalet	2	,3	,4
	Almanca	4	,7	1,2
	Beden Eğitimi	4	,7	2,0
	Beslenme	3	,5	2,6
	Bilişim Teknolojileri	16	2,8	5,7
	Biyoloji	46	8,0	14,8
	Coğrafya	10	1,7	16,8
	Din Kültürü	16	2,8	19,9
	Elektrik	1	,2	20,1
	Felsefe	16	2,8	23,3
	Fen Bilgisi	30	5,2	29,2
	Fizik	13	2,3	31,8
	Fotoğraf	1	,2	32,0
	Fransızca	2	,3	32,3
	Görsel Sanatlar	29	5,0	38,1
	İngilizce	37	6,4	45,4
	Kimya	17	2,9	48,7
	Matematik	59	10,2	60,4
	Meslek Dersleri	1	,2	60,6
	Moda Tasarım	1	,2	60,7
	Muhasebe	1	,2	60,9
	Müzik	10	1,7	62,9
	Okul Öncesi	10	1,7	64,9
	Özel Eğitim	4	,7	65,7
	Psikoloji	1	,2	65,9
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	23	4,0	70,4
	Rusça	1	,2	70,6
	Sınıf Öğretmenliği	35	6,1	77,5
	Sosyal Bilgiler	16	2,8	80,7
	Sosyoloji	3	,5	81,3
	Tarih	18	3,1	84,8
	Teknoloji ve Tasarım	4	,7	85,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	43	7,5	94,1
	Türkçe	30	5,2	100,0
	Toplam	507	87,9	100,0
	Branş Belirtmeyenler	70	12,1	
	Toplam	577	100,0	

Biyoloji, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya ve Matematik branşları Fen-Matematik; Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar branşları Uygulamalı Dersler; Almanca, Fransızca, İngilizce, Rusça, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı branşları Dil; Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Sosyal Bilgiler, Felsefe, Psikoloji, Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları Sosyal Bilimler; okul öncesi, sınıf ve özel eğitim branşları Temel Eğitim; adalet, beslenme, elektrik ve muhasebe branşları ise Diğer olarak gruplandırılmıştır (Tablo 16).

Tablo 16

Öğretmenlerin Gruplandırılmış Branşlara Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Gruplandırılmış Branş	Fen Matematik	165	28,6	32,5	32,5
	Sosyal Bilimler	103	17,9	20,3	52,9
	Dil	117	20,3	23,1	75,9
	Uygulamalı Dersler	66	11,4	13,0	89,0
	Temel Eğitim	49	8,5	9,7	98,6
	Diğer	7	1,2	1,4	100,0
	Toplam	507	87,9	100,0	
	Branş Belirtmeyenler	70	12,1		
	Genel Toplam	577	100,0		

Pilot uygulama sonrasında 255 öğretmen ile gerçekleştirilen gerçek uygulamadaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim, mezun olduğu fakülte ve branş gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünme test sonuçları üzerinde etkisi (3. Araştırma Sorusu) olup olmadığını anlamak için veri seti SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Öncelikle verilerin parametrik testleri kullanmak için varsayımları sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile standart hata değeri ve normallik test sonuçlarına bakıldığında normal dağılım göstermediği ($p < .05$) Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Puanı Normallik Test Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)	İstatistik	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Cinsiyet	,398	255	,000	,618	255	,000
Toplam Puan	,104	255	,000	,953	255	,000
Gruplu Branş	,200	255	,000	,868	255	,000
Yaş	,285	255	,000	,834	255	,000
Deneyim	,264	255	,000	,819	255	,000
Mezun Olunan Fakülte	,357	255	,000	,695	255	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Ayrıca ölçeğin pilot uygulama sonrasında yapılan gerçek uygulama sonrasında Cronbach Alpha güvenirlik değerleri orijinal ölçek değerleri ile karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tüm ölçeğin 0,82 olan güvenirliği gerçek uygulama sonrasında 0,846 olarak hesaplanmıştır (Tablo 18).

Tablo 18

Ölçeğin Cronbach Alpha Değerleri

Boyutlar	Orijinal Ölçek	Pilot Çalışma	Gerçek Uygulama
YBÖ Becerisini Geliştirme	0,92	0,80	0,79
Öz Değerlendirme Becerisi	0,85	0,87	0,87
Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik	0,81	0,66	0,66
Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık	0,85	0,74	0,66
Tüm Ölçek		0,82	0,846

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği toplam puanının betimsel istatistikleri Tablo 19’da sunulmuştur. Öğretmenlerin test puanının en az 108 en fazla ise 159 puan olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Toplam Puanının Betimsel İstatistikleri

	İstatistik	Standart Hata
Ortalama	139,8599	,70174
Ortanca	142,0000	
Varyans	126,558	
Standart Sapma	11,24982	
Minimum	108,00	
Maksimum	159,00	
Çarpıklık Katsayısı	-,671	,152
Basıklık Katsayısı	-,164	,303

Cinsiyet (Kadın-Erkek) ve mezun olunan fakülte (Eğitim Fakültesi-Fen Edebiyat Fakültesi) değişkenleri iki kategori içerdiğinden ve veri varsayımları sağlamadığından parametrik testlerdeki T testinin parametrik olmayan testlerdeki karşılığı olan Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Mann Whitney U testi normal dağılmayan iki bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırabilmemize olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ölçek sonuçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan Mann Whitney U test sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ölçek sonuçlarının .05 anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=.573$; $p>.05$) diğer bir deyişle öğretmenlerin cinsiyetine göre ortalamalarının değişmediği, kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür (Tablo 20).

Tablo 20

Cinsiyet Değişkenine Göre Test Puanının Mann Whitney U Test Sonuçları

	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Toplam Puan	Kadın	155	131,09	20580,50	7522,5	-,564	,573
	Erkek	100	125,73	12572,50			
	Toplam	255					

Veri seti içerisindeki Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ölçek sonuçlarının mezun oldukları fakülteye göre değişip değişmediğini test etmek için Mann Whitney U testi yapılmış, *p* anlamlılık değeri .05'ten büyük olduğu

($p=.806$; $p>.05$) için mezun olunan fakültenin yansıtıcı düşünme test sonuçları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Test Puanının Mann Whitney U Test Sonuçları

	Mezun Olunan Fakülte	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
	Eğitim Fakültesi	149	119,15	17753,00	6578	-,245	,806
Toplam Puan	Fen Edebiyat	90	121,41	10927,00			
	Toplam	239*					

*ÖYDÖ cevap veren öğretmenlerden 16 tanesi açık öğretim, Dil Tarih Coğrafya ve Felsefe ve Güzel Sanatlar Fakültesinden mezun olmuştur.

Yapılan istatistiksel analizler araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları, Fen Matematik, Sosyal Bilimler, Dil, Uygulamalı Bilimler ve diğer olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır. Veri normal dağılım göstermediğinden, bağımsız gruplarda karşılaştırılacak grup sayısı üç ve üçten fazla ise parametrik testlerde varyans analizi olarak yapılan işlemin parametrik olmayan testlerdeki karşılığı Kruskal Wallis tercih edilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 22) öğretmenlerin branşının test sonuçlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=.320$; $p>.05$).

Tablo 22

Gruplu Branş Değişkenine Göre Test Puanının Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Gruplu Branş	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
	Fen Matematik	85	133,19	4	4,692	,320
	Sosyal Bilimler	45	120,43			
Toplam	Dil	59	143,06			
Puan	Uygulamalı Dersler	41	116,74			
	Diğer	25	117,98			
	Toplam	255				

Yaş ve deneyim değişkeninin Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği test sonuçları üzerindeki etkisi Kruskal Wallis testi ile değerlendirilmiştir (Tablo 23 ve Tablo 24). Öğretmenin yaşının

($p=.389$; $p>.05$); ve deneyiminin ($p=.521$; $p>.05$) test sonuçlarına etki etmediği öğretmenin deneyiminin de test sonuçlarına etki etmediği görülmüştür.

Tablo 23

Yaş Değişkenine Göre Test Puanının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Yaş	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Toplam Puan	20 Yaş-30 Yaş	8	144,44	3	3,014	,389
	31 Yaş-40 Yaş	82	117,96			
	41 Yaş-50 Yaş	133	132,41			
	51 Yaş-60 Yaş	34	138,68			
	Toplam	255				

Tablo 24

Deneyim Değişkenine Göre Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Deneyim	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Toplam Puan	0-5 Yıl	6	107,08	4	3,222	,521
	6-10 Yıl	28	151,14			
	11-15 Yıl	50	127,17			
	16-20 Yıl	59	125,69			
	21 Yıl ve Üzeri	114	127,23			
	Toplam	255				

Özetle, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin 255 öğretmen üzerinde yapılan uygulamasında ölçek sonuçlarının deneyim, cinsiyet, yaş, branş ve mezun olduğu fakülte açısından kadın ve erkek öğretmenler için farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgular üçüncü araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin deneyim, cinsiyet, yaş, branş ve mezun olduğu fakülte gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünme üzerinde etkisi nasıldır?” sorusuna cevap niteliğindedir. Deneyim, cinsiyet, yaş, branş ve mezun olduğu fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin cevaplandığı ÖYDÖ test puanları üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere (5 öğretmen) 8 haftalık yansıtıcı yazma sürecinden önce ve yazma sürecinden sonra olmak üzere iki kez yansıtıcı düşünme ölçeği uygulanmıştır. Nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait ÖYDÖ ön test sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur. Ön test ve son test uygulamaları arasında geçen süre 3 ay ve ÖYDÖ testinden alınabilecek en yüksek puan 160’tır.

Tablo 25

ÖYDÖ Toplam Test Puanının Normallik Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Test Top. Ön	,256	5	,200*	,847	5	,184
Test Top. Son	,288	5	,200*	,810	5	,098

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Çalışma grubundaki Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmeni olan Ö1 ve Ö2’nin 134 ve 137 puan, Biyoloji öğretmeni olan Ö3, Ö4 ve Ö5’in sırasıyla 147, 149 ve 133 puan aldıkları görülmektedir. Ölçek uyarlama grubundaki pilot çalışma sonrasında nihai ölçeğin uygulandığı öğretmen (255 öğretmen) grubunun ÖYDÖ test puanlarının ortalaması 139,86’dır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ön test sonuçları incelendiğinde Ö1, Ö2 ve Ö5’in ortalamanın altında, Ö3 ve Ö4’ün ise ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Ö2 ve Ö5’in son test puanları yine ortalamanın altındayken, Ö1’in son test puanı ortalamanın üzerindedir. Çalışmanın başında yapılan ön test puanlarına bakıldığında Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin ortalama 143 puan ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinden ortalama 135,5 olan puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin test sonuçlarının alt boyutlardaki puan dağılımı Tablo 26’da verilmiştir.

Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 8 haftalık yansıtıcı yazmaları öncesinde yapılan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi ile değerlendirilmiştir. $p .05$ 'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 26

Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (ÖYDÖ) Ön Test Sonuçları

Öğretmenler*	YBÖ Becerisi	Öz Değerlendirme	Benlik İnancı	Nasıl Öğr. Hk Farkındalık	Test Toplam
Öğretmen 1 (Ö1)	43	50	11	30	134
Öğretmen 2 (Ö2)	41	54	14	28	137
Öğretmen 3 (Ö3)	44	59	13	31	147
Öğretmen 4 (Ö4)	44	58	15	32	149
Öğretmen 5 (Ö5)	38	53	14	28	133

*Ö1 ve Ö2 Fen Bilimleri; Ö3, Ö4 ve Ö5 ise Biyoloji öğretmenidir.

Tablo 27

Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (ÖYDÖ) Ön-Son Test Sonuçları

		YBÖ Becerisi	Öz Değerlendirme	Benlik İnancı	Nasıl Öğr. Hk Farkındalık	Test Toplam
Ö1*	Ön Test	43	50	11	30	134
	Son Test	42	56	13	33	144
Ö2*	Ön Test	41	54	14	28	137
	Son Test	41	47	11	26	125
Ö3	Ön Test	44	59	13	31	147
	Son Test	45	59	13	31	148
Ö4	Ön Test	44	58	15	32	149
	Son Test	44	58	14	33	149
Ö5	Ön Test	38	53	14	28	133
	Son Test	38	46	14	24	122

*ile işaretlenen öğretmenlerin branşı Fen Bilimleri diğer öğretmenlerin branşı Biyoloji'dir.

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçek (ÖYDÖ) sonuçlarının ön test ve son test ortalamaları ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde (Tablo 27) Ö1 ve Ö3'ün toplam puanının arttığı, Ö2 ve Ö5'in toplam puanının azaldığı, Ö4'ün ise toplam puanının değişmediği görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160 olup öğretmenlerin ön test puanlarının 133-149 arasında değiştiği, son test puanlarının ise 122-149 arasında olduğu görülmektedir. Ö1, Ö3 ve Ö4'ün ölçek uyarlama sürecindeki öğretmenlerin ÖYDÖ puan ortalamaları olan 139,86'dan daha yüksek puan aldıkları diğer öğretmenlerin (Ö2 ve Ö5) ortalamasının altında puan aldıkları söylenebilir. Ö1'in ön test puanı ortalamasının altındayken son test puanı ortalamasının üzerindedir.

Ö2 ve Ö5'in öz değerlendirme ve nasıl öğretildiği hakkında farkındalık boyutlarında, Ö2 ve Ö4'ün benlik inancı boyutunda Ö1'in ise yaşam boyu öğrenme becerisi boyutunda puanının azaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ön test son test puanları ölçeğin alt boyutları ve test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımlı gruplar T testi yapılarak analiz edilmiştir (Tablo 28).

Tablo 28

ÖYDÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	<i>n</i>	Ortalama	Standart Sapma	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
YBÖ Becerisi Geliştirme	5	,00	,70711	4	,000	1,000
Öz Değerlendirme	5	1,6	5,50454	4	,650	,551
Benlik inancı	5	,40	1,81659	4	,492	,648
Nasıl Öğretildiği Hk Farkındalık	5	,40	2,70185	4	,331	,757
Test Toplam	5	2,4	9,18150	4	,584	,590

Ölçeğin alt boyutları test toplam puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Öğretmenlerin sekiz hafta boyunca yazdıkları yansıtıcı yazmaların ÖYDÖ test sonuçlarına bir etki yaratmadığı görülmektedir. Çalışmada

veri toplama sürecinin öğretmenlerin uzaktan eğitim yaptıkları sürece denk gelmesinin sonuçlar üzerinde etkisi olduğu ayrıca 8 haftalık yazma sürecinin öğretmenin yansıtıcı düşünme ölçek sonuçlarının değişimi için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Yansıtıcı Yazmaların Değerlendirilmesi

Yansıtıcı yazmalar içerik analizi ile kantitatif/niceliksel ve kalitatif/niteliksel olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” başlıkları ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini öğrenebilmek amacıyla öğretmenlere 8 hafta boyunca toplamda 23 soru (Yöntem başlığında Tablo 3’te sunulmuştur) sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları Moon (2009) tarafından geliştirilen yüzeysel, tanımlayıcı ve derin yansıtıcı yazmaları derecelendirme olanağı sağlayan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu rubrik Moon (2009) tarafından betimleyici ve derinlikten yoksun yazmaların kalitesini artırmak için geliştirilmiştir. Rubrikte “tanımlayıcı yazma (Descriptive Writing) 1. Düzey, biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma (Descriptive account with some reflection) 2. Düzey, yansıtıcı yazma (Reflective Writing) 3. Düzey ve ileri yansıtıcı yazma (Deep Reflection) 4. Düzey” olmak üzere dört düzey bulunmaktadır.

Yazma örnekleri (Moon, 2009);

- Olaya tek tarafından bakıyorsa, çok az yansıtma içeriyorsa, öğrenme sürecine ilişkin olay sırasını içeriyor ancak yorumlama, yansıtma ve sorgulama içermiyorsa 1. Düzey olan tanımlayıcı yazma;
- Başlangıç seviyesinde analiz ve yansıtma varsa ancak analiz yetersizse, durum ile ilgili sorular soruluyor ancak yetersiz cevaplar veriliyorsa 2. Düzey olan biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma;
- Öğretmenin sürece ilişkin analizi ve yansıtıcı değerlendirmesi varsa, durumu farklı bakış açılarından ifade ediyor ancak analiz edemiyorsa, fikirleri tüm süreci kapsamak

yerine ilgi ve dikkat gibi nedenlerle belirli bir aşamaya odaklanıyorsa 3. Düzey olan yansıtıcı yazma;

- Üst biliş stratejilerini kullanarak derin yansıtma yapıyorsa, ön bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak, problemi ortadan kaldıracak farklı çözüm yolları üretiyorsa ve buna yönelik değerlendirmesi, içsel muhakemesi varsa 4. Düzey olan ileri yansıtıcı yazma

olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca literatürde öğrenme günlükleri olarak da geçen yansıtıcı yazmaların yansıtıcı olarak değerlendirilebilmeleri için öğretmenlerin olay ve durumu ayrıntılarıyla betimlemekten öte eleştirel bir şekilde sentezlemesi ve analiz etmesi gerekmektedir (Mirzaei, Phang & Kashefi, 2014).

Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin cevapları dilbilgisi, imla ve noktalama kuralları çerçevesinde değil içerik, bağlam açısından bir bütün olarak değerlendirilmiştir (Tablo 29).

Tablo 29

Temalara Göre Öğretmen Yazmalarının Düzeylere Dağılımı

Temalar	Soru No	1. Düzey Tanımlayıcı Yazma	2. Düzey Biraz Yansıtma İçeren Tanımlayıcı Yazma	3. Düzey Yansıtıcı Yazma	4. Düzey İleri Yansıtıcı Yazma
Öğrenme*	Soru 1	Ö4	Ö1-Ö3	Ö5	
	Soru 2		Ö1-Ö3-Ö5	Ö4	
Öğretmenin Rolü	Soru 1	Ö4-Ö5	Ö3	Ö1	
	Soru 2	Ö1-Ö4	Ö2-Ö3	Ö5	
	Soru 3		Ö1-Ö2-Ö3-Ö4		Ö5
Öğretmenliğe Dair Algı	Soru 1	Ö1-Ö4-Ö5		Ö2-Ö3	
	Soru 2	Ö1-Ö2-Ö5	Ö4	Ö3	
	Soru 3	Ö1-Ö2-Ö5	Ö3-Ö4		
İyi Öğretmen Özellikleri	Soru 1	Ö1-Ö5	Ö2	Ö3	Ö4
	Soru 2		Ö1-Ö3-Ö4-Ö5	Ö2	
Öğretmen Metaforu	Soru 1	Ö4	Ö2	Ö1-Ö3-Ö5	
Uzaktan Eğitim	Soru 1		Ö2-Ö4	Ö1-Ö3-Ö5	
	Soru 2	Ö2		Ö1-Ö4-Ö5	Ö3
Deneyim	Soru 1	Ö2-Ö5	Ö1-Ö3	Ö4	
	Soru 2		Ö4-Ö5	Ö1-Ö3	Ö2
Meslektaş Etkileşimi	Soru 1	Ö5	Ö2-Ö3	Ö1-Ö4	
Geleceğe Dair Öngörü	Soru 1	Ö1-Ö4-Ö5	Ö2-Ö3		
	Soru 2	Ö3-Ö4-Ö5		Ö1-Ö2	
	Soru 3	Ö4	Ö1	Ö2-Ö3-Ö5	
	Soru 4	Ö1-Ö2	Ö4-Ö5		Ö3
Eleştirel Bakış	Soru 1	Ö4	Ö2-Ö3	Ö1	Ö5
	Soru 2	Ö4-Ö5	Ö1-Ö2-Ö3		
	Soru 3	Ö2-Ö3	Ö4-Ö5	Ö1	

*Ö2 ikinci hafta yansıtma yazısı doldurmadığı için satırda karşılığı bulunmamaktadır.

Temalara göre öğretmenlerin cevaplarındaki yansıtma düzeyleri incelendiğinde; öğretmenlerin en çok 2. Düzey (Biraz Yansıtma İçeren Tanımlayıcı Yazma) en az ise 4. Düzey (İleri Yansıtıcı Yazma) yansıtma yaptığı; Ö1'in en çok 3. Düzey (Yansıtıcı Yazma), Ö2 ve Ö3'ün en çok 2. Düzey, Ö4 ve Ö5'inse en çok 1. Düzey (Tanımlayıcı Yazma) yansıtma yaptığı görülmektedir (Tablo 28). Öğretmenlerin daha çok tanımlayıcı yansıtma yazıları yazdıkları ileri yansıtıcı yazma yazamadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı yazmaları Moon (2009) tarafından geliştirilen rubrik çerçevesinde yansıtma düzeylerine göre değerlendirilmiş ve ayrıca aynı veriler için MAXQDA programından faydalanılarak yapılan içerik analizine ait bulgular temalar halinde sunulmuştur.

Öğrenme ve Öğretmenin Rolü

Öğrenmenin öğretmen açısından nasıl tanımlandığı, öğretmenin mesleğe bakış açısını yansıttığı gibi epistemolojik inançları hakkında fikir vermesi açısından ayrıca önemlidir. Öğretmenin bilginin doğası ve kaynağına ilişkin kabulünün sınıf içinde kullandığı yöntem ve teknikleri ve sınıftaki rolünü doğrudan etkilediği bilinmektedir.

Geleneksel yaklaşıma sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme ilkelerinden uzak bir öğretim tasarımı yürüttüğü bilinmektedir. Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ve farklı bir deyişle öğrenmeyi öğrenmesi için araştırma sorgulama yapmasına olanak sağlanan bir öğrenme ortamının olması, bireye doğrudan aktarım yapmadan bilginin zihninde oluşum aşamalarında kolaylaştırıcı olunması bir zorunluluktur. Ayrıca öğretmenlerin yansıtma düzeyi; paradigmaları, deneyimleri ve epistemolojik inançları ile yakından ilgilidir (Valli's, 1997; aktaran Sellars, 2017, s.9). Bu noktada, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenmeye dair görüşlerinin sorgulanması önem arz etmektedir. Öğrenme ile ilgili 2 soru, öğretmenin rolü ile ilgili 2 tanesi video kesiti üzerinden olmak üzere toplam 3 soru sorulmuştur. Öğrenme teması ile

ilgili yazmaların değerlendirmesi Tablo 30’da, öğretmenin rolü temasıyla ilgili yazmaların değerlendirmesi Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 30

Öğrenme Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmalarının Yansıtma Düzeyleri

	Kendi öğrenme tanımınızı yapacak olsanız size göre ‘öğrenme’ nedir? Nasıl gerçekleşir?	Öğrenme ve performans arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
Ö1	2. Düzey	2. Düzey
Ö3	2. Düzey	2. Düzey
Ö4	1. Düzey	3. Düzey
Ö5	3. Düzey	2. Düzey

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar yansıtma düzeylerine göre incelendiğinde, yansıtma düzeylerinin 1. Düzey ve 3. Düzey arasında değiştii görölmüştür. Öğretmenlerin yazmalarının %63’ü 2. Düzey, %25’i 3. Düzey, %13’ü ise 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hiçbir yazması 4. Düzey olarak değerlendirilmemiştir. O hafta verilen yansıtma yazısını doldurmadığı için Ö2 değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrenme temasıyla ilgili öğretmenlerin çoğunlukla 2. Düzey yansıtma yaptıkları söylenebilir.

Öğrenme ilgili öğretmenlerin kendi “öğrenme” tanımlamaları ve öğrenme ile performans arasındaki kurdukları ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde;

“Kendi öğrenme tanımınızı yapacak olsanız size göre “öğrenme” nedir? Nasıl gerçekleşir?” sorusuna Ö1’in verdiği yanıt;

“Kaynaktan etkileşimli olarak yapılan bireysel çalışma ve çaba sonucunda ortaya çıkan, hayatta kalabilme mücadelesine yardımcı olan soyut kavramına öğrenme denir. Öğrenme bireyin kendi kendine yaptığı; araştırma, sorgulama, okuma gibi faaliyetler ile gerçekleşebilir. Veya öğrenilen şey her ne ise onunla doğrudan etkileşerek, yaparak yaşayarak öğrenilebilir. Sadece izleyerek veya sadece dokunarak öğrenme gerçekleşebileceği gibi dokunmanın dışında okumakta gerekebilir.” şeklindedir.

Ö1'in yanıtı genel itibariyle fazla yansıtma içermeyen bir açıklamadır. Öğrenenin çabasına ve etkileşime vurgu yapan tanımı ve öğrenmenin farklı yolları olabileceğini içeren ifadeleri mevcuttur. Ancak öğrenme ile ilgili öğretmenin analizi bulunmadığından bu nedenle 2. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

Aynı soruya Ö3'ün yanıtı ise;

“Klasik bir tanım evet ama bendeki öğrenme değişim. Var olan bir bilginin üstüne yeni bir pay eklenmesi ya da tamamen yepyeni bir bilgi. Hepsi değişim oluyor. İhtiyaçtan kaynaklanıyor ve onu gidermek amaçlı yapılan her eylemi kapsıyor. Okumak, konuşmak, dinlemek, hepsi öğrenme için birer araç. En çok fikir alışverişi ve okuma benim için öğrenme yolu. Bunu da öğrencilere yaptırmaya çalışıyorum. Merak edeceklerini düşündüğüm bir olay örüntü bilgi ortaya atıp devamını getirmeye çalışıyoruz beraber.” şeklindedir.

Ö3'ün yanıtı da Ö1'in yanıtına benzer şekilde öğrenme tanımı ve öğrenmenin farklı yollarını açıklar niteliktedir. Öğretmenin tanımlamasından öğrenmenin ihtiyaç ile başladığı, ihtiyacı gidermek için yapılan eylemleri kapsadığı ve öğrenmenin farklı araçlarla gerçekleşebileceği yönündedir. Ö3 açıklamalarında sınıf içi kullandığı yönteme de örnek vermiş, kendi öğrenme yolu üzerinden öğrencilerin öğrenme sürecini yapılandırıldığını ifade etmiştir (2. Düzey).

Ö4 ise öğrenmeyi *“Öğrenme bilginin kalıcı hale gelmesidir. Deneyimleyerek, o bilgiyi hayatımızın bir parçası haline getirerek gerçekleşir. Örneğin 2x2 nin 4 olduğunu herkes sürekli kullandığı için bilir. Bunu unutmaz, öğrenmiş olur.”* şeklinde ilk akla gelen tanımı yapmış ve soruda özellikle vurgulanan kendi öğrenme tanımının yazılması detayını göz ardı etmiş ve 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

Bu soruya Ö5'in yanıtı;

“Öğrenme beyindeki dama taşlarının düzenlenmesi, başlangıç ve bitiş çizgisi arasındaki yolun dizayn edilmesi, bazen dağınık haldeki küpleri dizmek bazen dizilmiş küplere yenisini yerleştirmektir. Nasıl gerçekleşir; Kendi kendine....deney, bilgi sunumu, araştırma, deneyim kazanma gibi öğrenenin çevresinde dizayn edilmiş bir ortamla kişinin bu ortamı anlamlandırması ve ortamı deneyimlemesi sonucu zihninde oluşturduğu örüntüleme

ile gerçekleşir diye düşünüyorum. Kısaca öğretmenin kodlaması öğretmenindir, öğrencinin kodlaması öğretmenin anlattığından fazlasıdır.”

Ö5 ise öğrenmeyi metaforlar üzerinden tanımlamıştır. Öğretmenin öğrenme ortamını anlamlandıran olduğundan, öğrenmenin bireyin zihninde bireye özel gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Ö5’in açıklamaları durumu öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması, aynı kavramın öğrenci ve öğretmende ki karşılığının farklı olduğunu vurgulaması ve farklı bakış açılarını yansıtması nedeniyle 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	“Öğretme ya da öğrencinin öğrenmesi” üzerinde öğretmen olarak ne kadar etkili olduğunuzu düşünüyorsunuz	“Makine nedir” sorusu ile başlayan film kesitinde öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyalogu değerlendirir misiniz?*	Öğretmenleriniz ya da öğretmenliğiniz üzerinden benzer/farklı örnekler vererek öğrenci ve öğretmenin rolünü değerlendirebilir misiniz?*
Ö1	3. Düzey	1. Düzey	2. Düzey
Ö2	-	2. Düzey	2. Düzey
Ö3	2. Düzey	2. Düzey	2. Düzey
Ö4	1. Düzey	1. Düzey	2. Düzey
Ö5	1. Düzey	3. Düzey	4. Düzey

* Filmlerden video kesiti verilerek videodaki örnek olay üzerinden cevaplandırılması istenen sorulardır. 5.hafta sorulan ilk iki soru için <https://youtu.be/HqsmObioBaY> linkindeki video kesiti

“Öğretmenin Rolü” teması ile ilgili öğrencilerin öğrenmesi üzerinde bir öğretmen olarak ne kadar etkisi olduğunu sorgulamaları ve kendilerine verilen geleneksel bakış açısına sahip öğretmen video kesiti üzerinden ilgili öğretmenin rolünü değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yazmalarının %50’si 2. Düzey, %29’u 1. Düzey, %14’ü 3. Düzey, %7’si ise 4. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Öğretme ya da öğrencinin öğrenmesi” üzerinde öğretmen olarak ne kadar etkili olduğunuzu düşünüyorsunuz” sorusuna verilen yanıtlar:

“Öğretme de %100 etkili öğrenme de % 0 etkili olduğumu düşünüyorum, Öğretme iş, öğrenme sonuçtur. İşi ben yapabilirim ama sonuç bende değildir. Öğretim yapmam öğrenmeyi kesin sonuç kılmaz (Ö5).”

Ö5 öğrenmenin bireysel ve sonuç olduğunu, bu sonuç üzerinde öğretmenin hiçbir etkisi olmadığını iddia etmiş ancak düşüncelerinin altında yatan nedenleri açıklamamıştır.

Öğretmeni yalnızca öğreten olarak konumlandıran Ö5'in alıntısı yapılan bu yazması 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Öğrenmesinden ziyade anlamlandırmasında etkili olduğumu düşünüyorum. Ben olayın mantığını anlatırım kafasına takılan şeyleri anlamasını sağlarım. Sonrasında öğrenme daha bireysel bir süreçtir ve herkes için farklıdır (Ö4).”

Ö4'te benzer şekilde öğrenmenin bireyselliğine vurgu yapmış, öğrencinin konuyu anlamlandırmasında öğretmenin sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenin cevabında öğrencide anlamlandırma sürecinde, konunun mantığının öğretmen tarafından anlatıldığı, aktarıldığı ifadeleri bulunmaktadır. Sınırlı açıklamanın yer aldığı bu yazma 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Etkili olduğumuzu düşünüyorum çünkü yönlendirme yapılmalı diye düşünüyorum. Dünya bilgi dolu ve hala bilgiler artıyor. Bunu plansızca alamaz, önemlileri arada süzemez, temeli oturtamaz gibi geliyor. Bir çoban gibi mi? belki biraz. Ama sırtına post almış bir çoban gibi. Öğretme için çabam var evet. Öğrencinin öğrenmesi de kendi çabasına bağlı. Kapalı kutuya sürpriz hediye koyamam. Öğrenci kendini kapattıysa öğretebileceğim bir şey yok (Ö3).”

Ö3 ise günümüzde bilginin üretim hızına ve bilgi yığını arasından seçme sürecinin daha anlamlı olmasına ve bu süreçte öğretmenin muhakkak rehber olmasına vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrenci motivasyonunun en önemli faktör olduğunu kapalı bir kutuya sürpriz hediye koyamam metaforu ile öğrenci motivasyonu olmazsa öğretmenin herhangi bir şey yapamayacağını belirtmiştir (2. Düzey).

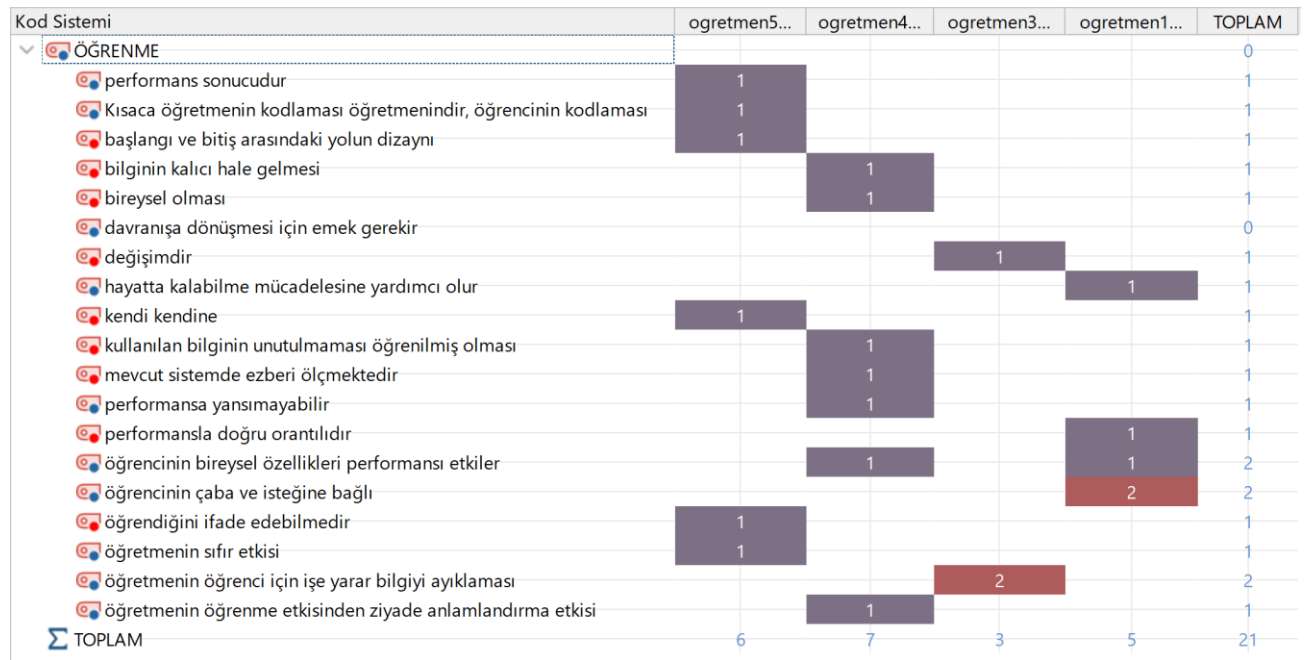
“Bir öğrenmenin %100 gerçekleştiğini düşünürsek benim dersler de verdiğim bilgilerin öğrenimini yarısından daha az olduğunu düşünüyorum. Özellikle de bu salgın sürecinde, laboratuvar ve malzeme kullanmadan konuları anlatıyorum, öğrencilerin boş gözlerle baktıklarını veya bunu sorulara doğru cevaplar verememelerinden anlayabiliyorum. Öğrenme de tek faktörün biz olmadığını düşünüyorum, öğrencilerin kendi çabaları, ilgileri, odaklanmaları gibi pek çok durumun etkili olduğunu biliyorum (Ö1).”

Ö1 ise öğrenmeyi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin materyal ve mekan sıkıntısı çektiğinden ve öğrencilerin sorulan sorulara cevap verememesi üzerinden değerlendirmiştir. Öğrenme için birçok faktörün bir arada olmasından bahsederken öğrenci ilgi ve motivasyonunun da önemine değinmiştir (3. Düzey).

Öğrenme ve öğretmenin rolü temalarında üretilen kod ve alt kodların tabloları incelendiğinde (Tablo 32 ve Tablo 33) “öğrenme” nin her bir öğretmen için farklı şeyi ifade ettiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin geleneksel öğretmene bakış açısının kısıtlayıcı, kalıp yargıları olan, gergin vb. ifadelerle olumsuz betimlemelerde birleştiği görülmektedir.

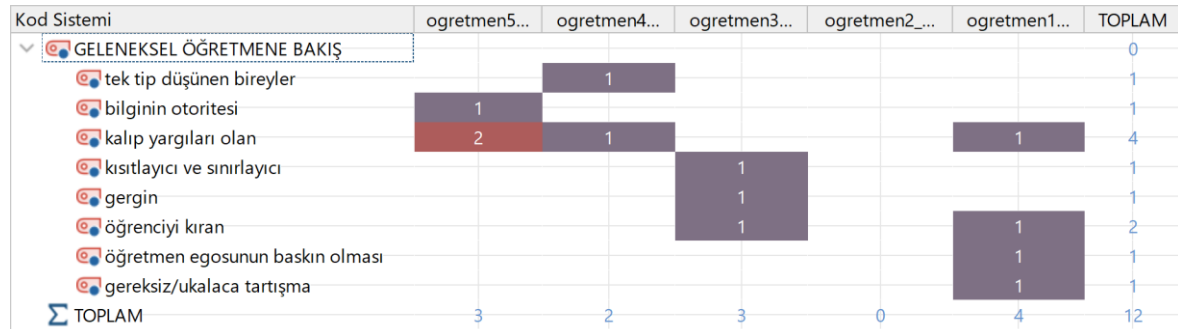
Tablo 32

Öğrenme Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Tablo 33

Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Öğrencisi ile “Makine Nedir?” sorusu üzerinden öğretmen ve öğrenci arasında geçen diyalogun izletildiği video kesiti ile ilgili “Makine nedir sorusu ile başlayan film kesitinde

öğrenci ve öğretmen arasında geçen diyalogu değerlendirir misiniz?” sorusu ve “Öğretmenleriniz ya da öğretmenliğiniz üzerinden benzer/farklı örnekler vererek öğrenci ve öğretmenin rolünü değerlendirebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlar kodlandığında, Ö1, Ö4 ve Ö3’ün geleneksel öğretmeni kalıp yargıları olan öğretmen olarak nitelendirdikleri, öğrencinin bireyselliğini yok sayan diyalog nedeniyle de öğrenciyi kıran, gergin ve egosu baskın öğretmen olarak görmüşlerdir. Deneyimleri üzerinden öğrenci ve öğretmen rolünün sorgulandığı soruda ise öğretmenler eğitimde tek bir doğrunun olmadığı, öğrencinin sorulara yorum kattığında cevabın daha değerli olduğu, kitapta yazılan cevabı tekrar etmenin öğrenmek değil ezberlemek olduğu vurgulanmıştır. Öğrenci ve öğretmen rolü ile ilgili öğretmenlerin cevapları bir bütün olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlardan uzak, öğrencinin fikirlerine önem veren ve onları duyan öğretmen oldukları söylenebilir. Öğrenme ve öğretmenin rolü temasıyla ilgili oluşturulan kodlar aşağıdaki gibi alt ve üst kategorilerde toplanmıştır.

Öğretmenlerin “öğrenme ve öğretmenin rolü” temaları için oluşturulan kodlar “öğrencinin etkin olması ve öğrenmenin bireysel olması, öğrencinin pasif/alıcı konumda olması ve öğrenme için sürecin önemi” şeklinde üç kategoride toplanmıştır (Tablo 34). Öğrenme ve Öğretmenin Rolü temalarıyla ilgili sorulan beş soruya verilen cevaplardan ilk iki kategori (öğretmenlerin öğrencinin etkin olması ve öğrencinin pasif olması) öğretmenlerin görüşlerinin literatürdeki öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşımlara paralel olarak gruplandırılabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme için sürece vurgu yapmaları sonuç odaklı bakış açısına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34

Öğrenme ve Öğretmenin Rolü Temasıyla İlgili Kategoriler

Kategori	Kod
Öğrencinin Etkin Olması ve Bireysel Olması	Öğrenme öğrenenin zihninde gerçekleşen iş, performans sonucudur
	Kısaca öğretmenin kodlaması öğretmenindir
	Öğrencinin çaba ve isteğine bağlı
	Davranışa dönüşmesi için emek gerekir
	Bireysel olması/ Kendi kendine
	Öğrencinin bireysel özellikleri performansı etkiler
	Performansa yansımayaabilir
	Hayatta kalabilme mücadelesine yardımcı olur
	Öğretmen, öğretmede %100 etkili öğrenmede %0 etkili
	Tek doğru ve tek cevabın olmayışı
Öğrencinin Pasif/Alıcı Konumda Olması	Kullanılan bilginin unutulmaması öğrenilmiş olması/ Bilginin kalıcı hale gelmesi
	Öğrendiğini ifade edebilmedir
	Mevcut sistemde ezberi ölçmektedir
	Performansla doğru orantılıdır
	Öğretmen bilginin otoritesi/kalıp yargıları olan/kısıtlayıcı, sınırlayıcı/öğrenciyi kıran/gergin/baskın egosu olan
	Tek tip düşünen bireyler
Öğrenme İçin Sürecin Önemi	Öğretmenin öğrenme etkisinden ziyade anlamlandırma etkisi
	Başlangıç ve bitiş arasındaki yolun dizaynı
	Öğretmenin öğrenci için işe yarar bilgiyi ayıklaması
	Değişimdir

1960'lı yıllarda farklı kuramcılar tarafından yapılan 'öğrenme' tanımlarına bakacak olursak (aktaran Knowles, 1990);

- Crow ve Crow'a göre "öğrenme değişimi içerir, bilgi, tutum ve alışkanlıkların kazanılmasıyla bireyin kişisel ve toplumsal uyumunu sağlar",
- Burton'a göre, "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bir gereksinmeyi karşılayan değişimdir"
- Cronbach'a göre "yaşantının bir sonucu olarak davranışta değişim ile kendini gösterir"
- Gagne'ye göre insan mizacında ya da yeteneğinde, salt büyümeye bağlanamayacak olan bir değişimdir

şeklinde tanımlamışlardır.

Kuramcıların öğrenme kavramıyla ilgili geçmişte daha çok davranışın değişimine ve biçimlendirilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Ayrıca verilen tüm cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde "öğrenmenin" bilginin kalıcı hale gelmesi, kullanılan bilginin unutulmaması, öğrendiğini ifade edebilme gibi tanımlamalarla açıklandığı; bireysel olması, çaba gerektirmesi, performansa dönüşmeme ihtimali, hayatta kalabilme mücadelesine yardımcı olması gibi özelliklerinden bahsedildiği görülmüştür. Kodlamalarda öğretmenlerin "öğrenme" kavramına ilişkin geleneksel bakış açısını yansıtan "bilginin kalıcı hale gelmesi, performansla doğru orantılı olması" gibi ifadeler ve bunun yanı sıra bireysel olması, öğretmenin kodlamalarından çok daha fazlasını içermesi gibi öğrenciyi sürecin merkezine alan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ö5'in konuyu biliyorum ama yeterince basitleştiremiyorum ifadesi ile kendi öğrenme deneyimleri üzerinden öğrenmeyi sorgulaması, Ö4'ün herkes için farklı bir anlamlandırma süreci olduğuna vurgu yapması, öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa yansıtıcı düşünme aşamasında olduklarının bir göstergesi kabul edilebilir.

Öğretmenliğe Dair Algı

Öğretmenlik toplumun bütününe doğrudan etkileyen profesyonel bir meslek grubudur. Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yaptıklarını, düşündüklerini ve ilişkilerini etkiler (Karatepe & Akay, 2020). Öğretmenlik kimliğini oluşturan faktörlerden birisi de öğretmenin mesleğine dair algısıdır. Öğretmenliğe dair algı temasında öğretmenlerin kendilerini, kendi gözüyle, öğrencisinin gözüyle ve meslektaşları ve yöneticilerinin gözüyle değerlendirmesi istenmiş ve algılarını yorumlamak üzere üç soru sorulmuştur. Öğretmenliğe dair algı temasıyla ilgili yazmalara ilişkin yansıtma düzeyleri Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

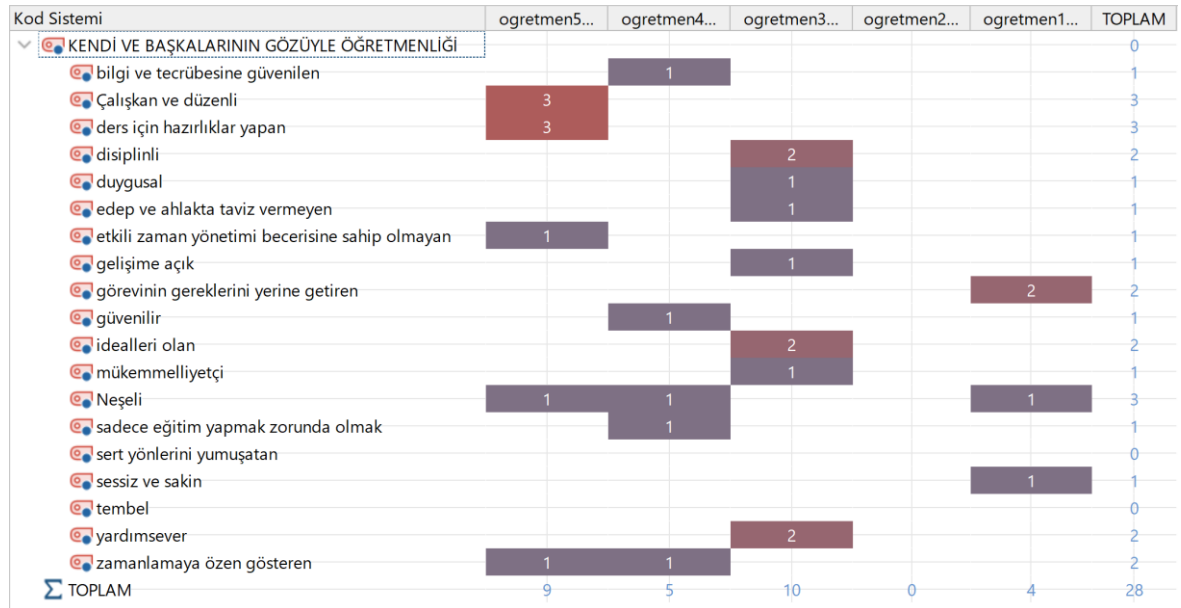
Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	... Öğretmen olarak ben kimim?	Öğrencileriniz sizi nasıl tanımlar?	Meslektaşlarınız/İdarecileriniz sizi nasıl bir öğretmen olarak tanımlar?
Ö1	1. Düzey	1. Düzey	1. Düzey
Ö2	3. Düzey	1. Düzey	1. Düzey
Ö3	3. Düzey	3. Düzey	2. Düzey
Ö4	1. Düzey	2. Düzey	2. Düzey
Ö5	1. Düzey	1. Düzey	1. Düzey

Öğretmenlerin öğretmenliğe dair algı temasıyla ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde yazmaların %60’ının 1. Düzey, %20’si 2 ve 3. Düzey olarak değerlendirilmiş, hiçbir yazma 4. Düzey olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 36

Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Öğretmenlerin yansıtma düzeyleri, kod ve alt kodların ısı haritası incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini neşeli, güvenilir, idealleri olan, duygusal, disiplinli, çalışkan, güvenilir, gelişime açık, mükemmeliyetçi gibi olumlu sıfatlar üzerinden ve zamanı etkili kullanamayan, sadece eğitim yapan ve tembel gibi olumsuz sıfatlar üzerinden tanımladıkları görülmüştür. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin kendilerini daha çok olumlu sıfatlar üzerinden tanımladıkları yalnızca Ö5'in kendisini zamanı etkili kullanamayan ve tembel olarak nitelendirdiği görülmektedir.

Ö1 (Kendine göre)

“Bu sorunun cevabını vermek bana çok zor geldi. Çünkü “nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” u düşünmüştüm ama bunu hiç düşünmemiştim. Veya karşılaştığım sorunlara çözüm ararken belki değinmişimdir ama tam anlamıyla değil tabii. Mesleğimin ilk yıllarında (toz pembe bulutların halen var olduğu zamanlar da) dersime karşı var olan ön yargıyı öğretmeni sevmekten geçtiğini düşünerek, davrandım. Ve öğrencilerle iç içe derslere devam ettim. Belki kişilik özelliğidir bilmiyorum belki okulun imkanlarından dolayıdır. Bu yaklaşımım ve o zamanlarda edindiğim tecrübeler ile dersimi sevmek zorunda olmadıklarını anladım ve o şekilde tamamen bağımsız olmasa da ayrı bir yola girdiğimi söyleyebilirim. Beni sevmek zorunda değiller ama dersimi yapmak zorundalar. Toparlayacak olursam, T...

Öğretmen bildiğinin ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan basit bir öğretmendir (Ö1).”

Ö1 (Öğrencilerine göre)

“Güler yüzlü, ilgili ve sevecen bir öğretmen olarak tanımlayabilirler”

Ö1 (Meslektaşlarına/Yöneticilerine göre)

“Sorumluluk alabilen, kendi halinde, sessiz ve sakin, biraz fazla dikkatli (salgın sürecinden dolayı) bir öğretmen olarak tanımlayabilirler.”

Ö1 nasıl bir öğretmen olmak istiyorum sorusunu düşündüğünü ancak nasıl bir öğretmenim sorusunu düşünmediğini ve bu soruya cevap verirken zorlandığını ve mesleğinin ilk yıllarında öğrencilerin Fen Bilimleri dersine motivasyon duyabilmesinin kendisini sevmekten geçtiği ile ilgili bir yanılgıya sahip olduğunu belirtmiştir. Ö1’in hedeflediği öğretmen profiline ulaşmak için mevcut durumunu göz ardı ettiği, bu konuda 5 yıllık deneyimine rağmen öğretmenliği üzerinde yansıtma yapmadığı görülmektedir. Öğrencileri tarafından güler yüzlü, ilgili ve sevecen bir öğretmen olarak, meslektaşları ve yöneticileri tarafından sorumluluk sahibi ve sessiz bir öğretmen olarak tanımlanacağını düşünmektedir. Kendisini elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan basit bir öğretmen olarak nitelendirmesi ve meslektaşları tarafından kendi halinde, sessiz bir öğretmen olarak tanımlandığı düşünmesi arasındaki ilişki incelendiğinde Ö1’in kendisini farklı açılardan değerlendirirken benzer ifadeler kullandığı söylenebilir. Ö1’in öğretmenliğe dair algı temasıyla sorulan sorulara verdiği cevapların tamamı 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

Ö2 (Kendine göre)

“Biz öğretmenler sadece bilgi veren, sınav yapan, sınıf ortamında disiplini sağlayan kişiler değil; güven duygusu aşılayan, çocuklarını hayata her anlamda hazırlamaya çalışan, rehber olan, sevgiyi ve vefayı öğreten, sorumluluk bilinci kazandıran, adaleti sağlayan, sorgulayan merak eden, iyilik peşinde koşan, araştıran, gönüllü olan, en önemlisi her sabah diğer mesleklerden farklı olarak işe değil okula öğrenme aşkıyla giden insanlarız. Tüm yaşamışlıklarımızı, deneyimlerimizi, bilgilerimizi gelecek nesillere taşıyanlarız. Bu değerler içimize o kadar işlemiştir ki istemsizce yolda yanlış yapan bir çocuğu uyarıp doğruya yönlendirmeye çalışır, haksızlığa uğrayan bir kişiyi savunur, toplum içinde yanlış giden bir olguyu düzeltmeyi amaçlarız. Çoğu meslekte iç doyumunu maaş, çalışılan mekan,

çevre ilişkileri, yönetici politikaları, iş tanımı belirlerken, bizlerin en büyük doyum noktası çocuklarımızın yüzlerindeki gülümsemedir.”

Ö2 (Öğrencilerine göre)

“konulara hakim, biraz sert ama sonrasında çoğunlukla sevilen bir öğretmen olarak tanımlarlar”

Ö2 (Meslektaşlarına/Yöneticilerine göre)

“disiplinli, özverili ve karizmatik lider olarak ifade eden arkadaşlarımız var”

Ö2'nin kendine, öğrencilerine ve meslektaşlarına göre öğretmenliğe dair algısı incelendiğinde, “Ben kimim?” sorusunu 1. çoğul kişi ekini (bizi) kullanarak kendisinden bağımsız bir şekilde cevaplandırıldığını, adaleti sağlayan, sorumluluk bilinci kazandıran, rehber olan, sevgiyi ve vefayı öğreten gibi ideal öğretmen özellikleri üzerinden tanımlamıştır. Kurduğu neden sonuç ilişkileri ile yazması 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Öğrencileri tarafından sevilen, konularına hakim bir öğretmen, meslektaşları tarafındansa, disiplinli, özverili ve karizmatik bir lider olarak tanımlandığını düşünmektedir. Ancak kendisinin hangi özellikleri nedeniyle bu tanımlar üzerinden nitelendirildiği bilgisi yazmalarında yer almadığından 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Ö2 iyi öğretmenin özellikleri teması altında iyi öğretmenin özelliklerine mesleğini seven, çocuklarını ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, sabırlı ve gerekirse defalarca anlatan özelliklerini sıralamıştır. İyi öğretmenin özellikleri olarak sıralanan maddelerin öğrencilerine ve meslektaşlarına göre kendisi nasıl tanımlanır için açıkladığı maddelerle uyuşmamaktadır.

Ö3 (Kendine göre)

“İdealleri olan kendini geliştirmeye yenilemeye çalışan biraz fazla duygusal fazla disiplinli birisi olarak. Bundan çok da memnun değilim. Düzeni seviyorum ama biraz fazla mükemmeliyetçilik yorucu da oluyor. Anneyim. Bu nedenle öğrencilerimi biraz daha anaç seviyorum. Mezuniyetimdeki yemine uygun hareket etmeye çalışıyorum. Her bir öğrencimi benim evladım gibi görmeye çalışıyorum dertlerini dinliyorum sevinçlerini yüceltiyorum. Böyle yazdıkça hoşuma gitti açıkçası sanırım iyi bir öğretmen olarak görüyorum kendimi”

Ö3 (Öğrencilerine göre)

“İşte iş öğrencilerin gözünden bakmaya gelince sert bulabiliyorlar-dı diyelim. Sanırım pandemi beni biraz yumuşattı. Zamanın haksızlığına uğradıklarını düşündüğüm için süreçte sosyoekonomik durumun çok ayırt edici olduğunu gördüğüm için biraz uysal davranıyorum. Öğrencilerin bazı konularda taviz vermeden iyi olmalarını istiyorum edep ahlak gibi. Bu nedenle arada öğüt veriyorum kendimi örnek veriyorum ya da uygun bir masal anlatıyorum. Bu onlara kötü gelebilir ne de olsa onlar ergen. Eğlenceli halim daha çok 12. Sınıf öğrencilerine yansıyor. Diğer kademelerde biraz daha sıkıcı disiplinli tanınırım.”

Ö3 (Meslektaşlarına/Yöneticilerine göre)

“Bir kaç idarecimden ve öğretmenimden aldığım yorumlarla yanıt verirsem çalışkan enerjik gülümseyen konuşkan yardımsever komik görevini hakkıyla yapan (nöbetlerde dikkatliyimdir) onay alan bir öğretmen. Bunun dışında göreve başladığım ilk yıllarda bir sıkıntı yaratmıştım. Sınıfta argo sözcük kullandım. Müdür beyin kulağına gitmiş uyarmıştı. Elimde değil. Dediğim gibi benim oğlum da aynı hatayı yapsa ona da o sözü söylerdim.”

Ö3 “Ben kimim?” sorusuna verdiği cevapta kendisini mezuniyet yeminine uygun davranmaya çalışan, idealleri olan bir öğretmen olarak gördüğünü, öğrencilerini bir anne yaklaşımı ile sevdiğini ve onlarla paylaşımlarda bulunduğunu ancak mükemmeliyetçi bakış açısının kendisini yorduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin kendisini sert, meslektaşlarının ise çalışkan, enerjik, konuşkan, yardımsever ve komik olarak nitelendirebileceklerini belirtmiştir. Ö3 kendisini sadece 12. sınıf öğrencilerinin eğlenceli bulacağını, diğer sınıfların disiplinli bulacağını düşünmektedir. Bu bakış açısının mülakatta verdiği bilgiler doğrultusunda Ö3’ün öğretmenliğe başladığı ilk görev yerinin erkek öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir Çok Programlı Lise olduğu, yeni mezun bir öğretmen olarak müdür vekilliği yaptığı ve otorite olmanın disiplin ve sert yaklaşımla sağlanacağını düşünmesi nedeniyle çocuklara mesafeli ve uzak davrandığını ve bu özelliğini yumuşatmaya çalıştığını belirtmiştir.

Kendisi üzerine yaptığı yansıtma hem olumlu hem olumsuz yönlerini açıklayan ve açıklarken kendisiyle ilgili farkındalığı artan Ö3’ün yazmaları Düzey 3 olarak değerlendirilmiştir.

Ö4 (Kendine göre)

“Ben 12 yıldır mevcut eğitim sisteminde özellikle sınav gruplarının sınava hazırlanma sürecinde eğitim programı doğrultusunda biyoloji eğitimi vermeye çalışan bir öğretmenim. Aslında öğretmen olduğumu da düşünmüyorum :) işim onlara biyoloji öğretmek ve sınavda iyi bir net yapmalarını sağlamak. Eğitimleri ile ilgili bir katkı sağladığımı çok düşünmüyorum.”

Ö4 (Öğrencilerine göre)

“Öğrencilerim genelde dersimi eğlenceli bulur, sınıfa girdiğimde mutlu olurlar :) Dersi olabildiğince eğlenceli akılda kalacak şekilde anlatmaya çalışırım. Diğer türlü ben de sıkılıyorum çünkü derste :) Bana, bilgime, tecrübeme güvendiklerini hissediyorum. Olabildiğince mantık çerçevesinde anlatmaya çalışırım ve bu da öğrencilerime yansır.”

Ö4 (Meslektaşlarına/Yöneticilerine göre)

“Genelde sorumluluk sahibiyimdir. Bir iş verildiğinde zamanında teslim etmeye çalışırım ve olabildiğince az hata ile işimi tamamlarım. O yüzden çalışması kolay ve güvenilir bir çalışan olarak gördüklerini hissediyorum. Tabi bu benim hissettiğim :)”

Özel okulda öğretmenlik yapan, 11 ve 12. sınıfların dersine giren Ö4'ün kendisini bir öğretmen olarak değil daha çok öğrencilerin sınavlarda daha fazla doğru cevap vermesine katkı sağlayan bir araç olarak gördüğü görülmektedir. Öğrencileri tarafından bilgi ve tecrübesine güvenilen, eğlenceli olan bir öğretmen, yöneticileri tarafındansa sorumluluklarını zamanında yerine getiren güvenilir bir öğretmen olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ö4 ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, okuldaki programının yoğunluğu gereği derse hazırlık yapmak için zamanının dahi kalmadığını, özel okullarda fark yaratmanın öğrenciyi daha fazla okulda tutmak ve daha fazla soru çözmesini sağlamak olarak algılayan sistemin öğretmenleri ideallikten uzaklaştırdığını düşünmektedir.

Kamu okullarında sınıfların kalabalık olması, derslerin yükseköğretim sınav müfredatı ile paralel gitmemesi ve öğrencilere etüt ve tekrar imkânının sunulmaması, üniversite sınavına hazırlanan öğrenci ve ailelerinin özel okul ve dershaneleri tercih etmesine sebep olmakta, bu da özel kurs ve dershanelerde çalışan öğretmenlerin 11 ve 12. sınıfta tüm ortaöğretim

müfredatını öğrencilere sınırlı sürede kazandırmak için artırılmış ders yoğunluğu ve sadece test tekniğinde uzmanlaşmış öğretmenlerin yetişmesine sebep olmaktadır. Ö4'ün tüm temalarda verdiği cevabın kamuda görev yapan diğer 4 öğretmenden farklı bakış açısında olduğu, özellikle çalışma koşulları ve özlük hakları açısından aynı koşullarda olmamasının her tema için kendi özelinde değerlendirilmesinin daha uygun olacağını düşündürmektedir. Öğretmenler, kendilerini diğer öğretmenlerle ve çalıştıkları kurumu diğer kurumlarla karşılaştırma yapma eğilimindedirler. Bu karşılaştırma sonucunda herhangi bir eşitsizlik ve haksızlık olarak algıladıkları durumun olması mesleklerinden fiziksel ve duygusal olarak uzaklaşmalarına sebep olmaktadır (TEDMEM, 2014). Ö4'ün çalışma koşulları açısından yaşadığı zorlukları ifade ettiği cevapları değerlendirildiğinde tüm bu koşulların literatürde de belirtildiği üzer Ö4 için meslekten uzaklaşma ve mesleğine karşı isteksizleşmesine sebep olmuştur. Veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından edinilen bilgiye göre bir sonraki eğitim yılında Ö4 çalıştığı kurumda yönetici olarak görevine devam etmektedir.

Ö5 (Kendine göre)

“Çalışırken kaybolan ve zamanın verimsiz değerlendiren, işinde garantici, derse hazırlıksız gitmeyen, gittiğinde kaygı hisseden, disiplinli olmakla birlikte tembel bir yanı da olan bir öğretmeni”

Ö5 (Öğrencilerine göre)

“Düzenli, neşeli, çalışkan... Böyle olduğunu düşünüyorum çünkü daha önceden yapılan anket sonuçlarından yola çıkıyorum soruyu cevaplandırırken.”

Ö5 (Meslektaşlarına/Yöneticilerine göre)

“Çalışkan, zamanlamaya özen gösteren, dikkatli ve düzenli”

Ö5'in verdiği cevaplar incelendiğinde kendisini zamanı verimsiz kullanması nedeniyle tembel olarak nitelendirdiğini ancak derse hazırlıksız gitmediği ve gittiğinde kaygı duyduğunu da belirttiği görülmüştür. Ayrıca, Ö5 kendisini öğrencileri ve meslektaşları tarafından “çalışkan” bir öğretmen olarak nitelendirmiştir. Cevapları bir bütün olarak

değerlendirildiğinde kendisine yönelik algısı ile başkalarının kendisini nasıl gördüğü arasında zıtlık olduğu, öğretmenin mükemmeliyetçi bakış açısı ile kendisini eleştirdiği söylenebilir. Ö5'in ÖYDÖ maddelerine verdikleri cevaplar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde;

- Ö5, ÖYDÖ 12. Maddesi olan “Genellikle, öğrencilerden iyi yorumlar alırım. Bu yüzden, bir öğretmen olarak genelde gayet iyi olduğumu düşünürüm.” ifadesinde kararsız seçeneğini işaretlemiş, yansıtıcı yazma uygulamasında “Öğretmenliğe Dair Algı” temasıyla sorulan kendi gözünden-öğrencilerin gözünden ve yöneticilerin gözünden ben kimim sorusuna verdiği cevaplar ise Düzey 1 (Tanımlayıcı Yazma) olarak analiz edilmiştir. Bu veriler Ö5'in öz değerlendirme sürecinde kendini diğer öğretmenlere göre daha sert eleştirdiği olarak yorumlanabilir.

Aynı şekilde Ö5 “Meslektaşlarım/İdarecilerim beni nasıl bir öğretmen olarak tanımlar?” sorusu için “Çalışkan, zamanlamaya özen gösteren, dikkatli ve düzenli” ifadelerini kullanırken “X Öğretmen olarak ben kimim?” sorusuna zamanı etkili kullanamayan, disiplinli olmakla birlikte tembel bir öğretmen olarak nitelendirmesi öğretmenliğini kendisi ve başkaları gözünden değerlendirirken aynı özellik olan zamanlama için birbirine zıt görüş bildirmiştir. Bu durumu öğretmenin son zamanlarda yapmayı planladığı ancak ertelediği iş/işleri olduğu ancak bu süreçten de kişisel olarak rahatsız olduğu yorumu çıkarılabilir.

Tablo 37

Öğretmenliğe Dair Algı Temasıyla İlgili Kategoriler

Kategori	Kod
Kişilik Özellikleri	Çalışkan ve düzenli
	Sessiz ve sakin
	Disiplinli, sert yönlerini yumuşatmaya çalışan
	Duygusal
	Edep ve ahlakta taviz vermeyen
	Güvenilir, Mükemmeliyetçi
	Tembel, Yardımsever
Mesleki Özellikler	Neşeli
	İdealleri olan
	Gelişime açık
	Görevinin gereklerini yerine getiren, sadece eğitim yapmak zorunda olan
Alan Bilgisi ve Öğrenme Ortamı	Bilgi ve tecrübesine güvenilen
	Ders için hazırlıklar yapan
	Etkili zaman yönetimi/zamanlamaya özen gösteren

Öğretmenliğe dair algısıyla ilgili sorulan sorularda öğretmenlerin kendi gözüyle ve başkalarının gözüyle öğretmen olarak kendilerini değerlendirmesi istenmiş verilen cevaplar kişilik özellikleri, mesleki özellikler, alan bilgisi ve öğrenme ortamı olarak üç kategoride toplanmıştır (Tablo 37). Öğretmenler, öğrencilerinin gözünden kendilerini açıklarken daha çok neşeli, güler yüzlü, sevilen gibi kişilik özelliklerini yansıtan ifadeler kullanırken, yöneticileri ve meslektaşlarının gözünden kendilerini mesleki özellikleri üzerinden değerlendirmişlerdir.

İyi Öğretmenin Özellikleri

‘İyi Öğretmenin Özellikleri’ teması altında öğretmenlerden etkili ve iyi öğretmenin özelliklerini, kendilerini en çok etkileyen öğretmenlerinin karakteristik özelliklerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 38

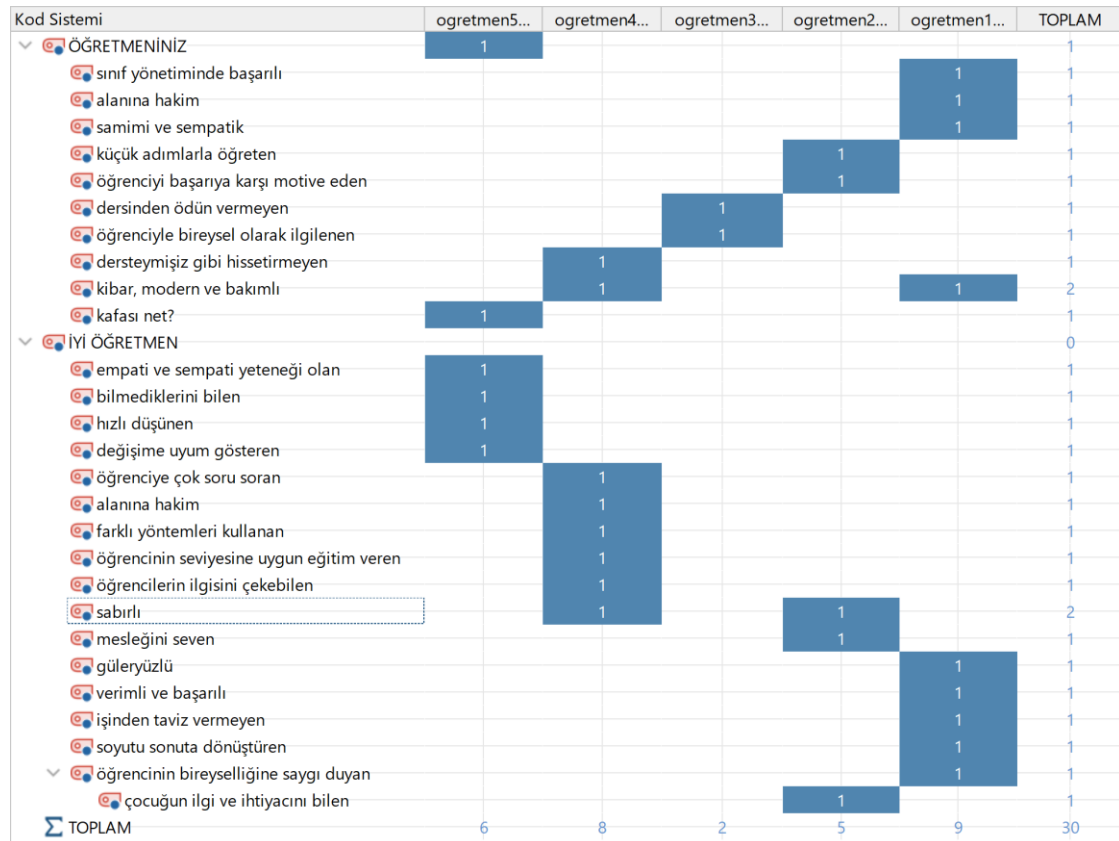
İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	Etkili ve iyi öğretmenin özellikleri sizce nelerdir?	Sizi en çok etkileyen bir öğretmeninizi düşünür müsünüz, onun karakteristik özellikleri nelerdi? Sizi hangi özellikleri ile etkilediğini detaylandırabilir misiniz?
Ö1	1. Düzey	2. Düzey
Ö2	2. Düzey	3. Düzey
Ö3	3. Düzey	2. Düzey
Ö4	4. Düzey	2. Düzey
Ö5	1. Düzey	2. Düzey

Öğretmenlerin yansıtma düzeyleri incelendiğinde yazmaların %50'si 2. Düzey, %20'si 1 ve 3. Düzey, %10'u ise 4. Düzey olarak değerlendirilmiştir (Tablo 38).

Tablo 39

İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Kod ve alt kodların toplamına bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok kibar, modern ve bakımlı öğretmenlerinden, daha sonra ise alanına hakim, sınıf yönetiminde

başarılı, sempatik, öğrencilerini motive eden, öğrencisiyle bireysel ilgilenen öğretmenlerini hatırladıkları görülmektedir (Tablo 39).

Tablo 40

İyi Öğretmenin Özellikleri Temasıyla İlgili Kategoriler

Kategori	Kod
Kişilik Özellikleri	Samimi ve sempatik, empati ve sempati yeteneği olan, kibar, modern ve bakımlı, sabırlı, güler yüzlü Hızlı düşünen, verimli ve başarılı
Mesleki Özellikler	Öğrenciyi motive eden, öğrencinin bireyselliğine saygı duyan, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, öğrenciyle bireysel olarak ilgilenen Öğrenciye çok soru soran Değişime uyum gösteren Mesleğini seven
Alan Bilgisi ve Öğrenme Ortamı	Alanına hakim, kafası net, bilmediklerini bilen Sınıf yönetiminde başarılı, dersinden ödün vermeyen, işinden taviz vermeyen, Dersteymiş gibi hissettirmeyen Küçük adımlarla öğreten, farklı yöntemleri kullanan, öğrencilerin ilgisini çekeabilen, Öğrencilerin seviyesine uygun eğitim veren, Soyutu somuta dönüştüren

İyi öğretmenin özellikleri temasıyla ilgili kodlar da ‘Öğretmenliğe Dair Algı’ temasıyla ilgili kodlarda yapılan kategorilere benzer olarak kişisel özellikler, mesleki özellikler, alan bilgisi ve öğrenme ortamı olarak üç kategoride toplanmıştır (Tablo 40).

Öğretmenlerin, sabırlı, öğrencilerin ilgisini çeken, hızlı düşünen, değişime uyum gösteren, öğrenciye çok soru soran, mesleğini seven, empati ve sempati yeteneği olan, alanına hakim, farklı yöntemleri kullanan, öğrencilerin bireyselliğine saygı duyan öğretmenleri iyi öğretmen olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Ö1’e göre etkili ve iyi öğretmen;

“Doğal ve içten olan, öğrencinin de bir birey olduğunu unutmayan; okulu iş gibi görüp işini de ödün vermeden yapan, derslerin de soyut kavramları günlük hayattan örnekler vererek somutlaştırabilen öğretmen “etkili bir öğretmen”dir. Verimi yüksek, başarı sağlayabilmiş güler yüzlü öğretmen ise herkes açısından “iyi öğretmen” olarak tanımlanabilir.”

Ö1'e göre iyi öğretmen doğal, güler yüzlü, öğrencinin bireyselliğine önem veren, soyut kavramı somutlaştırabilen öğretmen özellikleri herkes için ortak iyi öğretmen özellikleri olarak algılanmış ve Ö1 tarafından yanlış bir genelleme yapılmıştır. Tanımlayıcı birkaç özellik üzerinden yetersiz analiz bulunan yazması 1. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca buradaki ifadelerine ek olarak Ö1 iyi öğretmen için araştıran, sorgulayan tanımlamalarını görüşme sırasında kullanmıştır.

İyi bir öğretmen olabilmek için öncelikle mesleği çok sevmek gerekir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi bilmek ve anlamak gerekir. Öğrencilere her zaman sabırlı davranarak öğretilmesi gereken konunun gerekirse defalarca anlatılması gerekmektedir (Ö2).

Ö2 iyi öğretmen özelliklerini, mesleğini seven, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, sabırlı ve defalarca anlatan olarak tanımlamıştır. Mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde olmak her meslek grubu için mesleğini iyi yapabilmenin ön koşuludur. Ö2'nin sabırlı davranarak defalarca anlatan öğretmen açıklaması, öğretmenin bilgi aktaran öğrencinin pasif alıcı olduğu geleneksel yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Ayrıca Ö2 görüşme sırasında öğrencinin seviyesine inebilen ve öğrenciyle ortak noktalar bulabilen öğretmeni iyi öğretmen olarak nitelendirmiştir.

“Beni en çok etkileyen öğretmenim Lise İngilizce öğretmenim. Halen görüşmeye devam ediyorum kendisiyle. Beni sınıfımıza ve özelde bana olan yaklaşımı etkilemişti açıkçası. Hep anlayışlıydı güler yüzlüydü bizimle sohbet eder bize özel zaman ayırırdı. Aşık da olsam anlattım dinledi dersle ilgili bir kaygım da olsa dinledi. Üniversite telaşımızı da paylaştı bizimle. Bunları yaparken hiç dersinden ödün vermedi. Hep işledi dersini kaynatmaya da çalışmazdık gerçi derslerini. Bilirdik o ders işlenecek. Sanırım onu örnek alıyorum (Ö3)”

Ö3 kendisini en çok etkileyen öğretmenin kendisiyle özel olarak ilgilenen, öğrencisine zaman ayıran, öğrencilerinin duygularını paylaşan, anlayışlı ve güler yüzlü İngilizce öğretmeni olduğunu belirtmiştir. Ö3 öğretmenliğe dair algı temalı soruda kendisini öğrencilerimin dertlerini dinliyorum, sevinçlerini yüceltiyorum ifadeleriyle iyi bir öğretmen olarak tanımlamıştı. İyi öğretmenin özelliklerinin sorgulandığı soruda yukarıdaki cevabı

Ö3'ün iyi öğretmen özellikleri konusunda tutarlı cevaplar verdiği, hayran kaldığı öğretmeninden etkilenecek onun öğrencilere karşı davranışını rol model olarak öğretmenlik mesleğini yürüttüğü görülmektedir. Ö3'ün kendisini duygusal olarak tanımlaması da öğrencilerinin duygularını anlamak ve empati kurmak konusunda kendisine ayrıca katkı sunduğu düşünülebilir. Ö3 görüşme sırasında iyi öğretmenin iyi bir dinleyici ve iyi bir gözlemci olması gerektiğine vurgu yapmış, öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurarken de öğrencilerini hiçbir özelliğine göre ayrımcı olmayan bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir. Ö3'ün öz değerlendirme konusunda diğer öğretmenlerden farklı olarak görüşleri sırasında kendine odaklanması, kendince iyi ya da kötü özelliklerini samimi bir şekilde ifade etmesi, deneyimleri üzerinden somut örnekler vermesi ÖYDÖ test puanında öz değerlendirme alt boyutunda en yüksek puanı alması açısından tutarlı bulunmuştur.

“Bence en önemli özelliklerden birisi dersi ilgili çekici hale getirebilmesidir. Çalışılan yaş grubunun ilgisini çekmek oldukça zor. Genelde ders onlar için bir zorunluluk. Öğrenciler de herkes gibi sevdiği, eğlendiği şeyi yapmak istiyor. Monoton bir dersten verim almaları çok zor. Öğrencinin seviyesine inebilmeli, anlamadığında farklı şekillerde, farklı örneklerle açıklayabilmeli. Öğrenciye sürekli sorular sorup dönüt almak da önemli. Cevap verdikçe kendini hem daha iyi hissediyor hem de sürecin bir parçası oluyor, düşünüyor, yorum yapıyor. Bir de alanına hakim olmalı. Öğrencilere ezberletmekten ziyade konunun mantığını verebilmeli. Düşünebilen, sorgulayan bireyler yetiştirebilmemiz için bunun oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Geri kalanlar sabırlı olmak vs. zaten genel olarak insan ilişkileri için geçerli ve öğretmenlik tanımı için biraz demode kaldı diye düşünüyorum (Ö4).

Ö4 lise öğrencilerinin özelliklerinden bahsederek öğretmenlerin derslerini neden ilgi çekici hale getirmesi gerektiğinden, farklı yöntem ve örneklerle açıklaması, öğrenciyi soru cevaplarla sürece katmanın öneminden bahsetmiştir. İyi öğretmeni alanına hakim, öğrencinin seviyesine inebilen, sorgulayan bireyler yetiştiren, konunun mantığını öğrencilerine verebilen öğretmen olarak tanımlamıştır.

Ö4'ün iyi öğretmen tanımlaması, belirttiği özellikleri gerekçeleriyle birlikte vermesi, sıradan öğretmen tanımlamaları ile karşılaştırma yapması açısından 4. Düzey (ileri yansıtıcı yazma) olarak değerlendirilmiştir. Ö4'ün cevabında ana fikir, araştıran, sorgulayan ve aktif

öğrencileri yetiştirmek olarak görülsede kullandığı ifadelerin “öğrencinin seviyesine inmek”, öğrenci ve öğretmenin farklı konumlarda olduğu ön kabulünü içerdiğinden öğretmenin geleneksel öğretim yaklaşımlarının merkezinde olan kavramları kullanarak sorgulayan bireyler yetiştirmenin önemini açıklamaktadır.

Öğretmen Metaforu

Öğretmen metaforu teması ile ilgili “Öğretmenliği bir metaforla (doğruluğu tartışmalı olsa da hücrenin bir fabrikaya benzetilmesi gibi) açıklamanız gerekseydi öğretmenliği neye benzetirdiniz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin metaforları ve nedenleri tek tek incelendiğinde; Ö4’ün açıklamaları 1. Düzey, Ö2 2. Düzey, Ö1, Ö3 ve Ö5 ise 3. Düzey yansıtma olarak değerlendirilmiştir.

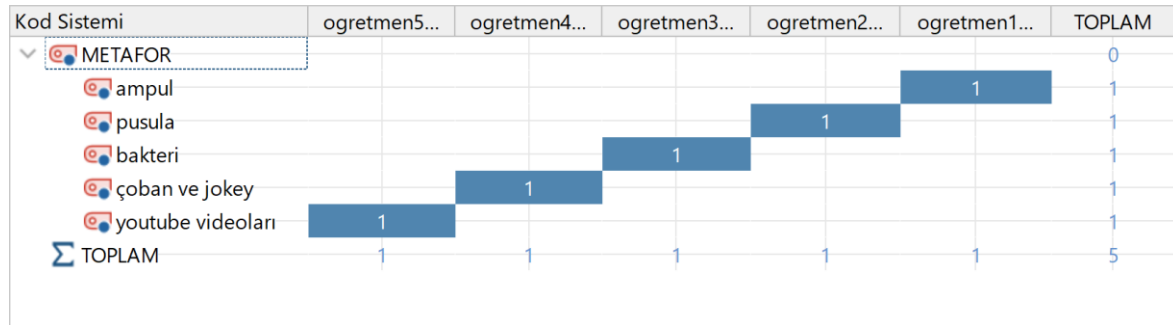
Tablo 41

Öğretmen Metaforu Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	Öğretmenliği bir metaforla (doğruluğu tartışmalı olsa da hücrenin bir fabrikaya benzetilmesi gibi) açıklamanız gerekseydi öğretmenliği neye benzetirdiniz? Neden?
Ö1	3. Düzey
Ö2	2. Düzey
Ö3	3. Düzey
Ö4	1. Düzey
Ö5	3. Düzey

Öğretmen metaforu ile ilgili öğretmenlerin yansıtıcı yazmalarının %60’ı 3. Düzey, %20’si ise 1 ve 2. Düzey olarak değerlendirilmiş, hiçbir yazma 4. Düzey olarak değerlendirilmemiştir (Tablo 41).

Tablo 42

Öğretmen Metaforu Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası

Öğretmen metaforu temasıyla ilgili her öğretmenin birbirinden farklı metaforu olduğu görülmekle birlikte dört öğretmenin (pusula, bakteri, çoban ve jokey, youtube videoları) metaforu mesleklerinin öğrenci üzerinde etkisi üzerinden yola çıkarak yapılan benzetme iken bir öğretmenin (ampul) metaforu mesleğinin toplum üzerindeki etkisi üzerinden yapılan bir benzetmedir. Ö4 öğretmenliği öğrencileri belirli zaman dilimlerinde güvenli ortamda tutmaları nedeniyle çobanlığa, üniversiteye giriş sınavları gibi merkezi bir sınava hazırlanmalarına yardımcı olmaları nedeniyle de jokeyliğe benzetmiştir. Yorumlama ve sorgulama içermeyen Ö4'ün açıklamaları 1. Düzey tanımlayıcı yazma olarak değerlendirilmiştir.

“Günümüz şartlarında çobanlık yapıyoruz. Özellikle okullarda sadece verilen zaman dilimlerinde onları okulda tutuyoruz. Ya da jokeylik belki onları bir yarışa hazırlıyoruz. Onlar yarış atı neyi neden yaptığını bilmiyor biz de onları talimatlarla yönlendiriyoruz sadece (Ö4)”.

Ö2 öğretmenliği *“Nasıl ki pusula gidilecek yönü gösterirse, öğretmende bizim doğru yöne gitmemize yardımcı olur, yanlış yöne gitmemizi engeller ve bizi varmak istediğimiz hedeflerimize ulaştırır”* şeklinde açıklama yaparak pusulaya benzetmiştir. Öğrenci gözüyle açıklama yapan Ö2 belirlenen hedefe ulaşmak için öğretmenin rehberliğine vurgu yapmıştır, başlangıç seviyesinde yansıtma içeren yazısı 2. Düzey (biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma) olarak değerlendirilmiştir.

“Ampulü led olmayan, sokak “lamba”sına benzetiyorum. Çünkü sokak lambasının direğinin bulunduğu sokakta hayatlar akıyor. Gündüz lambanın yanmasına gerek yok, bunu toplumun iyi gün halleri olarak düşünebiliriz. Kimse lambanın yanıp

yanmadığının farkında değildir. Hava karardığında ise akan hayatları nasıl aydınlatıldığına bakılır. İyi öğretmen iyi aydınlatır, ışık şiddeti yüksektir. Ama ışık şiddeti azalan, sokağı yeterince aydınlatmayan lamba için kimse “sorun nedir?” diye düşünmez, ampul değiştirilir (bunu mesleğin de isteksizleşen, umutsuz, mutsuz veya emekli olmuş öğretmenler olarak düşünebiliriz). Taa ki birçok patlak ampul aynı sokak lambasından çıkana kadar. Direkteki elektrik devrelerinde sistemsal bir sorun olup olmadığına bakılmaz. Ampul; öğretmen. Sokak ve karanlıkta aydınlanmak isteyenler; halk veya öğrenciler (Ö1)”

Ö1 ise öğretmeni sokak lambasına benzeterek lambanın özelliklerini ve lambaya benzetme nedenini detaylandırmıştır. Açıklamalarında iyi öğretmen ışık şiddeti yüksek ampullere, mutsuz ve emekli öğretmenler ise ışık şiddeti düşük ampullere benzetilmiş, öğretmenlerin sorunlarının yoğunluk kazanması halinde görünür olmasından ve sorunların daha çok sistemde değil öğretmende arandığından bahsetmiştir. Öğretmenin verdiği cevapta yansıtıcı bakış açısı ile analiz yaptığı görülmektedir. Açıklaması 3. Düzey (yansıtıcı yazma) olarak değerlendirilmiştir.

“Kötü bir metafor yapayım. öğretmen bir bakteri gibi ama iyi bir bakteri. Bulaşıyoruz öğrencinin hayatına. Bir kez bulaşıyoruz ama yerleşip kalıyoruz. Ne zaman bağışıklığı düşse-bilgiye ihtiyaç duysa- hop ortaya çıkıyoruz. Sonrası yine aynı. Zamanla bizimle olmaya o kadar alışıyor ki kendi de öğrenmeye çaballıyor. Bağışıklanıyor (Ö3).”

Ö3 ise öğretmenliği öğrencinin hayatına dokunan, vücuduna yerleşen ve onun bağışıklık kazanmasına katkı sağlayan bakteriye benzetmiştir. Biyoloji öğretmeni olan Ö3’ün yaptığı metaforu öğretmen ve bakteri üzerinden karşılaştırarak anlatması, öğrencinin bilgiye ihtiyaç duyduğu anı bağışıklık düşmesi ile benzeştiren açıklaması mesleğini branşına özgü bir terimle açıklaması 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

Ö5 ise öğretmenliği “Son dönemde youtube videolarına benzetirdim öğretmenleri. Boşluğa konuştuğumuz hissi için sanırım. Hatta 6 yaşında aynanın karşısına geçip ingilizce konuşuyormuşum gibi yapardım kendi kendime, şuan daha çok ona benziyorum. bu dönemden bağımsız olarak Adile Teyze Kuzucuklarıyla programındaki Adile

teyzeleriz...Neden? çünkü sadece anlatıcıyız genel olarak...” açıklaması ile youtube videolarına ve Adile Teyze’ye benzetmiştir. Ö5’in metaforunda uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunların yansıması görülmekle birlikte, öğretmenlerin tek taraflı anlatan olarak kendi kendine konuştuğunu vurgulamak üzere 1980 yılında TRT ekranında Adile Naşit tarafından sunulan Uykudan Önce isimli çocuk programındaki Adile Teyze rolü ile özdeşleşme yapmıştır.

Yıldız ve Ünlü (2014) tarafından öğretmenlikteki dönüşümün metaforlar aracılığıyla araştırıldığı çalışmada deneyimi 20 yılın üzerindeki 108 öğretmenin cevabı analiz edilmiş ve saygınlık yitimi, toplumsal sorumlulukların azalması, teknisyenleşme ve artan denetim kültürü ve yoksullaşma kategorileri oluşturulmuştur.

Özetle öğretmenlerin öğretmenliği metaforla açıklaması sırasında vermiş oldukları örnekler incelendiğinde “youtube videoları (Ö5) ve jokeylik-çobanlık (Ö4)” öğrencilerin pasif, öğretmenlerin aktif olduğu yaklaşımlar üzerinden, pusula (Ö2) öğretmenin rehber olduğu akla ilk gelen örnek üzerinden ve bakteri (Ö3), sokak lambası (Ö1) gibi öğrenciye sağladıkları fayda üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Uzaktan Eğitim

Pandemi süreci ile öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için tüm sınıf seviyelerinde acilen geçilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımları, çalışmanın veri toplama sürecinde pandeminin devam ediyor olması nedeniyle gerekli görülmüştür ve uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlere 2 soru sorulmuştur.

Uzaktan eğitim teması ile ilgili sorulan sorular değerlendirildiğinde öğretmen boyutunda; mesai kavramının değişmesi ve iş yükünde artış, bazı öğretmenlerin tembelleşmesi, uzaktan çalışma ile öğretmenlik-eş-ebeveyn olma gibi rollerin çakışması, öğrenci boyutunda ise motivasyon kaybı, özel ders alabilen ve alamayan öğrenciler arasında derinleşen eşitsizlik, sınav grubu öğrenciler üzerinde artan stres kaynağı olması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve pandemi ile ilgili sorulan sorulara verdikleri cevapların kod ve alt kodlarının ısı haritası Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası

Kod Sistemi	ogretmen5_...	ogretmen4_...	ogretmen3_...	ogretmen2_...	ogretmen1_...	TOPLAM
UZAKTAN EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI						0
teknolojik araçların sürdürülebilir heyecan yaratmaması	1					1
altyapı sorunları				1		1
öğrenci öğretmen arasındaki sınırlı etkileşim	1			1		2
pandemide MEB yetersiz önlem			1			1
uzaktan eğitimle ilgili geçmiş ön yargıları					1	1
UZAKTAN EĞİTİMDE VERİM İÇİN GEREKENLER						0
materyal çeşitliliği, ödev takibi-geribildirim					1	1
öğrenci hazırlanışlığı				2		2
öğrenci motivasyonu					1	1
düşükse eğitimden kopuş					2	3
öğrencinin derse katılımını teşvik eden önlemler		1				1
canlı derste öğrenciye seslenme		1				1
düzenli ödev takibi		1			1	2
görsel açıdan zengin ders içerikleri üretme		1	1			2
ÖĞRENCİ İÇİN OLUMSUZ SONUÇLARI						0
ekran bağımlılığı					1	1
sınav grubu öğrencilerinin kaygı seviyesinde artış					1	1
sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencide umutsuzluk etkisi					1	1
pandeminin yarattığı stres					1	1
öğrencilerin not almaması-tembelleşmesi	1					1
öğrencinin psikolojik durumuna olumsuz etkisi		1	1			2
ÖĞRETMEN ÜZERİNDEKİ OLUMLU-OLUMSUZ SONUÇLARI						0
mesleki açıdan yenilenme	1		1	1	1	4
daha fazla kaynağa ulaşmak için işbirliği			2			2
Öğretmen ile veli arasındaki ilişkinin seviyesinin düştüğü			1			1
öğretmen işyükünde artış		1	1		1	3
öğretmeninde motivasyon düşüklüğü	1	1				2
öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmesi		2				2
öğretmeni tembelleştirme	1					1
öğretmenin üzerindeki rollerin çıkışması			1			1
TOPLAM	6	10	9	5	12	42

Tablo 43'deki kodlar, alt kodlar ve frekanslar incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili sorulan sorulara verilen cevaplar sınırlılıklar, verimlilik koşulları, öğrenci ve öğretmene etkisi (Olumlu ve Olumsuz Etkiler) olarak kategorilere ayrılmıştır. Uzaktan eğitim temasıyla ilgili öğrenci ve öğretmene etkisi kategorisinde öğretmenlerin daha çok olumsuz etkilere odaklandıkları olumlu etki olarak sadece öğretmen için mesleki açıdan yenilenme olabileceği belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin olumsuz etkilere odaklanma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 44

Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori	Kod
Sınırlılıklar	Araç Gereç Kaynaklı	Teknolojik araçların sürdürülebilir heyecan yaratmaması
	Alt Yapı Kaynaklı	Alt yapı sorunları Pandemide MEB yetersiz önlem
	Etkileşim Kaynaklı	Öğrenci ve öğretmen arasındaki sınırlı iletişim
	Deneyim Kaynaklı	Uzaktan eğitimle ilgili geçmiş ön yargıları
Verimlilik Koşulları	Öğrenci Odaklı	Öğrenci hazırbulunuşluğu Öğrenci motivasyonu
	Yöntem ve Materyal Odaklı	Düzenli ödev takibi, görsel açıdan zengin içerik, canlı derste öğrenciye seslenme
	Olumsuz Etkiler	Öğretmen veli ilişkisi seviyesinin düşmesi
		Ekran bağımlılığı
		Kaygı seviyesinde artış
		SES düşük öğrencide umutsuzluk
		Öğrencinin not almaması
		Olumsuz psikolojik etkisi
		Öğretmeni tembelleştirmesi
		Öğretmenin iş yükünde artış, rollerinde çakışma
		Öğretmende motivasyon kaybı
		Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmesi
	Olumlu Etkiler	Mesleki açıdan yenilenme

Uzaktan eğitim temasıyla ilgili oluşturulan kategori ve alt kategoriler incelendiğinde (Tablo 44) öğretmenlerin deneyimleri uzaktan eğitim teknolojisini kullanırken araç gereç, alt yapı, etkileşim ve deneyim kaynaklı sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencinin motivasyonu ve hazırbulunuşluğu gibi öğrenci odaklı, zengin içerik oluşturma ve geri bildirim verme gibi yöntem ve materyal odaklı verimlilik koşulları da uzaktan eğitimde sürdürülen eğitimin niteliğinin artıracak unsurlar olarak görülmüştür. Uzaktan eğitim teknolojisinin öğrenci ve öğretmen üzerine etkisiyle ilgili oluşturulan kategorilerde öğretmenlerin daha çok olumsuz etkileri vurguladığını göstermektedir. Öğretmenlerin

cevapları, pandemi sürecine bağlı olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarıyla benzer bulguları içermektedir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen görüşleri fiziksel alt yapıya ilişkin teknolojik araç gereç eksikliği, internet bağlantı problemleri, internet erişimi ve teknik sorunlar olarak temalandırılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin iş yükündeki artış da gelen görüşler arasındadır.

Öğretmenlerin çoğu (4 öğretmen) uzaktan eğitimin öğretmen için mesleki açıdan yenilenme olduğu görüşünderken, bu süreçte öğretmenin iş yükündeki artışa da üç öğretmen değinmiştir.

En fazla kodlama Ö1'in yazdıklarına yapılmıştır.

“Hem iyi hem de kötü bir şekilde etkilediğini düşünüyorum. İyi olan olumlu durumları söyleyecek olursam;

- Çalışan ve çalışmayan öğrenciler keskin bir şekilde ayrıldı. Öğretmenler bilgi edinmek isteyen öğrencilerle derslerine devam ettiler. Verimli dersler işlendiği de söylenebilir...

- Eğer ders içi materyal paylaşımları zengin olursa, ödev takipleri yapılırsa, dönütler verilirse kaliteli ders yapılabildiğini öğrendim.

Olumsuz durumları söyleyecek olursam;

- Keskin bir şekilde eğitimden kopan ve tembellik eğilimi olan öğrencileri tamamen kaybettik. Her gün aramanın, çocuklarla iletişim kurmanın veya aileleri tembihlemenin işe yaramadığını gördük. Ve o öğrencilerin okulla olan ilişkilerinin tamamen ayrıldığını gördük.

- Çevrimiçi derslerin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını bu nedenle okul açıldığında çok çok genel tekrarlar ile derslere başlandığını söyleyebilirim. (bazı sınıflar da bu zamana kadar işlenen derslerin zaman kaybı olduğunu düşündüm).

- Sınava hazırlanan 8.sınıfların okullar açılacak mı, açılırsa ders saatleri az olacak mı, sınav için yeterli eğitimi görebilecek miyiz gibi pek çok kaygıları oluştu ve streslerinin daha da arttığını gördüm.

- Evden veya özel kurslarının dışında aktivite yapamayan dar gelirli ailelerin çocuklarında mutsuzluk, umutsuzluk ve hayattan bir beklentinin olmadığını tam tersi olumsuz düşüncelerle dolu ifadelerin oldukları görmeye başladım.

- Pandemi sürecinde, pek çok aile maddi problemler yaşadı ve bunlar biz öğretmenlerin üzerine kaldı. Yetişmeye çalışmak ve bir şeyler yapmak elden bir şey gelmemesi bizim üzerimizde stres, sıkıntı gibi duygusal zorluklar yaşattı. (Aileme de yansdı maalesef)

- 7/24 çalışır duruma geldik. Pandemi öncesinde telefon numaramı velilere verirken daha 3 kez düşünen ben herkese ve dersine girdiğim bütün sınıflara verip, kaydetmelerini ister duruma geldim. Gerekli gereksiz birçok farklı sebepten dolayı geceleri dahi rahatsız edildiğim durumlar yaşadım. İş ve özel hayat iç içe şu an ve bundan çok rahatsızım (Ö1) ”.

Ö1 öğretmenin iş yükünün arttığını, ders içi materyal paylaşımları zengin olursa, ödev takipleri yapılırsa ve dönütler verilirse uzaktan eğitimde kaliteli ders işlenebildiğini, motivasyonu düşük öğrencilerin eğitimden koptuğunu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerde eğitime erişememenin umutsuzluk yarattığını, bazı öğrencilerde ekran bağımlılığını artırdığını ve sınav grubu 8. sınıf öğrencilerinde kaygı seviyesini yükselttiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmen açısından birçok boyutuna değinen Ö1’in yazmaları 3. Düzey (Yansıtıcı Yazma) olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların yansıtma düzeyleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 45

Uzaktan Eğitim Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmalarının Yansıtma Düzeyleri

	Pandemi sürecinin öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Uzaktan eğitim sürecinde mesleki açıdan kendinizi değerlendirir misiniz? Neler yaptınız ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisi ne oldu? Örnekler verebilir misiniz?
Ö1	3. Düzey	3. Düzey
Ö2	2. Düzey	1. Düzey
Ö3	3. Düzey	4. Düzey
Ö4	2. Düzey	3. Düzey
Ö5	3. Düzey	3. Düzey

İlk hafta sorulan “Pandemi sürecinin öğretmenleri ve öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö1, Ö3 ve Ö5’in yazmaları 3. Düzey, Ö2 ve Ö4’ün yazmaları ise 2. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitim temasıyla ilgili öğretmenlerin cevapları %60 oranında 3. Düzey, %20 oranında 2. Düzey, %10’ar oranlarda 1 ve 4. Düzey olarak değerlendirilmiştir (Tablo 45).

“Eğitim ve öğretimde yeni bir döneme girdiğimizi ve bu durumdan ne yazık ki birçok öğrenci ve öğretmen olumsuz etkilendi. İnternet sorunu, karşılıklı etkileşimin sınırlı

olması, yeterli dönüt alamama, derse hazırbulunuşluğun olmaması açısından olumsuz etkileri çok daha fazla (Ö2)”

Ö2'nin cevabı incelendiğinde pandeminin öğrenci ve öğretmen üzerindeki sadece olumsuz etkilerinden sınırlı düzeyde bahsettiği görülmektedir. Bu nedenle 2. Düzey olarak belirlenmiştir. Verilerin toplandığı süreçte öğretmenlik görevini yanı sıra aynı zamanda müdür yardımcılığı görevini de üstlenen Ö2'nin pandeminin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini yönetici bakış açısıyla çok yönlü değerlendirmesi beklenebilirdi.

“Bu süreçte öğretmenler ekstra yoruldu, gece- gündüz ayrımı kalmadı. Mesai kavramı ortadan kalktı, tüm gün ayakta olunmadığı için fiziksel anlamda daha az yorucu olsa da zihinsel olarak daha çok yordu. Bununla birlikte insanların gözünde sürekli yattığımız düşünülüyor için psikolojik olarak da motivasyonumuz çok düştü. Öğrenciler okuldan ve derslerden koptu. Arkadaşları ile görüşmediği için, özellikle kademe geçişi yapan 1 ve 9. sınıflar, sosyal olarak kazanması gereken becerileri kazanamadı. Hem akademik, hem sosyal açıdan kopukluk yaşadılar. Sonuç olarak öğretmenler de öğrenciler de özellikle psikolojik açıdan olumsuz etkilendi (Ö4).”

Ö4 ise pandeminin etkilerini öncelikle öğretmenlerin iş yükündeki artış, toplumun eğitimi uzaktan sürdüren öğretmenlere bakış açısı ve bunun öğretmenler üzerindeki etkisi olarak sadece olumsuz olarak değerlendirmiştir. İlkokula ve liseye başlayan öğrencilerin arkadaş ve öğretmenleriyle yüz yüze olamamasını sosyal yeterliklerini olumsuz etkilediğine değinmiştir (3. Düzey).

Ö3'ün cevabı, pandemi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz etkilerini içermekte durum aşağıda örnekleri verildiği üzere deneyimleri üzerinden açıklanmaktadır.

“Bu konuda biraz farklı iki görüşüm var. İlki kendi görüşüm tabiki. Kendime ait olan alanı kaybettim. İşimi kaybettim sanki. Evde olmak çevremdekilerin bir kısmında çalışmıyor evde fikri oluşturdu ama çalıştım hatta yüküm daha ağırdı. Ama öyle algılanmadı. EV-OKUL-ANNELİK gibi bir üçgen içinde kaldım. Okulda olabilmeyi isterdim ama elbette hastalık beni de korkuttu. Temizlik konusunda MEB Kamu kurumlarında hiç hassasiyet yok. Önlem yok. Öyle olmasa gitme yönünde gayretli olurdum. Yüz yüze olmak çok anlamlı. Sosyoekonomik düzeyleri arasında uçurumlar olan bir toplumda zor Online Eğitim. Bundan verim almak çok zor. Gençlerimiz her konuda bir köylü kurnazlığı peşinde.

İletişim olayı çok zorladı beni. Özellikle bu konuda görgüsüzlük seviyesinde öğrenci veli ile karşılaştım. İstedikleri saat dakika arama hakkı buldular kendilerinde. Ben HAYIR demeyi kolay beceremem. Hep ulaştılar yani bana. Bu fazla yıpratıcı ve yorucu.

İkinci görüşüm de etrafımdaki iletişim halinde olduğum öğretmenlerden edindiğim ama pek de sevmediğim ohhh ne iyi oldu fikri. Ders yapmadılar, öğrenci ile iletişim kurmadılar, derslerinin önemini azalttılar hatta. Bu kötüydü.

Öğrenciler için de sanırım aynı: olumlu da var olumsuz da. Evdeler, sosyalleşmek zor, gelişim çağı, aile sıkıcı geldi, yapamadıkları her şey stresi iyice arttırdı. Fazla PC başında kaldılar. Tembelleştiler. Ama bir kısım öğrenci çok azınlıkta da olsalar süreci çok iyi değerlendirdi. Destek eğitim aldı ya da kendi çalıştı. Eksiklerini tamamladı. EBA platformunu iyi kullandı. Diğer kanalları kullanmayı öğrendi. Online öğretmenlerine ulaştı sorularını sordu. Avantaja çevirdi kendi için. Özellikle tanıdığım 11. sınıf öğrencilerinde bunu gördüm. 9 ve 10. sınıflar için çok söyleyemem (Ö3)”

Ö3 uzaktan eğitim esnasında evden derslerini veren öğretmene toplumun bakış açısı, öğretmenin iş yükündeki artış, öğretmenlerin bir kısmının bu süreci rahatlama olarak algılaması bir kısmının ise kendi gelişimine yatırım yaptığı süreç görmesi olarak değerlendirmiştir. Ö3 uzaktan eğitimde öğrenciler arası sosyoekonomik farklılıkların öğrencilerin eğitime ulaşmasında kısıt yarattığına değinmiş cevabında özeleştiri yaparak ‘hayır’ diyememe özelliği nedeniyle öğretmen-veli arasındaki sınırı koruyamadığından da bahsetmiştir. Kısaca Ö3 pandemiye bağlı olarak MEB tarafından eğitimin sürekliliğini sağlamak için yürütülen uzaktan eğitimin öğrenci, öğretmen, veli ve toplum boyutlarına da değinen yansıtıcı bir cevap (4. Düzey) vermiştir.

3. Düzey olarak değerlendirilen Ö5’in cevabında ise etkileşimin olmamasına bağlı öğrencinin düşen motivasyonu, çevrimiçi oyun ve uygulamalarla dikkatlerin kısa süreli olarak derse yoğunlaşması ve uzaktan eğitimde öğrenmenin tüm sorumluluğunun öğretmen üzerinde olmasına, öğretmen ve öğrencinin tembelleşmesine değinilmiştir. Not alma kaygısı olmayan öğrencilerin öğrenmeye çaba harcamaması ve bu durumun öğretmenlerin sorumluluğunun artmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Soruya farklı bir açıdan bakarak neden sonuç ilişkisi kuran öğretmenin yansıtıcı yazması 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir.

“Öğretmenleri önce öğretim materyalleri konusunda düşündürdü sonra tembelleştirdi. Teknolojik gelişmelerden haberi olmayan öğretmenleri uyandırdı. Öğrencileri daha çok tembelleştirdi. Öğrenme ve dersten not alma arasındaki ilişkiyi tamamen kaybettiler. Aslında bu çok olumlu bir değişim ancak değişimi olumsuz yorumlamak zorundayım çünkü öğretme sorumluluğunu daha çok üstlenen öğretmen öğrencilerin öğrenme sorumluluğundan uzaklaşmasına neden oldu (Ö5).”

Ö5 aynı zamanda öğrencilerin derste not alma durumunu yalnızca öğretmenin aktif olduğu bir sınıf ortamı ile özdeşleştirerek öğrencilerin pandemi sürecinde derslerde not alma özelliğinin kaybolmasını olumlu bir değişim olarak yorumlamıştır.

Öğretmenlerin ortalama deneyimlerinin ortalama 5-14 yıl (ortalama 10,2 yıl) arasında olması sayesinde uzaktan eğitime geçiş sürecinde bilişim teknolojileri alanında zorluk yaşamadan geçebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin cevaplarında da vurgulandığı üzere verimli bir uzaktan eğitim için öncelikle eğitime erişim konusunda eşitsizliklerin ortadan kaldırılması sonra ise kullanılan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitime uyumlu olması, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrolü içinse etkileşimin ve geribildirim zorunlu olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki etkileri iş yükündeki artış, motivasyon düşüklüğü, öğretmeni tembelleştirmesi, veli ile ilişkiler gibi daha çok olumsuz etkiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun nedeninin veri toplama aşamasının Mart 2021 olması ve uzaktan eğitime henüz geçilmiş olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedeleyici yorumların öğretmenlerde motivasyon kaybına neden olduğu, özellikle fedakar bir şekilde mesleğini yapan öğretmenleri daha çok üzdüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili umutsuzluğa kapılması ve motivasyonlarını kaybetmesi mesleklerini terk etmelerindeki en önemli sebeplerdendir. Gelişmiş ülkeler bu terki önlemek üzere öğretmenlerin maaşlarında artış gibi hususlar değerlendirilmektedir (Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapması pandemi döneminde yapılan araştırmaların bulgularında da dikkat çekmektedir. Dünya Bankası tarafından pandemide yaşanan eğitim öğretim kesintisinin öğrencilere etkisinin

incelendiği projeksiyon çalışmalarında öğrencilerin 3,6 ile 10,8 aylık süreye denk gelen boyutta bir öğrenme kaybı yaşayacakları, Amerika Birleşik Devletlerindeki öğrencilerinse okuma becerilerinde %30, matematik becerilerindeyse %50 oranda öğrenme kaybı yaşanacağı öngörülmüştür (TEDMEM, 2021).

Deneyim

Öğretmenin karar verme sürecinde ilk başvurduğu kaynağın geçmiş deneyimleri olduğu, bir öğretmeni geçmiş deneyimlerinden bağımsız değerlendirmenin eksik kalacağı inancıyla öğretmenlere meslek hayatları boyunca örnek verebilecekleri iyi ve kötü deneyimleri ile eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra göreve ilk başladıkları kurumda teorik bilgilerini pratiğe dönüştürme konusunda görüşleri sorgulanmıştır.

Tablo 46

Deneyim Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

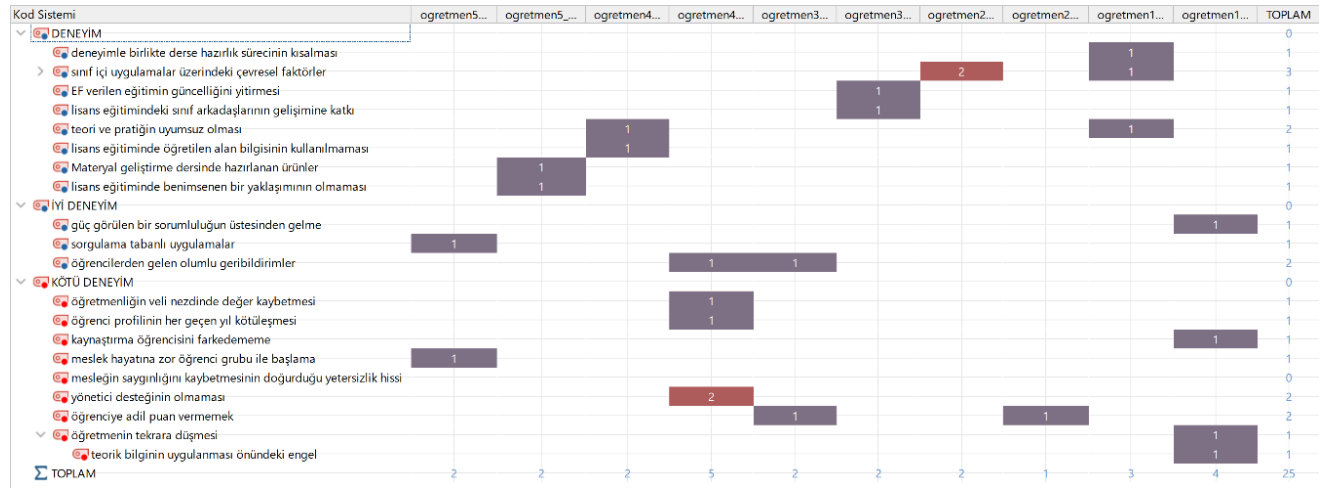
Bir öğretmen olarak en iyi ve en kötü deneyimleriniz nelerdi? (Pandemiden bağımsız cevaplanabilir)		Göreve başladığınız ilk yıl üniversitede eğitim aldığınız konuları, yaklaşımları sınıflarınızda uygulama fırsatı bulabildiniz mi. Kuramsal bilginin uygulamadaki karşılığını deneyimleriniz üzerinden yorumlar mısınız?
Ö1	2. Düzey	3. Düzey
Ö2	1. Düzey	4. Düzey
Ö3	2. Düzey	3. Düzey
Ö4	3. Düzey	2. Düzey
Ö5	1. Düzey	2. Düzey

Deneyim temasıyla ilgili yazılan yazıların %40'ı 2. Düzey, %30'u 3. Düzey, %20'si 1. Düzey, %10'u ise 4. Düzey olarak değerlendirilmiştir (Tablo 46).

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların yansıtma düzeyinin çoğunlukla 2 ve 3. Düzey olduğu görülmektedir.

Tablo 47

Deneyim Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Tablo 48

Deneyim Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori	Kod
İyi Deneyim	Öz yeterlik	Güç bir sorumluluğun üstesinden gelme
	Planlama	Deneyimle birlikte derse hazırlık sürecinin kısalması
	Eğitim	Sorgulama tabanlı uygulamalar
	Geri Bildirim	Öğrencilerden gelen olumlu geribildirimler
Kötü Deneyim	Meslek Saygınlığı	Öğretmenliğin veli nezdinde değer kaybetmesi, saygınlığı kaybetmenin doğurduğu yetersizlik hissi
	Nesil farkı	Öğrenci profilinin kötüleşmesi
		Sınıf içi uygulamalar üzerinde çevresel faktörler
	Mesleki Durgunluk	Öğretmenin tekrara düşmesi
	Görev Yerinin Etkisi	Meslek hayatına zor bir öğrenci grubuyla başlama
	Etik Kaygılar	Öğrenciye adil puan verememek Kaynaştırma öğrencisinin fark edememe
	Yönetici desteği	Yönetici desteğinin olmaması
Meslek Öncesi Deneyim	Lisans eğitiminin niteliği	Eğitim Fakültesinde verilen eğitimin güncelliğini yitirmesi
		Lisans eğitiminde öğretilen alan bilgisinin kullanılmaması ve benimsenen bir yaklaşımın olmaması
		Teori ve pratiğin uyumsuz olması
	Lisans eğitiminden hatırlananlar	Materyal gelişimi dersinde hazırlanan ürünler Lisans eğitiminde sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı

Öğretmenlerin deneyim teması altında verdikleri cevaplar iyi deneyim, kötü deneyim ve meslek öncesi deneyim olarak kategorilendirilmiştir (Tablo 48):

İyi deneyim kategorisinde öz yeterlik, planlama, eğitim ve geribildirim alt kategorileri oluşturulmuştur. Mesleğine başladığı ilk yıllarda güç bir sorumluluğun üstesinden gelme öz yeterlik, deneyimle birlikte derse hazırlık süresinin kısalması planlama, sorgulama konulu eğitimin mesleğe bakış açısına olumlu katkısı eğitim, öğrencilerinin öğretmenlikleri hakkındaki olumlu geri bildirimleri ise geribildirim alt kategorisine örnek olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin kötü deneyimleri meslek saygınlığının azalması ve her yıl değişen öğrenci profili olan nesil farkı ile açıklandığı gibi sıklıkla aynı eylemi yürütüyor olmak tekrara düşmelerine sebep olduğundan kötü deneyim olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin not verme ve süreç içerisinde adil olma durumları etik kaygılar kategorisinde yer almıştır. Ayrıca öğretmenler yöneticileriyle ortak bir tutum içerisinde olamama durumunu da kötü deneyim olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilk yerin mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi görev etkisi kategorisinde yer almış olup öğretmenlerden iki tanesi ilk atandıkları kurum olan meslek liselerinde zor öğrenci gurubuyla karşılaşmanın disiplin ve otorite kurma zorunluluğuna neden olduğunu belirtmiştir. Hatırlanan deneyimler ise materyal geliştirme adlı derste geliştirdikleri materyaller ve sınıf arkadaşlarına ders bitiminde verdikleri geri bildirimlerdir. Bu cevaplar öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra uygulamalı derslerle ilgili yürüttükleri çalışmaları daha kolay hatırladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ö1

“Her sınıf kademesinde aynı bilgileri aynı şekilde anlatmaya çalışmak, ara ara yaşadığım kötü bir deneyim. Ama en kötü deneyimim staj yaparken kaynaştırma öğrencisine koyun gözüyle yaptığım deneye bakması için ısrar edişimdi. Dersin öğretmeni bana bırakmıştı sınıfı, ben de bir hevesle dersi anlatıp deneyi yapıyordum. Kimse o çocuk hakkında bilgi vermemişti, ben de anlayamamıştım. Düşündükçe kötü oluyorum, ben deneye bak dedikçe çocuk kaçıyordu birkaç kez ısrar ettim. Bu şekilde unutulmayacak kötü bir deneyim yaşadım.

En iyi deneyimim ise ilk olarak görevimi icra ettiğim okulda 120 öğrenci ile bir başıma sorumluluk alarak Feza Gürsey Bilim Merkezine gitmekti. Servisleri ve randevuları ayarlamıştım, okul idaresi son dakikaya kadar iptal etmemi istedi, ben ise iptal etmedim, dilekçeleri topladım ve götürdüm. Çocuklar oraya gittikleri için çok mutluydular, onları daha öncesinde derslerimde hazırlıyordum, nelere dikkat etmeleri gerektiğini söylemiştim. Aslında bunu daha planlı yapmak istemişim fakat öğrenci sayısı fazla olduğu için kontrol edemedim. Yine de kendimi çok mutlu hissettiğim karşıdakileri de öyle mutlu gördüğüm nadir anlardan biriydi. Bunu bana hatırlattığınız için teşekkür ederim.”

Ö1 bir öğretmen olarak en iyi deneyiminin idarecilerinin düşüncelerinin aksine 120 öğrenci ile yapılan Bilim Merkezi ziyareti sonrasında öğrencilerinde gördüğü mutluluk olduğunu, en

kötü deneyiminin ise staj sırasında kaynaştırma öğrencisi olduğunu fark etmediği bir öğrenciyi etkinliğe katmak için yaptığı ısrar olarak nitelendirmiştir. Verilen örneklerle bakıldığında öğretmenin iyi ve kötü deneyimlerini daha çok duygusal boyutları ile ele aldığı görülmektedir. 2. Düzey olarak değerlendirilen açıklamasının sonunda öğretmenin teşekkür etmesi, deneyimleri üzerine düşünmenin kendisine iyi geldiği olarak yorumlanabilir.

Ö2

“Tabiki bu kuramsal bilgilerden derslerimde yararlanıyorum. Faydasını da görüyorum. Ancak bulunduğumuz çevre, öğrenci nitelikleri, aldığım geri dönütler dersin işlenişine şekil veriyor. Karşınızda her gün her açıdan farklılaşan bir nesil yetişiyor. Bu değişim karşısında sizin karşı durmanız söz konusu bile değil. Sürekli gelişen ve değişişen bir dünyada eğitim, öğretim ve tekniklerinin, öğrenme biçimlerinin de değişmesi, kendini yenilemesi kaçınılmaz oluyor. Bu bağlamda derslerimde yaptığım bütün uygulamaların öğrencilerin gelişimine ve başarısına katkısı olup olmadığına dikkat ediyorum Onları iyi tanımaya eksik yönlerini nasıl tamamlamamız gerektiğine odaklanıyorum.”

Ö2'nin üniversitede öğrendiği kuramsal bilginin uygulamadaki karşılığının açıklanmasının istendiği soruya verdiği cevapta, öğrencilerin özellikleri, çalıştığı kurumun koşulları, aldığı geribildirimler, öğrenme biçimindeki değişiklik gibi birçok faktör nedeniyle öğretmenin sürekli yenilenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö2 deneyimleri üzerinden lisans eğitiminde öğrendiği yaklaşımları çağın gereklilikleri doğrultusunda değiştirmek ve dönüştürmek gerektiğini açıklamıştır (4. Düzey).

Ö4 *“Üniversitede özellikle alan bilgisini neredeyse hiç kullanmadım. Ben ilk yılımda öğrencilerimin kitaplarından sıfırdan öğrendim her şeyi. Eğitim dersleri de maalesef pratikte hiç de anlatıldığı gibi olmadı. Her sınıfın her dönem gelen öğrencilerin farklı bir algısı, çevresel faktörü vardı. O yüzden uyguladıkça gelişti. Onu da deneyimleyerek öğrendim.”*

Ö5 *“Üniversitede herhangi bir eğitim yaklaşımına göre ders planlaması yaptığımızı hatta bir eğitim felsefesini benimseyerek bitirdiğimi hatırlamıyorum. Emin değilim bunun sebebi sadece orada gördüğüm eğitimden mi yoksa benim kafam bir yaklaşıma yakın olacak kadar*

duru değil miydi??? En fazla materyal geliştirme dersinde yapılan süslü ders materyalleri olduğunu anımsıyorum.”

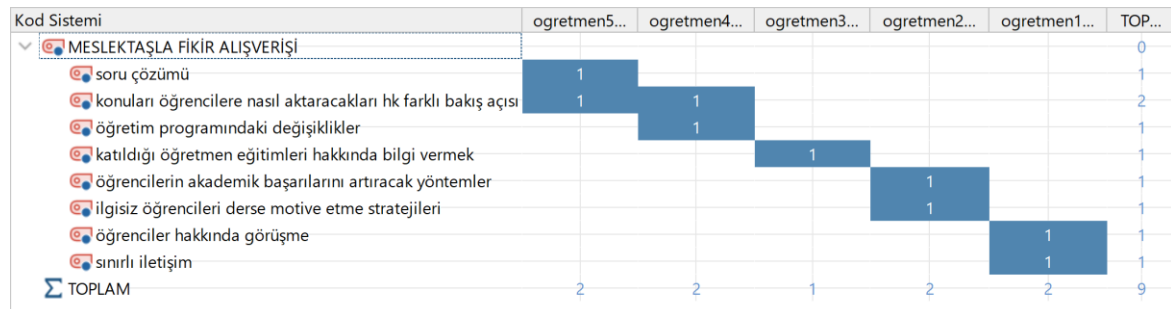
Ortalama 12 yıl öğretmenlik deneyimi bulunan Ö4 ve Ö5’in 2. Düzey olarak değerlendirilen cevaplarının üniversite eğitimi sonrasında herhangi bir eğitim felsefesini benimseyip benimsemediğinin hatırlanamaması ve üniversitede verilen alan bilgisini teorikte kullanılamaması şeklindedir. Öğretmenlerin cevapları öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca eğitim felsefesi konularında daha çok desteklenmesi ve bu felsefeleri özümsemesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Meslektaş Etkileşimi

Etkili bir okul ortamında öğrenmenin yaşam boyu devam eden felsefesi dikkate alınarak öğretmenlerin de öğrenen olması beklenir. Yansıtıcı düşünen öğretmen daha iyiye ulaşmak için uygulamasını değerlendirirken, nelerin işe yarayıp yaramadığını test eder, bu süreçte geri bildirim ve kendi görüşleri dışında gözlemcilerle de ihtiyaç duyar. Meslektaşları ile etkileşim içerisinde olmanın öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Pellerin & Nogués, 2015). Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşim içerisinde olması beklenmektedir. Bu amaçla meslektaş etkileşimi teması altında öğretmenlere “Meslektaşınız ile en son ne zaman ve hangi konu üzerinde fikir alışverişinde bulundunuz? Bunun öğretmenliğiniz için ne gibi bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 49

Meslektaş Etkileşimi Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Tablo 50

Meslektaş Etkileşimi Temasıyla İlgili Kategoriler

Kategori	Kod
Konu/Alan Üzerine	Soru çözümü Katıldığı öğretmen eğitimleri hakkında bilgi vermek
Öğrenci Üzerine	Öğrencilerin akademik başarılarını artıracak önlemler, öğrenciler hakkında görüşme İlgisiz öğrencileri derse motive etme stratejileri
Yöntem/Teknik Üzerine	Konuları öğrencilere nasıl aktaracakları hakkında farklı bakış açısı
Öğretim Programı Üzerine	Öğretim programındaki değişiklikler

Öğretmenlerin meslektaş etkileşimiyle ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplar öğretmenlerin meslektaşlarıyla konu/alan, öğrenci, yöntem/teknik ve öğretim programı üzerine fikir alış verişinde bulunduklarını göstermektedir (Tablo 49 ve Tablo 50). Konu kategorisinde soru çözümü ve eğitimlerle ilgili paylaşımlarda bulundukları, öğrenci kategorisinde öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarılarını artırmak üzere alınacak önlemlerle ilgili görüştükleri, yöntem kategorisinde konuları aktarmada farklı bakış açılarını öğrenebilmek üzere, öğretim programı kategorisindeyse değişen öğretim programlarını yorumlamak üzere görüştükleri görülmektedir.

Tablo 51

Meslektaş Etkileşimi Temasıyla İlgili Sorulan Soruya Yazılan Yazmalarının Yansıtma Düzeyleri

	Meslektaşınız ile en son ne zaman ve hangi konu üzerinde fikir alışverişinde bulundunuz? Bunun öğretmenliğiniz için ne gibi bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
Ö1	3. Düzey
Ö2	2. Düzey
Ö3	2. Düzey
Ö4	3. Düzey
Ö5	1. Düzey

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar yansıtma düzeylerine göre incelendiğinde, Ö5 1. Düzey, Ö2 ve Ö3 2. Düzey, Ö1 ve Ö4 ise 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir. 1, 2 ve 3. Düzeylerin

yüzde dağılımları ise sırasıyla %20, %40, %40 olup 4.düzy yazma örneği bulunmamaktadır (Tablo 51).

Ö5 “*En son bir gün önce fikir alışverişinde bulundum bir soru ile ilgili, bir hafta öncesinde ise bir ders uygulaması üzerinde fikir alışverişinde bulundum. Ders işleyişı konusunda sadelik yapmam gerektiğini düşünüyorum*”

Ö5 bir gün önceki en yakın deneyimini paylaşmış, ders uygulaması ile ilgili fikir alışverişinde bulunduğunu belirtmiş ancak konuyla ilgili detaylı bilgi paylaşımında bulunmamış, ders işleyişinde sadelik yapması gerektiğine nasıl ve hangi geribildirimler sonrasında karar verdiğini belirtmemiştir. Açıklamasında herhangi bir yorumlama ve sorgulama bulunmadığından 1. Düzey olarak belirlenmiştir. Ö5 ile yapılan görüşmede okulunda zümre çalışmaları yürütülmediğini, zümre başkanı olmanın öğretmene getirdiği sorumluluğu almak istemedikleri için sırayla zümre başkanı olduklarını, zümresi ile bir konuyu veya soruyu tartışamamanın eksikliğini hissettiğini, bu nedenle mezun olduğu üniversiteden başka bir okulda görev yapan öğretmen arkadaşı (Ö3) ile akademik tartışmalar yaptığını bildirmiştir. Aynı zamanda ÖYDÖ 27. sorusunda sorulan “Yalnızca kendi derslerimi doğru bir şekilde yapmakla ilgilenirim, meslektaşlarımla onların sınıflarındaki stratejileri ve hedefleri hakkında konuşmaya ilğim de zamanım da yok.” ifadesine Ö5’in ön testte kararsız olmasına rağmen son testte tamamen katıldığı görülmüştür. Aynı konu ile ilgili açık uçlu yansıtmalara verdiği cevap ile likert tipi ölçeğe verdiği cevabın farklı olması, görüşmedeki cevapları da dikkate alındığında ölçekteki maddeyi dikkatlice okumadan cevaplandırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Ö2 “*Öğretmenler odasında meslektaşlarımla genelde öğrencilerin akademik düzeyini artırma yönünde sohbetler ederiz. Dersle ilgisi olmayan bir çocuğun ilgisinin derse nasıl çekilebileceği ya da akademik düzeyi yüksek bir öğrencinin daha da iyi olabilir.*”

Ö2 meslektaşlarıyla öğrencilerin akademik durumu ve derse yönelik motivasyonları konusunda fikir alışverişinde bulunduğunu belirtmiştir. Bu süreçte öğrencilerin mevcut

durumlarını daha iyi hale getirmek amacıyla fikir alışverişinde bulunduğu, başlangıç seviyesinde analiz ve yansıtma görüldüğünden 2. Düzey olarak belirlenmiştir.

Ö3 *“Bir eğitime katılıyorum. En son bununla ilgili fikir alışverişinde bulunmuş olmalıyım. Okuldaki öğrencilerimize BİYOTEKNOLOJİ DENEYİMİ yaşatmak için bir faaliyet yürüteceğiz. Bu benim için özel bir alan yaratıyor bu anlamda önemli benim için. Bireysel gelişim için de öğrencilere farklı bir boyutta sunum yapmak ile biyoloji ilgisi yaratıcılık katma anlamında da önemli. Bu ortam ayrıca bana bilmediğim şeyleri de fark etmemi keşfetmeyi sağlıyor”*

Ö3 katıldığı eğitim konusunda meslektaşı ile fikir alışverişinde bulunduğunu belirtmiş, ancak meslektaşıyla yaptığı görüşmeyi detaylandırmak yerine katıldığı eğitimin mesleğine katkısından bahsetmiştir. Öğretmenin cevabında başlangıç seviyesinde analiz ve yansıtma görüldüğünden ve sürece yönelik analizi yetersiz olduğundan 2. Düzey olarak belirlenmiştir.

Ö3 görüşme sırasında meslektaşlarının dersini gözlemlemek için derslerine katıldığını, ders işleyişleriyle ilgili yorumlarını almak üzere görüş alışverişinde bulunduğunu ve bunları kendisi için faydalı bulduğunu belirtmiştir. Farklı bakış açılarını görebilmek üzere eleştiriye açık olduğunu öğrenciyi geliştirmek için kendi kendini geliştirmeye açık olunması gerektiğine inandığını belirtmiştir.

Ö1 *“Salgından dolayı öğretmenler odasını kullanmıyorum. Bu nedenle iletişimim ‘merhaba, iyi dersler’ den çok öteye gitmiyor ama bugün (09.04.2021) birkaç arkadaş ile durumu iyi olmayan ailelere yapılan yardımlar ve suistimal edilen durumlar hakkında konuştuk. Bu tarz durumların aslında herkesin başına geldiğini öğrendim, suistimal edilmek insanın hoşuna gitmiyor sonuçta. Öğretmenliğime tek bir katkısı olabilir; tecrübe. O da yardım yaparken çok daha dikkatli olmak gerektiği ile ilgili.”*

Ö1 öğretmenler odasında yaşadığı son deneyim üzerinden soruyu cevaplandırmış, meslektaşı ile yaptığı görüşme sonrasında kendisinde oluşan farkındalıktan bahsettiği için cevabı 3. Düzey olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Ö1 görüşme sırasında meslektaşıyla öğrencinin derse ilgisini çekmek için nasıl bir giriş yaptığı üzerinde görüş alışverişinde

bulunduğunu belirtmiş, öğretmen arkadaşının derste öğrencilerine not tutturmamasını ise garipsemiştir. Öğretmenin öğrencileri not tuttuğunda daha iyi öğrendiğine dair inançları olduğu söylenebilir. 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip Ö1 mesleğe başladığından beri başka bir öğretmenin dersine girmediğini, başka bir öğretmen tarafından dersinin gözlemlenmediğini belirtmiştir.

Ö4 *“Geçen hafta öğretim programındaki bir değişiklik ile ilgili konuştuk. MEB kitabı çok açıklayıcı değildi. Ne demeye çalıştıklarını tartıştık. Bunu nasıl aktaracağımızı düşündük. Düşünürken kendimi de ikna ettim :) düşüncemi mantıklı temellere oturtmaya çalıştım. Fikir alışverişi özellikle bir konuyu nasıl aktaracağımız konusunda tartışmak, farklı bakış açıları geliştirmek bizim için her zaman çok faydalı. Çünkü programlar, kitaplar sürekli güncelleniyor. Hepsinden önemlisi her gelen nesil bir öncekinden farklı oluyor.”*

Ö4 ise öğretim programındaki değişikliğin yeterince açıklanmadığını düşünerek meslektaşları ile konu hakkında görüşüğünü belirtmiş, bu görüşmelerin farklı bakış açıları kazandırdığından, öğrencileri her yıl bir önceki yıldan farklı olarak değerlendirdiklerinden bahsetmiştir. Ö4'ün farklı bakış açılarını önemseyen ve bunun öğrenci üzerindeki yansımalarının farkında olan cevabı 3. Düzey olarak belirlenmiştir.

ÖYDÖ yer alan 3. soru öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stratejileri zenginleştirmek amacıyla yansıtma yapması ve meslektaşlarından ilham alması ile ilgilidir. Öğretmenlerin tamamı ölçekteki bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Meslektaş etkileşimi teması ile ilgili nicel ve nitel verileri ortak yorumladığımızda öğretmenlerin meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmasının önemi konusunda farkındalığa sahip olduğunu ancak yazmalarda belirttikleri üzere bu etkileşimin sınırlı düzeyde olduğu, hiç birinin ileri yansıtıcı yazma (4. Düzey) düzeyinde yazmadığı görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da öğretmenler uygulamalarını meslektaşlarının gözünden değerlendirmeyi, aynı zümredeki öğretmenlerin derslerine katılarak kullandıkları yöntem ve yaklaşımla ilgili geri bildirim vermedikleri tespit edilmiştir.

Geleceğe Dair Öngörü

Öğretmenlerin birçok alanda okuryazarlığı kadar gelecek okuryazarlığı da önemlidir. Mevcut durumun analiziyle geleceği öngörme ve kestirme, öngörülerini doğrultusunda planlamalar yapma her yıl yeni bir nesille karşılaşan öğretmenler için mesleğinin doğası gereği kritik bir beceridir. Öğretmenlerin yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonrasında “geleceğin öğretmeni” nin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmenleri güçlendirmek için yapılması gerekenler, öğretmenin değişimi için gerekenler, güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönlerini dikkate alarak gelecek yıl daha iyi bir öğretmen olmak için neleri farklı yapacaklarına dair sorular yöneltilmiştir.

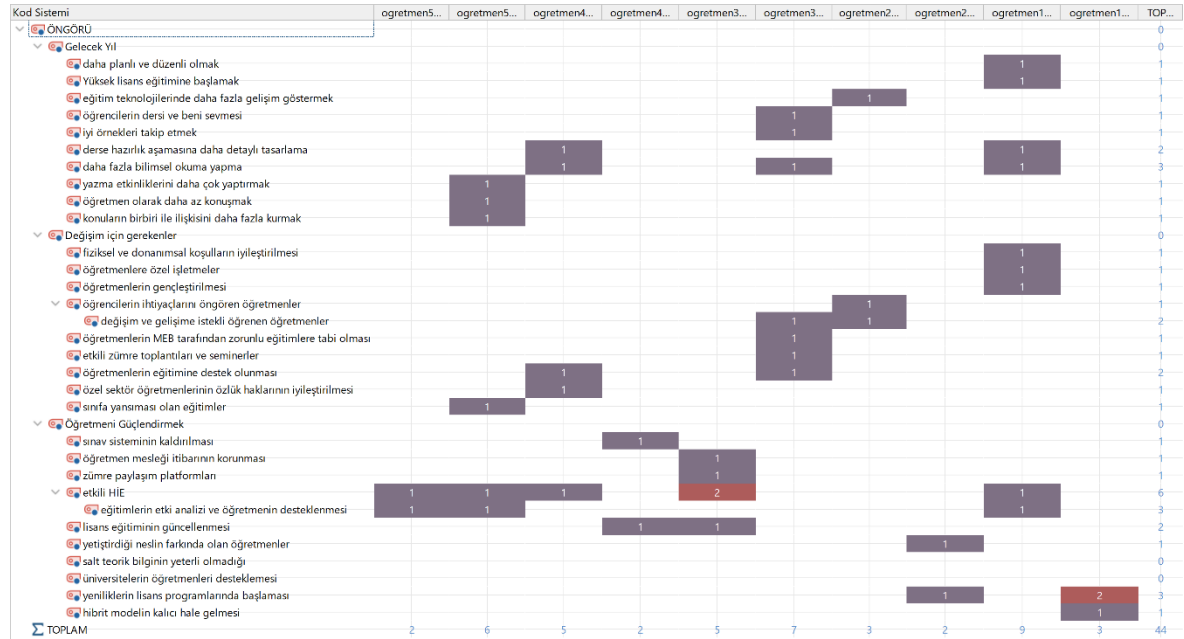
Tablo 52

Öngörü Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sizce “geleceğin öğretmeni” hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?	Öğretmenleri güçlendirmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Öğretmenlerin sosyal, kültürel ve teknolojik birçok alanda değişimi için sizce neler gereklidir?	X yıllık bir öğretmen olarak güçlü/güçlendirilmesi gereken yanlarınızı da düşünerek daha iyi bir öğretmen olmak için gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız?
Ö1	1. Düzey	3. Düzey	2. Düzey	1. Düzey
Ö2	2. Düzey	3. Düzey	3. Düzey	1. Düzey
Ö3	2. Düzey	1. Düzey	3. Düzey	4. Düzey
Ö4	1. Düzey	1. Düzey	1. Düzey	2. Düzey
Ö5	1. Düzey	1. Düzey	3. Düzey	2. Düzey

Öngörü temasıyla ilgili öğretmenlerin cevaplarının en çok 1. Düzey (%45), daha sonra 2 ve 3. Düzey (%25) ve en az 4. Düzey (%5) olmak üzere her düzeyde değerlendirilmiştir (Tablo 52).

Tablo 53

Öngörü Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası

Öngörü temasıyla ilgili ısı haritası incelendiğinde öğretmenlerin güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönlerini düşünerek gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız sorusuna verdikleri cevaplar (Tablo 53);

Daha planlı ve düzenli olmak (Öğretmenliğe dair algı temasında zaman yönetimi konusunda kendisini tembel olarak eleştiren Ö5)

Yüksek lisans eğitimine başlamak (Lisansüstü eğitime kayıtlı olmayan tek öğretmen Ö1)

Eğitim teknolojilerinde daha fazla gelişim göstermek (Ö3)

Derse hazırlık aşamasını daha detaylı tasarlamak (Ö3 ve Ö4)

Daha fazla bilimsel okuma yapmak (Ö1, Ö3 ve Ö4)

Yazma etkinliklerini daha fazla yapmak, konuların birbirleriyle ilişkisini daha fazla kurmak, öğretmen olarak daha az konuşmak (Ö5)

kodları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde farklı temalarda verdikleri cevaplarla karşılaştırıldığında gerçekçi bir öz eleştiri yaptıkları görülmüştür. Örneğin Ö5 öğretmenliğe dair algı temasıyla ilgili sorulan soruda zaman yönetimi konusunda kendisini yeterli bulmadığını belirtmişti farklı haftada

sorulan gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız sorusuna daha planlı ve düzenli olacağını bildirmiştir.

Öğretmeni güçlendirmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, mesleğin itibarının korunması, etkili hizmetiçi eğitimler, lisans eğitiminin güncellenmesi, üniversitelerin öğretmenleri desteklemesi, hibrit modelin kalıcı hale gelmesi, zümre paylaşım platformları, sınav sisteminin kaldırılması ve yetiştiği neslin farkında olan öğretmenler kodları oluşturulmuştur. Öğretmen yetiştirme süreci, meslek itibarı, sınav sistemi, hibrit eğitim gibi oluşturulan her bir kod üzerinde eğitim literatüründe birçok yayın ve çalışma bulunmaktadır.

Ö2

“Sürekli gelişen ve değişen dünyada teknolojik gelişmeler günümüz dünyasını yarattı. Artık öğrencilerimiz daha bireysel, sorgulayıcı, internet üzerinden sosyalleşen, bilgiye çabuk ulaşan bir nesil. Doğal olarak da özgürlüklerine ve bağımsız olmaya çok düşkünler. Bu neslin farkında olan, teknolojiden iyi anlayan, iletişim becerileri yüksek öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu neslin yaratıcılıklarının beslenerek yüz yüze iletişim kurularak, takım çalışmalarına yönlendirilerek kazanılabileceğini düşünüyorum. Burada en önemli görev öğretmene düşüyor. Sadece teorik bilgi bakımından kendini yetiştiren var olan nesli yok sayan bir anlayışın başarılı olabileceğine inanmıyorum. Eldeki gerçekleri görmek gerektiğini, ona göre öğretmenin yeni kazanımlar elde etmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö3 *“Üniversitedeki eğitim sürecinin değiştirilmesi ile başlamalı. gerçek anlamda hizmetiçi eğitimler. zümre paylaşım platformlarının kurulması. uygulamalı eğitimler. ve elbette itibarımızın zedelenmemesi.”*

Ö4 *“Eğitim programları gerçekten kökten değişmeli. Sınav sistemi kalkmalı. Çünkü bu şartlarda bizim yaptığımız öğretmenlik değil.*

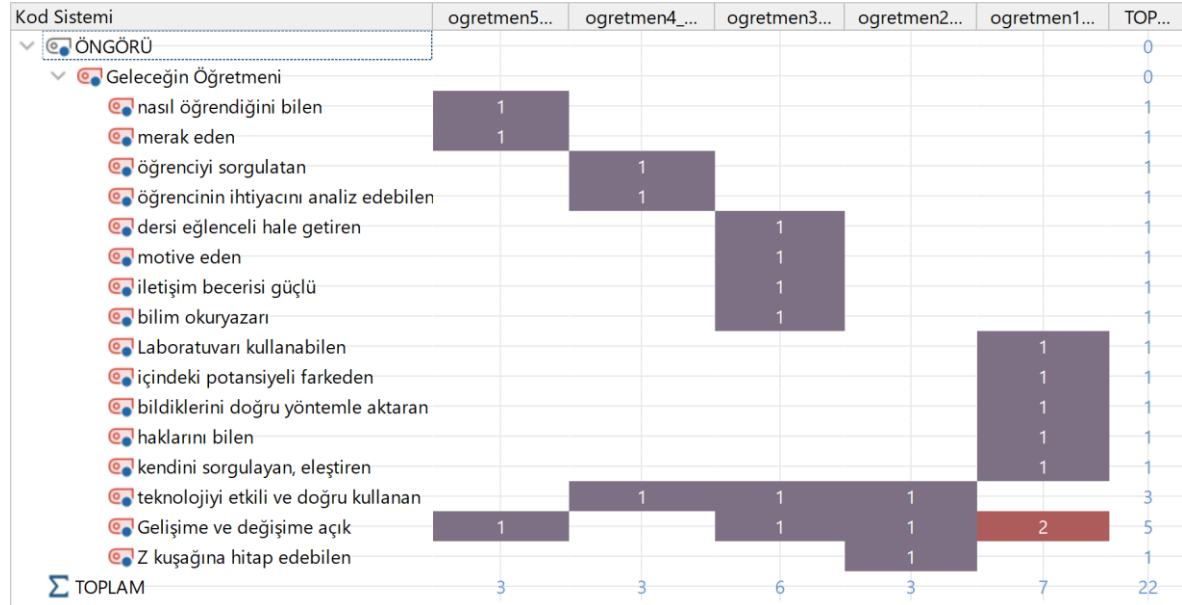
Ö5 *“Powerpointsiz hizmet içi eğitim, eğitim sonrası takip ve destekleme”*

Ö3, Ö4 ve Ö5’in yukarıdaki 1. Düzey olarak değerlendirilen cevapları incelendiğinde öğretmeni güçlendirmek için, öğretmenlerin klasik hizmet içi eğitim yerine destek ve takip

çalışmalarının yapıldığı uygulamalı mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları, iyi örneklerin paylaşılabileceği zümre paylaşım platformlarının kurulması, öğrenci ve öğretmen üzerinde baskı unsuru olan sınav sisteminin kaldırılması ve öğretmenlik meslek itibarının korunması olarak ifade edilmiştir.

Tablo 54

Geleceğin Öğretmeni Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Geleceğin öğretmenin hangi yeterliklere sahip olması gerekir sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar birbirinden farklı olmakla birlikte gelişime ve değişime açık olma, teknolojiyi etkili ve doğru kullanma becerileri birden fazla öğretmen tarafından yazılmıştır (Tablo 54). Ö1 gelişime ve değişime açık olmanın dışında, laboratuvarı kullanabilen, bildiklerini doğru yöntemle aktaran, içindeki potansiyeli farkedene, haklarını bilen, bildiklerini doğru yöntemle aktaran, kendini sorgulayan öğretmeni geleceğin öğretmen olarak görmektedir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda geleceğin öğretmeni teması altında oluşturulan kodlar bilim okuryazarı, kendini sorgulayan ve eleştiren, öğrencilerinin ihtiyaçlarını analiz edebilen, nasıl öğrendiğini bilen, teknolojiyi etkili ve doğru kullanan, iletişim becerisi güçlü başlıkları altında toplanabilir. Özet olarak geleceğin öğretmeninde olması gereken özelliklerin temel iletişim becerileri olarak sıralandırıldığı görülmektedir. sahip olması yönündedir. Milli Eğitim Şura Kararları, Kalkınma Planları ve Stratejik Planlar

gibi üst politika belgelerinde de öğretmen adaylarının öğretmen olmaya uygun olup olmadıklarının akademik başarı dışında kişisel özellikler açısından da değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili yorumlarla örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 55

Geleceğe Dair Öngörü Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori	Kod
Geleceğin Öğretmeni	Kişilik Özellikleri	Merak eden, kendini sorgulayan, eleştiren
		İletişim becerisi güçlü
		Haklarını bilen
		Gelişime ve değişime açık
		İçindeki potansiyeli farkedenden
	Mesleki Özellikler	Öğrencilerin ihtiyaçlarını öngören ve yetiştirdiği neslin farkında olan öğretmenler, Z kuşağına hitap edebilen
		Nasıl öğrendiğini bilen
		Dersi eğlenceli hale getiren, bildiklerini doğru yöntemle aktaran, öğrenciyi sorgulatan, motive eden
	Alan Bilgisi ve Öğrenme Ortamı	Bilim okuryazarı Teknolojiyi etkili ve doğru kullanan Laboratuvarı kullanabilen
Gelecek Yıl	Farklı Yöntem/Teknik	İyi örnekleri takip etmek
		Derse hazırlık aşamasını daha detaylı tasarlama
		Öğretmen olarak daha az konuşma
	Alan Bilgisi	Eğitim teknolojilerinde daha fazla gelişim göstermek
		Daha fazla bilimsel okuma yapma
		Konuların birbiriyle ilişkisini daha fazla kurmak
	Bireysel Hedef	Daha planlı ve düzenli olmak
		Yüksek lisans eğitimine başlamak
		Öğrencilerin dersi ve beni sevmesi
Değişim/ Güçlenmek için	Eğitim	Yazma etkinliklerini daha çok yapma
		MEB tarafından zorunlu eğitimler verilmesi
		Öğretmenlerin eğitime destek olunması
		üniversitelerin öğretmenleri desteklemesi
	Yapısal Değişiklikler	Sınıfa yansımaları olan eğitimler, etkili hizmet içi eğitimler
		Öğretmenlerin gençleştirilmesi
		Sınav sisteminin kaldırılması
	Fiziksel Olanaklar	Lisans eğitiminin güncellenmesi, yeniliklerin lisans programlarında başlaması, hibrit modelin kalıcı olması
		Fiziksel ve donanımsal koşulların iyileştirilmesi
	Etkileşim	Öğretmenlere özel işletmeler
		Etkili zümre toplantıları, zümre paylaşım platformları
	Özlük hakları	Özel sektör öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi
		Meslek itibarının korunması

Geleceğe dair öngörü temasıyla ilgili cevaplar kategorize edildiğinde geleceğin öğretmeni, gelecek yıl ve değişim/güçlenmek için üst kategorileri oluşturulmuştur (Tablo 55). Geleceğin öğretmeni hangi yeterliklere sahip olmalıdır sorusu da öğretmenliğe dair algı temasında ve iyi öğretmenin özellikleri temasında olduğu gibi öğretmenin nitelikleri üzerinden sorulan sorulardan birisi olup diğer temalarda olduğu gibi “kişilik özellikleri, mesleki özellikler, alan bilgisi ve öğrenme ortamı” olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Gelecek yıl neleri farklı yapacaksınız sorusu öğretmenlerin detaylı ders hazırlıkları yapma, konuların birbirleriyle ilişkisini daha fazla kurma, eğitim teknolojilerini kullanmada gelişim gösterme gibi farklı yöntem ve tekniklerden faydalanma ile alan bilgisini geliştirmek üzere yapılacaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendileri için yüksek lisans eğitimine başlama, yazma etkinliklerini ders içerisinde kullanma gibi bireysel hedefler belirledikleri de görülmektedir.

Öğretmenin güçlenmesi için gerekenlerin yine öğretmenlere sorulduğu sorulara verilen cevaplar özlük hakları, fiziksel olanaklar, eğitim, meslektaş etkileşimi ve yapısal değişiklikler olmak üzere farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin deneyim temasında kötü deneyimler olarak belirttikleri öğretmenlik mesleğinin saygınlığını geri kazanması hususu değişim ve güçlenme kategorisinde de karşımıza çıkmaktadır. Farklı sorularda öğretmenlerin mesleki saygınlığın geri kazanılması konusunda görüşlerinin olması bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu ne denli etkilediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğretmenin değişimi için öğretmenler tarafından önerilen yapısal değişikliklere bakıldığında, sınav sisteminin kaldırılması ve öğretmenlerin gençleştirilmesi gibi radikal öneriler sunulduğu görülmektedir. Eğitim Fakültelerinde öğretmenlere verilen lisans eğitiminin güncellenmesi önerisi de öğretmenler tarafından sunulan öneriler arasındadır. Deneyim teması altında meslek öncesi deneyim kategorisinde verilen cevaplar geleceğe dair öngörü temasında verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin köklü üniversitelerde eğitim görmelerine rağmen felsefi

açından donanımlı bir şekilde mezun olmadıkları ve bunun eksikliğini meslek hayatlarında yaşadıkları görülmektedir.

Geleceğin öğretmeni kategorisinde mesleki özellikler alt kategorisine yerleştirilen yetiştirdiği neslin farkında olan öğretmen ifadesi literatürde değişen öğretmen rolü ile ifade edilmektedir. Günümüz sınıflarının daha dinamik ve kompleks olduğu, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının çok farklılaştığı ve tüm bu sebeplerle öğretmenin rolünün değişerek sosyal arabulucu, öğrenme kolaylaştırıcısı ve yansıtıcı uygulayıcı olması gerekmektedir. Uygulamaları üzerine eleştirel bir şekilde düşünen her öğretmenin kendi için seçeceği yol farklı olacaktır. Çünkü eleştirel yansıtma için önceden bir rota planlanması imkansızdır. Ayrıca, fikirleri ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünen bireyin sadece sınıftaki uygulaması iyileşmemekte, bu değişim kişisel, sosyal ve diğer yaşam alanlarına da olumlu olarak yansımaktadır (Ming Yu & Ming Chiu, 2019; Larrivee, 2000).

Eleştirel Bakış

Öğretmenlere Ölü Ozanlar Derneği filminden bir kesit sunularak eleştirel bakış temasıyla sorulan üç soruyu video kesiti üzerinden değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemslenmediği, tek tip bireylerin yetişmesini amaçlayan bir okuldaki yenilikçi bakış açısına sahip bir öğretmenin öğrencileri ile arasındaki diyalog üzerinden öğretmenlerin eğitimde yenilik ve dönüşüm için görüşleri sorgulanmıştır.

Tablo 56

Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Sorulan Sorulara Yazılan Yazmaların Yansıtma Düzeyleri

	Welton Akademisinde Edebiyat öğretmenliği yapan Keating öğretmenin okulun statükocu bakış açısına ters, öğrencilerini kalıplaşmış düşünce tarzından uzaklaştıran ilerici bakış açısı ile normale göre aykırı öğretmenlik yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Keating öğretmenin (ya da değişimin öncüsü olan öğretmenlerin) önündeki engeller sizce nelerdir?	Öğretmenlerin mevcut sistemi dönüştürme gücünü nasıl yorumluyorsunuz?
Ö1	3. Düzey	2. Düzey	3. Düzey
Ö2	2. Düzey	2. Düzey	1. Düzey
Ö3	2. Düzey	2. Düzey	1. Düzey
Ö4	1. Düzey	1. Düzey	2. Düzey
Ö5	4. Düzey	1. Düzey	2. Düzey

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların %47'si 2. Düzey, %33'ü 1. Düzey, %13'ü 3. Düzey ve %7'si 4. Düzey olarak değerlendirilmiştir (Tablo 56).

“Çok cesurca ve çok zekice davranışlar olarak değerlendiriyorum. Okul idaresini karşısına alması, farklı yaklaşımlar da bulunması... Kendi doğrularının sonuna kadar arkasında olan ve öz güveni yüksek olan her meslek sahibi bireyin yapması gereken davranışları sergiliyor, Keating öğretmen. Farklı bakış açıları sağlamak yeni fikirleri meydana getirebilir, sorunları çözebilir. Tartışmaları sona erdirebilir, bir bilgiye ulaşmayı sağlayabilir vb. Sorudaki “normal” kelimesini şu şekilde yorumladım; okulun sahiplendiği eğitim modeli tek düzelik, ezberci sistem. Evet öğretmenin yaptığı ise normale aykırı, öğretme ve öğrenmeye bilgiyi işleme modelidir (Ö1)”.

Ö1'e göre Keating öğretmenin çok cesurca davranışlar sergilediği, sergilediği davranışı sadece özgüveni yüksek bireylerin yapabileceği, bu davranışı farklı bakış açılarını ve yeni fikirleri teşvik edeceğini düşünmektedir (3. Düzey). Ö1 aynı zamanda yenilikçi düşünen öğretmenlerin okulda diğer öğretmenlerin kişisel ego çatışmaları, sorumluluk almak istememeleri nedeniyle değişimin öncüsü öğretmene karşı tutum sergileyerek zorluk çıkardıklarını belirtmiştir. Eğitimin öncelikli konular arasında olmaması, cinsiyet ayrımının olması ve siyasi engelleri bir öğretmenin değişimi önündeki engeller olarak ifade etmiştir (2. Düzey). Ö1 benzer engelleri sayarak (ülke gündeminde eğitimin öncelikli olmaması, öğretmenin öğrenilmiş çaresizliği, yanlış kişilerin yanlış yerlerde olması, uzman sayısının yetersiz olması vb.) öğretmenin mevcut sistemi dönüştürme gücünün olmadığını belirtmiştir (3. Düzey).

“Siz ne kadar değişim öncüsü olan bir öğretmen olsanız da arkanızda sizi destekleyen bir idari yaklaşım yoksa başarılı olamazsınız. İkinci faktör ise ailedir. Bazı ailelerimiz öğrencilere bağrılmadan otorite kurulamadığını düşünüyor. Keyifli ders anlatmak birçok aile için ders boşa geçiyor izlenimi yaratabilir (Ö2).”

“Sahildeki denizyıldızlarının denize tek tek atılma hikâyesine benzer bireysel olarak yaptığınız çabalar. Bir öğretmen olarak sistem hoşunuza gitmiyorsa kendi tarzınızı

kullanarak çocuklara bilgi aktarımı yaparak kendi sınıfınızdaki çocukların hayatına dokunmuş olursunuz (Ö2).”

Ö2'nin cevapları incelendiğinde değişimin öncüsü öğretmeni destekleyen yöneticilerin olması halinde başarılı olabileceği, ailelerin okula bakış açısının değişmesi gerektiğini düşünmektedir (2. Düzey). Öğretmenin kendi doğruları ile sınıf içerisinde yaptığı bireysel çabaların öğrencilere dokunmak anlamında bir değişim yaratabileceği belirtilmiştir (1. Düzey).

Tablo 57

Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Kod ve Alt Kodların Isı Haritası



Tablo 58

Eleştirel Bakış Temasıyla İlgili Kategori ve Alt Kategoriler

Kategori	Alt Kategori	Kod
Değişim/Dönüşüm	Dönüşümün Yönü	Dönüşümün öğretmenden topluma doğru olması
		Öğretmenin değişime sınıf içinden başlayabileceği
		Değişimin bireyden topluma doğru olmasının güç olduğu
	Öğretmen popülasyonu	Öğretmen popülasyonunun dönüşüme yetecek kadar çok olduğu
Engeller	İnsan odaklı	Öğretmen çabasının bireysel kalacağı
		Sistemin işbirlikçi olması gerektiği
		Öğretmenin sistemi dönüştüremeyeceği
		Okul yönetiminin yenilikçi bakış açısına karşı tutumu
		Geleneksel öğretmenin güvenli alandan uzaklaşma güçlüğü
		Geleneksel öğretimin monoton olduğu
	Toplumsal odaklı	Öğretmenin dönüşüme karşı öğrenilmiş çaresizlik hissetmesi
		Özgüveni yüksek öğretmenlerin kendi doğrularını savunabileceği
		Disiplinle öğrenme isteği uyandırılmayacağı
		Veli desteği/engeli
		Cinsiyet ayrımı
		Önyargılar
	Siyasi odaklı	Eğitimin öncelik olmaması
		Siyasi engeller

Eleştirel bakış temasıyla ilgili değişim/dönüşüm ve engeller kategorileri oluşturulmuştur (Tablo 58). Öğretmenlerin cevapları değişim ve dönüşüm için popülasyona ve değişimin yönüne dikkat çekmektedir. Değişimin öğretmenden topluma doğru olmasını, sınıftan başlanması gerektiğini düşünenler olduğu gibi değişimin öğretmenden topluma doğru olmasının güç olduğunu ifade eden öğretmen de bulunmaktadır. Yine benzer şekilde değişim için öğretmen popülasyonunun çok olduğu belirtilmekteyken değişime yetecek kadar aktif ve genç öğretmenlerin olmadığını ifade eden öğretmen de bulunmaktadır. Engeller kategorisinde ise öğretmenlerin cevapları odaklandıkları noktalara göre siyasi, toplumsal ve insan odaklı olarak sınıflandırılmıştır. Mevcut sistemin dönüşümü için eğitimin otoriteler tarafından önceliklendirilmesi gerektiği, değişim için toplumsal ön yargıların olduğu, geleneksel öğretmenlerin güvenli buldukları alandan uzaklaşmak istemeyecekleri belirtilen engeller arasındadır. Öğretmenlerin cevapları Markus (1983) tarafından değişimin önündeki

engeller, direnç kaynaklarıyla (insan odaklı, sistem odaklı, örgüt odaklı ve politik odaklı) benzerlik göstermektedir (Markus'dan aktaran Akman, 2017).

Eleştirel Bakış temasıyla ilgili kod ve alt kodlara bakıldığında Ö3 ve Ö4'ün öğretmenlerin çabasının bireysel kaldığı ve sistemi dönüştüremeyeceğini belirttiği, Ö1'e göre öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik hissettiği, değişim için birçok engelin olduğunu belirtmiştir.

“İdealist olmak güçlü bir kişilik gerektiriyor. Çocukluğunda ya bir travma yaşayarak bundan kurtulmuş ya da farkındalığı çok yüksek kişiliklerin böyle idealist olduğunu düşünürüm. Çoğu çocuğun ezik büyütüldüğü bir ülkede idealarının peşinden koşan bir kişilikler olması çok olası gelmiyor bana.

Sınıfındaki jest ve mimiklerine hakimiyeti, konuşmasındaki akış ve en önemlisi de kendinden emin duruşu ile idol bir öğretmen resmi çiziyor. Diğer öğretmenlerden farklı olduğu düşüncesi zaten merak uyandırma konusunda öne geçiriyor. Ancak elinde sorularla sınıfa girme konusunda ısrarlı olan bir popülasyon olarak güvenli limanlarından ayrılmayacak öğretmen sayısı oldukça çok. Dolayısıyla değişimin bireyselden toplumsala evrilmesi çok olası gelmiyor. Ancak bu bireysel değişimi imkansız kılmaz. Dolayısıyla kabul etmediği, inanmadığı bir düzenin içinde kendi yolunu bulan ve çizmeye çalışan Keating gibi öğretmen olma halini hayranlık uyandırıcı bir çaba olarak değerlendiririm (Ö5)”

Ö5'e göre değişim için idealist olunması gerekmekte, idealist olmak ise güçlü bir kişilik gerektirmektedir. Toplumsal açıdan sorgulayan bireylerin yetişmediği bir ülkede değişimi yaratacak idealist öğretmenlerin çıkmasını düşük ihtimal görmekte, güvendiği konfor alanından çıkamayan insanların değişemeyeceği ve toplumun dönüşemeyeceğini düşünmektedir (4. Düzey). Bu açıklamalara rağmen Ö5'in işbirliğini önemseyen (bir elin nesi var iki elin sesi var, damlaya damlaya göl olur gibi) deyim ve atasözlerini öğretmenlerin mevcut sistemi dönüştürme gücü ile ilgili soruya verdiği cevapta kullanmasının değişim için hala inancı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Her Öğretmen için Yansıtıcı Yazmalarına Ait Kelime Bulutu ve Sözcük Frekansları

Öğretmenlerin düşüncelerini ifade ederken kullandıkları cümlelerde yer alan kelimeler, bağlaçlar hariç tutularak kelimelerin frekansına göre incelenmiştir. Kelime bulutlarında verilen kelimelerin büyüklüğü frekansı ile doğru orantılı olarak şematize edilmiştir. Frekanslar oluşturulurken aynı kelimenin ek almış halleri de mevcut kelimenin kullanım sayısına dahil edilmiştir. Örneğin öğretmen kelimesinin sıklığı hesaplanırken öğretmeni, öğretmenler gibi kelimeler de aynı kelime grubu olarak değerlendirilmiştir.

Ö1 için hazırlanan kelime bulutuna bakıldığında (Şekil 7) Ö1'in 'öğretmen, ders ve öğrenci' kelimelerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Öğretmen kelimesinin büyüklüğü öğrenci kelimesinden daha fazla kullanıldığını göstermekle birlikte kelime bulutunda görünen “düşünme” kelimesi öğretmenin cümlelerin yüklemine bu kelimeyi sıklıkla kullanması nedeniyle kelime bulutunda yer almıştır. Ö1'in en sık kullandığı kelimelerden biri olan ders kelimesi öğretmenin sınıf içi örneklerini “ben dersimde...” diye başlayarak aktarması sebebiyledir.



Şekil 7. Öğretmen 1 Kelime Bulutu.

Ö2 için hazırlanan kelime bulutuna bakıldığında (Şekil 8) ‘öğretmen, öğrenci, ders ve nesil’ kelimelerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak sıklıkla kullanıldığı görülen nesil kelimesi Ö2 için öğrenci ve öğretmende ki yeni profili açıklarken sıklıkla kullanılmış, öğrenciler için farklılaşan nesil, öğretmenler içinse yeni nesil öğretmenler betimlemesi yapmıştır.



Şekil 8. Öğretmen 2 Kelime Bulutu.

Ö3 için hazırlanan kelime bulutuna bakıldığında (Şekil 9) Ö3’ün ‘öğretmen, öğrenci, yapmak ve ders’ kelimelerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Yapmak fiilini yüklem olarak sıklıkla tercih eden Ö3 kendi uygulamalarından bahsederken yaparım, öğretmen grubundan bahsederken yaparız ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca Ö3 için öğretmenin değişimi ve güçlenmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz sorusuna verdiği cevapta MEB tarafından öğretmenin sınanması ve zorunlu eğitime tabi tutulması gerektiğini ifade etmiştir.



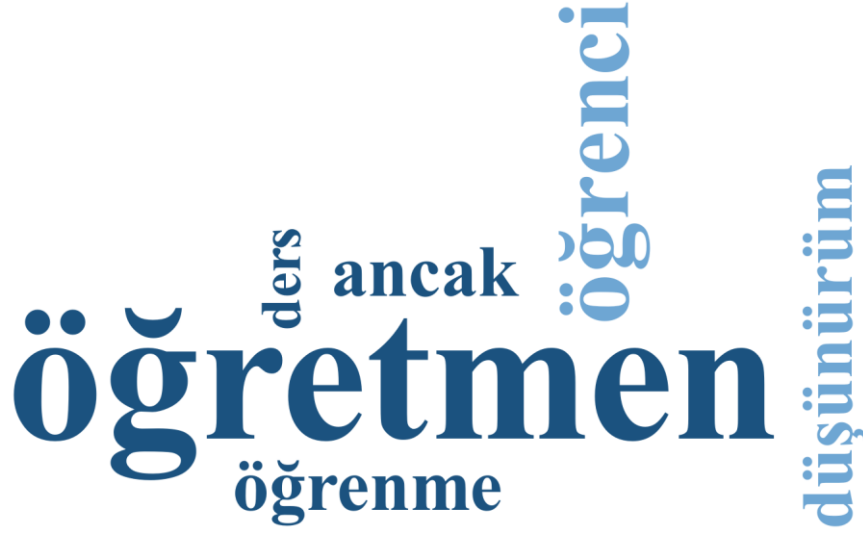
Şekil 9. Öğretmen 3 Kelime Bulutu.

Ö4 için hazırlanan kelime bulutuna bakıldığında (Şekil 10) Ö4'ün 'öğrenci, farklı ve düşünmek' kelimelerinin sıklıkla kullandığı görülmektedir. Öğrenci kelimesinin kelime bulutundaki büyüklüğüne bakıldığında Ö4'ün diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretmen ve öğrenci kelimelerini benzer sıklıkta değil öğrenci kelimesini öğretmen kelimesinden daha fazla kullanmış 'öğretmen' kelimesi kullanım sıklığı ile ilk altı kelime arasında yer almamıştır. Ö4 en iyi deneyim olarak öğrencilerin dönütlerini örnek göstermiştir. Bu cevabı ile öğrenci görüşlerinin öğretmenliğe dair algısını olumlu etkilediği söylenebilir. Ayrıca, mevcut sınav sisteminin öğrencilerde yalnızca yorgunluk yarattığı ve öğrencilerin kişisel isteklerinden öte sadece para kazanabilecekleri mesleklere yöneldiğini ve bu durumun değişmesi gerektiğini düşünmesi, Ö4'ün öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine önem verdiğini, öğrencileriyle empati kurabilen bir öğretmen olduğunu göstermektedir.



Şekil 10. Öğretmen 4 Kelime Bulutu.

Ö5 için hazırlanan kelime bulutuna bakıldığında (Şekil 11) Ö5'in 'öğretmen, öğrenci ve öğrenme' kelimelerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenin rolünün değerlendirildiği yazma etkinliğinde Ö5 öğretmenliğinin ilk yıllarında öğrenciler için müfredata uygun genel notlar hazırlayarak her yıl onları kullanıp rahatlayacağını düşündüğünü ve sonrasında aslında notları sadece kendisini iyi hissetmek için hazırladığını ve hiçbir zaman notların son haline gelemediğini keşfettiğini belirtmiştir. Öğrencilerine iyi soru sorabilen ve onların cevapları ile dersine yön vermek istediğini de belirtmiştir. Ö5'in almış olduğu sorgulama eğitimlerinin mesleki bakış açısına yansımaları farklı birçok soruda öne çıkmaktadır. Sorgulama yaklaşımını olması gereken olarak benimsediği ancak sorgulamaya dayalı ders planlama ve yürütme konusunda kendi performansını yeterince iyi bulmadığı ve bu konuda uygulamaları üzerine yansıtma yapan bir öğretmen olduğu söylenebilir.



Şekil 11. Öğretmen 5 Kelime Bulutu.

Öğretmenlerin yansıtıcı yazmalarının tamamı üzerinden yapılan kelime bulutu Şekil 12’de sunulmuştur. Öğretmenlerin en çok ‘ders, öğretmen, öğrenci, eğitim ve kendi’ kelimelerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Ö4 hariç diğer öğretmenlerin en fazla kullandığı kelime olan ‘öğretmen’ kelimesi tüm cevaplar için hazırlanan kelime bulutunda da en sık tekrar edilen kelime olmuştur. Öğrenci, öğretmen, eğitim ve ders kelimeleri öğretmenlerin günlük rutinlerini kullanırken tercih ettikleri kelimeler olup bir öğretmen grubunda en sık tekrar eden kelimelerin eğitim ve öğretimle ilgili kelimeler olması şaşırtıcı değildir.

öğrenci Ders öğretmen

Eğitim iyi kendi

Şekil 12. Tüm Öğretmenler Kelime Bulutu.

Tablo 59

Yansıtma Yazılarının Yansıtma Düzeylerinin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey
Öğrenme	13%	63%	25%	0%
Öğretmenin Rolü	29%	50%	14%	7%
Öğretmenliğe Dair Algı	60%	20%	20%	0%
İyi Öğretmen Özellikleri	20%	50%	20%	10%
Öğretmen Metaforu	20%	20%	60%	0%
Uzaktan Eğitim	10%	20%	60%	10%
Deneyim	20%	40%	30%	10%
Meslektaş Etkileşimi	20%	40%	40%	0%
Geleceğe Dair Öngörü	45%	25%	25%	5%
Eleştirel Bakış	33%	47%	13%	7%

Öğretmenlerin yansıtma düzeyinin (Tablo 58), 2. Düzey (41 yazma; %36,61) ve 1. Düzey (35 yazma; %31,25) de yoğunlaştığı bunları 3. Düzey'in (30 yazma; %26,78) izlediği ancak 4. Düzey ileri yansıtıcı yazma seviyesinde sadece 6 yazma (%5,36) örneğinin olduğu görülmektedir. Bu veriler öğretmen grubunun yansıtma düzeylerinin yoğunlukla tanımlayıcı

(1. Düzey) ve bir miktar yansıtma içeren tanımlayıcı yazma (2. Düzey) düzeyinde olduğu, ileri yansıtıcı yazma (4. Düzey) seviyesinde değerlendirilen yazmaların sadece %5,36 olduğu görülmüştür. Ö2 ve Ö4'ün cevapları bir kez, Ö3 ve Ö5'in cevapları ise iki kez ileri yansıtıcı düzeyde tanımlanmış ancak Ö1'in hiçbir yazması ileri yansıtıcı düzey olarak değerlendirilmemiştir.

Temalar açısından bakıldığında ise “öğrenme, öğretmenliğe dair algı, öğretmen metaforu ve meslektaş etkileşimi” temalarında öğretmenlerin ileri yansıtıcı yazma yazamadıkları tespit edilmiştir. “Öğretmen metaforu ve uzaktan eğitim” temalarında en çok 3. Düzey; “öğrenme, öğretmenin rolü, iyi öğretmenin özellikleri, deneyim ve eleştirel bakış” temalarında en çok 2. Düzey; “öğretmenliğe dair algı ve geleceğe dair öngörü” temalarında en çok 1. Düzey yansıtma yazıları yazdıkları görülmüştür. “Meslektaş etkileşimi” temasında ise 2 ve 3. Düzey yansıtıcı yazma oranlarının eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 60

Öğretmen Sekiz Haftalık Yansıtıcı Yazmalarının Düzeylere Dağılımı

Öğretmen Kodu	1.Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	Ortalama
Ö1	7	7	9	0	2,09
Ö2	6	9	4	1	2,00
Ö3	2	12	7	2	2,39
Ö4	10	8	4	1	1,83
Ö5	10	5	6	2	2,00
Toplam	35	41	30	6	
Yüzde	%31,25	%36,61	%26,78	%5,36	

Çalışma grubundaki öğretmenlerin sekiz hafta boyunca yazdıkları yazıların yansıtma düzeylerine dağılımı incelendiğinde (Tablo 60) ise Ö4 ve Ö5'in en çok 1. Düzey, Ö2 ve Ö3'ün en çok 2. Düzey, Ö1'in ise en çok 3. Düzey yansıtma yazısı yazdığı görülmektedir. Ancak yansıtma yazılarının düzeylerinin ortalaması alındığında çalışma grubundaki beş öğretmenin de 2. Düzey yansıtıcı yazılar yazdığı tespit edilmiştir.

Görüşme/Mülakat Değerlendirmesi

Öğretmenlerle sekiz haftalık yansıtıcı yazma sürecinin sonunda çevrim içi bir platform olan zoom üzerinden bireysel görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmelerin video kaydı alınmış ve görüşmeler yazıya dökülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Görüşmelerde öğretmenlere sorulan sorular ve analizleri başlıklar halinde sunulmuştur. Görüşme soruları belirlenirken yansıtıcı yazmalarda kullanılan temalar ve sorularda kullanılmıştır. Lee (2005) yansıtıcı yazmaların sözlü ifadelerle desteklenmesinin önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda;

- Yansıtıcı yazmalarda sorulan “Etkili ve iyi öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorusu görüşme sırasında da “Size göre iyi öğretmenin özellikleri nelerdir?” ve “Bu özelliklerin hangilerinin sizde bulunduğunu düşünüyorsunuz?”
- Yansıtıcı yazmalarda sorulan “Meslektaşınız ile en son ne zaman ve hangi konu üzerinde fikir alışverişinde bulundunuz? Bunun öğretmenliğiniz için ne gibi katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu görüşme sırasında da “Mesleki anlamda başarılı bulduğunuz meslektaşlarınıza fikir danışır mısınız? Onların derslerini gözlemler misiniz?” şeklinde sorulmuştur.

Böylelikle öğretmenlerin aynı konu üzerinde yazılı ve sözlü görüşü alınmış ve görüşlerini derinlemesine inceleme fırsatı oluşmuştur.

Görüşme yapılırken öğretmenlerin deneyimleri üzerinden soruları cevaplaması ve ilgili örnek olaylarla, yazdıkları yansıtıcı yazıları ile bağlantı kurmaları beklenmiştir. Ayrıca görüşme sırasında öğretmenlerin görüşlerini açıkça ifade edebilmeleri için araştırmacı tarafından samimi bir ortam oluşturulmuştur.

Görüşmedeki Birinci, İkinci ve Üçüncü Soruya Ait Analizler

Görüşmede sorulan birinci soru “Sekiz hafta boyunca yazmış olduğunuz yansıtıcı yazıların mesleki bakış açınıza ve ders içi uygulamalarınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?”

Neden?” ve ikinci soru “Derslerinizi nasıl yürüttüğünüz konusunda daha önce düşündünüz mü?” ve üçüncü soru “Derslerinizi daha iyi yürütme konusunda farklı yolları dener misiniz?” soruları için verilen cevaplar incelenmiştir. İlk soru için Ö1 ve Ö3 öğretmen olarak kendilerini sorgulamalarına neden olduğunu, Ö2 farkındalık yarattığını ve olaylara karşı farklı bakış açısı kazandırdığını, öğrencilerini daha fazla dinlemeye başladığını belirtmiş, Ö4 ve Ö5 ise pandemi nedeniyle çok fazla bir değişim hissetmediğini belirtmiştir. Görüşmede yazmaların bakış açılarına etkisi olduğunu ve sorgulamalarına neden olduğunu düşünen öğretmenlerin (Ö1, Ö2 ve Ö3) yazma örneklerinin 2 ve 3. Düzey olarak değerlendirildiği, bir değişim olmadığını düşünen (Ö4 ve Ö5) öğretmenlerinse en çok 1. Düzey yansıtma yazıları yazması dikkat çekicidir. Kısaca, yazdıkları yazmaların etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin daha üst düzey yansıtma yazıları yazdıkları söylenebilir.

Ö1

“Evet, daha çok kendimi sorgulamaya neden oldu. Hani bu salgın sürecinde zaten sürekli nasıl yapsam, nasıl daha etkili olurum ya da çocukların anlamadığını gördükten sonra onu da şey de algıladık işte. Bir ara eylül ve ekim gibi bir 8'lere açtığımızda bunlar anlamıyormuş demek ki diğer sınıf kademeleri derse başlamamısına rağmen yüzyüze eğitimle haaa bunlar anlamıyormuş dedim. Daha etkili nasıl olabilirimi sorguladım. Daha çok sorguladım. DERSİM için daha farklı birkaç yönteme daha başvurdum. Yani mesela ders kitabı üzerinden gidiyordum. Normal koşullarda hem altıncı sınıfların hem 8'inci sınıflar için işte sizin sorduğunuz sorularla birlikte dedim ki tekdüzeliğe alışmaya başlamıştım aslında. Yani sistem içindeyken yani kendi deyimimle kaybolmaya başlamışım. Bana hani o öğretmenler için böyle kaybolmuş artık. Hani sineye çekmiş ve tek düzeliğe alışmış olarak görüyordum. Ben o yolda ilerlediğimi algıladım. Bu düşünceye sahip olduğum için sorularınız da birlikte benim bir şeyler yapmam gerekiyor. Hiçbir şeyin bahane olmaması lazım artık. Çünkü baktığımızda hayatımızda birçok şeyi bahane ediyoruz. Aslında zamanım yok. Yoruluyorum işte. Gün içerisinde ya da işte çocuk diyoruz, şu diyoruz bu durum her şeyi bahane edip en kolaya kaçıyoruz”

Ö1 yansıtıcı yazmalarda sorulan sorularla birlikte, fark etmediği bir tekdüzeliği fark ettiğini ve bu durumla ilgili bir şeyler yapması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin, öğrenci çıktıları üzerinden dersi üzerine yansıtıcı düşündüğü ve öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak farklı yollar denediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin son cümleleri değişime direnç

gösteren bireylerin önündeki engellerden birisi olan ‘zaman’a vurgu yapmaktadır. Ö1 yeni yaklaşımlar karşısında zamanın olmamasını gerekçe gösteren öğretmenlerin bu durumunu kendisini de bu gruba dahil ederek bahane üretmek olarak nitelendirmiştir.

Ö2

“Tabi ki katkısı olduğunu düşünüyorum, farkındalık yarattı, olaylara karşı farklı bakış açısı kazandırdı”.

Ö2 yansıtıcı yazmalarda verdiği kısa ve çok fazla gerekçe içermeyen cevapların benzerini mülakat sırasında da vermiştir. Derinlemesine bilgi edinmek üzere sorulan sondaj sorularda görüşlerinin altında yatan nedenlere ulaşılmaya çalışılmasına rağmen görüşlerini açıklayıcı bir tutum içerisine girmediği gözlemlenmiştir.

Ö3

“Şöyle kendimi de biraz sorguladım gibi oldu aslında... Yansıtıcı düşünme, ilgili böyle işte sizi etkileyen şeyler veya siz nelerden etkilendiniz gibi sorular vardı ya evet ya ben bunlardan etkileniyorum. Gerçekten bu öğretmenim gibi olabilirim. Onun gibi biraz daha sakın olabilirim, biraz daha samimi olabilirim. Evet, yani bir şeyleri eksik yapıyordum gibi hissettim. Onlar düzeltirim büyük ihtimalle kendimde bunu son yazmada da yazdım galiba evet ben kendimde bir şeyleri değiştireceğim. Özellikle de çocuklara. Hani o mesafemi birazcık yıkacağım herhalde diye. Gerçekten de biraz fazla mesafeli davranıyordum. Bunun çalıştığım okullarla da alakası olabilir birazcık. Hani şimdi, yansıtma bana değişmem konusunda verimli oldu bence. İzledikçe yazdıkça çekti beni biraz.”

Ö3 kendisini sorguladığını değiştirmesi gereken yönlerini ve eksikliklerini fark ettiğini belirtmiştir. Yazmalarda sorulan sorular özellikle video kesiti içeren soruların bakış açısının değişmesi için verimli olduğunu, yazı yazdıkça daha çok etkilendiğini ve kendinde bir şeyleri değiştireceğini belirtmiştir. Ö3’ün açıklaması veri toplama araçlarındaki çeşitliliğin araştırma sürecine katkısını açıklar niteliktedir. Ö3 derslerinde farklı yöntemleri denemeye çalıştığını, özellikle sınıfların dinamiklerine de bağlı olarak her sene derslerine farklılıklar kattığını belirtmiştir. Ö3’ün cevabı, yansıtıcı yazmalardan sonra uygulamaları üzerine yansıtıcı düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca Ö3’ün yazma örneklerinde de sıklıkla

belirttiği kendisini geliştirmesi gereken alan olarak nitelendirdiği öğrencilerine karşı fazla disiplinli olma özelliğini görüşmelerde de daha sakın olması gerektiği şeklinde dile getirmiş ve gelecekte öğrencileriyle arasına koyduğu mesafeyi yıkacağını belirtmiştir.

Ö4

“Videolu yansımaları izlerken birazcık üzıldüm açıkçası. Gerçekten nasıl olması gerekiyor? Bu mesleğin bir an da olsa hepsi izlediğimiz filmler olmasına rağmen kesitler, sürekli örnekler verdiğimiz, konuştuğumuz kesitler olmasına rağmen. Süreç içinde unuttuğumuz durumlar tabii ki görünce bir an üzıldüm. Gerçekten evet böyle olmalı ya da cevap verirken kendim yaptıklarımı düşünürken bir yetersizlik hissettim. Ne yapıyorum ben. Hani gerçekten yapıyor muyum? Ben nasıl bir öğretmenim? diye düşünürken biraz yetersizlik hissettim açıkçası. Hakkıyla yapmadığımı hissettiğim bu işi üzdünüz beni hocam.”

Ö4 yazdıklarının ders içi uygulamalarına katkısı olmadığını belirtmiş ancak özellikle video kesitleri üzerinden sorulan soruların kendisinde yetersizlik hissi uyandırdığını, mesleğini hakkıyla yapamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca çalışma koşullarının yoğunluğu, özlük haklarının yetersizliği, yöneticilerin yüksek beklentileri, takdir mekanizmasının olmaması gibi sebepler nedeniyle derse hazırlık yapamadığını, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alamadığını belirtmiştir. Ö4’ün açıklamaları resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin farklı sorunlarla karşı karşıya olduğunu, yansıtıcı yazmalar sonrasında uygulaması üzerinde yansıtıcı düşündüğünü göstermektedir. Ö3’ün “...bir şeyleri eksik yapıyormuşum gibi hissettim...” ifadesi ile Ö4’ün “...kendi yaptıklarımı düşünürken yetersizlik hissettim...” ifadesi anlamsal açıdan benzerlik göstermekte her iki öğretmenin de yansıtıcı düşünme için ilk adımı attığını göstermektedir.

Ö5

“Düşün ki şöyle 12’ler senle başladığımızda zaten konuları falan bitmişti. Biz soru çözüyorduk. Onlarla benim hepsi 12. Sadece bir tane sınıfım 9’uncu sınıf. Onlardan böyle 7 8 kişi geliyor. Onlarla da ne bileyim çok fazla ders işleyemedik. Yani onlarda çok fazla şey yapamadım. Yansıtılabildiğimi düşünmüyorum.”

Ö5 yazdığı yazıların mesleki bakış açısına ve ders içi uygulamasına katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğrencileri ile uzaktan eğitim sürecinde yaşamış olduğu sıkıntıları

örneklendirerek öğrencilerinin dersi dinliyormuş gibi davranmalarından bir süre sonra etkilendiğini ve kendisinin de ‘mış gibi’ ders anlattığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimle öğrencilere ulaşmanın güç olduğunu tüm dikkatinin öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımında olduğunu belirtmiştir. Ö5 ile yapılan mülakatta geçmişte argümantasyon ve sorgulama tabanlı öğretmen eğitimlerine katıldığını, bu eğitimlerde öğrendiği kazanımlara göre öğrencilerin daha fazla düşünmesini sağlamak için Evet ve Hayır ile cevap verilecek kısa yanıtli sorular sorulmaması gerektiğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde bu şekilde sorular sorduğunda kendisinin fark ettiğini ancak kısa bir duraklamadan sonra dersine devam ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından kendisine ders içerisinde söyledikleri üzerine yansıtma yaptığı belirtildiğinde bunun “yansıtma” olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Buradan hareketle, Ö5’in öğrencilerini aktif kılmak için uygulamaları sırasında yansıtıcı düşündüğü ancak bunu farkında olmadan ve sistematik olmayan bir şekilde yaptığı görülmüştür. Derslerini daha iyi yürütmek için farklı yolları denediğini ve en son farklı bir okulda görev yapan meslektaşıyla ortak ders planı yaparak sınıflarını çevrim içi bir derste birleştirdiklerini ve sonrasında birlikte uygulamalarını değerlendirdiklerini paylaşmıştır.

Ayrıca Ö5, görüşme sırasında samimi ve istekli olup sorulara serbest cevaplar vermiştir. Öğretmenin teori ve pratik arasındaki kopukluğu Eğitim Fakültelerinde verilen alan ve eğitim dersleri arasındaki kopuklukla ilişkilendirmesi, geleneksel anlayışın alternatifini aldığı mesleki eğitimler doğrultusunda geliştirmeye çalışan Ö5’in kendisine ve sorduğu sorulara eleştirel bakabilen bir öğretmen olduğu görülmektedir. Ancak Ö5’in yazma örneklerinin daha çok 1. Düzey olarak değerlendirilmesi de öğretmenin konuşma sırasında kendini ifade etme becerisinin daha iyi olduğunu ancak yazılı ifadelerde kısa cevaplar vererek düşüncelerinin altında yatan nedenleri belirtmediği görülmüştür. Ayrıca sorgulama odaklı ders yürüttükten sonra dahi öğrenciler anlamamıştır diye konuyu öğrencilerine not tutturması, öğretmenin yaklaşım değiştirirken mesleki açıdan dönüt ve desteğe ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Ek olarak yapılan görüşmede, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ilgili 657 sayılı kanuna tabi olmanın verdiği rahatlıkla gelişim için çaba sarf

etmedikleri, sistemin çalışan ve çalışmayan öğretmeni ayırt etmemesi, öğretmenlere geçmişte verilen teşekkür ve takdir belgelerinin hangi kriterlere göre verildiğinin şeffaflıkla paylaşılmaması öğretmenlerdeki adaletsizlik duygusunu pekiştirmekte ve yoğun emek harcayan öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü düşünülmektedir.

Ö4 ve Ö5'in cevapları sırasında vurgulamış oldukları -pandemi döneminde veri toplama aşamasının- durumunun verdikleri cevaplar üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerle ilgili yorumlara tüm veri toplama araçlarındaki cevapları bütünsel olarak değerlendirildikten sonra ulaşılmıştır.

Görüşmedeki ilk üç soruda verilen yanıtlar özetlendiğinde; yansıtıcı yazma etkinliğinin kendilerini sorgulamalarına, eksikliklerini fark etmelerine sebep olduğu, yazdıkça daha çok etkilenecek kendilerini tanıma fırsatı buldukları, 'yansıtma' kavramını bilmeden ders sırasında ya da sonrasında dersi üzerine düşündükleri bu düşünme sürecinin kısa süreli olduğu ve sistematik olmadığı görülmüştür.

Görüşmedeki Dördüncü Soruya Ait Analizler

Mülakatta dördüncü soru olarak sorulan “Mesleki anlamda başarılı bulduğunuz meslektaşlarınıza fikir danışır mısınız? Onların derslerini gözlemler misiniz?” sorusuna Ö3 ve Ö5 gözlemlediklerini ve iki öğretmen olarak sınıflarını birleştirerek sorgulama odaklı bir yaklaşımla ders yürüttüklerini belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö5 aynı üniversiteden aynı yıl mezun olan ve farklı okullarda çalışan meslektaş oldukları için okullarında zümre içerisinde yürütmeleri gereken iş birliğini yürütemedikleri için birbirlerinden fikir alışverişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Ö3 bir meslektaşının dersini gözlemlemediğini ve meslektaşı tarafından da gözlemlenmediğini belirtmiş ancak gözlemin katkısı olacağını düşünmektedir. Ö1 ve Ö2 ise meslektaşları ile kitap alışverişi, sorulacak soruların ve testlerin belirlenmesi üzerine birlikte çalıştıklarını ancak ders gözlemi yapmadıklarını belirtmiştir. Ö4 ise meslektaşıyla sadece konuların paralel gitmesi ve bazı öğrencileri daha yakından tanımak için özel durumları konusunda görüşme içerisinde olduklarını belirtmiştir.

Ö5 okuldaki meslektaşları ile konuların verilişi sırası dışında fikir alışverişinde bulunmadıklarını ancak özel okullarda çalışan öğretmen arkadaşlarıyla yaptıkları görüşmelerde tüm zümrelerin birlikte plan hazırlama konusunda çalışmalar yapmalarını doğru ve etkili bulduğunu, kendisinin başka bir okulda görev yapan arkadaşı ile zaman zaman görüş alışverişinde olduklarını ve bu görüşmelerin mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirtmiştir.

Görüşmedeki dördüncü soruya verilen yanıtlar özetlendiğinde; öğretmenlerin meslektaşları ile konuların paralel gitmesi, kitap ve testlerin belirlenmesi gibi akademik konularda ve öğrencilerin özel durumları hakkında fikir alışverişinde bulundukları, birbirlerinin dersini çoğunlukla gözlemlemedikleri ancak gözlemin ve fikir paylaşımının katkısının olacağını düşünmektedirler.

Görüşmedeki Beşinci ve Altıncı Soruya Ait Analizler

Beşinci soru “Size göre iyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir?” ve altıncı soru olan “Bu özelliklerden hangilerinin sizde bulunduğunu düşünüyorsunuz?” sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

Ö1 öğrenciye değer veren, öğrencisini birey olarak gören, öğrencinin aktif olmasını sağlayan, öğrencisine doğru sorular soran, öğretmeni iyi öğretmen olarak tanımlamıştır. Bu özelliklerden hangilerinin kendinizde bulunduğunu düşünüyorsunuz sorusuna ise öğrencileri dinlemek ve onları derse katmak konusunda, özellikle en yaramaz öğrencisine sorumluluk vererek onu kazanmaya çalıştığından bahsetmiştir.

Ö2’ye göre iyi öğretmen;

“Benim zihnimde kalan iyi öğretmen algısı daha çok öğrenciyle hani onun seviyesine inebilen öğretmen benim için iyi bir öğretmendir. Hani kendisini yaşça çok büyük de olsa. O çocuklarla ortak bir nokta bulup o çocukların frekansına kendisine ayarlayabilirse, o öğretmen benim için iyi bir öğretmendir ki benim de mesela yapmaya çalıştığım büyük şey budur. Öğrenciye genelde kendimi hep sevdirmeye çalışırım. Bu süre önce kendini sevdirmek tabii ki çok espri yapmak şaklabanlık yapmak anlamına gelmez tabii ki. Bu duruşuyla, hareketlerinde ya da ne bileyim hani öğrencinin kendi arasında konuşmuş olduğu

dilden bile kullansa öğrenciye kendini sevdirebiliyorsun. Bence öğrencinin seviyesine inebilen öğretmen.” şeklinde açıklanmıştır.

Ö2 öğrencisinin seviyesine inebilen, çocuklar ile ortak noktalarda buluşabilen öğretmeni iyi öğretmen olarak betimlemiştir. Betimlemesinde kullanılan dilde öğretmen ile öğrenciyi farklı seviyelerde konumlandığı ve öğretmen olarak kendisini öğrenciye sevdirmenin dersi öğrenmesi için ön koşul olduğu anlaşılmaktadır.

“İyi bir öğretmen, iyi bir dinleyici olmalı. İyi bir gözlemci olmak zorunda gibi geliyor bana. Ama mesela gelişime açık olmak zorunda. Kendi kendini geliştirmeye açık. Öğrenciyi geliştirmeye açık olmalı. Yani kendini geliştirebilen Süper bir doktora yapsın bilmem ne falan modunda değil de. Hani çocuklarımızı geliştirerek neler yapabilirim modunda düşünen bir öğretmen olmalı. Öğrencisiyle kapışan birisi olmamalı. Nasıl yani? Doktor bugün 10 tane adamı ameliyat masasında devirdim, öldürdüğüm diye sevinmiyorsa. Bizde 5 tanesini yıktım, 0 verdim. süperim falan diye bunla övünmemek gerekiyor. Yani biraz böyle kişisel egolardan birazcık sıyrılmış olmak gerekiyor galiba. İdeal öğretmen de bence. Bir de şunu bu konuda kendime de atıf yapacağım. Hemen atfımı yapıyorum. Kendimi de seviyorum. Çocuklarla iletişim kurarken birçok tepeden değil de yanlarından, yakınlarından bakmakla çok büyük fayda var. Espri yapabilmek, onlarla konuşabilmek de çünkü çocuk eğer sen ona iletişim kurarken biraz böyle espri yaparsam, olur jargonunda konuşursan, hani birazcık daha yakınlık duyuyor ile hangisinde yazdığımı hatırlıyorum. Sonuncu da olabilir. Ben de benimle iletişim kurduğu benimle iletişim Kuran öğretmenimin dersini severdim. Aynı motto olduğunu da düşünüyorum. Yani öğretmeni sevmeyen çocuk dersi zaten seviyor. Başka türlü de öğrenci bizi sevmiyor. Hani onun dilinde konuşacağız, azıcık güleceğiz hani öğretmenin o yüzden biraz Gülen olması gerekiyor. Çocuğun gözüne bakan olması gerekiyor (Ö3)”.

Ö3’ göre iyi öğretmen iyi bir dinleyici, iyi bir gözlemci ve gelişime açık olmalıdır. Öğrencisini geliştirmek üzerine düşünen öğretmeni iyi öğretmen olarak tanımlayan Ö3’ün aslında yansıtıcı düşünebilen öğretmeni iyi öğretmen olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ö3 aynı zamanda Ö2 gibi öğretmenini sevmeyen öğrencinin dersi de sevmediğini düşünerek öğretmenin öğrencilerine kendisini sevdirmek üzere iletişim kurması, gerektiğinde espri yapması gerektiğini düşünmektedir.

“Yazmalarda da belirttiğim gibi yani orada da belirtmiştim aslında çok klişe kalıyor. Yani sabırlı olmalı. Şu olmalı, bu olmalı. Bu tanımlar artık çok klişe. Zaten günümüz şartlarında herkes birbirine sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı olmalı başka türlü. Zaten hayat şartları çok zor. Başka türlü yaşamak mümkün. Bu artık insan özelliği, bir öğretmenin özelliği değil. Yani öğretmen içinde aslında orada benim iş tanımım. Dediğim gibi ben artık öğretmen işi olarak

görmüyorum. Benim amacım ne? Benim amacım bu çocuğun sınavı kazandırmak. Yani orada benim meslek tanımım bu. Ben ona sadece biyoloji öğretiyorum. Keşke daha fazlasını yapabilsen, vaktim olsa ayırabilsem, ilgilenbilsem, tek tek oturup konuşabilsem her biriyle saatlerce kişiliklerine azıcık da olsa bir katkı sağlayabilsin. Bunu yapabileceğimizi sanmıyorum. En azından ben kendi adıma. Çağa birazcık ayak uydurabilmeli bence. Her şeyden önemlisi günümüzdeki en önemli koşullardan birisi bu çocukların gerisinde kalmamamız lazım. Onlarla aynı dili konuşuyor olmamız lazım. İşte onlar kendi aralarında şakalaştı. Ben onun için bir şeyleri falan sürekli takip ederim. Capsler yapılıyor. Instagramlarda sosyal medyada paylaşımlar, fenomenler falan. Ara ara sürekli bakıyorum. Çünkü işte onlara onla ilgili mesela bir espri yaptınız sizi kendinize yakın hissediyor, onları kaçırmamış oluyorsunuz. Onları yakalayabilmiş oluyorsunuz. Bir tık daha böyle olabildiğince mantıkla açıklayarak anlatmanız gerekiyor. Yeni nesil bizden bunu istiyor (Ö4).

Ö4'e göre iyi öğretmen öğrencileri ile aynı dili konuşan, çağın gerekliliklerine uygun olarak kendini geliştiren öğretmendir. Ayrıca öğrencilerin takip ettiği sosyal medya hesaplarını onlarla aynı dili konuşmak için takip ettiğini de belirtmiştir. Ö4 çalıştığı kurumlar itibariyle kendisine öğretmen olarak yüklenen anlamın sadece öğrencilerin sınavı kazanmasını sağlamak olarak görmektedir. Ancak yaptıkları ile zihnindeki iyi öğretmenin zaman zaman çakıştığını ve bu nedenle de kendisini yetersiz hissettiği yazmalarında ve görüşme sonuçlarında görülmektedir.

“Ben buna şey demiştim. Değişime direnç göstermeyen öğretmen iyi öğretmendir. Her türlü değişime teknoloji ders anlatmasına yönelik falan, dinlemesine yönelik öğrenciyi anlamasına yönelik her türlü değişime açık olan demiştim diye hatırlıyorum. Şimdi şey geldi aklıma profesyonel demek istemiyorum profesyonel sıcak gelmiyor bana ama evet profesyonel olması. O çocuk orda niye agresifleşti, o çocuk soru sorarken kişisel olarak sen otur yerine sana cevap hakkı vermiyorum bilmem ne. Kim ne sorduysa cevap almak istersin cevap vermen de gerekir çünkü o kişiyi kişiliğinden bağımsız değerlendirmen gerekir ya bir çoğumuzda o yok bence.

Ben kendimi şöyle bastırıyordum. Mesela bir sıkıntı çıkıyordu sınıfta çocuk bana bağılıyor çağırıyor bilmem ne bir sürü şey söylüyor. Böyle masaya otuyordum kendi kendime şey diyordum. A.... bak bu sana yönelik bir şey değil kişisel değil bu. Bu çocuk ergen olduğu için şuan tutamıyor belki bir tenefüs önce başka bir şey yaşadı. Ve üzerine konuştuğumda da genelde de öyle olmadığını görüyorum. Haa bana gıcık olan yok mudur vardır. Gerçekten de bana gıcık olduğu için yapan vardır ama yine de

büyütmemek. Bana olduğunu hissettiğinde daha çok sinirleniyorsun ya haketmiyorum ben bunu falan diye. Bu kişisel değil ortamla ilgili. Kişisel olmadığını düşünmek daha çözülebilir hale getiriyor. Her zaman yapamıyorum ama her zaman yapmamız lazım. Onlar ya da biz robotmuşuz gibi değiliz biz de insanız onlar da insan ama Aslında karakterimizi mesleğimizin dışında tutabilmek diyim ben buna (Ö5).

Ö5'e göre iyi öğretmen gelişen ve değişebilen, değişime direnç göstermeyen öğretmendir. Ayrıca öğrenci ile empati kurabilen, öğrenciyle yaşadıklarını kişiselleştirmeyen öğretmeni de iyi öğretmen olarak tanımladığı, aksini yapan öğretmen örneklemesi ile açıklanmıştır. Görüşmedeki beşinci ve altıncı sorulara verilen yanıtlar özetlendiğinde; çalışma grubundaki öğretmenlere göre iyi öğretmende olması gereken özellikler;

- Öğrencilerinde değer veren ve onları birey olarak gören,
- Öğrencilerinin aktif olmasını sağlayan,
- Doğru sorular soran,
- İyi bir dinleyici ve iyi bir gözlemci
- Gelişime açık ve değişime direnç göstermeyen, çağa ayak uydurabilen,
- Öğrencileriyle aynı dili konuşabilen, ortak noktalarda buluşabilen,
- Öğrencileriyle ilişkisini kişiselleştirmeyen, öğrenciyle empati kurabilen

şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlere yansıtıcı yazma soruları içerisinde verilen iyi öğretmenin özellikleri nelerdir sorusuna görüşme sırasında verilen cevaplardan farklı olarak;

- Doğal ve içten olma, günlük hayattan örnekler verebilme (Ö1)
- Mesleğini sevme (Ö2),
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi bilme ve sabırlı olma (Ö2),
- Dersi ilgili çekici hale getirebilme (Ö4),
- Alanına hakim, ezberden ziyade konunun mantığını veren (Ö4),
- Hızlı düşünme ve hazır cevap olma (Ö5),
- Ne bilmediğini bilme (Ö5)

şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarını Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikleri çerçevesinde sınıflandırıldığında öğretmenlerin, kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanları doğrultusunda iyi öğretmeni tanımlamaktadırlar.

Tablo 61

Öğretmen Yeterlik Alanları ve Öğretmen Görüşleri

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlik Alanı	Öğretmenlerin Görüşleri
Kişisel ve Mesleki Değerler	Öz Değerlendirme Yapma	-Ne bilmediğini bilme -Mesleğini sevme -Doğal ve içten olma
	Mesleki Gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	-Gelişime açık ve değişime direnç göstermeyen -Çağa ayak uydurabilen
Öğrenciyi Tanıma	İlgi ve İhtiyaçlarını Dikkate Alma	-Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi bilme
	Öğrenciye Değer Verme	-Öğrencilerinde değer veren ve onları birey olarak gören -Öğrencileriyle aynı dili konuşabilen, ortak noktalarda buluşabilen -Öğrencileriyle ilişkisini kişiselleştirmeyen
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Dersi Planlama Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	-Öğrencilerinin aktif olmasını sağlayan -Doğru sorular soran -İyi bir dinleyici ve iyi bir gözlemci -Alanına hakim, ezberden ziyade konunun mantığını veren -Dersi ilgili çekici hale getirebilme -Günlük hayattan örnekler verebilme

Öğretmenlerin iyi öğretmenin özellikleriyle ilgili vermiş oldukları yanıtların Öğretmenlik Mesleği yeterlik alanı ve alt yeterlik alanı ile uyduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışma sonuçlarının literatürdeki benzer çalışma sonuçları ilişkilendirmesi yapılmış ve çalışmanın yansıtıcı düşünme konusu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkısı sunulmuştur.

Çalışmanın Sonuçları

Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin “öğrenme, öğretmenin rolü, öğretmenliğe dair algı, iyi öğretmen özellikleri, öğretmen metaforu, uzaktan eğitim, deneyim, meslektaş etkileşimi, geleceğe dair öngörü ve eleştirel bakış” gibi öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler kapsamında yansıtıcı düşünme düzeylerini yansıtıcı yazmalar üzerinden değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında toplanan nicel veriler ışığında; Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği test puanlarının öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, deneyim ve branş değişkenlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisinin ve eğilimlerinin cinsiyete göre değişmediğini gösteren birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Demir Atalay & Ürün Karahan, 2016; Uluçınar Sağır & Bertiz, 2016; Dilekli & Orakcı, 2019, Gözel & Toptaş, 2017). Buna karşın, cinsiyet yönünden yansıtıcı düşünmenin farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Aydın & Çelik, 2013; Duban & Yelken, 2010; Keskinçılık Yumuşak, 2015). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini

cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkeni üzerinden değerlendiren diğer bir çalışma ise Doğan Dolapçioğlu (2007) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Demir Atalay ve Ürün Karahan (2016) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerine uygulanan yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çalışma grubundaki Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ölçek test puanlarının Fen Bilimleri öğretmenlerinin test puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler branş değişkeninin yansıtıcı düşünme düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği, 630 öğretmenle yürütülen çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde açık fikirlik alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Dilekli & Orakcı, 2019). Çıkan bulgular baz alındığında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin cinsiyet, fakülte, deneyim, branş ve yaş gibi değişkenler üzerinden genellenebilir bir sonuca ulaşmak mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması kadar öğretmenlerde bu becerilerin geliştirilmesine odaklanılması önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı yazma ve görüşme sonuçları incelendiğinde ise;

Öğretmenlerin sekiz hafta boyunca farklı temalarda yazmış oldukları yansıtıcı yazmaların ön test ve son test olarak uygulanan yansıtıcı düşünme ölçeği test puanları üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak yansıtıcı yazmaların kendilerinde bir sorgulama süreci yarattığı, eksikliklerini fark etmelerini sağladığı ve kendilerini daha yakından tanıma fırsatı buldukları görülmüştür. Ayrıca, pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçişle birlikte sınıf içi uygulamalarda bir yansımasını göremediklerini belirten iki öğretmen de bulunmaktadır. Bu durum, veri toplama sürecinin pandemi ile birlikte gelen uzaktan eğitim süreci ile çakışması

ve öğretmenlerin yüz yüze eğitim yapamaması olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin yansıtıcı yazmaları bazı çalışmalarda yansıtıcı günlük olarak isimlendirilmiş ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yansıtıcı günlüklerde öğretmen kimliğini oluşturan bileşenler üzerine soru sorulması öğretmenlerin görüşlerini ifade etmelerini kolaylaştırmış, video içerikli sorular da öğretmenlere uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünebilme fırsatı vermiştir. Deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre öğretimi üzerine hem öğretmen hem de öğrenen olarak daha fazla düşündükleri, yansıtıcı yazmayı araç olarak kullandıkları tespit edilmiştir (Mirzaei, Phang & Kashefi, 2014). Aynı zamanda Shavit ve Moshe (2019) ve Akkoyunlu, Telli, Çetin ve Dağhan (2016) tarafından uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünmeye başlayan öğretmenlerin ilk yıl yazdıkları yansıtıcı yazılardaki yansıtma düzeyi ile ikinci yıl yazdığı yazılardaki yansıtma düzeyi karşılaştırıldığında ikinci yıl yansıtma düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yansıtma düzeylerinde değişimin kısa vadededen ziyade uzun vadede gözlemlenebileceği ve bu süreçte öğretmenin yansıtma düzeyinde iyileşme olabilmesi için yansıtıcı düşünmeye devam etmesi ve yansıtmaları hakkında meslektaşlarıyla görüş alış verişinde bulunması önemlidir.

- Çalışma grubunda yer alan her bir öğretmenin kendine özgü ‘öğrenme’ tanımının olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencide ilgi ve motivasyon olması gerektiğinden, öğrenmenin ihtiyaçtan kaynaklandığından, öğrenme için farklı yolların olduğundan, öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleşen ve kişiye özel bir süreç olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca günümüzde hızlı bilgi üretimi, mevcut bilgi kalabalığı içerisinde doğru ve güvenilir bilgiyi seçebilme becerisinin önem kazandığı ve öğretmenin bu noktada öğrencilere rehber olması gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak tek bir doğrunun olmadığı, öğrencilerin yorum içeren cevaplarının her zaman daha değerli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ‘öğrenme’ tanımlarına ait oluşturulan kategoriler çalışma grubundaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı esas alan tanımlamalar yaptığını

göstermektedir. Öğrenme tanımı ve öğrenme performans ilişkisi üzerinden değerlendirildiğinde, öğretmen cevaplarının yapılandırmacı yaklaşım odaklı olması öğretmenlerin yaş ortalaması itibarıyla beklenen bir sonuçtur. Bilginin kalıcı hale gelmesi, performansla doğru orantılı olması gibi ifadeleri ise bilginin bireydeki değişim ve dönüşümünü göz ardı eden ifadelerdir. Bu durum öğretmenlerin kendi öğrenme sürecinden yola çıkarak karşı taraftaki bireyin öğrenme sürecini yapılandırmaya çalışması, öğretmenlerin geleneksel öğretim metotlarıyla yetişen ancak öğrenci merkezli yaklaşımları yapılandırmaya çalışması ile açıklanabilir.

Ayrıca, öğretmenlerin eğitim fakültesinden felsefi açıdan donanımlı olarak mezun olmadıklarını düşünmeleri, öğrencilerinin konuyu anlaması için öğretmen tarafından konunun aktarılması gerektiği ifadeleri öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları tam anlamıyla özümsemedikleri öğrencilerine zaman zaman fırsat sundukları şeklinde yorumlanabilir.

- Öğretmenlerin kendilerini farklı bakış açılarından değerlendirme imkanı bulduklarında 5 yıl deneyime sahip öğretmenin daha önce mesleğiyle ilgili bir yansıtma yapmadığı, yansıtma yapması istendiğinde ise kendisini elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışan basit bir öğretmen olarak nitelendirmesi kendisine dair derin bir yansıtma yapamadığını göstermektedir.

Aynı zamanda öğretmenin göreve başladığı ilk kurumun, öğretmenlik mesleğine dair algısını doğrudan etkilediği görülmektedir. Deneyimsiz bir öğretmenin disiplin açısından zor olarak tanımlanan öğrenci grubunun olduğu bir okulda göreve başlaması öğrenci ile arasına duvar örmesine deneyimli sayılabilecek (13 yıl) bu öğretmenin dahi hala bu konuda (öğrencilerine karşı mesafeli ve uzak olma durumu) kendini aşmaya çalışmasına sebep olmaktadır. Öğretmen, öğrencileriyle daha sıcak ilişki kurma konusunu kendinde geliştirilebilir alan olarak görmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin göreve başladıkları kurumların seçiminin şansa (kura yöntemi) bırakılamayacak kadar önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerine dair algılarını, öğrencileri açısından baktıklarında güler yüzlü, eğlenceli, disiplinli gibi daha çok kişilik özellikleri üzerinden; meslektaşları ve yöneticileri açısından baktıklarında ise görevinin gereklerini yerine getiren gibi daha çok mesleki özellikleri üzerinden ifade ettikleri görülmüştür.

- Özel okulda çalışan öğretmenin mesleğine yönelik algısı dikkat çekici düzeyde olumsuzdur. Bunun nedeni çalışma koşulları ve özlük hakları açısından adaletli bir dengein ülkemizde sağlanamamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu noktada, MEB tarafından Özel Öğretim Kurumları Kanununda 2014 yılında yapılan değişiklikle “Özel okullarda müdür, diğer yönetici ve öğretmenlere dengi resmi okullarda uygulanan asgari başlangıç maaş veya ders saati ücretinden az ücret verilemez.” ifadesinin yer aldığı 33. maddenin çıkarılmış olmasının etkisi büyüktür. Çalışma koşullarının öğretmenleri meslekten uzaklaşma ve mesleğine karşı isteksizleşmesine sebep olduğu, çalışma grubunda yer alan öğretmenin (Ö3), öğretmenliği bırakarak yöneticilikle kariyerine devam etmesi bu yolculuğun hak ettiği koşulların sağlanamaması halinde sektör değiştirme ile sonuçlanacağı izlenimi edinilmiştir. Aynı eğitim sürecinden geçen ancak tercihlerine veya koşullara bağlı olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin benzer çalışma koşullarında benzer haklara sahip olarak çalışmasının motivasyon açısından önemli bir kriter olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin meslektaşları ile yaptıkları görüşmelerin, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak ders gözlemleri, karşılıklı plan değerlendirme, iyi uygulama örneklerinin paylaşımı vb. etkinlikleri yapmadıkları fikir alışverişlerinin sadece konuların paralel gitmesi, öğrencilerin özel durumu ve sınav sorularının belirlenmesi üzerine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin zümreleriyle kuracakları etkileşime ihtiyaç duydukları açıktır. Ancak okul içerisinde böyle bir mekanizmanın olmaması öğretmenlerin bu konudaki etkileşimi kendi çabalarına bırakmaktadır. Çalışma grubundaki aynı projede yer aldıklarını belirten iki öğretmen proje kapsamında sınıflarını bir araya

getirerek birlikte hazırladıkları ortak bir ders planı üzerinden ders yürüttüklerini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin kişisel çabalarına örnek olarak gösterilebilir. Cengiz ve Karataş (2014) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin genel olarak uygulamaları üzerine düşünmeye istekli oldukları, zümre çalışmalarının etkili yürütülme eksikliğini bireysel çabaları ile telafi etmeye çalıştıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin meslektaşlarından izole çalışmaları, yeni fikirlere kapalı olmalarına ve eski uygulamalarını tekrar etme eğilimini doğurmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin eleştirilere kapalı olmaları, içe dönük olmaları ve sınıflarını bir mahremiyet olarak algılamalarına sebep olmaktadır (Bakioğlu, 1998). Altun ve Cengiz (2012) tarafından yürütülen çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulda mesleki gelişimleri için fırsat sunulmadığı, öğretmenlerin birbirleriyle bilgi paylaşımını sağlayacak ortamların gelişimlerine katkı sunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

- İyi öğretmenin özellikleri temasıyla ilgili oluşturulan kategorinin ‘Öğretmenliğe Dair Algı’ temasıyla ilgili kategoriye benzer olduğu görülmüştür. Etkili ve iyi öğretmenin özellikleri temasında öğretmenlerin görüşleri hem yansıtıcı yazmalar hem de görüşmeler üzerinden alınmıştır. Öğretmenlerin cevaplarını Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikleri çerçevesinde sınıflandırmak konuyu açıklık getirmesi açısından önemlidir. Öğretmenler, kişisel ve mesleki değerler yeterlik alanında gelişime açık ve mesleğini seven öğretmenleri iyi öğretmen olarak nitelemiştir. Öğrenciyi tanıma yeterlik alanında ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını bilen, öğrencilerine değer veren, öğrencisi ile aynı dili konuşan öğretmenleri iyi öğretmen olarak nitelendirmiştir. Öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanında sınıflandırılan doğru soru sorması, iyi bir dinleyici olması, alanına hakim olması ve dersini ilgi çekici hale getirmesi çalışma grubundaki öğretmenler tarafından iyi öğretmen özellikleri olarak belirtilmiştir. Verilen cevaplar öğretmenlerin, öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin birey olmasına saygı duyan

yaklaşımları benimsediklerini göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin ortalama deneyimleri ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Çalışma gurubundaki öğretmenlerin ortalama deneyimleri 10.8 yıl olup 2000’li yıllarda üniversite eğitime başladıkları düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşımı lisans eğitimleri boyunca almış olmaları olasıdır. Ancak öğretmenlerin sözlü ve yazılı olarak bu yaklaşıma yakın ifadelerinin olması sınıf içinde bu yaklaşımı benimseyen uygulamalar yaptıklarını göstermemekle birlikte bu durumun veriye dayalı olarak izlenmesi için veri toplama araçları içerisine öğretmen gözlem araçlarının (video, ders gözlemi vb.) eklenmesi etkili olacaktır.

- Öğretmen metaforuyla ilgili cevaplar incelendiğinde, mesleklerinin öğrenci ve toplum üzerindeki etkisinden yola çıkarak benzetme ve gerekçelendirme oluşturdıkları görülmektedir. Özel sektörde görev yapan öğretmenin mesleğini çobanlığa ya da jokeyliğe benzetmesi tesadüf değil yaşadığı sorunların yansımasıdır. Sokak lambası metaforunu kullanan öğretmen ise eğitim sisteminde yaşanan sorunların ancak sorunların yoğunluğu arttıkça fark edildiğine vurgu yapmıştır.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim temasıyla ilgili yansıtma yazıları, pandemiyle birlikte aniden geçilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin sorunlara dair bireysel çözümleri olduğunu göstermektedir. Özellikle derslerin çevrimiçi platforma taşınması sırasında içeriklerin dijitalleştirilmesi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları açıktır.

Öğrencileriyle etkileşim içerisinde olamamanın sebep olduğu motivasyon eksikliği öğretmenler tarafından dile getirilen olumsuz faktörlerden biri olup, görevini layıkıyla yapmaya çalışan öğretmenlerin, değişim ya da gelişim için çaba sarf etmeyen öğretmenlerle kendilerini karşılaştırması da motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin aslında sahada performans değerlendirme kriterlerine ihtiyaç duyduğu göstermektedir. 2022 yılının Mayıs ayında Resmi Gazetede yayımlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin bu konudaki ihtiyacı karşılayıp karşılayamayacağı öğretmenlerle yapılacak çalışmalarda araştırılabilir.

Çalışmada, uzaktan eğitim temasıyla ilgili soruların analizi, öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu ile beslendiğini, öğrenci etkileşiminin öneminin uzaktan eğitim sürecinde daha fazla anlaşıldığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler üzerindeki öğrenme sorumluluğunun da öğretmene geçmesinden öğretmenlerin rahatsızlık duyduğu, öğrencinin her aşamada aktif ve uygulayan olması gerektiği belirtilmiştir. Pandemiyle birlikte daha önce tecrübe edilmemiş bir sürecin yaşanması eğitimdeki tüm paydaşları endişelendirmiş, özellikle öz düzenleme becerilerine sahip olmayan öğrencilerin bu süreçte daha çok zorlandığı görülmüştür. Teknolojiye erişim kaynaklı fırsat eşitsizliğinin öğrenme kaybına sebep olduğu, okullardaki bölgesel farklılıkları derinleştirdiği ve okul terkinin artırdığı tespitler arasındadır. Pandemiden önce dahi zorunlu temel eğitime rağmen eğitime erişim sıkıntısı yaşayan kırılgan nüfusun bu süreçten daha olumsuz etkilendiği tahmin edilmektedir (Sarı & Nayır, 2020; Yıldız & Akar Vural, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısının mesleğin itibarını zedelediğini düşünmekte, bu noktada kendilerini ve mesleklerini savunma ihtiyacı duydukları ve emeklerinin göz ardı edilmesinin de motivasyonlarında düşüşe neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının pandemi sırasında geçilen acil uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda vurgulanan sonuç ve önerileri dikkate alınarak eyleme geçmesi zaruri önem arz etmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, öğretim üyeleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve velilerin sorunlara yönelik çözüm önerilerinin araştırıldığı benzer bir çalışmada, paydaşların çözüm önerileri derse katılım ve etkileşimin artırılması, fırsat eşitliğinin oluşturulması, altyapının güçlendirilmesi olarak tespit edilmiştir (Özdoğan & Berkant, 2020).

Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dersleri üzerinde yansıtma yaptıkları, nasıl daha etkili olabilirim, hangi yöntemleri kullanırsam öğrenciler için daha faydalı olur soruları çerçevesinde yansıtma yaptıkları görülmüştür. Yansıtma yazılarında sorulan sorularla birlikte ders kitabını takip ederek dersini yürüten öğretmenin kendisini tekdüzeliğe alışmış

bir öğretmen olarak nitelendirmesi, sorulara cevap oluştururken kendisine sorgulama alanı açması çalışmanın önemli bulgularından birisidir.

Uzaktan eğitim temasıyla ilgili cevaplar öğretmenlerin daha çok olumsuz etkilere odaklandığını göstermektedir. Bu durum veri toplama aşamasında pandeminin devam ediyor olmasıyla açıklanabilir. Pandemiyle birlikte normalden uzaklaşma her bireyde oluşturduğu kadar öğretmenlerde de kaygı oluşturmuştur.

Deneyim temasında verilen cevaplar her yıl değişen ve birbirine benzemeyen öğrenci profili karşısında öğretmenin de değişiminin zorunlu olduğunu, üniversitede öğretmen adaylarına verilen eğitimin de yaşanan değişimin hızı ile orantılı olarak güncellenmesinin önemini göstermektedir. Bu noktada teori ve uygulama arasındaki boşluğun yeni ve güncel yaklaşımlarla kapatılması, öğretmen adaylarının değişen koşullara uyum becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Mesleğin itibarının korunması, etkili hizmet içi eğitimler, lisans eğitim içeriklerinin güncel olması, üniversite-okul iş birliği ve meslektaş etkileşimi öğretmeni güçlendirmek için yapılması gerekenler içerisinde listelenmiştir. Literatür ve üst politika belgeleriyle tutarlı olan söz konusu çözüm önerileri, öğretmenlerin sorunun kaynağını doğru belirledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Gelecek yıl neleri farklı yapacaklarının sorgulandığı ‘Geleceğe Dair Öngörü’ sorularında öğretmenlerden birinin yazma etkinliklerini daha çok yazma hedefi, öğretmenin yazma deneyiminden olumlu etkilendiğini ve yazma etkinliklerini sürdürmek üzere planlama yaptığını göstermektedir.

Video içerikli sorulardan biri olan ‘Eleştirel Bakış’ teması öğretmenlerin değişim ve dönüşüm için farklı görüşleri olduğunu göstermektedir. Dönüşümün bireyden topluma olabileceğini belirten öğretmenin aksine bunun güç olduğunu, öğretmenin sistemi dönüştüremeyeceğini belirten öğretmen de bulunmaktadır. Bu noktada eğitimin otoriteler tarafından önceliklendirilmesi, yöneticilerin değişimi benimsemesinin, değişim için ön koşul olduğu belirtilmektedir. Bu cevaplar, öğretmenlerin kendi etkilerini yeterince ön

göremedikleri ve hafife aldıklarını, değişim için sistemin diğer aktörlerine düşen sorumluluğu vurguladıkları görülmektedir.

Ayrıca video içerikli ölçme aracı kullanmanın öğretmenlere kolay karşılaştırma yapma imkanı sunduğu gibi görüşlerini videodaki öğretmen üzerinden daha açıklayıcı olarak sundukları da görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin uygulamaları üzerinde daha önce düşündüklerini ancak bu düşünme sürecinin “yansıtma” kavramı ile açıklandığını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ise öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, uygulamaları üzerine düşünme süreçlerini aktif ve planlı bir şekilde yapmadıklarını, yalnızca kriz ya da sorun olması halinde problemi tanımlayabilmek amacıyla yansıtıcı düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin uygulamaları üzerinde nesnel değerlendirme yapabilecek meslektaş duydukları ihtiyaç bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılacak planlamalarda öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamların sunulması önem kazanmaktadır.

Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek ders ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi,
 - yapılan araştırmalarla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilen araçların öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi,
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla mesleki paylaşımda bulunabilecekleri ve birbirlerini besleyebilecekleri, uygulamalarını karşılıklı olarak değerlendirebilecekleri ortamların sağlanması,
 - Deneyimsiz öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin düşük olması nedeniyle bu öğretmenlerin gelişiminin önceliklendirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi,

- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin bu beceriyi kullanım sıklığı ile artacağı düşünüldüğünde öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde sistematik bir çerçeveye bağlı olarak yansıtma yapmalarının sağlanması,
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin bağımsız değerlendiriciler tarafından (zümresindeki diğer öğretmenler, aynı ilçede aynı branşa sahip öğretmenler vb.) değerlendirilmesi ve öğretmenlere gelişim raporları sunulması, mesleki açıdan gelişimlerini takip edebilecekleri bir izleme sisteminin oluşturulması,
- Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk görev yerinin kendilerine dair mesleki kimliklerinin oluşması aşamasında kritik bir öneme sahip olmasından dolayı ataması yapılan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde deneyimli öğretmenler tarafından yapılan aktif mentörlükle desteklenmesi,
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek atölyeler ve çevrimiçi uygulamaların yaygınlaştırılması, örneğin; öğretmenlere uygulamaları hakkında geri bildirim sunabilecek bir sistemin organize edilmesi
- Hibrit eğitime devam edilmesi halinde uzaktan eğitim sırasında öğretmen ve öğrencilerin etkileşimini artıracak ve derse katılımını sağlayacak önlemlerin alınması (öğrencilerin kamera açıp derse katılması, küçük gruplara bölünmesi vb.)
- Uzaktan eğitimin, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülerek, öğretmenlerin teknoloji kullanımı özellikle dijital içerik oluşturma konusunda desteklenmesi, öğretmenlerin güncel yazılım ve programlara erişiminin şansa bırakılmadan öğretmenlerin bu konuda teşvik edici uygulamalarla desteklenmesi,
- Öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve mevcut koşulları dikkate alındığında her bir öğretmenin kendine özgü mesleki gelişim hedeflerinin olması beklenir. Bu noktada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak yansıtma yazıları yazmaları ve bu yansıtmaları üzerinden öğretmenlere bireysel

mesleki gelişim programlarının sunulması, öğretmenlerin yansıtmaları üzerinden kariyer hedeflerinin oluşturulması,

- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi göz önüne alınarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak uygulamaların yaygınlaştırılması,
- Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerle özel sektörde görev yapan öğretmenler arasındaki özlük hakları farklılıklarının öğretmenlerin fiziksel ve mesleki olarak meslekten uzaklaşmalarına sebep olduğu dikkate alınarak bu farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik yasal düzenlemelerin önceliklendirilmesi,

önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Çetin, N. & Dağhan, G. (2016). Views of prospective teachers about reflective journals on teacher education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 312–330.
- Akman, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin değişime direnç nedenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyıldız, S.T. (2015). *Bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımının İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığına, yansıtıcı düşünme ve üstbiliş becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alkan, V. & Gözel, E. (2013). SINIF öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8(1) , 1-12.
- Alp, S., Şahin Taşkın, Ç. (2012). Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme: Öğretmenlerin yansıtıcı düşüncüyü uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-146.
- Alpar, R. (2011). Çok değişkenli istatistiksel yöntemler. *Ankara: Detay Yayıncılık*, 286-301.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitime yansımaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 1-15.
- Altun, T., Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about Professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4(3), 672-690.
- Anggraeni, C., W. (2018). Promoting Education 4.0 in English for Survival Class: What are the Challenges? *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 2(1), 12-24.
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulmasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 453-467.

- Aydın, M., Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 169-181.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başol, G., & Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beceren, S. (2018). *Possible effects of employing video recording as a self-monitoring tool on preservice teachers' reflectivity and teaching knowledge*. Doktora Tezi. Yeditepe University Graduate School of Educational Sciences Department of English Language Education, İstanbul.
- Beijaard, D., Meijer P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004), 107-128. DOI:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Berg, B. L., Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Çev.: Hasan Aydın, Konya.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Sweden: TNTEE Editorial Office.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 114-134.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı* (17.Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Camburn, E. M., & Han, S. (2017). Teachers' Professional learning experiences and their engagement in reflective practice: a replication study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 527 -554.

- Canaran, Ö. & Mirici, İ. H. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni bir takım öğretimi modeli: Hizmet-içi İngilizce öğretmenleri üzerine bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 247-271.
- Cengiz, C. (2014). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Genel Kimya Laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cengiz, C., Karataş, F.Ö. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-129.
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). *Estimation and tests in structural equation modeling*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37–55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choy, S. C., Lee, M. Y. & Sedhu, D. S. (2019). Reflective Thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teachers questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*. 651, 37-50.
- Choy, S. & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *Internatinal Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective Action Research Developing Reflective Thinking and Practice*. Second edition. New York. Continuum International Publishing Group.
- Cowan, J. (2006). *The Society for into Higher Education, On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action. Second Edition*. England, Open University Press.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiğdem, H., Kurt, A. A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 475-493.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Daniel, W., Turner, III. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.

- Demir Atalay, T. & Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(2), 18-27.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York, Boston, Chicago, D. C. Health & Company.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl Düşünürüz?* (B. Arıkan, S. Akdeniz, O. Etker, Çev.). İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları Sayı:3
- Dilekli, Y. & Orakcı, Ş. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1517-1539.
- Doğan Dolapçioğlu, S. D. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Duban, N. & Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Efe Kendüzler, S. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Eğitim Bir-Sen (2018). 2023'e Doğru Türk Eğitim Sistemi Bulma Konferansı ve Çalıştayı Öneriler. ebs.org.tr adresi yayınlar sayfasından erişilmiştir.
- Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye'de yapılmış çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(3), 431-456.
- Ekiz, D. (2006). Self-observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student-teacher. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-57.
- Elaldı, Ş., & Semerci, Ç. (2018). Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal* 26(2), 369-378.
- Elmalı, Ş., & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri, *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.

- Elmore, R. F. (1992). Why Restructuring Alone Won't Improve Teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44-48.
- Erbil, D. G., Demir, E., Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 16(3), 1473-1493.
- Ergin, İ. (2019). Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a. *Turkish Studies Information Technologies and Applied Sciences*, 14(4), 553-568.
- Erginel, S. Ş. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Feldman, A. (2002). Multiple perspectives for the study of teaching: knowledge, reason, understanding and being. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 1032–1055.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gencer, A. S. (2008). Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- General Teaching Council for Wales (2002). Continuing Professional Development An entitlement for all. The General Teaching Council for Wales' Advice to the Welsh Assembly Government. <https://www.ewc.wales/site/index.php/en/documents/gtcw-archive/414-continuing-professional-development-an-entitlement-for-all-april-2002-e> adresinden erişilmiştir.
- Girgin, D. (2016). Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gözel, E., Toptaş, V. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Matematik öğretimi yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 412-425.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (s. 105–117). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 381-391.

- Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Günel, M. & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hair J, Hult GTM, Ringle C, Sarstedt M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (Los Angeles: SAGE Publications, Incorporated)
- Hamilton, S. J. (2005). Development in reflective thinking.
https://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/trudy%20banta/Development_in_Reflective_Thinking.pdf
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin yazım dilinden başka bir dile çevirileri ve kullanılan değişik yaklaşımlar, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 47-59.
- Hancock, D. R., Algozzine, B. (2017). *Doing Case Study Research. A practical Guide for Beginning Researchers*. Third Edition. Teacher College Press, New York and London.
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders*. Kolektif Kitap.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200).
- Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Kaf Hasırcı, Ö. & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kagerman, H., Wahlster, W., Helbig, J. (2013). Securing the future of German manufacturing industry. Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE. Final Report of the Industrie 4.0 working group. Ed. Hellinger, A., Stumpf, V. National Academy of Science and Engineering.
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karatepe, R., Akay, C. (2020). Pedagojik Formasyon Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algılarının İncelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies, İleri Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 45-60.

- Kavrayıcı, C. (2019). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Kır, M. (2014). Biyoloji öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 225-233.
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, Pennsylvania.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- Knowles, M. (1990). Yetişkin Öğrenenler Göz Ardı Edilen Bir Kesim. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Korthagen, F. (2008). Teacher education: a problematic enterprise. Korathagen, F. (Ed.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (3-5,12), New Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2008). Characteristics of reflective teachers education. Korathagen, F. (Ed.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*, New Jersey: Lawrance Erlbaum, 133-144.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. & Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Küresel Amaçlar (2022). kureselamaclar.org sayfasından erişilmiştir.
- Larrivee, B. (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lucas, U., & Tan, P. L. (2006). *Assessing levels of reflective thinking: The evaluation of an instrument for use accounting and business education*. Paper presented at the 1st Pedagogic in Higher Education Conference, Liverpool Hope University, Liverpool.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri Devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve Dokumacılar. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0(32), 41-53.
- McGregor, D., Cartwright, L. (2011). *Developing Reflective Practice A guide for beginning teachers*. Open University Press, USA.
- MEB (1939). Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939, Çalışma Programı Konuşmalar Lahikalar. T.C. Maarif Vekaleti Yayın Müdürlüğü Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1943). İkinci Maarif Şûrası 15-21 Şubat 1943, Çalışma Programı Raporlar Konuşmalar. T.C. Maarif Vekâleti Yayın Müdürlüğü Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1946). Üçüncü Milli Eğitim Şûrası 2-10 Aralık 1946, Çalışma Programı Komisyon Raporları Konuşmalar. T.C. Maarif Vekâleti Yayın Müdürlüğü Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1949). Dördüncü Milli Eğitim Şûrası 22-31 Ağustos 1949, Çalışma Programı Komisyon Raporları Konuşmalar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1953). Beşinci Milli Eğitim Şûrası 5-14 Şubat 1953, Çalışma Esasları Komisyon Raporları Konuşmalar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1957). Altıncı Milli Eğitim Şûrası 18-23 Mart 1957, Çalışma Esasları Konular ve Kararlar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1962). Yedinci Milli Eğitim Şûrası 5-15 Şubat 1962, Çalışma Esasları Komisyon Raporları Konuşmalar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1970). Sekizinci Milli Eğitim Şûrası 28 Eylül-3 Ekim 1970, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı Arşiv kütüphanesine aittir.
- MEB (1974). Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası 24 Haziran-4 Temmuz 1974, Öneriler Raporlar Kararlar Uygulamaya Konulan Esaslar. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1981). Onuncu Milli Eğitim Şûrası 23-26 Haziran 1981, Öneriler Konuşmalar Kararlar. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- MEB (1982). Onbirinci Milli Eğitim Şûrası 8-11 Haziran 1982, Öneriler Konuşmalar Kararlar. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1988). XII. Milli Eğitim Şûrası 18-22 Temmuz 1988, Raporlar Görüşmeler Kararlar. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1990). XIII. Milli Eğitim Şûrası Yaygın Eğitim 15-19 Ocak 1990, Raporlar Görüşmeler Kararlar. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı kütüphanesine aittir.
- MEB (1993). Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası, 27-29 Eylül 1993, Raporlar Görüşmeler Kararlar. Şûra Genel Sekreterliği. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1996). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Onbeşinci Milli Eğitim Şûrası “2000’li yıllarda Milli Eğitim sistemi”, Raporlar Görüşmeler Kararlar. Şûra Genel Sekreterliği. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1999). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği. On Altıncı Milli Eğitim Şûrası, Raporlar Görüşmeler Kararlar. Şûra Genel Sekreterliği. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Ankara.
- MEB (2007). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 17. Milli Eğitim Şûrası, Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sitemi Küreselleşme ve AB sürecinde Türk Eğitim Sistemi. Raporlar Görüşmeler Kararlar. Ankara.
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şûra Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şûrası Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2021). 20. Milli Eğitim Şûra Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2017). Öğretmenlik Strateji Belgesi 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2018). Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2021). https://cpaturkorta.meb.k12.tr/icerikler/meb-tarafindan-tavsiye-edilen-film-onerileri_11617370.html

Web sayfasından 04/12/2021 tarihinde erişilmiştir.

- Menon, D. & Ngugi, R. (2022). Preservice secondary STEM Teachers' reflective practice in microteaching. *Teacher Education Quarterly, Winter*, 29-52.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*, (3rd ed.). Edition Taylor & Francis.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Ming Yu, W., & Ming Chiu, M. (2019). Influences on the reflection quality of journal writing: an exploratory study. *Reflective Practice*, 20(5), 584-603.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., Kashefi, H. (2014). Assessing and improving reflective thinking of experienced and inexperienced teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 633-639.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge Farmer, London and New York.
- Moon, J. (2009). The use of graduated scenarios to facilitate the learning of complex and difficult-to-describe concepts. *Art Design Communication in Higher Education*. DOI: 10.1386/adch.8.1.57_1.
- Moon, J. & Boullon, R. L. (1997). *Reluctance to reflect: Issues in Professional Development. In-service Teacher Development International Perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*. (3rd ed.). New York: McGraw Hill.
- OFSTED (2013). *Getting it right first time. Achieving and maintaining high-quality early years provision*. Reference no: 130117, Manchester.
- OFSTED (2020). *Her majesty's inspector job specification*. <http://www.ofstedhmi.co.uk/media/4046/hmi-schools-job-specification.pdf>.
- Özbek, G. & Köse, E. (2019). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 537-554.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), Özel Sayı, 13-43.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları. Araştırma Dizisi: 10, Ankara.

- Pellerin, M. & Paukner Nogués, F. I. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: collaborative action research for in-service Chilean teacher. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 46-60.
- Plack, M. M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R. & P. Plack, T. (2005). A Method for assessing reflective journal writing. *Journal of allied health*, 34(4), 199-208.
- Puncrebutr, V. (2016). Education 4.0: New Challenge of Learning. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2).
- Resmi Gazete (2022). Milli Eğitim Bakanlığından: Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. 12 Mayıs 2022 tarihinde resmigazete.gov.tr adresinde yayımlanmıştır.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866
- Roskos, K., Vukelich, C. & Risko, V. (2001). Reflection and learning to teach reading: a critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 595.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, Y. (2018). Toplumsal bütünün uzun dönemli yapılışı ve Türkiye ekonomisi. *ECONDER International Academic Journal*, 2(1), 73-81.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Saylor, L. L. (2014). *The relationship between teacher quality and reflective practice*. Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23–74.
- Sellers, M. (2017). *Reflective Practice for Teachers*. London: SAGE Publications.
- Semerci, Ç (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 7(3), 1351-1377.
- Shavit, P., Moshe, A. (2019). The contribution of reflective thinking to the professional development of pre-service teachers, *Reflective Practice*, 20(4), 548-561.

- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama (5. Baskı)*. Çev. Erkan Dinç. Pegem Akademi, Ankara.
- Sobral, D. T. (2000). An appraisal of medical students' reflection-in-learning. *Medical Education*, 34, 82-187.
- Solakumur, A., Kul, M., Ünlü, Y. & Mülhim, M. A. (2017). Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ve yansıtma yeteneklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(Özel Sayı 2), 294-307.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications Ltd.
- Stevens, D. D. & Cooper, J. E. (2009). *Journal keeping: how to use reflective journals for effective teaching and learning professional insight and positive change*. Virginia: Stylus Publishing.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Temmuz 2019.
- Swift Gilbert (2001). *The effects of training in reflective thinking on in-service teachers*. Doktoral Dissertation, Tennessee State University.
- Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-207.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. USA: Person Education Inc.
- TDK (2022). Türkçe sözlük. Ankara. TDK. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği. Rapor Dizisi: 3, Ankara.
- TEDMEM (2016). OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tok, S. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117.
- Töman, U. (2015). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin öğretim süresi boyunca incelenmesi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Töman, U., & Odabaşı Çimer, S. (2014). Fen Bilgisi öğretmen adayları günlüklerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre incelenmesi, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 166-190.
- TÜSİAD (2018). TÜSİAD Görüş Belgesi 26 Eylül 2018. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 8 Eylül 2018 tarihinde düzenlediği "2023'e doğru Türk Eğitim Sistemi-Bulma Konferansı" çalışması kapsamında oluşturduğu sorulara yanıtlar. <https://tusiad.org/tr/component/k2/item/10143-milli-egitim-bakanligi-nin-8-eylul-2018-tarihinde-duzenledigi-2023-e-dogru-turk-egitim-sistemi-bulma-konferansi-calismasi-kapsaminda-olusturdugu-sorulara-yanitlar> adresinden erişilmiştir.
- Türk Eğitim-Sen (2018). 2023'e doğru Türk eğitim sistemi bulma konferansı ve çalıştay çalışması raporu/öneriler. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.turkegitimsen.org.tr%2Fuserfiles%2Ffiles%2FCALISTAY.pdf&cflen=378790&chunk=true> Adresinden erişilmiştir.
- Uluçınar Sağır, Ş., Bertiz, H.(2016). Fen Bilimleri öğretmen adayları ve pedagojik formasyon Fen grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 385-404.
- UNDP (2021). <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html> adresinden erişilmiştir.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Wong, F. K.Y., Kember, D., Chung, L.Y.F. & Yan, L. (1995). Assessing the Level of student reflection from, reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 48-57.
- Varol Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yamaç, M. (2016). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yamaç, M., Bakır, S. (2017). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresinde tuttıkları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme seviyelerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 968-986.
- Yaşar, M., Karabay, A. & Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi Ben Öğretmen mi Oldum?" öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen

adaylarının görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 269–282.
<https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.5337>

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, A., Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Türk Tabipleri Birliği, COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu.
- Yiğitel, S. (2015). *Ortaöğretim Biyoloji dersi öğretiminde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Bilgi Formu

Adı Soyadı	
Cinsiyeti	
Branşı	
Görev Yaptığı Okul/Kurum	
Doğum Tarihi	
E-posta Adresi	
Mezun Olduğu Üniversite/Bölüm	
Toplam Mesleki Kıdem	.. Yıl
Okuldaki Görev Süresi	.. Yıl
Haftalık ortalama ders saati	... saat
Lisansüstü Eğitim (Tamamlanan eğitim seviyesi için tez konusunu yazabilirsiniz)	Yüksek Lisans (tamamlandı) Yüksek Lisans (devam ediyor) Doktora (tamamlandı) Doktora (devam ediyor)
Mesleki İlgi/Uzmanlaştığı Alan (varsa)	

Ek 2. Öğretmen Bilgilendirme Toplantısı Sunumu

**BİYOLOJİ VE FEN BİLİMLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN YANSITICI
DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN
YANSITICI YAZMALARLA
BELİRLENMESİ**

İsmet Malakcioğlu

DANIŞMAN
DİJİTAL ÖĞRETİM YÖNETİM
KURULU
DİJİTAL ÖĞRETİM YÖNETİM
KURULU BAŞKANLIĞI
DİJİTAL ÖĞRETİM
KURULU BAŞKANLIĞI

Pandemi ve Uzaktan Eğitim

- Uzaktan eğitim sürecinde mesleki olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir?
- Bu sorunlar karşısında çözüm yolumuz ne oldu?

Öğrenme ve Öğretme

- Siz nasıl öğreniyorsunuz?
- Nasıl öğrendiğinize dair bir şey öğrendiğiniz mi?
- Nasıl bir şey öğrenmek için kullandığınız yöntem diğer konularda da bir şey mi?
- Öğrendiğiniz öğrenme sürecinde öğrenen olarak ne kadar etkili olduğuna değinmiştiniz?

Öğretmen Değişimi

* Tuzak konularında
kısır döngüye girme
öğretmenlerin
öğrenme sürecinde
kısır döngüye girme
kısır döngüye girme
kısır döngüye girme

Öğretmen Değişim Modeli

Öğretmen Değişim Modeli

Öğretmen Değişim Modeli

Öğretmen Değişim Modeli

YANSITMA NEDİR

Yansıtma öğrenme bir deney
düşünme sürecidir.
Yansıtma öğrenme = yansıtma
yansıtır bir problem çözme
süreçidir.
Yansıtma öğrenme süreci
bir öğrenme süreci
geliştirme sürecidir.

Problem Çözme
Yansıtma/Yansıtma
Düşünme

Yansıtıcı Öğretmen

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Yansıtıcı Öğretmen

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin, kullandıkları yöntem ve araçları değerlendirip, öğrenme sürecini yöneten ve öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten kişidir.

Çalışmada İzlenecek Süreç

Öğretmen Yansıtıcı
Düşünme Anketi
(Mart 2021)

İkinci toplantı (Mart
2021)

Yansıtma yazıları
(Mart-Mayıs 2021)

Ara toplantı (Mayıs
2021)

İlk toplantı (Mayıs
2021)

Öğretmen Yansıtıcı
Düşünme Anketi
(Haziran 2021)

Yansıtma Seçenekleri

Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir.

Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir.

Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir. Yansıtma öğrenme süreci, bir deney düşünme sürecidir.

**Öğretmen Yansıtıcı
Düşünme Anketi**

<https://forms.gle/2D60F8ST7H0S6U04>

**Katılım Kabul
Formu**

Katılım Kabul Formu

Katılım Kabul Formu

Katılım Kabul Formu

Ek 3. Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sekiz hafta boyunca yazmış olduğunuz yansıtıcı yazıların mesleki bakış açınıza ve ders içi uygulamalarınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Dersinizi nasıl yürüttüğünüz üzerine daha önce düşündünüz mü?
3. Derslerinizi daha iyi yürütmek konusunda farklı yolları dener misiniz?
4. Mesleki anlamda başarılı bulduğunuz meslektaşlarınıza fikir danışır mısınız? Onların derslerini gözlemler misiniz?
5. Size göre iyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Bu özelliklerin hangilerinin sizde bulunduğunu düşünüyorsunuz?

Ek 4. Öğretmen Katılım Onayı

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerindeki Gelişimin İzlenmesi” adıyla, İsmet Malakcıoğlu tarafından Mart 2021-Haziran 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerine yansıtıcı düşüncelerini, yansıtıcı günlükler aracılığıyla deneyimlerini kaydetmelerini ve uygulamalarını iyileştirecek yöntemleri araştırma boyunca kendi deneyimleri üzerinden yapılandırmasını sağlamaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara ilinde sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre belirlenen ilçelerdeki ortaokul ve liseler

Araştırma Uygulaması: X Anket

X Görüşme

O Gözlem

X Yansıtıcı günlükler

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İsmet Malakcıoğlu

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim

Ek 5. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması için Geliştiricilerden Alınan Onay Yazıları



Ask for permission

4 ileti

ismet kurt

8 Ekim 2019 11:53

Alıcı: c

I'm a PhD student in Gazi University in Ankara, Turkey. The topic of my dissertation is about "reflective thinking". I would like to determine the levels of teachers in reflective thinking in this study. I would like to ask permission for adapting your "Reflective Thinking for Teachers Questionnaire (RTTQ)" into Turkish for my PhD thesis study.

I look forward to hearing from you
Yours sincerely,
Ismet KURT

9 Ekim 2019 05:47

Alıcı: ismet kurt

Yes you were welcome to use the instrument but please cite appropriately.

If you wish for more article on reflective thinking please go to my research gate page there are more articles on this topic there. Hope this help your thesis.

Thank you.

[Alıntılanan metin gizlendi]

The content in this e-mail and any attachments are intended solely for the addressee or addressees and any disclosure of such contents to other parties is unauthorized, not condoned by the TAR UC and may be unlawful. If you are not the intended recipient, please delete the message and any attachments and notify the sender. No undertaking, guarantee or other obligation contained in this e-mail shall be binding upon the TAR UC unless confirmed in writing under our letterhead. Any views and or representations expressed by any individual within this e-mail shall not be deemed as reflecting the stand of the TAR UC. All liabilities arising as a result of, or consequential upon any cyber security breach, including but not limited to computer viruses, is excluded to the fullest extent permissible by law.



ismet kurt <
Alıcı: '

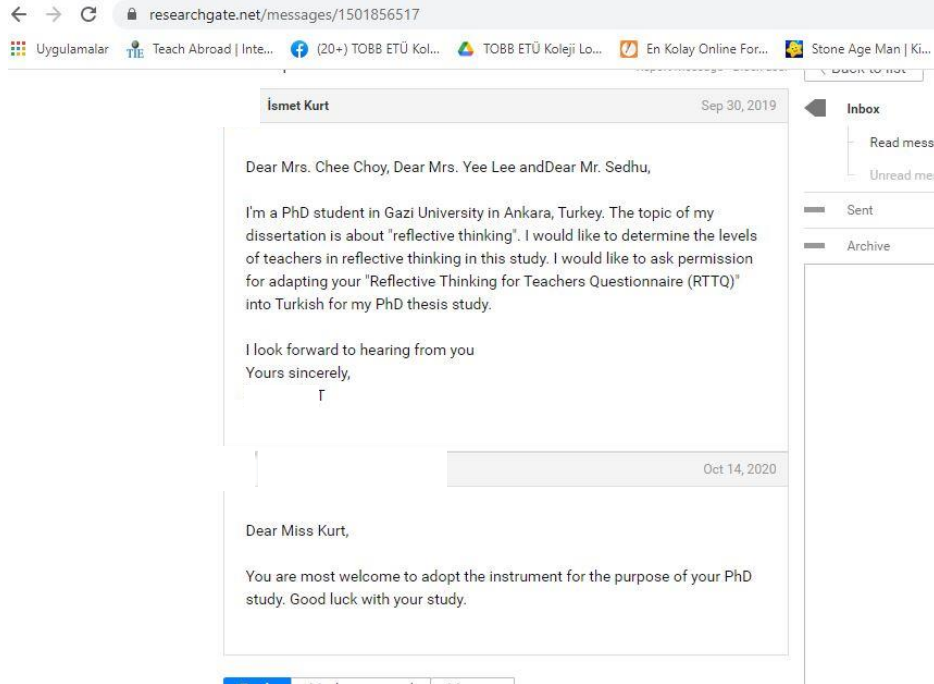
9 Ekim 2019 10:33

Thanks for allowing.
I'm following you and the other researchers from ResearchGate. Your publications will make a big contribution for my thesis absolutely.

Thank you very much.
Yours sincerely,
İsmet

, 9 Eki 2019 Çar, 05:45 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



Ek 6. Etik Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2020-E.114997



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.09.2020 tarihli ve E.99744 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi İsmet MALAKCIOĞLU'nun, Doç.Dr.Melike ÖZER KESKİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerindeki Gelişimin İzlenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.10.2020** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

P1

Ek: 1 Liste



Ek 7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2021-E.51435



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-22223780

11.03.2021

Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 22.02.2021 tarihli ve 34327 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi İsmet MALAKCIOĞLU'nun "Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerindeki Gelişimin İzlenmesi" konulu tezi kapsamında ekli listedeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Okul listesi (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:

Ek 8. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği İngilizce Versiyonu (Orijinal Ölçek)

Appendix: Reflective Thinking for Teachers Questionnaire

Scale type	Item					
Develop lifelong learning skill	1.Students learn very differently from when I was in school, I need to look into new strategies to better deliver my lessons so that I can remain relevant now as well as in the future.	1	2	3	4	5
	2. Whenever I am faced with a mistake that I have made I try to make corrections and learn from my experience and then use it to move forward	1	2	3	4	5
	3. I try to reflect on what I do during my lessons so that I can enrich the strategies I use with new and more effective ones. Sometimes I can get inspiration by talking to my colleagues from other fields.	1	2	3	4	5
	4. I know how I present my classes will influence how my students will behave towards the subject. Every time I present a class I need to be cognizant that I need to reflect on how I have taught and make changes the next time if necessary.	1	2	3	4	5
	5. I always think that what and how I did during my lesson is an important indicator of my effectiveness.	1	2	3	4	5
	6. I like to take into consideration my past performance and integrate it with what I am doing in the present to help me better prepare for the future.	1	2	3	4	5
	7. I know I am still learning to be a better teacher and the feedback I get from students and supervisors could be helpful in improving my future performance.	1	2	3	4	5
	8. I know I have my strengths and weaknesses and teaching is a difficult job to carry out. I need to constantly look at my practices in order to be more effective with my lessons.	1	2	3	4	5
Ability to self- assess	9. I always think of what I had done during my lessons so that I can further improve on it.	1	2	3	4	5
	10. I am always interested in self-discovery so that I can apply the knowledge on how I do things and perhaps hone myself to be a better teacher.	1	2	3	4	5
	11. I know in a lesson there are many areas, like content and context that can make or break a lesson.	1	2	3	4	5
	12. I generally get good comments from students so I think I am doing quite well overall as a teacher.	1	2	3	4	5
	13. I feel that students' feedback is important as this would give me an indicator of the areas of my strengths and weaknesses.	1	2	3	4	5
	14. I think it is important that I take students' feedback into consideration as that will help me improve what I am doing now	1	2	3	4	5

so that I will perform better in future.

15. I think students' feedback are important as it will help me understand them better.	1	2	3	4	5
16. I know that all feedback are just opinions of others about me. There must be some truth in what they see, if not they will not make them. I need to weigh the feedback I get against some of the opinions and assumptions I have about myself.	1	2	3	4	5
17. I know I make assumptions about a lot of things and when others give me their opinions about how I am teaching I must put it into perspective. After all I can learn from all the feedback I get.	1	2	3	4	5
18. I try to think of what I teach my students in terms of my own area of discipline so as to enhance my lesson.	1	2	3	4	5
19. I know that I am learning about my profession all the time and I have already a set of practices which I am comfortable with, although the feedback I get from students and my supervisor will help me improve those practices even more.	1	2	3	4	5

Scale type	Item					
Belief about self and self-efficacy	20. I am aware of my beliefs and know that these beliefs will influence my behaviour toward myself and others.	1	2	3	4	5
	21. I know that what I believe about myself and others will ultimately control my behaviour.	1	2	3	4	5
	22. I believe that I need to take care of my own needs first before I can take care of other people's needs	1	2	3	4	5
	23. I always try to look for areas of connectivity between what and how I teach with my life experiences.	1	2	3	4	5
	24. As a teacher I know that the mistakes I make can have an influence on the lives of my students.	1	2	3	4	5
Awareness of how one teaches	25. I feel very anxious about feedback given to me by students, it is as though they are evaluating and judging me as a person.	1	2	3	4	5
	26. I tend to follow orders rather than be innovative because I do not want to get in trouble with my supervisor.	1	2	3	4	5
	27. I am only interested in getting my assigned classes done properly, I basically do not have the time or interest in talking to my colleagues about their strategies and goals for their classes.	1	2	3	4	5
	28. I have a certain way of delivering my lessons that I am comfortable with, I do not know why I do it the way I do it. I just do.	1	2	3	4	5
	29. I know what I am doing as a teacher and I do not spend much time reflecting on my practices.	1	2	3	4	5
	30. When students give me feedback I do not give it much consideration because I feel that it is just their opinions anyway. I do not worry about it as long as I feel I am doing my job	1	2	3	4	5
	31. Sometimes the feedback I get from my students and supervisor are so confusing I do not know what to make of them, I do not think it is actually going to help me learn anything about the way I conduct my lessons.	1	2	3	4	5
	32. I know I make mistakes but sometimes I feel I cannot do anything about it.	1	2	3	4	5

Ek 9. Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu (Uyarlanan Ölçek)

https://docs.google.com/forms/d/1Nwjz_gi0uuYF28YFyqyPudmVrSJg0Ku1tfsxdEBzBS4/edit

ÖĞRETMENLER İÇİN YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda bulunan ifadelerin size hangi düzeyde hitap ettiğini, gerekli yerlere *Tamamen Katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Fikrim Yok (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle Katılmıyorum (1)* rakamlarını işaretleyerek lütfen belirtiniz.

Teşekkürler.

Yaşam Boyu Öğrenme Becerisini Geliştirme

1. Bugün öğrenciler, benim öğrencilik zamanımdan çok daha farklı öğreniyorlar. Derslerimi daha iyi öğretebilmek için yeni stratejiler öğrenmem gerekiyor. Hem bugün hem de gelecekte alanıma olan ilgimi ancak bu şekilde yitirmeyebilirim.
2. Yaptığım bir hatayı fark ettiğim zaman, hatamı düzeltir ve tecrübemden öğrenmeye çalışırım ve bunu kendimi geliştirmek için kullanırım.
3. Derslerimde kullandığım stratejileri zenginleştirmek ve daha yeni ve etkili stratejiler geliştirmek için ders boyunca kullandığım tüm etkinlikleri derinlemesine süzgeçten geçiririm/yansıtma yaparım. Bazen başka alanlardaki meslektaşlarımla konuşarak ilham alabilirim.
4. Derslerimi nasıl sunduğumun öğrencilerimin konuya yaklaşımlarını etkileyeceğini biliyorum. Her ders verdiğimde; nasıl öğrettiğim ve gerekirse bir dahaki sefere ne tür değişiklikler yapacağım üzerine yansıtma yapmam gerektiğinin farkında olmalıyım.
5. Ders boyunca neyi, nasıl yaptığımı her zaman düşünmem etkililiğimin önemli bir göstergesidir.
6. Geleceğe daha iyi hazırlanabilmek için geçmişteki performansımı dikkate alıp bugün öğrettiklerimle birleştiririm.

7. Daha iyi bir öğretmen olmak için hâlâ öğrendiğimi, öğrencilerimden ve danışmanlarımdan/amirlerimden aldığım geri bildirimin gelecekteki performansıma yardımcı olacağını bilirim.
8. Güçlü ve zayıf yönlerimin bulunduğunu, öğretimin yapılması zor bir iş olduğunu, derslerimde daha etkili olmak için sınıf içi uygulamalarıma sürekli dikkat etmem gerektiğini bilirim.

Öz Değerlendirme Becerisi

9. Kendimi geliştirmek için ders sırasında uyguladıklarımı daima düşünürüm.
10. Kendini keşfetme her zaman ilgimi çeker; böylece işlerimi nasıl yaptığımı değerlendirir ve daha iyi bir öğretmen olmak için yeteneklerimi geliştirebilirim.
11. Bir derste içerik ya da bağlam gibi o dersi başarılı ya da başarısız kılan alanlar olduğunun farkındayım.
12. Genellikle, öğrencilerden iyi yorumlar alırım. Bu yüzden, bir öğretmen olarak genelde gayet iyi olduğumu düşünürüm.
13. Öğrencilerin geri bildirimlerinin, güçlü ve zayıf alanlarımdan bir göstergesi olduğu için önemli olduğunu düşünüyorum.
14. Öğrencilerin geri bildirimlerini değerlendirmeye almanın önemli olduğunu düşünüyorum çünkü bu gelecekte daha iyi bir performans göstermem için şu anda yaptıklarımı geliştirmeme yardım eder.
15. Öğrenci geri bildirimlerinin, öğrencileri daha iyi anlamamı sağladığı için önemli olduğunu düşünüyorum.
16. Bütün geri bildirimlerin, sadece başkalarının benim hakkımdaki görüşleri olduğunun farkındayım. Bu kişiler bazı gerçekleri görmeseler bu geri bildirimleri vermezlerdi. Aldığım geri bildirimler kendimle ilgili sahip olduğum bazı görüş ve varsayımlara karşıt da olsa değerlendirmeliyim.
17. Birçok şey hakkında varsayımlarda bulunduğumu biliyorum ve başkaları bana öğretme yöntemlerimle ilgili fikirlerini söylediğinde, bunu bakış açımı zenginleştirmek için kullanmalıyım. Sonuç olarak, aldığım tüm geri bildirimlerden öğrenebilirim.
18. Derslerimi zenginleştirmek için alanımla ilgili olarak öğrencilerime ne öğrettiğim üzerine düşünürüm.
19. Mesleki yönden sürekli geliştiğimi ve kendimi rahat hissettiğim sınıf içi uygulamalara sahip olduğumu biliyorum ama yine de öğrencilerimden ve danışmanımdan aldığım geri bildirimlerin bu uygulamalarıma daha da geliştirmeme yardımcı olacağını farkındayım.

20. İnançlarımın farkındayım ve bu inançların kendime ve başkalarına karşı davranışımı etkileyeceğini biliyorum.

21. Kendim ve başkaları hakkındaki düşüncelerimin sonuçta davranışlarımı kontrol edeceğini biliyorum.

Benlik İnancı ve Öz Yeterlilik

22. Başkalarının ihtiyaçlarıyla ilgilenmeden önce kendi ihtiyaçlarımı karşılamam gerektiğine inanıyorum.

23. Yaşam deneyimlerimle neyi ve nasıl öğrettiğim arasında her zaman bağlantı kurmaya çalışırım.

24. Bir öğretmen olarak yaptığım hataların öğrencilerimin hayatlarında bir etkisinin olabileceğini biliyorum.

25. Öğrencilerimin bana geri bildirim vermesi beni endişelendirir çünkü bunu kişisel alır beni birey olarak değerlendirip yargıladıklarına inanırım.

Nasıl Öğretildiği Hakkında Farkındalık

26. Yenilikçi olmaktansa kurallara uyma eğilimindeyim çünkü idarecilerimle başımın derde girmesini istemiyorum.

27. Yalnızca kendi derslerimi doğru bir şekilde yapmakla ilgilenirim, meslektaşlarımla onların sınıflarındaki stratejileri ve hedefleri hakkında konuşmaya ilgim de zamanım da yok.

28. Derslerimi kendimi rahat hissettiğim, belirli bir yöntemle öğretiyorum; neden böyle yaptığımı bilmiyorum. Sadece o şekilde yapıyorum.

29. Öğretmen olarak ne yaptığımı biliyorum ve uygulamalarım üzerine yansıtma yapmaya fazla zaman harcamıyorum.

30. Öğrenciler bana geri bildirimde bulundukları zaman çok fazla dikkate almıyorum çünkü bunun her durumda onların görüşleri olduğunu düşünüyorum. İşimi yaptığım sürece bu konu hakkında endişelenmiyorum.

31. Bazen öğrencilerimden ve amirimden aldığım geri bildirimler o kadar kafa karıştırıcı ki, ne yapacağımı bilemiyorum. Bu geri bildirimlerin derslerimi yürütme biçimim hakkında bir şeyler öğrenmeme yardımcı olacağını hiç sanmıyorum.

32. Zaman zaman hata yaptığımı farkındayım ama bazen bunlar hakkında yapacak herhangi bir şey olmadığını düşünüyorum.

Ek 10. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Soyadı, Adı	Malakcıoğlu, İsmet
Uyruğu	
Doğum Tarihi ve yeri	
E-posta	

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Başkent Süper Lisesi/MF	2008
Üniversite	Gazi Üniversitesi/Biyoloji Eğitimi ABD	2009
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Biyoloji Eğitimi ABD	2012
Doktora	Gazi Üniversitesi/Biyoloji Eğitimi ABD	2022

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2009-2012, 3 yıl	Kampüs Dershaneleri	Öğretmen
2012-2013, 1 yıl	Düşünme Akademisi	Eğitim Uzmanı
2013-2014, 1 yıl	TED Üniversitesi	Proje Asistanı
2014-2020	Türk Eğitim Derneği	Okul Geliştirme Uzmanı
2020-Halen	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Laboratuvar Okulları	Sürekli Mesleki Gelişim Koordinatörü
Yabancı Dil	İngilizce	

Yayınlar

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

- Tanrıverdi, K., Kurt, İ., Soysal, Y. (Haziran, 2014) Öğretmen Mesleki Gelişiminin Anahtarı: Pedagojik Değişim. Öğretmen Dünyası, Özel Dosya Hizmeriçi Eğitim, 16-18.
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N., Kurt, İ. (2013). Öğretmen Adaylarının Güncel Etik Konular Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(2). 142-152, Ağustos, 2013.
- Özer Keskin, M., Kurt, İ., Keskin Samancı, N. (2012). Eliciting Secondary Education Pupils' Views on Euthanasia Through Argumentative Paragraphs. Mevlana International Journal of Education (MIJE) Vol. 2(3). Special Issue: Inquiry in Science Education & Argumentation Based Science Inquiry, pp. 95-108, December, 2012.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Akkuş, R., Kurt, İ., (2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Akademik Başarısına ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Kurt, İ., Özlü, G., Yaman, H.H. (2010). Biyoloji Eğitiminde Gazeteler: Üreme Teknolojileri. XVII. Ulusal Biyoloji Öğrenci Kongresi, 14-17 Temmuz 2010, Ankara.
- Malakcıoğlu, İ., Özer Keskin, M. (2022). Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması. IV. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi, 6-7 Ekim 2022, Ankara.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..